

***CURRÍCULO E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES:
INTERSECÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E
PROFISSÃO DOCENTE***



***RICARDO LUIZ DE BITTENCOURT
GISLENE CAMARGO
ORGANIZADORES***



2024©Copyright UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Av. Universitária, 1105 – Bairro Universitário – C.P. 3167 – 88806-000
– Criciúma – SC
Fone: +55 (48) 3431-2718

Reitora

Luciane Bisognin Ceretta

Conselho Editorial

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Adriano Michael Bernardin

Angela Cristina Di Palma Back

Cinara Ludvig Goncalves

Ismael Francisco de Souza

Marco Antonio da Silva

Marcos Aurélio Maeyama

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia

Rafael Rodrigo Mueller

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Richarles Souza de Carvalho

Vilson Menegon Bristot

***CURRÍCULO E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES:
INTERSECÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E
PROFISSÃO DOCENTE***

***Ricardo Luiz de Bittencourt
Gislene Camargo
Organizadores***

***Criciúma
UNESC
2024***

Editor-Chefe: Dimas de Oliveira Estevam

Revisão ortográfica e gramatical: Maria Eduarda Pasini da Silva

Projeto gráfico, capa e diagramação: Luiz Augusto Pereira

Revisão final: Katiana Possamai Costa

Prefácio: Clarice Monteiro Escott



As ideias, imagens e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seu autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C976 Currículo e formação de professores [recurso eletrônico] : intersecções entre formação e profissão docente / Ricardo Luiz de Bittencourt, Gislene Camargo, organizadores. - Criciúma, SC : Ediunesco, 2024. 338 p. : il.

Modo de acesso: <<https://www.unesc.net/Portal/capa/index/300/5886/>>
ISBN: 978-65-85766-36-4

1. Currículos - Planejamento. 2. Professores - Formação. 3. Professores - Formação - Currículos. 4. Diretrizes Curriculares Nacionais. 5. BNC-Formação. I. Título.

CDD - 22.ed. 372.19

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida, por qualquer meio ou forma, sem prévia permissão por escrito da Editora da Unesc.

PREFÁCIO

Clarice Monteiro Escott

A produção de conhecimento sobre currículo e formação de professores tem grande centralidade quando se analisa o atual cenário das políticas públicas para a educação básica e superior em nível mundial, por meio do estabelecimento da correlação de forças políticas, econômicas e educacionais, bem como do conseqüente impacto na profissão docente.

As políticas educacionais que definem os currículos estão sempre contextualizadas em períodos históricos e definem as relações sociais de produção e as relações sociais de controle simbólico (Bernstein, 1996)¹. Nessa perspectiva, os currículos são produtos discursivos produzidos pelo e para o campo de controle simbólico. No caso das políticas para a educação básica e superior e, especificamente, para a formação de professores, é fundamental compreendermos que essas estão intimamente relacionadas ao campo de controle simbólico e ao campo da produção. Ou seja, as políticas educacionais e os currículos daí advindos, como campo de controle simbólico, produzem discursos especializados que fornecem princípios e habilidades para o campo da produção, ou seja, a escola e a universidade. Nesse sentido, é importante analisarmos o papel do Estado em relação à educação e seus produtos, o que inclui

¹ BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

a formação e a profissão docente e a sua relação com a divisão social do trabalho.

Historicamente, percebe-se que o século XXI tem provocado uma transformação histórica entre a divisão social do trabalho da produção e a divisão social do controle simbólico². Assim, os discursos especializados conduzidos por agentes humanos tomam uma maior proporção no que diz respeito ao controle simbólico pelo discurso regulador geral (marco legal, políticas públicas e suas agências de controle). Esses discursos especializados incidem diretamente sobre os discursos recontextualizadores da educação no espaço da universidade e da escola, ou seja, diretamente no currículo e no fazer docente, que perdem significativamente a autonomia de decisões curriculares, pedagógicas e de gestão educacional.

Com o avanço do neoliberalismo e da ultradireita mundialmente, o mercado, por meio de produções objetivas e de procedimentos de valor agregado, passa a definir a sobrevivência e o crescimento das instituições de ensino. O neoliberalismo, associado ao movimento da globalização e da reestruturação produtiva, pode ser entendido como estratégia de superação da crise do capital, sendo materialmente inter-relacionado, tornando-se impossível superá-lo sem a eliminação desse conjunto de elementos (Mésáros, 2002)³. O movimento de reestruturação produtiva pode ser entendido como a reorganização das formas de dominação societal por parte do capital, recuperando seu projeto de

² Período caracterizado como *Capitalismo Reorganizado* (Bernstein, 1986).

³ MÉSÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

hegemonia social (Antunes, 2001)⁴. No plano ideológico, esse modelo faz uma apologia ao individualismo por meio do culto ao subjetivismo e de um ideário fragmentador, apontando para um comportamento individualista, contrário às organizações coletivas, sociais e solidárias, tão necessárias aos espaços de formação de professores e às escolas. Nesse contexto, os produtos e os padrões de consumo, inclusive a educação, são produzidos por meio de setores completamente renovados para novos e ampliados mercados.

Nessa perspectiva, acirra-se a centralização do controle sobre os conteúdos da educação, a divulgação das responsabilidades das autoridades educacionais locais, o estabelecimento de agências de controle e a nomeação de autoridades aprovadas pelo Estado. Essa mudança de relações entre o Estado e as instituições de ensino, incluindo seus professores, tem o objetivo de reduzir a autonomia das universidades e das escolas. Assim, com a perda de autonomia sobre as decisões curriculares, as instituições de ensino e os seus docentes perdem força e possibilidades de recontextualizar o discurso regulador do Estado, com vistas ao atendimento das necessidades sociais e dos sujeitos envolvidos, tanto no espaço de formação de professores, quanto da formação de crianças e jovens, portanto, também no exercício da profissão docente.

Nesse processo, as forças neoliberais introduzem novos discursos voltados para a gestão da escola e para a avaliação de desempenho de alunos e docentes. Assim, com base no modelo de desempenho, o mercado passa a regular mais diretamente as práticas escolares, bem como os

⁴ ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

currículos e seus conteúdos. Esse modelo acaba por regular fortemente as práticas pedagógicas e a distribuição dos conteúdos em todos os níveis educacionais e curriculares (Bernstein, 2003)⁵.

Sendo assim, é impossível refletir sobre a constituição do currículo em qualquer nível ou etapa da educação e, em especial na relação com a formação de professores, sem considerar que “[...] se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura” (Grundy *apud* Sacristán, 2000, p. 21)⁶.

Nesse sentido, no que se refere à formação de professores é preciso refletir, minimamente, sobre os contextos e discursos produzidos no Brasil, nos últimos anos, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Professores da Educação Básica.

No início dos anos 2000, com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores para a Educação Básica (Res. CNE/CP, N° 01/02⁷ e Res. CNE/CP N° 02/02⁸),

⁵ BERNSTEIN, B. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 120, p. 75-110, nov./ 2003.

⁶ SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

⁷ BRASIL. Resolução CNE/CP n° 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. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF, 2002.

⁸ BRASIL. Resolução CNE/CP n° 2 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. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF, 2002.

ocorreu o movimento de substituição dos Currículos Mínimos para os cursos de Graduação, os quais foram alterados para currículos baseados nas competências e habilidades e orientados pelo princípio da flexibilização curricular. As mudanças curriculares na formação de professores também foram marcadas pelo aligeiramento da formação nos cursos de licenciatura, com uma redução significativa na carga horária total das licenciaturas, além da preponderância da prática sobre a teoria. Tais mudanças foram orientadas pelo ideário que sustentou a crise do estado de bem-estar social por meio do neoliberalismo de Margareth Thatcher, estando intimamente comprometidas com os organismos multilaterais.

Na sequência, após a discussão por mais de uma década entre o Estado, os pesquisadores do campo da educação e as entidades representativas, sob a égide de um governo progressista, foi instituída uma nova DCN para a Formação de Professores para a Educação Básica (Res. CNE/CP, N° 02/2015⁹). Esse foi um cenário, marcadamente, de articulação entre as Políticas Educacionais, destacando-se a implementação da Conferência Nacional de Educação (CONAE), espaço democrático com ampla participação e com vistas ao desenvolvimento da educação nacional, compreendido como um Sistema Nacional Articulado de Educação, como, também, a criação do Fórum Nacional da Educação e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Esses movimentos tiveram importante papel na formulação de diagnósticos e

⁹ BRASIL. Resolução CNE/CP n° 2 de 1° 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. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF, 2002.

na pactuação de planos estratégicos para a formação inicial e continuada de professores; ações e programas desenvolvidos; gestão e financiamento para os programas de formação de professores; além da definição de atribuições e responsabilidades em âmbito nacional, estadual e municipal.

Ainda, nesse período, várias políticas foram criadas e possibilitaram a ampliação da oferta de cursos de formação de professores, dentre elas, a criação dos Institutos Federais que tem a obrigatoriedade da oferta de 20% do total de vagas em cursos de licenciatura, a Reestruturação e a Expansão das Universidades Federais (REUNI), além da interiorização possibilitada por essas políticas. Nesse mesmo cenário e fruto dessa articulação de políticas, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior (CAPES) assumiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, bem como disciplinou sua atuação no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores nesse nível de ensino. Essa alteração trouxe uma maior organicidade entre os programas e os gestores das políticas públicas, considerando várias ações e princípios como:

- Sistema UAB;
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID;
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR;
- Programa de consolidação das Licenciaturas – Prodocência;

- Estímulo ao reconhecimento e respeito à diversidade;
- Políticas de inclusão;
- Formação de professores direcionada à educação do campo e indígena;
- Discussões sobre as novas bases para a formação inicial e continuada.

Nesse cenário progressista, a DCN 02/2015 imprime, para a Formação de Professores para a Educação Básica, também uma proposta orgânica que considera, além das bases para os currículos das licenciaturas, a formação continuada de professores, os cursos de segunda licenciatura e os cursos de formação pedagógica para graduados. Para a organização dos currículos, a Resolução 02/2015 definia três núcleos em caráter abrangente, contemplando a formação geral, as áreas específicas e interdisciplinares, bem como o conhecimento do campo educacional, seus fundamentos e suas metodologias. Além disso, considerava o avanço nos fundamentos ontológicos e epistemológicos da docência, bem como a visão teórica, ética, sócio-histórica, emancipadora e inclusiva. Estabeleceu, portanto, os princípios para a Base Comum Nacional para Formação Inicial e Continuada a partir de uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente, em contraposição aos currículos aligeirados e baseados na pedagogia das competências e habilidades, estabelecidos pela égide neoliberal da DCN anterior. Ainda, em contraposição à DCN 01/2002, destacam-se os princípios estabelecidos na Base Comum Nacional:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar;
- Unidade teoria-prática;
- Trabalho coletivo e interdisciplinar;
- Avaliação e regulação dos cursos de formação;
- Gestão democrática;
- Compromisso social e valorização do profissional da educação.

Com o avanço da ultradireita, o cenário das Políticas de Formação de Professores no Brasil retrocede a partir da publicação da Resolução CP/CNE nº 02/2019, a BNC-Formação. Tal Resolução, fruto de um cenário de governo autoritário, representa a descontinuidade das políticas de formação de professores imposta às instituições de ensino, uma vez que não houve um processo democrático que privilegiasse a participação e o diálogo efetivo de pesquisadores do campo da educação e de entidades representativas.

O currículo instituído pela BNC-Formação retoma o antigo discurso da pedagogia das competências, com uma proposição ainda mais radical, uma vez que dissocia teoria e prática, impondo um viés instrumental que se sobrepõe a uma formação reflexiva sobre a prática pedagógica. Além disso, para a organização curricular dos cursos de licenciatura, define grupos de conteúdos, estabelecendo em que momento do percurso devem ser trabalhados. Desta forma, retira a autonomia das instituições e dos docentes formadores na estruturação e na definição dos currículos.

O Parecer CNE/CP nº 22/2019¹⁰ que antecede a Resolução 2/2019, dentre outras questões, pauta a definição de currículo pelo conceito de *conhecimentos essenciais*, o que indica a precarização do percurso formativo dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, da educação básica. Assim, o que se percebe é o alinhamento da BNC-Formação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pautando os processos formativos por um modelo técnico instrumental e prescritivo. Dessa forma, a BNC-Formação fortalece a proposta fragmentária e precarizante da BNCC cuja centralidade se alicerça na noção de competências, recuperando as políticas educacionais da década de 1990 no Brasil com o caráter pragmático e a-histórico (Silva, 2018)¹¹. Nesse cenário, sobretudo à organização dos currículos de formação de professores e da educação básica, instala-se uma perspectiva vinculada aos interesses políticos neoliberais e conservadores.

É preciso compreender que esse retrocesso imposto pela BNC-Formação está, também, contextualizado no movimento de regulação de nível transnacional. Assim, a regulação para a formação de professores para a educação básica está sujeita à Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), movimento que corresponde a forças supranacionais, orientado por interesses econômicos, com forte influência das

¹⁰ BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF, 2019.

¹¹ SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2024.

agendas nacionais. Esse movimento transnacional define uma modelagem de políticas educacionais encaminhando a reforma educativa global, tendo como eixo principal a privatização e a avaliação de larga escala. O objetivo maior desse movimento transnacional não é a privatização das matrículas, mas, especialmente, a privatização dos currículos e de seus conteúdos, tanto na educação básica quanto na educação superior.

Os princípios neoliberais, portanto, definem a regulação transnacional das políticas educativas, estabelecendo a standardização dos currículos e os processos de formação com a roupagem de uma nova agenda, definindo a concepção sobre a profissão docente e a sua formação. Direccionam, também, os modos e os processos de gestão educacional, tendo os princípios de eficiência e de eficácia escolar como eixos centrais para medida de qualidade do sistema visando aos resultados e não aos processos (Saraiva; Souza, 2020)¹².

Nesse processo transnacional, o Estado se retira do lugar de definidor de políticas educacionais e se posiciona como um matizador do agente privado. Por meio da multirregulação da educação, o Estado outorga ao agente privado a legitimidade para a definição e coordenação das políticas educacionais. O que se apresenta nesse cenário de regulação transnacional é a oferta educacional pelo Estado, o qual se ausenta do planejamento das decisões sobre as políticas educacionais, que passam a ser definidas pelos organismos privados como as editoras e os organismos multilaterais.

¹² SARAIVA, A. M. A.; SOUZA, J. de F. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.aesufope.com.br/PDF/saraiva-souza.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.

A avaliação estandardizada tem o objetivo de garantir o domínio de decisão das políticas educacionais a partir do desempenho dos estudantes. Assim, essa avaliação, baseada em evidências, tende a culpar os professores pelo fracasso dos estudantes, desconsiderando outros fatores que o influenciam como a falta de investimento na educação, a infraestrutura precária das escolas, o tamanho inadequado das turmas, dentre outros. Além desses aspectos, os resultados das avaliações de larga escala, desconsideram os fatores externos às escolas, de ordem social e individual dos estudantes como o capital cultural dos alunos; as dificuldades de acompanhamento pela família, a segurança alimentar, condições de moradia, bem como uma série de fatores fruto da divisão social de classes no Brasil. Para a opinião pública, o discurso veiculado, sobretudo, recai sobre a falsa crença de que os professores são responsáveis pelo fracasso dos estudantes, com o intuito de esconder as falhas do Estado. Às escolas e aos seus gestores e docentes se instala a cobrança de metas estabelecidas pelos governos. Nesse cenário de gestão de resultados, a autonomia das escolas, dos gestores e dos professores fica cada vez mais restrita.

Recentemente, com um novo cenário político a partir da eleição de um governo de base progressista, instituiu-se uma nova Diretriz Nacional Curricular para a formação de professores para a Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 4/2024¹³. Em que pese a necessidade de

¹³ BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF, 2024.

aprofundamento da discussão sobre a nova DCN, uma vez que a publicação é muito recente, alguns aspectos podem ser imediatamente identificados. A Resolução nº 4/2024, deixa de se pautar pela pedagogia das competências e habilidades, abandonando o caráter prescritivo para o currículo para a formação de professores, superando o percurso acadêmico que forja o docente como mero reproduzidor técnico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Parecer CNE/CP nº 4/2024)¹⁴. Ao contrário, o que se observa no texto da DCN, a qual não mais é denominada como BNC-Formação, é a tentativa da superação de uma regulação prescritiva e utilitarista. O texto da nova Resolução traz uma clara preocupação com a relação teoria e prática, entendida como práxis pedagógica.

Da mesma forma, o domínio de conhecimentos epistemológicos, didáticos, metodológicos, filosóficos, sócio-históricos, culturais, éticos e estéticos, figuram associados à perspectiva da formação de um professor crítico comprometido com a construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e de relações democráticas na escola. Também fica clara a indicação de que o professor da educação básica precisa ter formação sólida e específica na área de conhecimento para a qual estará habilitado. Ainda, retoma a indicação sobre a necessária atuação inclusiva dos docentes para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

¹⁴ BRASIL. Parecer nº 4, de 12 de março de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). **Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF, 2024.

Ainda, a formação para a gestão escolar também reaparece na nova normativa apontando para a necessária formação e compreensão da importância da gestão democrática nas escolas.

Mantendo a carga horária prevista anteriormente de 3.200h para os cursos de licenciatura, a normativa amplia a organização curricular em quatro núcleos de conhecimentos: Estudos de Formação Geral (EFG); Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional (ACCE); Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares; Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

O diferencial da nova DCN em relação aos núcleos que organizam os currículos é que a nova resolução legitima a curricularização da extensão, por meio de Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), já muito prevista no Plano Nacional de Educação e, também, na DCN 02/2015. Pode-se perceber que, se bem implantado pelas Instituições de Ensino Superior, esse Núcleo muito terá a contribuir com a relação teoria e prática, uma vez que a norma prevê que tais atividades devem estar vinculadas aos componentes curriculares por meio da implementação de projetos integradores de práticas educativas, visando fomentar a integração e o diálogo com a educação básica ao longo do percurso formativo.

O que se percebe, portanto, é que as DCN de 2024 retomam a concepção dos movimentos da educação progressista com maior ênfase na sólida formação teórica e da necessária relação com a prática. É visível, também, o comprometimento da formação de professores alinhada ao paradigma de formação humana e emancipatória.

A partir da presente análise é possível identificar os movimentos e tensões presentes na correlação de forças de dois paradigmas que defendem posições contrárias em relação ao papel social da educação e que vêm norteando as políticas públicas e os currículos para formação de professores e para a educação básica. De um lado, o neoliberalismo com a perspectiva de educação como e para o mercado e, de outro, o viés progressista que defende a educação como emancipação humana com vistas ao fortalecimento da democracia.

Nesse sentido, ao propor a obra “Currículo e Formação de Professores: Intersecções entre Formação e Profissão Docente”, o Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores, liderado pelos professores Ricardo Luiz de Bittencourt e Gislene Camargo, traz uma contribuição valiosa e pertinente para o campo do currículo, da formação de professores e para profissão docente. Nesse espaço de tensão que configura as políticas educacionais, currículos e fazeres docentes, a produção de conhecimento se torna o elemento propulsor de uma práxis pedagógica crítica na universidade e na escola.

A leitura e análise crítico-reflexiva dos capítulos e das temáticas que reúne esta obra, tanto nos espaços acadêmicos quanto no interior das escolas, pode contribuir para o desenvolvimento que Bernstein (1988, p. 103)¹⁵ chama de *brecha discursiva*, movimento produzido na relação de controle e reprodução cultural entre e no interior das classes sociais. Para o autor, a brecha discursiva é “[...] um lugar de encontro

¹⁵BERNSTEIN, B. **Poder, educación y consciencia**: sociología de la transmisión cultural. Santiago: CIDE, 1988.

entre a coerência e a incoerência, da ordem e da desordem, de como é e de como pode ser [...]”.

O convite aqui é de que, para além da leitura, o coletivo de professores e futuros professores, a partir do diálogo crítico com esta obra, se utilizem da brecha discursiva a que o controle simbólico está sujeito para refletir sobre a realidade educacional brasileira. A proposta é que a interação com cada capítulo deste livro contribua para que o “[...] impossível seja transformado no lugar do provável” (Bernstein, 1988, p. 103). É preciso construir possibilidades alternativas para pensar currículos realmente comprometidos com a formação de professores e com os fazeres da profissão docente radicalmente promotores da emancipação humana, por meio da educação socialmente referenciada, com vistas à uma sociedade justa e alicerçada na democracia.

SUMÁRIO

Apresentação	22
Parte I - Currículo e os processos de subjetivação	26
Capítulo I <i>Currículo e os processos de subjetivação da docência</i>	27
Capítulo II <i>Currículo, escola e educação</i>	56
Capítulo III <i>A Burocratização do trabalho docente: formas e estratégias de controle</i>	85
Parte II - Currículo e formação de professores	114
Capítulo IV <i>Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores DCN/BNC/2019 e seus impactos na formação profissão docente</i>	115

Capítulo V	144
<i>Concepções de teoria e prática nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores DCN/BNC/2019</i>	
Capítulo VI	187
<i>Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores - DCN/BNC/2019</i>	
Parte III - Currículo na educação básica	225
Capítulo VII	226
<i>Educação Infantil na BNCC e os processos de subjetivação das infâncias: os silêncios sobre os marcadores sociais de gênero e de sexualidade</i>	
Capítulo VIII	253
<i>A proposta do curso Alfabetização Baseada na Ciência-ABC, as estratégias de subjetivação e a governamentalidade dos sujeitos</i>	
Capítulo IX	286
<i>Ontem e hoje: o caminhar das Propostas Curriculares de Santa Catarina</i>	
Autores	334

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores, liderado pelos professores Ricardo Luiz de Bittencourt e Gislene Camargo, reúne estudantes de graduação, pós-graduação e docentes de diferentes áreas do conhecimento. Tem como objeto de estudo a formação e a profissão docente. Ele foi criado em 2014 e neste ano, 2024, completa 10 anos, contribuindo para o desenvolvimento do campo de pesquisa sobre a formação de professores. Neste primeiro decênio, o grupo aprovou projetos em editais internos e externos de apoio à pesquisa. Publicou livros, capítulos e artigos em periódicos científicos. Atualmente, o grupo tem se dedicado a pesquisar o currículo como campo de disputa de diferentes projetos de educação, de sociedade e de formação humana.

O livro “Currículo e Formação de Professores: Intersecções entre Formação e Profissão Docente” reúne nove capítulos compostos por artigos dos pesquisadores integrantes do grupo de pesquisa. O objetivo deste livro é oportunizar aos leitores possibilidades de reflexões sobre o campo da formação de professores voltadas à complexidade do currículo, sobretudo, na constituição da profissão docente. Os capítulos articulam a temática central da obra e resultam de estudos e pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa nos dois últimos anos. Os capítulos foram organizados em três eixos temáticos ou partes. O primeiro eixo, intitulado Currículo e os Processos de Subjetivação envolve os capítulos 1, 2 e 3.

O capítulo 1 “Currículo e Processos de Subjetivação da Docência”, direciona o olhar para o indivíduo que se constitui como sujeito, tomando por base as teorizações de Foucault. O artigo discute o modo como o currículo produz as subjetividades dos professores, sob uma análise da DCN/BNC/2019 apresentando as suas nuances nas práticas docentes.

No capítulo 2 “Currículo, Escola e Educação”, os autores apresentam um breve histórico sobre a constituição do currículo no Brasil, possibilitando uma reflexão sobre o posicionamento de diferentes concepções de currículo e o papel fundamental do professor na seleção do objeto de estudo, embora os conteúdos (habilidades e competências) estejam definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O capítulo 3 discorre sobre “A Burocratização do Trabalho Docente: Formas e Estratégias de Controle” e convoca à reflexão sobre o neoliberalismo e o modelo de produtividade, bem como a sua eficácia nos novos currículos e a burocratização docente e empresarização escolar sobre o sistema gerencialista que articulam e explicitam sobre a influência do neoliberalismo no âmbito escolar, além das consequências refletidas na parte pedagógica, descaracterizando a principal função do professor.

O segundo eixo temático, Currículo e Formação de Professores, envolve os capítulos 4, 5 e 6.

O capítulo 4 aprofunda a perspectiva no que tange às “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores DCN/BNC/2019 e seus impactos na formação e profissão docente”, analisando os desdobramentos

do documento, dentre eles, a avaliação em larga escala e a desprofissionalização docente.

No capítulo 5, ao adentrar nas “Concepções de Teoria e Prática nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores DCN/BNC/2019”, analisa-se os conceitos e as terminologias do documento, ou seja, a identificação da concepção de currículo, a manifestação das concepções de teoria e prática, a presença da expressão formação de professores e a abordagem das expressões conhecimento, habilidade e competência. O entendimento de tais terminologias contribui para o conhecimento sobre a formação docente, presente na DCN/BNC/2019.

O capítulo 6 “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores - DCN/BNC/2019” procura responder se esse documento entende a formação de professores como busca de alta performance e aplicação da BNCC na Educação Básica ou se contribui com a autonomia dos professores. Para tanto, os autores analisam documentos regulatórios e buscam divergências e convergências com a DNC/BNC/2019.

O terceiro eixo temático, Currículo na Educação Básica, envolve os capítulos 7, 8 e 9.

O capítulo 7 olha para a “Educação Infantil na BNCC e os Processos de Subjetivação das Infâncias: os Silêncios sobre os Marcadores Sociais de Gênero e de Sexualidade”, trazendo o foco para o que foi tratado de maneira velada ou inexistente na BNCC. Os marcadores sociais de gênero e de sexualidade mereceram atenção dos autores ao tratar do currículo, visto que a Educação Infantil, baseada em uma concepção de ensino tradicional, tende a proteger as crianças e silenciar as temáticas

relevantes para o desenvolvimento integral. Desse modo, o artigo transcorre sobre o conceito de subjetividade e aborda os campos de experiências focalizando o eu, o outro, o nós e os direitos de desenvolvimento e aprendizagem, especialmente, conviver, expressar e conhecer-se.

O capítulo 8 investiga “A Proposta do Curso Alfabetização Baseada na Ciência-ABC e as Estratégias de Subjetivação e Governamentalidade dos Sujeitos”, nesse sentido, o artigo descreve as bases teóricas e metodológicas do ato de alfabetizar, identificando as concepções de currículo presentes no curso *ABC*, analisando se estão presentes nas estratégias de governamentalidade e de subjetivação da proposta de formação de professores.

O capítulo 9, intitulado “Ontem e Hoje: o Caminhar das Propostas Curriculares de Santa Catarina”, apresenta as discussões acerca das propostas curriculares que integraram a educação pública, a rede estadual em Santa Catarina, bem como as propostas vigentes, principalmente para o Novo Ensino Médio.

O desejo do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores é que a leitura desta obra possa contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas no campo da formação de professores e inspirar outros pesquisadores que defendem a educação e seus profissionais, muitas vezes, tão pouco reconhecidos e valorizados pela sociedade.

PARTE I

CURRÍCULO E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

CAPÍTULO I

CURRÍCULO E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DA DOCÊNCIA

Igor Machado da Rosa¹

Ricardo Luiz de Bittencourt²

Sumário

¹ Graduado em Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa, Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: igormachadous@gmail.com

² Graduado em Pedagogia. Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: rlb@unesb.net

INTRODUÇÃO

Atualmente, o Brasil tem implementado diversas estratégias para qualificar os processos educativos realizados nos espaços escolares destinados à educação básica e também às universidades. Dentre essas estratégias, destaca-se a intensa produção de documentos orientadores para a construção dos currículos a serem desenvolvidos no país. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral analisar como a organização curricular tem produzido subjetividades no campo da formação de professores. Do objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: identificar as concepções de currículo na perspectiva dos estudos culturais; compreender como o currículo produz subjetividades e descrever como o currículo dá contornos aos processos de formação de professores.

A proposta de pesquisa se inspira na abordagem qualitativa, utilizando da revisão bibliográfica de produções de Foucault (1987, 1990, 1995, 2008, 2014), Silva (1999), Veiga-Neto (2007, 2016), Neto (2017), entre outros. Além disso, utiliza a análise documental da DCN/BNC/2019.

O texto foi organizado com uma introdução que sinaliza para o leitor o percurso de pesquisa. Posteriormente, discute-se como o indivíduo se constitui como sujeito tomando por base as teorizações de Foucault. A terceira seção trata de apontar o modo como o currículo produz subjetividades dos professores. Na quarta parte, apresenta-se uma análise da DCN/BNC/2019 como projeto curricular de subjetivação das práticas docentes. Por fim, dá-se as considerações finais e as referências bibliográficas que embasaram o estudo.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM FOUCAULT

Neste estudo, que busca analisar como a organização curricular tem produzido subjetividades no campo da formação de professores, decidimos iniciar pela constituição do sujeito tomando como base os estudos de Foucault.

O filósofo e psicólogo Michel Foucault, nascido em 1926, iniciou suas produções no início da década de 1950, focalizando estudos acerca da doença mental e da *história da loucura*. Em seguida, investigou o poder, em que publicou um de seus livros mais conhecidos, *Vigiar e Punir*. Por fim, nos últimos vinte anos – até o fim de sua vida, em 1984 – Foucault buscou construir uma narrativa das diferentes formas pelas quais nos constituímos sujeitos em nossa cultura (Veiga-Neto, 2007). Desse modo, para Foucault, “[...] o que importa não é descobrir o que somos nós, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos” (Veiga-Neto, 2007, p. 40).

Classificar Foucault não é tarefa fácil, mas tendo em vista os dois grandes modos de fazer filosofia, sistemático e o edificante, podemos perceber algumas aproximações do estudioso como um filósofo edificante. Michel não acreditava nem buscava uma verdade absoluta. Ele buscava interrogações, indagações e questionamentos. Michel Foucault explorava as possibilidades. Conforme Rorty (1994, p. 286):

Os grandes filósofos sistemáticos são construtivos e oferecem argumentos. Os grandes filósofos edificantes são reativos e oferecem sátiras, paródias, aforismos. Eles são intencionalmente periféricos. Os grandes filósofos sistemáticos, como os grandes cientistas, constroem para a eternidade. Os grandes filósofos edificantes destroem para o bem de sua própria geração. Os filósofos sistemáticos querem colocar o seu tema no caminho seguro de uma Ciência. Os filósofos edificantes querem manter o espaço aberto para a sensação de admiração que os poetas podem por vezes causar-admiração por haver algo de novo debaixo do sol, algo que não é uma representação exata do que já ali estava, algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito.

Nesse sentido, os filósofos edificantes, antes de buscarem a consagração e o reconhecimento individual, visam a construção coletiva que contribua com a sociedade e o seu desenvolvimento. Além disso, não podemos tomar as produções de Foucault como *teorias globais* que servem como remédio para todos os problemas das inúmeras áreas existentes. Michel Foucault trabalhava de forma muito específica e esmiuçada, por isso, ao invés de *teorias foucaultianas*, chamaremos de *teorizações foucaultianas* as produções do autor em questão (Veiga-Neto, 2007).

Diversos teóricos tentam sistematizar ou periodizar Foucault, dividindo suas produções em três etapas ou fases – arqueologia, genealogia e ética –, tendo como critério a metodologia e/ou a cronologia de

suas obras. De fato, Foucault utilizou dos métodos de arqueologia e genealogia de Nietzsche para desenvolver suas pesquisas. Posteriormente, também utilizou da ética, um modo de investigação que ele mesmo construiu. Porém, aqui, ao invés de chamarmos de etapas ou fases, utilizaremos o conceito de *domínios foucaultianos* de Miguel Morey que, diferente das demais classificações, considera que os domínios se incorporam sucessivamente. Em outras palavras, considera que cada domínio é aglutinado ao novo que surge (Veiga-Neto, 2007).

Esses domínios são denominados *saber-ser*, *saber-poder* e *saber-consigo*. Em linhas gerais, o primeiro (saber-ser) busca compreender como nós nos subjetivamos a partir dos saberes/conhecimentos, sejam eles acadêmicos ou não – pelo estatuto da ciência. O segundo (saber-poder) explora como a partir do poder e de suas relações podemos ser subjetivados. O Estado e suas instituições são grandes instrumentos de subjetivação nesse domínio, sobretudo, a partir das *práticas divisoras* que classificam os seres humanos, por exemplo, como doentes e sadios, loucos e sãos, criminosos e ordeiros. Podemos dizer que a Igreja Católica e o Hospital Psiquiátrico foram duas fortes instituições classificadoras. Já, o terceiro domínio (saber-consigo) está ligado a como nós mesmos nos tornamos sujeitos por meio da moral (Veiga-Neto, 2007). Ou seja, pela autorregulação, pelo autocontrole, pela adequação às normas e padrões. Nesse domínio também cabe quando nos reconhecemos como sujeitos, por exemplo, de uma sexualidade (Veiga-Neto, 2007).

No contexto dessas discussões, Foucault cunhou o termo *sujeito*, tendo em vista os dois mais importantes significados: “sujeito [as-

sujeitado] a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (Foucault, 1995, p. 235). Desse modo, nunca somos sujeitos totalmente livres, estamos sempre acorrentados a algo, a alguém ou a nós mesmos.

Foucault pouco fala de liberdade explicitamente, mas no bojo de suas discussões é o que defende e objetiva com seus últimos trabalhos. Em um de seus textos o autor pontua:

Meu papel – mas esse é um termo muito pomposo – é o de mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da história, e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída (Foucault, 2014, p. 288).

Nesse sentido, Foucault acredita que o sujeito se constitui histórica e culturalmente e, por isso, vai se modificando conforme a sociedade se transforma. Ele não acredita em um *sujeito desde sempre aí*, em um sujeito perene, que preexiste ao mundo social. E, assim, não contente com a concepção de um sujeito dado, o estudioso averigua e formula as três formas de sujeição supracitadas – pelo saber, pelo poder e por si mesmo (Veiga-Neto, 2007).

Em síntese, Foucault, ao investigar de modo muito aprofundado e específico o saber, o poder e a sua relação intrínseca, que juntos do *cuidado de si* constituem o sujeito moderno, percebeu o quanto a escola

articula estes dois primeiros domínios, saber e poder. Logo, começou a compreender a escola como uma grande instituição produtora de subjetividades (Veiga-Neto, 2007). Frente a isso, é importante analisarmos e refletirmos que sujeitos a escola, e tudo que se encontra no seu interior, vem produzindo atualmente.

CURRÍCULO COMO ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

O conceito de currículo é muito amplo e diverso entre as teorias dos estudiosos desse campo de pesquisa. Os teóricos mais tradicionais veem o currículo apenas como um instrumento de organização escolar, ou seja, só consideram o currículo formal/oficial. Contudo, existe outra vertente, mais crítica, que enxerga o currículo como toda movimentação e dinâmica da escola e do contexto em que ela se insere. Acreditamos e defendemos que essa última corrente melhor representa o currículo escolar. Com isso, propomos aqui analisar alguns conceitos de currículo, a fim de buscarmos reflexões e questionamentos antes de encontrarmos respostas verdadeiramente absolutas.

Como destacamos no bloco anterior, Foucault, por meio de suas análises, considera a escola como uma instituição que relaciona fortemente o poder e o saber. Por essa razão, torna-se um forte campo de subjetivação (Veiga-Neto, 2007). Posto isso, é necessário aprofundarmos estudos acerca das ferramentas que compõem esse espaço.

Tomaz Tadeu da Silva, elaborando uma produção sobre as teorias do currículo, materializado em seu livro *Documentos de Identidade* (1999), coloca o currículo como algo não neutro. Nesse sentido, todo currículo, seja qual for a sua perspectiva, possui uma pretensão, seja implícita, como no caso da teoria tradicional, ou explícita como nas teorias críticas e pós-críticas (Silva, 1999). As duas últimas perspectivas, acabam sendo mais explícitas por sua intencionalidade transformadora, diferente da teoria tradicional que apenas trabalha para manutenção da sociedade. “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (Silva, 1999, p. 30).

Compreendendo que o currículo é político e que ele pretende construir um determinado sujeito e uma determinada sociedade, podemos enxergá-lo como uma estratégia de produção de subjetividades. Corroborando as nossas constatações, Silva (1999, p. 15) escreve que: “[...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo”. Assim, a partir dos específicos conhecimentos que um currículo é constituído, ele constitui uma específica subjetividade. Afinal, em um currículo, alguns conhecimentos são reduzidos ou ignorados para que outros possam ser privilegiados. Esses saberes privilegiados são a maior arma de subjetivação dentro do currículo. Ademais, pelo currículo ter autonomia e flexibilidade de escolher o que privilegiar ou não – que visam a uma subjetividade –, acaba tornando-se também um instrumento de poder (Silva, 1999).

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (Silva, 1999, p. 15).

De certo modo, focalizamos até o momento no currículo formal/oficial e no currículo em ação, mas será que o currículo oculto não produz subjetividades nas crianças e nos alunos? Há uma discussão (e algumas divergências) sobre as noções de currículo oculto entre os pensadores tradicionais, críticos e pós-críticos desse campo de pesquisa. Certamente, a maioria deles acredita no currículo oculto e que ele também educa (subjetiva) pelas relações, normas, regras, organização do tempo e espaço, etc. Contudo, eles reagem de diferentes maneiras aos impactos do currículo oculto.

Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas

e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (Silva, 1999, p. 78).

Nesse sentido, a perspectiva crítica – assim como a pós-crítica – reflete sobre o currículo oculto e trabalha para que ele não seja apenas uma ferramenta de adequação e atendimento do capitalismo e do neoliberalismo, que é o objetivo – mesmo que implícito – da perspectiva tradicional. Contudo, para refletir sobre o currículo oculto, deve-se ter consciência de que ele existe. E “[...] tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo” (Silva, 1999, p. 80).

As perspectivas críticas e pós-críticas possuem diversas aproximações, sobretudo, quando relacionadas à intencionalidade. Mas é importante estabelecermos algumas distinções postas em suas teorizações. A perspectiva crítica se apoia no neo-marxismo de Gramsci e na escola de Frankfurt, e busca estudar as relações de poder que privilegiam e oprimem. Já a pós-crítica utiliza, principalmente, Foucault e Derrida, a partir de novos discursos e com a ascensão de alguns marcadores sociais, como gênero, raça, etnia, sexualidade e também com o multiculturalismo, a fim de analisar as relações entre conhecimento, identidade e poder (Moreira, 2001). Contudo, temos que destacar que “[...] ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (Silva, 1999, p. 147). Nessa mesma linha de raciocínio, Silva (1999, p. 149) aponta:

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite não desaparece. Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade

Assim, como já explicitado, as duas visões compreendem a relação do poder com o currículo, porém de maneiras distintas. A perspectiva pós-crítica amplia a visão do poder, ultrapassa limites, pois passa a considerar raça, etnia, gênero e sexualidade como formas de dominação, de modo a refletirem no currículo e no processo de escolarização. Afinal, para essa teoria – como para a crítica – às relações sociais também fazem parte do currículo e devemos compreender que nessas relações, seja professor-aluno, aluno-aluno, aluno-direção, existem relações de poder

que, implicitamente, dominam e oprimem, todavia, tais marcadores sociais fazem parte desse processo. Se tomarmos outros marcadores sociais como racismo, machismo e a lgbtfobia será possível constatar que a Base Nacional Comum Curricular, que rege a educação em âmbito federal, cita apenas quatro vezes a palavra racismo e nenhuma vez as expressões machismo e lgbtfobia em suas 600 páginas. Algumas vezes menciona que se deve combater *preconceitos de qualquer natureza* e cita a diversidade. Porém, não conceitua e explicita quais são esses preconceitos e de que diversidade se refere. Esse apagamento mostra o seu desinteresse e a sua despreocupação com diversos grupos sociais que vêm histórica e permanentemente sendo discriminados, excluídos e silenciados. Moreira (2001, p. 3), em consonância com nossas colocações, afirma:

Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. Tais reflexões, tão propagadas e ao mesmo tempo tão criticadas, têm informado o que se considera uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, oposta às intenções de homogeneização,

competitividade e produtividade que norteiam as políticas educacionais liberais.

Por isso, é fundamental que se inicie um movimento de ascensão desses grupos sociais apagados e subalternizados nos currículos escolares. É no conceito de justiça curricular que alguns estudiosos do campo do currículo se apoiam e defendem como forma de resolver esta problemática. Esse conceito acredita que a justiça social só é feita com auxílio de um currículo que contemple e assegure os direitos humanos, as diversidades, os grupos ditos *minoritários*. Ou seja, para a justiça curricular as desigualdades sociais e as violências só serão combatidas se forem pautas da escola (Ponce; Neri, 2015).

Além de pensarmos na subjetivação dos alunos, é importante pensarmos também sobre a formação dos professores. Será que a formação desses profissionais não passa por um processo de sujeição? Afinal, esse processo, em seu bojo, possui relações sociais e, conseqüentemente, relações de poder. Além de que, na academia também há um currículo. Isso posto, podemos pensar que sim e, como na formação dos alunos, aqui também há intencionalidades. Nos cabe indagar, refletir e analisar quais são esses propósitos.

[...] que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores

abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? (Moreira, 2001, p. 5).

Essas são algumas das tantas questões que devemos analisar em um currículo de formação docente. Precisamos estar preocupados com a nossa formação e com a construção da nossa identidade. E, assim, não podemos aceitar tudo que está posto. A reivindicação é necessária, sobretudo, no cenário político e social em que nos encontramos. Corroborando, Foucault escreve que: “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então sempre temos algo a fazer. Portanto, minha posição não conduz à apatia, mas ao hiperativismo pessimista” (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 256).

No Brasil, como forma de organizar e orientar a formação docente, contamos com a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCN/BNC/2019), que tem como referência a BNCC. É importante salientar que cada estado também tem a incumbência de elaborar suas propostas curriculares, como forma de melhor atender as particularidades das regiões em que estão inseridas. Contudo, essas formulações não chegam à formação docente, apenas à educação básica.

Currículo e os Processos de Formação de Professores

Nesta seção, pretende-se descrever como o currículo dá contornos aos processos de formação de professores. Para atingir essa finalidade, buscou-se a legislação que orienta a oferta dos cursos de formação de professores no Brasil.

Na perspectiva de Foucault, os processos de subjetivação podem ocorrer de dois modos: pelo assujeitamento ou pelas práticas de si, ou seja, por um poder disciplinar ou por um processo de autodisciplina com práticas de liberdade. Somos constituídos social, histórica e geograficamente. Nascemos seres humanos e nos produzimos ou somos produzidos sujeitos a partir das relações sociais. Não nascemos prontos (Neto, 2017). Em outras palavras, para Foucault, somos subjetivados por práticas de coerção, em que a arquitetura, as tramas e as relações de poder nos submetem a uma espécie de coerção disciplinar. Ou, quando passamos autonomamente a nos autogovernar.

De certo modo, ninguém escapa da subjetivação. Cabe aos sujeitos se perceberem produzidos socialmente e as tramas de poder e saber que as cercam, para assim não aceitar tudo que está (im)posto. Nesse caso, Foucault chama essa resistência de *contraconduta* ou *atitude crítica*, mas deixa claro que não é uma espécie de resistência anárquica, de negação de tudo (Neto, 2017), mas sim “[...] uma vontade de não ser governado assim, dessa forma, a esse preço” (Foucault, 1990, p. 24). Ou melhor, não se trata de pensar práticas de liberdade na ausência ou recusa de normas, porém no seu uso autônomo (Neto, 2017).

Há no senso comum um consenso de que a graduação se incumbe do conhecimento científico e da atuação da transposição desses saberes de uma forma um tanto quanto isolada. Em contrapartida, Tardif (2014) e Nóvoa (2012), grandes nomes do campo da formação de professores – em que possuem teorizações que muito se aproximam – partem do pressuposto de que uma formação docente sólida se faz a partir da indissociabilidade entre teoria e prática, sem sobreposição e hierarquia. É uma espécie de binômio. O conhecimento discutido e apropriado na universidade se ressignifica na prática, que impulsiona novas teorias e metodologias de ensino. É uma via de mão dupla, um ciclo sem fim.

De um lado mais radical e comprometido com a justiça social temos Paulo Freire; sua famosa frase destaca: “Educação é um ato político” (Freire, 1991, p. 20). Nessa perspectiva de politicidade voltada para a equidade educacional e social, Paulo Freire considera importante uma formação docente crítica e emancipadora para que possa assegurar e sustentar uma formação desse mesmo caráter no chão da escola aos alunos da educação básica. Assim, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ele elenca algumas exigências para ensinar, dentre elas destacamos a criticidade, a permanente avaliação sobre a prática, o comprometimento e o reconhecimento do caráter ideológico da educação (Freire, 2022).

Em 20 de dezembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação lançou a Resolução nº 2 que “[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCN/BNC/2019)” (Brasil, 2019, p. 1), tendo por re-

ferência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Educação Básica), como estabelecido no § 8º do art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 2019).

Entendendo que a DCN/BNC/2019 foi construída a partir da BNCC - Educação Básica é importante destacarmos alguns pontos desse primeiro currículo para entender e justificar pontos do subsequente. Há um consenso entre os estudiosos mais críticos da BNCC, de que esse documento vem trabalhando para manutenção e fortalecimento do neoliberalismo e do capitalismo no país, por seu caráter tecnicista, mercadológico, meritocrático e conformista, sobretudo, quando nos debruçamos sobre a etapa do (Novo) Ensino Médio (Cechinel; Mueller, 2022). Um documento carregado de competências e habilidades que pouco pensam na formação humana, inclusive, das famosas competências socioemocionais, que visam a formação de sujeitos flexíveis e resilientes. De certo modo, essas características são importantes, mas dependendo da intencionalidade. Nesse sentido, cabe perguntar: flexíveis e resilientes para quem e para quê? Para manter a maquinaria funcionando sem problemas (que interfiram na economia)? Para que se adequem e conformem-se com as situações cotidianas e estruturas vigentes? Ou para transformar o cenário social individualista em coletivo e harmonioso? E para que lutem e se reconheçam como agentes de modificação da vida e da humanidade?

Posto esse panorama da BNCC, é difícil pensar que a estrutura e os interesses da DCN/BNC/2019 se distanciam da BNCC. Esse documento voltado para formação docente também visa constituir su-

jeitos – nesse caso, educadores – de competências e habilidades. Nesse sentido, vale analisarmos brevemente, em um primeiro momento, esse polissêmico conceito de competência para depois discorrermos sobre as competências em si no documento de formação docente.

Para Sacristán (2011) um ensino pautado em competências distancia-se do real papel da educação escolar, que é proporcionar aos sujeitos experiências para se apropriarem dos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade e, assim, aproxima-se de uma formação voltada ao saber fazer, pensando estritamente em um sujeito produtivo no mercado de trabalho e na manutenção do capitalismo.

Para Bernstein (2003), o conceito de competência homogeneiza os corpos. Acredita-se que todos possuem as mesmas ferramentas e condições para alcançarem uma dada competência. Este conceito não reconhece e valoriza os *déficits*. Isso, ao mesmo tempo que ocupa um pensamento meritocrático, acaba desresponsabilizando e, até mesmo, dando margem para o Estado não trabalhar ou buscar estratégias para reduzir as desigualdades sociais.

Além disso, esses documentos de competências e habilidades, a grosso modo, buscam regular e padronizar a formação dos discentes e docentes. Bem como homogeneizar corpos para atender e aceitar uma realidade que não deve, de modo algum, ser pensada e questionada, com uma formação deslocada dos contextos e com o retorno do tecnicismo que a classe do professorado e estudiosos progressistas tanto lutaram para desvencilhar. Assim, podemos concordar com Veiga-Neto (2008) quando fala que com a crise da modernidade e as mudanças curricula-

res, passamos de um contexto disciplinador para um contexto de controle, “[...] tal mudança conecta-se intimamente com as relações entre a liquidez do pós-moderno e a flexibilidade com que hoje é pensado e tratado o currículo” (Veiga-Neto, 2008, p. 36).

Nesse sentido, podemos apontar que se espera alunos competentes e flexíveis, de tal modo desejam professores com essas mesmas qualidades. Assim, a escola se aproxima do funcionamento de uma empresa. Em uma sociedade marcada pelo neoliberalismo, em que pretendem privatizar tudo, flexibilizar e capacitar todos, o desejo e o movimento pela empresarização escolar é intenso e evidente. É um movimento – ou quiçá, um projeto – de desqualificação e desmonte da educação pública.

As competências da DCN/BNC/2019 são divididas em três dimensões: I - conhecimento profissional, II - prática profissional, e III - engajamento profissional. O documento elucida que essas dimensões “[...] se integram e se complementam na ação docente [...] de modo interdependente e sem hierarquia” (Brasil, 2019, p. 2). Essas três dimensões são compostas de competências que se desdobram no final do documento em habilidades. Nesse sentido, a DCN/BNC/2019 elenca saberes, práticas e o engajamento que os professores e as professoras precisam possuir. Portanto, pretendemos doravante analisar que tipo de subjetividade o documento visa produzir nesses corpos a partir dessas três dimensões.

Como já destacado anteriormente, o currículo é um artefato de poder, pois silencia alguns saberes para privilegiar outros (Silva, 1999). Em consonância, Foucault argumenta que:

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (2008, p. 9).

No caso da dimensão que trata dos conhecimentos profissionais dos professores na DCN/BNC/2019, há uma supervalorização dos conhecimentos das áreas da psicologia e das teorias da aprendizagem. E, ainda, há alguém, há sujeitos, privilegiando esses saberes, sujeitos que na trama de relações de poder estão dominando e subjetivando outros sujeitos. Nesse viés, a dimensão conhecimento profissional se aproxima do conceito de poder-saber de Foucault, pois há uma forte relação entre saber e poder. Foucault sugere que “[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (1987, p. 27). Continuamente, para melhor elucidação e análise, traremos as competências:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV

- conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

Esse primeiro grupo secundariza os conhecimentos científicos específicos, a seleção desses conteúdos, a pesquisa, a busca de fontes confiáveis e a análise crítica e reflexiva de conteúdos e materiais. Parece-nos um retorno do tecnicismo. Não focaliza nos componentes curriculares que são tão importantes quanto os saberes do campo da psicologia. Acreditamos que não há formação humana integral quando o professorado só possui apenas uma compreensão global acerca do desenvolvimento e da aprendizagem humana. O domínio e a apropriação dos conhecimentos dos componentes curriculares de forma crítica são extremamente necessários.

A segunda dimensão trata dos conhecimentos práticos dos professores e é constituída das seguintes competências:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

As competências do campo prático de certo modo não possuem muita relação com as competências da dimensão anterior. Há uma

lacuna entre os grupos. Outro aspecto importante é o desejo de produzir um profissional prático, tecnicista e que saiba *gerir* – termo empresarial – uma sala de aula. Contudo, sem a teoria (crítica) o professor não consegue de forma aprofundada refletir sobre a realidade e questioná-la. Com isso, acreditamos que o documento vislumbra um educador que seja *competente* para produzir e *gerenciar* as competências dos educandos. Essas competências estão voltadas estritamente às exigências econômicas, ao mercado de trabalho, à uma racionalidade neoliberal. Há um forte efeito:

[...] através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável (Silva, 1999, p. 148).

Por fim:

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias

e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 2).

Compreendemos essa última dimensão como a mais problemática e evidente possível. A partir dessas competências podemos observar que o engajamento profissional esperado é o mais desinteressado – em transformação – possível. Em nenhum momento coloca o professor como um agente de mudança, que se engaja pela justiça social, que emancipa, que vislumbra uma equidade educacional e social. Apenas aponta a importância do comprometimento com a própria formação, com a formação dos alunos e com a sua participação na escola e na comunidade. Ou seja, a partir dessa prática discursiva, molda-se um professor passivo e conformado frente às questões sociais e políticas. Além de que responsabilizar apenas os professores por sua própria formação é um erro e uma terceirização de responsabilidade. Compreendemos a importância do professor buscar por sua permanente qualificação, porém isso é, sobretudo, incumbência e dever do Estado.

“Os documentos oficiais ocupam-se em propor poderosos exercícios de autonarrativa e autojulgamento, cujo resultado será a fabricação de determinadas subjetividades moldadas às demandas de uma sociedade neoliberal” (Veiga-Neto, 2007, p. 86). A partir de um currículo de tal força e abrangência nacional, os professores passam a buscar pelo padrão posto nele e, assim, reconhecendo-se nesse padrão, não buscam por outra narrativa modificar sua prática e sua identidade de forma crítica. Em outras palavras, um currículo de formação docente acaba por produzir novas *práticas de si* nos professores. Segundo Gros (2006, p.

130), “Não se trata de provocar em si um desdobramento interior pelo qual eu me constituiria a mim mesmo como objeto de uma observação introspectiva, mas de concentrar-me em mim e de acompanhar-me”.

Sob tal ótica, é perceptível que a formação docente atual vem trabalhando para manutenção da cotidianidade do neoliberalismo e da estrutura capitalista. A prioridade é a capacitação por uma série de competências, especialmente práticas, pela autorresponsabilização e pelo controle. Visa-se a um saber fazer pouco articulado com a realidade e com o enfrentamento social. Ademais, em nenhum momento fala da luta da classe do professorado e dos seus direitos. Busca-se uma subjetividade docente de conformação, adequação e passividade. Além disso, espera-se que os professores produzam corpos (alunos) com essas mesmas características e que, ao mesmo tempo, sejam flexíveis, resilientes, proativos, líderes, produtivos, etc.

Em síntese, conclui-se que esse documento de formação docente – construído sem consulta, debate e análise de professores e da academia – busca homogeneizar e controlar a formação de professores no país. Mas isso não significa a pior parte, o problema maior é a identidade docente: esperam um educador passivo frente às desigualdades sociais, conformado, deslocado das realidades, totalmente prático e quando se trata do conhecimento, que apenas os reproduzam. Em outras palavras, a DCN/BNC/2019 descreve e deseja um professor apolítico, que não busque, atue ou lute pela metamorfose dos currículos, da escola, da educação, da sociedade. “No entanto, diante desse retrato conformista e melancólico de presente e, portanto, de futuro, cabe sempre lembrar

que existe uma outra concepção mais forte e permanente de educação, uma concepção segundo a qual só há formação humana na persistência e radicalização do que não se reconcilia com o que está posto” (Cechinel; Mueller, 2022, p. 183).

Por outro lado, temos professores lutando pela transformação desse cenário, seja na escola, seja na pesquisa, seja na militância. Entendemos que é extremamente necessário uma revisão e reorganização do currículo de formação docente de forma coletiva, com a participação dos professores e pesquisadores do campo da educação. Por uma formação docente inicial crítica e emancipatória, para consequentemente apoiarmos a Educação Básica nestes mesmos termos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação se transforma com o cenário social. Suas tendências e práticas buscam se adequar às exigências das temporalidades e conjunturas. A luta para enfraquecer e extinguir a tendência tecnicista no final da década de 1990, vem sofrendo um movimento contrário com governos de direita, ministérios da educação alinhados ao neoliberalismo e mais recentemente com a BNCC e DCN/BNC/2019.

O presente estudo teve como objetivo geral analisar como a organização curricular tem produzido subjetividades no campo da formação de professores. Para isso, buscamos a partir das teorizações de Foucault investigar que subjetividade docente a DCN/BNC/2019 busca produzir. Com essa análise, concluímos que a formação dos professores

vem secundarizando o aporte teórico e priorizando um saber-fazer prático. Ademais, almeja um professor competente que possa na sua prática produzir alunos competentes, produtivos e flexíveis (por meio das competências socioemocionais). Ou seja, esse documento curricular está total e unicamente alinhado às exigências do mercado, do capitalismo e do neoliberalismo. Vislumbra, por meio do enxugamento da teoria, nivelar a percepção desses sujeitos sobre as desigualdades. Por fim, vislumbra produzir docentes conformados, passivos, descomprometidos e apolíticos.

Porém, mesmo nessa (im)posição que nos encontramos, temos professores e estudiosos na luta, na escola e na academia buscando uma metamorfose educacional e social. Lutando, concomitantemente, por novas formas de subjetivação que não aceitem tudo que está posto. Podemos chamar de uma subjetivação atravessada por contracondutas. Nesse sentido, podemos nos inspirar nas teorizações e lutas de Paulo Freire. As reflexões aqui empreendidas desafiam os educadores brasileiros a protagonizarem a construção coletiva de um currículo de formação docente inspirado em princípios pedagógicos que permita compreender os modos de subjetivação da docência.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300005>.
Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

CECHINEL, A.; MUELLER, R. R. **Formação espetacular!**: educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular. 2022.

DREYFUS, H. RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola. 17. ed., 2008.

FOUCAULT, M. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges. **Bulletin de la Société française de philosophie**, [s.l.], v. 82, n. 2, p. 35 - 63, abr./jun., 1990.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos v. 5**: ética, sexualidade, política. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 287-293.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **A educação é um ato político**. Cadernos de Ciência, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 19897, 2022.

GROS, F. O cuidado de si em Michel Foucault. *In*: RAGO, M.; VEIGANETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, [s.l.], n. 17, p. 39-52, 2001.

NETO, J. L. A analítica da subjetivação em Michel Foucault. **Revista Polis e Psique**, [s.l.], v. 7, n. 3, p. 7-25, 2017.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação- Ppge/Ufes**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, 30 jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927>. Acesso em: 2 jan. 2022.

PONCE, B. J.; NERI, J. F. O. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, abr./jun. 2015.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1994.

SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Artmed Editora, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**, [s.l.], n. 7, p. 137-150, 2016.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO, ESCOLA E EDUCAÇÃO

Carlos Arcângelo Schlickmann¹

Márcia Dal Toé Nazário Bardini²

Giani Rabelo³

Ricardo Luiz de Bittencourt⁴

Sumário

¹ Professor de Letras e coordenador adjunto do Curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação da UNESC. E-mail: cas@unesc.net.

² Pedagoga na APAE de Turvo, doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação da UNESC. E-mail: marciadaltoenb@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: gra@unesc.net.

⁴ Graduado em Pedagogia. Doutor em Educação. Líder do do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: rlb@unesc.net

INTRODUÇÃO

Embora a família seja o ambiente mais adequado para que as crianças cresçam e recebam os primeiros ensinamentos acerca de como se relacionar com o ambiente e as pessoas que os cercam, a escola é o local designado, inclusive por força de legislação, para que a educação formal se dê de fato. É na escola, interagindo com os professores e colegas, que as crianças terão as condições necessárias para a elaboração e aprendizagem de conhecimentos científicos, culturais e, porque não, de aprendizado para a vida. Por isso, no Brasil, entre os 6 e os 17 anos, crianças e adolescentes frequentam o que o Estado denomina como Educação Básica, ou seja, um período de 12 anos para que todos aprendam a ler, escrever, compreender noções básicas de conhecimentos científicos que poderão influenciar e mudar suas vidas. A partir dos 17 anos, já jovens, o desafio da escolha de um curso superior de graduação se apresenta como opção, os índices daqueles que continuam seus estudos e não abandonam a escola são pequenos. Muitos jovens acabam parando seus estudos para ingressar no mundo do trabalho. Cabe ao estado federativo oferecer o ensino gratuito, embora os pais possam optar por escolas privadas.

A definição dos conteúdos (na forma de competências e habilidades) a serem trabalhados nesta fase escolar da vida de todos é hoje definido em parte por documentos oficiais do Ministério da Educação, em especial pela Base Nacional Comum Curricular⁵ (BNCC), e em parte

⁵ A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial do Ministério da Educação publicado em 2017 que prevê 60% do currículo para a Educação Básica.

pela escolha pessoal dos professores, considerando aqui sua formação e seu entendimento daquilo que deve ser objeto de ensino e atividade de estudo para seus alunos. Esta definição será acompanhada de orientações metodológicas e critérios avaliativos que deveriam estar expostos nos Projetos Pedagógicos das escolas, formando o que vamos denominar de “currículo educacional”, ou seja, um conjunto de habilidades que deverão ser adquiridas pelos alunos nessa etapa de estudos obrigatórios. Embora haja um documento orientador, o papel do professor é fundamental na seleção e sequenciação daquilo que de fato será objeto de estudo.

A construção dos currículos educacionais passa por diferentes momentos e diferentes atores, o que torna esse objeto de estudo alvo de muitas discussões, já que diferentes posicionamentos e concepções o acompanham. Por isso, a proposta deste artigo é analisar em textos teóricos selecionados acerca do tema a que concepções de currículo os autores se referem, considerando a constituição deste ao longo da história da escola brasileira. Para isso, utilizaremos cinco artigos disponíveis nos periódicos da CAPES⁶ após uma busca pelos descritores “currículo, concepções, escola e educação”, num recorte temporal de 2013 a 2023. A seleção dos artigos teve como pré-requisitos aqueles que traziam em seus resumos e palavras-chave a temática “currículo” relacionado ao tema educação. Foi considerado como foco de análises também aqueles artigos que traziam teóricos consolidados com o assunto estudado.

⁶ A CAPES é responsável por avaliar, acompanhar, fomentar e induzir cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. Nos últimos anos também mantém projetos para a Educação Básica. Reúne, além disso, um portal com as publicações de mestrados e doutorados de todo o Brasil.

O objeto não é questionar ou categorizar as escolhas dos autores como adequadas ou não, mas compreender o motivo dessas escolhas a partir dos referenciais teóricos que se apresentaram. Parece-nos de suma importância, professores que somos, conhecer a produção teórica acerca do tema, buscando contribuições que possam também ser fruto de nossa formação permanente. A pergunta-chave desta pesquisa é, então: que concepções de currículo estão implícitas nos artigos selecionados? Traçando um comparativo entre as abordagens e o que se vivenciou na história da educação brasileira.

Por ser uma pesquisa de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa, nosso posicionamento será sempre à luz de teóricos, tais como Sacristán (1998), Apple (1982), Libâneo (2004) que discutem o tema em suas obras a partir daquilo que os documentos oficiais apresentam e a escola realiza em sua ação pedagógica de fato. Para efeito de análise, os artigos serão nomeados como A1, A2, A3, A4 e A5 pela ordem alfabética dos textos referenciados. Dois momentos dividirão o texto: um pequeno histórico da compreensão de currículo no Brasil e a análise dos textos selecionados à luz dessa teoria. Na seção de análise, apresentaremos os textos selecionados de forma resumida a fim de possibilitar uma reflexão acerca do posicionamento de seus autores.

CONTEXTO HISTÓRICO E DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO

Ao tentarmos definir conceitualmente a palavra *currículo*, necessitamos compreender os diferentes momentos pelos quais a edu-

cação foi concebida historicamente e as diferentes correntes teóricas que afetam e se fazem hegemônicas num dado momento. Nesse percurso, ao longo dos últimos séculos, pesquisadores e professores entenderam currículo como os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, os planos pedagógicos elaborados pelas escolas, as experiências vividas pelos alunos no processo de aprendizagem, os objetivos a serem alcançados, os processos de avaliação. Ou seja, uma definição ampla, generalista, que aborda diferentes processos escolares. Essas concepções se dão em função das diferentes construções históricas em relação à realidade social de cada época (Oliveira; Alves; Barreto, 2005). Currículo, contexto histórico e sociedade são conceitos que se fundem num processo conceitual.

As práticas pedagógicas se associam aos processos históricos. Por isso, é preciso situar a escola enquanto organização presente na vida e na sociedade para entender as diferentes acepções de currículo que se fizeram presentes neste ambiente. Nosso marco histórico se dará a partir do século XVI, considerado por muitos historiadores a data de início da colonização brasileira. Foi nesse século que surgiu uma escola com espaços próprios, disciplinas, horários e conteúdos seriados. Essa organização se baseou, inicialmente, num modelo elitista, com objetivos de perpetuar apenas a maneira de ver a sociedade, ou seja, com classes diferentes e com direitos diferentes⁷. Soares (2005) define o aluno dessa escola como o *filho-família*, subentendendo-se que os filhos das classes não favorecidas não tivessem o direito de estudar. Assim foi na Europa

⁷ O *Ratio Studiorum* foi um documento que sistematizou na época essa concepção de currículo. Via o homem como um ser universal e a educação como um instrumento para moldá-lo.

e assim foi no Brasil. Era o que se pode chamar de Modelo Tradicional de Educação, baseada em valores religiosos, com ênfase na moral, nos bons costumes, nas virtudes. No Brasil teve a Companhia de Jesus à frente nos primeiros séculos, sendo o latim a língua da escola em aulas de Gramática e Retórica lecionadas pelos padres jesuítas. Esse modelo se prolongou até o início do século XX (Saviani, 2013). O modelo pedagógico se baseava na figura do professor, que era quem sabia e podia iluminar a cabeça dos estudantes, conforme afirma Anísio (1955, p. 515): “Da palavra do mestre jorra a luz para o discípulo que não somente pode formar o conceito das coisas, mas ainda compreendê-las, saber a causa porque são assim, reproduzindo a explicação recebida e pondo em jogo suas próprias atividades”.

Com o processo de urbanização e industrialização no início do século XX se pôde vislumbrar um currículo escolar diferente. Os interesses dos alunos passam a ser valorizados. Alguns pensadores brasileiros influenciaram esse novo modo de pensar o ensino, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. A escola passou a ser vista como direito de todos e dever do estado, tendo a laicidade, a obrigatoriedade e a gratuidade como princípios⁸. Essas definições nascem com a Declaração dos Direitos Humanos e vão ser incorporadas depois a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. É preciso, então, pensar num novo modelo de currículo, com um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem, os objetivos, os métodos e a avaliação. No entanto, o que se viu nascer foi um modelo de currículo

⁸ O “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” foi o documento que norteou os importantes princípios para o ensino na época.

tecnicista, tendo como contexto escolar o modelo fabril, com a divisão curricular em grandes áreas e com destaque para a reprovação sempre que não houvesse assimilação do conteúdo. Esse modelo se baseia teoricamente nas ideias de Taylor e Fayol.

Para Silva (2010), estes aparentes modos diferentes de ver o ensino se constituem como tradicionais, por não desenvolverem uma proposta crítica e por não questionarem o modelo social vigente. A associação do ensino ligado ao mercado de trabalho não formou cidadãos críticos, pois continuava a se basear na transmissão, na memorização e na repetição de conteúdos. Currículo e conteúdo são palavras aqui que se tornaram sinônimas, sem a consideração de outros pontos relevantes, como processos metodológicos e avaliativos. Nas últimas décadas, a partir de 1950, discussões interessantes sobre o currículo e a sua aplicação vêm se tornando importantes a partir de autores como Freire, Althusser, Bourdieu e Passeton, entre outros. Dentre eles, vale destacar Paulo Freire (1987) que defendia que o conhecimento das pessoas excluídas podia se tornar referência para as discussões de currículo em sala de aula e que determinadas compreensões de mundo poderiam transformar a vida das pessoas. Era contra a *educação bancária*, que se baseava na transmissão de saberes do professor para o aluno.

Souza (2008) chama a atenção para dois movimentos importantes nesta discussão por volta de 1970: o enfoque histórico-hermenêutico (de base freireana) e o enfoque neomarxista, a partir de Michael Apple e Henry Giroux, que defendiam a ideia de que o currículo não pode ser separado de sua totalidade social, cultural e política. A partir

das ideias desses autores, na década de 1980, que muitas conquistas vão ocorrer na educação brasileira. Para Souza (2008), é nesse período que se configurou a tendência crítica do currículo, principalmente a partir da tradução de *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple (1982) e *Pedagogia Radical*, de Henry Giroux (1983). Essas obras influenciaram o pensamento curricular desenvolvido nos cursos de Pedagogia e nos programas de Pós-graduação em Educação. Os autores, em suas obras, destacam que as escolas serviram como produtoras e reprodutoras da manutenção e do controle social, analisando as relações entre ideologia e currículo, denominado de *currículo oculto* às normas e aos valores que são implícitos, mas transmitidos pela escola, mostrando que o ato pedagógico não é neutro. Daí a afirmação de que embora haja documentos orientadores, a escolha de conteúdos e metodologia se dá muito em função da formação e dos valores em que o professor acredita.

Assim, historicamente, as propostas curriculares desenvolvidas no Brasil, a partir da década de 1980, foram fundamentadas nas perspectivas críticas, mantendo alguns dos seus elementos e atribuindo-lhes novas dimensões e significados, surgindo uma nova concepção: a tendência teórico-prática do currículo. Nesse sentido, a centralidade não é apenas o conteúdo, mas também o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social (Apple, 1982).

A Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, anunciou a educação como um direito de todos. No Brasil, este marco se deu apenas em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, que em seus artigos

205 e 206 explicitam esses direitos. A oferta democrática do ensino faz com que seja necessário repensar o currículo já que este é associado ao contexto social, cultural e político. Estas legislações foram fundamentais para a elaboração de outros documentos, diretrizes e materiais didáticos posteriores.

Compreendido, mesmo resumidamente, um pouco das questões históricas e sociais, voltemos à definição de currículo. McNeil (2001) apresenta quatro abordagens diferentes para o currículo, a saber: Currículo Acadêmico, Humanístico, Tecnológico e Reconstrucionista Social. Com maior tradição histórica, o currículo acadêmico se baseia na estrutura do conhecimento como um objeto cultural a ser transmitido (como vimos, bastante presente nos primeiros séculos). O *humanístico* vê como primordial considerar a realidade dos alunos, com deslocamento do conteúdo escolar para o indivíduo. O currículo tecnológico tem base tecnicista e se pauta na transmissão de conhecimentos com ênfase no método e nas técnicas para a resolução de problemas. Por fim, o *reconstrucionista social* se baseia teórica e metodologicamente na concepção histórico-crítica e objetiva a transformação social e a formação crítica do sujeito.

Moreira (1997) esclarece que embora haja falta de consenso entre o que é currículo, as definições geralmente abrangem um “conhecimento escolar” e “experiências de aprendizagem”. Estudos realizados desde a década de 1960 apontam pelo menos três níveis de currículo: formal, real e oculto. O currículo formal é o prescrito pelos sistemas de ensino em documentos, livros didáticos, programas com objetivos e conteúdos. São as normativas previstas, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(1997), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017)⁹. Esses documentos, na verdade, não são os currículos, mas servem de base para a elaboração destes nos estados e municípios. Também são utilizados para a elaboração das avaliações nacionais, para os programas de formação de professores e para as ações do Ministério da Educação referentes à Educação Básica. O currículo real é o que de fato ocorre em sala de aula com professores e alunos a partir de um projeto pedagógico instituído pela comunidade escolar. É o que se tem entre o que é e o que se deseja, a teoria e a prática, entre o que dizem os documentos e o que de fato se faz. Conforme Libâneo (2004), esse currículo é o que sai da percepção dos professores acerca do currículo formal, do seu entendimento e compreensão a partir da formação que teve. Já o currículo oculto não é planejado, não está nos planos de aula, pois se dá a partir das relações sociais existentes na escola e fora dela. É tudo o que os alunos aprendem em diferentes práticas, nas atitudes e comportamentos, nos gestos, nas brincadeiras. Libâneo (2004) afirma que este currículo se dá a partir do compartilhamento que ocorre entre as pessoas que convivem juntas no espaço escolar. Silva (2010) registra que esse currículo não é oficial, não está escrito, mas contribui para a aprendizagem social dos alunos. O currículo escolar, para Sacristán e Gómez (1998), define-se a partir da atuação dos diferentes profissionais que atuam na escola, tendo como base as suas competências e a forma como veem a educação. O autor apresenta um quadro que ajuda a entender melhor sua visão acerca do currículo escolar.

⁹ Ressalta-se que muitos estados também lançaram propostas curriculares paralelas aos documentos oficiais, como São Paulo, Pernambuco e Santa Catarina.

Quadro 1:

A	Currículo prescrito: conjunto de prescrições ou orientações gerais definidas em um nível oficial;
B	Currículo apresentado: conjunto de materiais pedagógicos, tais como guias de ensino e livros didáticos, elaborado com o objetivo de traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito;
C	Currículo moldado: cada professor molda o currículo com base na sua cultura profissional, nas orientações oficiais e nos conteúdos de guias e materiais didático-pedagógicos; refere-se aos planos de ação elaborados pelos docentes;
D	Currículo em ação: concretização curricular que ocorre com a prática pedagógica em sala de aula. É o fazer pedagógico propriamente dito;
E	Currículo realizado: o que é possível e passível de ser efetivado no período letivo e que se traduz nas aprendizagens dos alunos em relação aos conhecimentos trabalhados nas instituições educativas;
F	Currículo avaliado: evidencia a relação entre currículo e as avaliações realizadas, pois trata do currículo formulado para atender às expectativas dos processos internos e externos de avaliação.

Fonte: Sacristán e Gómez (1998)

Para Sacristán e Gómez (1998), o currículo escolar se constitui por tudo aquilo que é prescrito pelos órgãos oficiais, conforme define o item “A”. É o que já denominamos como currículo formal. Desde a educação jesuítica, passando pelo império e posteriormente pela república, os órgãos governamentais vêm propondo modelos curriculares inspirados, principalmente, na experiência de outros países. Esses modelos chegam às escolas em geral de maneira impositiva, não se constituindo

de fato como aquilo que será ensinado, já que os atores do processo ou não participaram da construção desses documentos ou não possuem formação para tal. Atualmente, a BNCC representa esta concepção, prescrevendo uma série de habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes da Educação Básica de todo o país e de maneira comum.

Esse primeiro modelo de currículo escolar se materializa na concepção “B”, ou seja, tudo aquilo que foi prescrito pelos órgãos oficiais precisa chegar à escola de diferentes formas, como para facilitar a aplicação do prescrito. É assim que surge a indústria de livros didáticos, apostilas, guias, materiais audiovisuais, jogos e outros produtos que, de certa forma, traduzem aquilo que foi prescrito. O MEC oferece, por exemplo, de maneira *on-line*, cursos que demonstram como aplicar o que a BNCC sugere como habilidades. Tanto na letra “A” como na “B” estão expostos o que poderíamos chamar de currículos de *cima para baixo*, prontos, com a finalidade de uniformizar o que se entende por conteúdo escolar.

O que Sacristán e Gómez (1998) chamam de currículo moldado, na letra “C”, refere-se a uma soma de ações: de posse do que foi prescrito e dos materiais a que teve acesso, principalmente o livro didático, o professor *molda* o que será ensinado a partir de sua experiência e dos valores (culturais, principalmente) em que acredita. A organização de uma proposta de programa feita pelo professor se transformará no fazer pedagógico, em ações reais e concretas possíveis, como o autor chama a atenção na letra “D” e que já denominamos como currículo real.

A preocupação, então, passa a ser em relação ao que o aluno de fato aprendeu pelos direcionamentos e pelas escolhas do professor. As habilidades apontadas pela BNCC e trabalhadas pelo professor tiveram

efeito, foram apreendidas, transformaram-se em conhecimento de fato ou precisará haver um condicionamento do processo. O professor possui diversas formas de compreender isso, o que não passa apenas por provas escritas. Essa é a compreensão de currículo do autor exposta na letra “E”.

Importante chamar a atenção para a última letra, em que o autor associa currículo às avaliações institucionais, mostrando que a formatação de uma sequência de conteúdos ou a construção de um programa curricular pode se dar a partir das propostas de avaliação realizadas pelos ministérios da educação de cada país. É o *currículo avaliado* que mostra se as propostas e as escolhas atendem ao que foi prescrito.

Vale ressaltar novamente que um currículo escolar não se faz sem considerar os aspectos históricos e sociais do público a que ele se destina. Sua organização deve refletir as demandas da sociedade e prever os resultados que sua aplicação buscará efetivar. A partir disso, observamos as concepções de currículo presentes nos artigos selecionados para esta pesquisa.

REFLEXÕES ACERCA DOS ARTIGOS SELECIONADOS

A partir de uma pesquisa na base de dados de periódicos da CAPES com os descritores “currículo, concepções, escola e educação”, selecionamos cinco artigos que atenderam ao requisito proposto e se mostraram adequados para esta análise em função da abordagem teórica. Apresentaremos um pequeno resumo acerca do que trata cada artigo e como os autores conceituam currículo. A partir desses resumos, faremos alguns apontamentos reflexivos à luz do que descrevemos na seção anterior.

Todos os artigos encontrados trazem o currículo como palavra-chave, apontando a conceituação do termo no texto a partir da fala de autores conceituados que estudam este tema. Os artigos selecionados foram somente os que haviam sido revisados por pares. Como comentado anteriormente acerca do recorte temporal de dez anos para a seleção dos artigos, aponta o que os pesquisadores têm discutido sobre o tema, visualizando o cenário atual e as políticas educacionais que vêm sendo adotadas no Brasil.

Quadro 2: Artigos Selecionados nos Periódicos da CAPES

Nº de ordem	Título	Vínculo do(s) autor(es)	Autor(es)	Revista e ano de publicação
A1	Considerações acerca da Educação Física Escolar a partir da BNCC.	Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS.	Ana Nathalia Almeida Callai, Eriques Piccolo Becker, Rosalvo Luis Sawitzki.	Conexões: Educ. Fis. Esporte e Saúde, Campinas: SP/ 2019.
A2	O Currículo do Curso Técnico de Mineração no Alto Paraopeba/MG: Relações entre formação, políticas educacionais e o mundo do trabalho.	Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais -PUC - Minas.	Shahla Cardoso Albuquerque, Vânia Noronha.	Trabalho & Educação, Universidade Federal de Minas Gerais UFMG - 2019.

A3	Pedagogia da alternância e Ensino Médio integrado.	Pesquisador em Educação, Profissional e Consultor Educacional na Germinal Consultoria.	José Antonio Küller	Boletim Técnico Do Senac/ 2014.
A4	Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula.	Universidade Federal de Goiás.	Marina Kurotusch Canettieri, Jordana de Castro Balduino Paranyha.	Revista Educação & Formação, Universidade Estadual do Ceará/ 2021.
A5	Práticas pedagógicas num Território Educativo de Intervenção Prioritária.	Universidade Portucalense Infante D. Henrique.	Fernanda Bastos, Cristina Costa-Lobo, Carla Santos Pereira.	Educação e Pesquisa, USP/ 2018.

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES.

O A1, intitulado *Considerações acerca da Educação Física Escolar a partir da BNCC*, teve como objetivo de pesquisa compreender prováveis mudanças que iriam ocorrer no currículo após a implantação do documento, buscando entender também as concepções que estariam imbricadas a essas mudanças, visto que a demanda indicava uma obri-

gatoriedade nas escolas num âmbito geral. Como o texto foi publicado no ano de 2019, percebeu-se que as preocupações acerca do tema se tornaram relevantes, pois estava à margem da implementação da BNCC no Brasil. Os autores consideram que ao pensar em currículo:

[...] remete a todas essas transições, às mudanças sociais, culturais e econômicas. Quando se fala em currículo como seleção particular de cultura, logo vem à mente uma relação de conhecimentos a serem aprendidos, pertencentes a diversos âmbitos da ciência, das artes, das humanidades, da tecnologia, entre outros (as). Ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, no debate sobre qualidade do ensino e sobre as discussões acerca da educação é resgatar a consciência do valor cultural da escola (Callai, Becker, Sawitzki, 2019, p. 03).

Percebe-se, na fala do autor, a partir dos teóricos utilizados, a associação com dois temas bastante presentes entre os estudiosos do tema: a constituição do currículo a partir das políticas neoliberais e a importância dos estudos culturais na constituição dos temas a serem trabalhados na escola, ou seja, não se pode pensar num currículo sem levar em conta as mudanças *sociais, culturais e econômicas*. Interessante a expressão *seleção particular de cultura*, o que remete à necessidade da escola se abrir para projetos interdisciplinares em função de todos os conhecimentos que serão envolvidos se considerarmos a cultura erudita a partir da cultura popular, que o aluno já traz consigo. O artigo foi fun-

damentado em pesquisadores consolidados para ressignificar o conceito de currículo, tais como Arroyo e Sacristán, entre outros. Eles pontuam sobre as modificações que a BNCC iria trazer para os planejamentos das aulas e também nos projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, sem deixar de analisar o contexto em que a escola estaria inserida, assim formulando novos currículos. De acordo com os autores Callai, Becker e Sawitzki (2019, p. 14), “[...] a BNCC encaminha uma mudança na organização curricular do sistema educacional, visando um currículo comum para as instituições de ensino, sem deixar de considerar os aspectos individuais de cada escola”. No componente curricular de Educação Física, o objeto de estudo vem sendo reestruturado na última década em suas Diretrizes Curriculares, deixando de ser a prática esportiva o eixo central da aula, dando lugar aos estudos sobre a cultura do corpo ou a linguagem corporal. Pensar o currículo desse componente é pensar na área das linguagens, levando em consideração outros componentes, como Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes.

O A1 também traz considerações sobre a importância da prática docente alicerçada na formação inicial dos cursos de licenciatura, visto que se esta não for ofertada aos professores a proposta trazida pela BNCC não seria consolidada. Esse é um debate que precisa ser realizado em todos os componentes curriculares. As mudanças na estrutura dos cursos de formação de professores serão necessárias a partir das recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN/BNCC), documento que se baseia na BNCC e que consolida essa política educacional. De fato, se a distância entre a for-

mação e a prática em sala não se aproximar, continuaremos a ter um currículo formal, a partir de habilidades específicas, tendo o professor como alguém que irá, a seu modo, organizar seus conteúdos a partir do documento. Estabelecem-se, assim, os modelos curriculares apontados no quadro de Sacristán e Gómez (1998), exposto na seção 2.

No A2, com o título *O currículo do curso técnico de mineração no Alto Paraopeba/MG: Relações entre formação, políticas educacionais e o mundo do trabalho*, publicado também no ano de 2019, o objetivo é analisar as políticas à educação técnica em mineração, além de identificar como a instituição pesquisada alinha (ou não) o processo de organização, discussão e implantação do seu currículo.

Esse artigo se baseia em autores clássicos para conceituar currículo, tais como Apple, Ramos, Young e Arroyo. Para as autoras desse referido artigo, o currículo seria “[...] um reflexo das relações sociais, culturais, econômicas e políticas, a validação pelas empresas distancia ainda mais a sociedade das concepções emancipatórias que permeiam uma possível educação libertária” (Albuquerque; Noronha, 2019, p. 155). Elas discutem as teorias do currículo e as políticas públicas educacionais amparadas a uma análise de dados históricos, políticos, teóricos e práticos que permeavam o currículo no curso técnico de mineração. Assim como no A1, as autoras aproximam as discussões de currículo à política neoliberal e aos estudos culturais, mesmo tendo como base uma escola técnica, embora chamem a atenção para o distanciamento entre o que se diz necessário e o que a *empresa* irá propor. Apesar de que os currículos, hoje, são direcionados pela BNCC na Educação Básica,

independente do nível de escolaridade e do formato de ensino, sabe-se que muitos currículos são formatados a partir de modelos que atendem a empresas, ONGs, instituições religiosas etc. De novo o distanciamento que comentamos na seção 1, entre o que se prescreve e o que de fato é feito. Nesses casos, também se evidencia o que os autores têm chamado de *currículo oculto*.

[...] a compreensão do currículo como um campo de disputa, em que as relações de poder interferem na determinação de qual conhecimento será oferecido aos diversos grupos da sociedade mostra a fragilidade de documentos que buscam nortear o que será a base de ensino nas escolas (Albuquerque; Noronha, 2019, p. 148-149).

Para as autoras, os currículos passam por poucas mudanças, continuando uma cultura escolar tradicional e burocrática, com adequação às exigências legais, porém sem verificação de reflexões, o que, a nosso ver, é uma fala advinda de propostas para escolas que têm como base curricular a formação para o trabalho.

O A3, intitulado como *Pedagogia da Alternância e Ensino Médio Integrado*, publicado em 2014, teve como objetivo verificar se a Pedagogia de Alternância poderia inspirar propostas pedagógicas e curriculares para o Ensino Médio incorporado à Educação Profissional. Nesse caso, o olhar antecede ao Programa Novo Ensino Médio, lançado em 2017 pelo governo federal, com várias modificações na estrutura

curricular anterior, tanto na carga horária desse nível, que aumentou, quanto na possibilidade de o aluno poder escolher o que chamamos de *itinerário formativo*, ou seja, um rol de estudos que pode ser mais próximo da área de interesse do aluno para a continuidade de seus estudos.

Esse artigo foi escrito por um pesquisador em educação profissional e consultor educacional. Ele traz à tona questões referentes à Pedagogia de Alternância e sua apresentação não disciplinar quanto à organização curricular, além da utilização de temas geradores em seus estudos. Assim, traz concepções mais inovadoras, considerando o “[...] tempo de estudo, embora parcialmente baseado nos conhecimentos das disciplinas tradicionais, é organizado de uma forma não disciplinar. O tempo de trabalho não guarda nenhuma semelhança com a organização disciplinar” (Küller, 2014, p. 74).

O referido artigo não apresenta uma conceituação clara sobre o entendimento que o autor tem sobre currículo, mas questiona a importância deste na prática e formação profissional de monitores, estudantes de pedagogia, assim como movimentos sociais importantes, Cordeiro (2009, p. 77 *apud* Küller, 2014, p. 72) diz que:

As intencionalidades de formação tanto da universidade como do MST [Movimento dos Trabalhadores sem Terra] visavam à formação de um professor crítico-reflexivo e de uma proposta de curso de formação de professores pautado na pedagogia libertadora, tendo como princípios curriculares o trabalho pedagógico como eixo da formação, uma sólida formação teórica, a pesquisa

como forma de conhecimento e intervenção na realidade social, o trabalho partilhado/coletivo, o trabalho interdisciplinar, a articulação teoria e prática e a flexibilidade curricular, conforme consta no documento de reestruturação curricular do curso (*Grifo nosso*).

Assim como no A2, o autor demonstra sua preocupação com a formação inicial dos professores, afirmando que essa deveria ser teoricamente qualificada, tendo a pesquisa como centro da formação. Chama a atenção também para o trabalho interdisciplinar, como tantos outros autores têm feito e que caracteriza de alguma forma os *itinerários* do Novo Ensino Médio. Claro que, nesse caso, outras discussões precisam ser feitas, como questões salariais e tempo de trabalho do professor na escola que, à exceção dos professores da rede federal, não dispõe de horas para planejamento de suas atividades.

O autor traz em seu bojo uma experiência positiva acerca do tema Pedagogia de Alternância com o adendo de que necessitaria da modalidade de internato para a sua validação na prática, concluindo que essa alternativa possa inspirar novas práticas pedagógicas. Historicamente, temos vários exemplos de escolas ditas *experimentais*, modelo que nos parece ser o que o autor propõe.

O A4 que traz em seu título *Habilidades Socioemocionais: da BNCC às salas de aula*, foi publicado mais recentemente, em 2021, e tem como objetivo investigar a concepção de habilidades socioemocionais que a BNCC apresenta referente ao Ensino Médio, propondo uma discussão sobre essa abordagem nos currículos escolares.

As autoras não conceituam o termo *currículo*, mas deixam claro que a BNCC é um documento norteador do currículo escolar. Elas trazem importantes discussões e críticas ao que a BNCC expõe, como os termos competências e habilidades, discutem, ainda, sobre as dificuldades de aprendizagem em contraponto às habilidades socioemocionais. Segundo Canetti, Parahyba e Santos (2021, p. 13), a BNCC “[...] não se propõe a demonstrar ou guiar o ‘como fazer’, pois é um documento de caráter norteador para a elaboração dos currículos, o que permite às instituições, em suas singularidades e contextos sociais, o desenvolvimento de ações pedagógicas particulares” (*grifo do autor*). O *como fazer* é entendido como uma ação metodológica que cabe ao professor refletir e tomar decisões para que o conhecimento científico chegue ao aluno e tenha a eficácia do que se pretende.

Dessa forma, as autoras consideram que mesmo que a BNCC busque a manutenção da pluralidade curricular e a autonomia das escolas, há alguns benefícios e riscos na adoção do conceito aberto sobre habilidades socioemocionais, quanto às suas implicações na formação de alunos e na prática docente. Vale, nesse aspecto, retomar o tema da formação inicial do professor, que deve ser teórica (específica em seu componente curricular) e pedagógica. Essa formação não se dá no caráter mais psicológico que o documento prevê.

O A5 foi intitulado como *Práticas pedagógicas num Território Educativo de Intervenção Prioritária*, publicado em 2018, com objetivo central de: compreender a gestão que os docentes fazem do currículo, sua satisfação em relação à dinâmica do trabalho. As autoras realizaram

um projeto curricular com famílias portuguesas que vivem em situação de risco na cidade de Porto, Portugal.

O artigo expõe um estudo de caso nesse espaço pedagógico, buscando verificar como cada profissional se sentia em relação a nova forma estrutural escolar, o agrupamento. Elas trazem o conceito de currículo baseado na divisão da escola em pequenos grupos, acarretando consequências ruins, segundo elas, não só na construção de “[...] um projeto comum e para a necessária orientação disciplinar do currículo, como também para a continuidade no acompanhamento do progresso dos alunos e para a comunicação fluente que requer a coordenação horizontal e vertical” (Pérez Gómez, 2000 *apud* Bastos, Costa-Lobo e Pereira, 2018, p. 8).

No artigo, as autoras trazem as sínteses discutidas por diversos grupos de pessoas, considerando os pontos positivos e negativos na prática escolar vigente. Todavia elas entendem ser necessário o envolvimento colaborativo de todos os atores ligados à educação, com esforço do diálogo, da partilha de experiências e do bem comum. Para Bastos, Costa-Lobo e Pereira (2018, p. 19), só assim será “[...] possível o desenvolvimento intelectual com vista a um melhor desempenho profissional e até pessoal e, logo, com significativas melhorias das apropriações realizadas pelos alunos”. De fato, a análise constante da estrutura curricular e sua ressignificação deve fazer parte dos objetivos expostos no PPP da escola e precisa ser efetivado pela comunidade escolar.

Embora os artigos demonstrem realidades muito diferentes de análise, entendemos que o objetivo de refletir sobre a concepção de

currículo presente nos textos foi exitoso, já que nesses algumas preocupações se fizeram presentes, como a necessidade de a escola ser a promotora do estudo, a preocupação com a formação inicial dos professores e as demandas que precisam ser cuidadas a partir dos documentos oficiais que existem em âmbito nacional.

O A1 deixa evidente as primeiras concepções de currículo escolar propostas por Sacristán e Gómez (1998) ao afirmarem que embora haja uma prescrição trazida pela BNCC há que se considerar os estudos culturais que se revelam seja no papel da escola seja na figura do professor, como apontou o autor nas letras “A” e “C”. O artigo também ressalta a importância da formação do professor e da revitalização dos cursos de formação inicial, já que de alguma forma esses currículos serão avaliados (letras “E” e “F”).

Ainda que os autores dos artigos 2 e 3 também salientem a importância de se pensar o currículo a partir da necessidade da formação do aluno, evidencia-se nos dois a preocupação com os currículos formatados quando exemplificam suas propostas a partir dos cursos técnicos e profissionalizantes, como os itinerários do novo Ensino Médio. Nos dois casos ficam evidentes as concepções de Sacristán e Gómez (1998) nas letras “A” e “B” quanto à prescrição de conteúdos ou habilidades evidenciadas nos manuais, apostilas ou guias destinados à formação para o trabalho.

Os dois últimos artigos analisados (A4 e A5) apontam para uma discussão que já assinalamos neste texto: a formação do profissional da educação. A entrada das habilidades socioemocionais no currículo trazida pela BNCC reforçam o papel da gestão e a autoria das aulas na fi-

gura do professor, manifestadas por Sacristán e Gómez (1998) nas letras “C” e “D”. Não há dúvidas de que é o professor quem poderá se afastar do currículo prescrito em função da necessidade que se apresentar nos diagnósticos que realiza com suas turmas e na percepção do dia a dia de seu trabalho.

A preocupação com os estudos culturais e o neoliberalismo marcam, também, as inquietações dos autores. Enfim, um tema que não se esgota e precisa ser pauta na escola e na universidade entre os professores e gestores de cada instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdos, atividades, programas, metodologias, disciplinas, habilidades. Palavras que no curso da história foram (e são) associadas ao conceito de currículo. As escolhas sobre o que será objeto de ensino nas escolas sempre foi motivo para discussões e intensos debates. Há pouco tempo tivemos os primeiros documentos norteadores para a Educação Básica, os quais denominamos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e *Base Nacional Comum Curricular*, este último ainda em implementação.

Este artigo buscou resgatar ao longo da história os diferentes conceitos atribuídos à palavra *currículo*, bem como apontar autores que estudam o tema no Brasil e no mundo. Reconhece-se que a escola, como um campo social, reproduz o que a sociedade vive, nos diferentes momentos históricos e políticos. E, assim, mudam as formas de dizer, os

modelos se renovam, os projetos são substituídos por políticas que nem sempre são de estado, mas de governo.

Nossa intenção era verificar a concepção de currículo em textos recentes, tanto para entender como está o estado da arte (ou do conhecimento), como para saber as direções destinadas pelos autores nesse campo de estudo. Para isso, cinco artigos da base de dados da CAPES foram selecionados e uma reflexão acerca desses textos foi proposta.

A análise mostrou que, embora nem todos os artigos discutam essencialmente a concepção de currículo, todos desenvolvem considerações acerca dessa temática, enfatizando a preocupação com as políticas neoliberais que buscam engessar aquilo que será eleito como conteúdo escolar, tentando não dar margem ao trabalho que é constitutivo da função do professor. Sacristán e Gómez (1998) já chamavam a atenção para isso em seus dois conceitos iniciais de currículo que buscam a prescrição e a orientação do que será ensinado sem a construção coletiva do currículo. Os autores também apontam em suas concepções aquilo que se revela nos artigos selecionados, a necessidade de garantir ao professor o gerenciamento de seu projeto escolar, mesmo diante de documentos que assinalam o caminho a seguir.

Dentre o que está exposto nos artigos e a partir de nossa conceituação nas primeiras seções, algumas reflexões são pertinentes e retomamos aqui, na ordem que entendemos ser prioritárias: a) é preciso se preocupar com a formação inicial dos professores, pois são eles que de fato implementarão os currículos nas escolas, não podendo haver uma distância entre a teoria e a prática, embora as teorias não precisem ser

aplicáveis, mas devem estimular a serem nortes para o fazer pedagógico; b) a escola não vive num mundo isolado e reflete os conflitos de vida de uma sociedade, seguindo modelos de organização, os quais podem e devem ser questionados; c) os estudos culturais, em suas mais diferentes manifestações, precisam estar presentes na estrutura curricular, de modo a permitir a todos acesso às artes, à literatura, ao saber; d) a organização curricular obedece à forma como a escola se organiza e ao modelo que opta para oferecer, por isso escolas técnicas tendem a oferecer atividades pensando no mundo do trabalho e, assim, sucessivamente; e) por fim, é visível que um currículo formal, pronto, organizado, não se efetivará sem a mediação do professor.

Estas reflexões fazem com que pensemos na escola a partir de uma estrutura que se modificou pouco ao longo do tempo, formando alunos que nem sempre estão preparados para o pleno exercício da cidadania, com postura crítica e letramento suficiente para viver em sociedade. O currículo precisa ser pensado para amenizar (se não conseguir resolver) estes problemas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. C. de; NORONHA, V. O Currículo do Curso Técnico de Mineração no Alto Paraopeba/MG: Relações entre formação, políticas educacionais e o mundo do trabalho . **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 147–160, 2019. Disponível em: <https://pe->

riodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/12116. Acesso em: 25 jun. 2023.

ANÍSIO, P. **Tratado de Pedagogia**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1955.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BASTOS, F.; COSTA-LOBO, C.; PEREIRA, C. S. Práticas pedagógicas num Território Educativo de Intervenção Prioritária. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e158555, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/k8HWMpxLpkbpkySYp6dbmJz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2023.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, SP, v. 17, p. e019022, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em: 25 jun. 2023.

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. de C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educ. Form.**, v. 6, n. 2, p. e4406, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. Pedagogia radical: subsídios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 46, p. 81, 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1507>. Acesso em: 25 jun. 2023.

KÜLLER, J. A. Pedagogia da alternância e Ensino Médio integrado. **Boletim Técnico do Senac**, v. 40, n. 3, p. 58-76, 19 dez. 2014. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/92>. Acesso em: 25 jun. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MCNEIL, J. **O currículo**. Campinas: Editora, 2001.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, I. B; ALVES, N; BARRETO, R.G (Org.). **Pesquisas em Educação métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. São Paulo: Loyola, 2005.

SOUZA, R. F. **Escola e Currículo**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008.

CAPÍTULO III

A BUROCRATIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: FORMAS E ESTRATÉGIAS DE CONTROLE

Gerusa Citadin Righetto ¹

Vanessa Mariot Crocetta (*in memoriam*)²

Ricardo Luiz de Bittencourt³

Sumário

¹ Graduada em Letras. Mestranda em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: gerusacitadin@gmail.com

² Graduada em Matemática. Mestranda em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: nessamariot2@gmail.com

³ Graduado em Pedagogia. Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: rlb@unesoc.net

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos a ideologia neoliberal, fortalecida a partir da década de 1970, tem sido criticada considerando o enfraquecimento da atuação do Estado que tenta minimizar as injustiças sociais provocadas pelo sistema capitalista (Bresser-Pereira, 2009). O estado do bem-estar social, surgido como resposta à ameaça socialista na primeira metade do século passado, deveria garantir uma vida digna para seus cidadãos, com saúde, educação e segurança.

Adorno (2004a) trabalha o conceito de *Capitalismo Tardio* que nos permite compreender que se trata de um sistema social e econômico anacrônico cujo fim não tem data. Harvey (2008) argumenta que o neoliberalismo é mais um projeto que conseguiu o restabelecimento das condições propícias ao acúmulo do capital do que a reorganização do capitalismo internacional. Quando há conflito entre os princípios neoliberais e a necessidade de restabelecer o poder da elite, essa última prevalece e aqueles princípios são abandonados ou distorcidos.

Esses conceitos também foram aplicados ao campo educacional e trouxeram consequências bastante negativas à educação, principalmente à pública que atende as classes sociais menos privilegiadas e forma mão de obra a serviço do capital.

O cenário educacional, a partir dos anos 1980, iniciou um processo de burocratização para atender as demandas do neoliberalismo econômico e o trabalho docente começou a enfrentar em seu dia a

dia aspectos cada vez mais burocráticos que, muitas vezes, acabam se repetindo e tiram a oportunidade de planejar em parceria, refletindo os atuais contextos pela exiguidade de tempo. A partir dessa visão, a questão orientadora deste estudo foi assim pensada: como a burocratização do trabalho docente pode ser uma forma de controle sobre as ações educacionais? Entendemos que o tempo destinado a parte burocrática (como diário *on-line*, planilhas de conceitos individuais e planejamentos quinzenais acabam não sendo devidamente analisados) deveria ser o tempo para o docente planejar aulas mais conceituais, estudar e atualizar-se, entre outros.

Diante dessas reflexões, o objetivo geral deste estudo é analisar como a burocratização do sistema educacional se torna uma forma estratégica de controle do trabalho docente. Especificamente, pretendemos compreender como o neoliberalismo influencia o sistema educacional; apresentar como o modelo gerencialista está presente no sistema de educação e verificar como a burocratização presente nas atividades educacionais acaba sendo uma forma de controle docente.

Isso posto, para que possamos atingir os objetivos propostos, nossa pesquisa está fundamentada em estudos científicos já elaborados e publicados em artigos e livros que falam sobre o neoliberalismo, a burocratização docente, a empresarização escolar, o sistema gerencialista que articula e explicita a influência do neoliberalismo no âmbito escolar e as consequências refletidas na parte pedagógica. Sendo assim, analisaremos, no primeiro momento, a influência do neoliberalismo dentro da reforma educacional, enaltecendo o modelo de produtividade e a

eficácia nos novos currículos. Em seguida, analisaremos como o modelo gerencialista na década de 1990 se instaurou nos modelos educacionais brasileiros de modo a influenciar nas gestões e equiparar as escolas a uma empresa, enfatizando a produtividade. Por último, discutiremos como os dois primeiros influenciaram a burocratização do trabalho docente que, por sua vez, descaracteriza a principal função do professor dentro do âmbito escolar.

NEOLIBERALISMO: ALGUMAS REFLEXÕES

Quando o trabalhador fordista/taylorista foi substituído por um trabalhador multifuncional e tecnologicamente capacitado, iniciou-se um processo de reforma educacional, com propostas de mudanças nas estruturas educacionais como novos currículos, métodos de ensino e sistemas de avaliação. De acordo com Azevedo (2004, p. 22), “[...] como vem registrando a literatura pertinente, as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais do fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado”. O modelo econômico neoliberal teve um impacto direto na educação, pois passou a estimular o desenvolvimento de habilidades especializadas para atender às necessidades emergentes da sociedade do conhecimento.

A reforma e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizam-se por profunda regressão,

com outras roupagens, ao pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo. O projeto educacional do capital, dirigido interna e externamente pelos organismos internacionais, tornou-se a política oficial do Governo (Frigotto, 2003, p. 47).

Com a chegada da globalização, que muitos confundem com uma nova era do conhecimento, a educação é apontada como o recurso mais importante para enfrentar a nova transformação estrutural do mundo. Ela depende da continuidade do atual processo de desenvolvimento econômico e social, também conhecido como período pós-industrial, no qual se observa claramente uma diversificação de ocupações em serviços como comunicação, saúde, turismo, lazer e informação com o objetivo de reduzir ao mínimo o papel do Estado como regulador e controlador da sociedade.

O papel da educação é relembrar o conhecimento que a humanidade construiu. A escola pretende levar os alunos ao contato com as grandes conquistas do mundo – aquisições plenamente desenvolvidas. Essa escola produz modelos em todas as áreas do conhecimento. O professor é o responsável por essa orientação do pensamento e do processo de aprendizagem. É preciso construir esse conhecimento com o aluno, observando e construindo a partir do conhecimento que o aluno já traz do seu dia a dia e ampliando conhecimentos científicos, filosóficos e ideias sociológicas. De acordo com Saviani (2016, p. 55):

O conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola

Na visão de Gadotti (2003), o conhecimento prévio não pode ser deixado de lado sem importância, mas há a necessidade de uma relação de conhecimento entre professor e aluno:

O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem (Gadotti, 2003, p. 16).

O neoliberalismo teve um grande impacto na educação, no sistema educacional e nas universidades desde o seu início, segundo Duarte (2020, p. 31) “[...] não é de hoje que o neoliberalismo dirige seus ataques à educação pública e gratuita no Brasil. A aprovação do projeto de LDB do Senado Federal na década de 1990 foi uma vitória das forças neoliberais em educação”. Um dos mais fundamentais motivos desse ataque é que a escola é um lugar de formação que amplia as subjetividades.

Em termos mais simples, é o local de criação do *capital humano*, que alimentará um sistema produtivo baseado na competição generalizada.

O neoliberalismo é mais do que apenas política econômica monetária; é também mais do que apenas austeridade; ele é muito mais do que isso; é uma política, uma estratégia, que busca mudar a sociedade e alterar o *humano* no presente. E como você se transforma? Tentando modificar apenas seus valores, as relações de cada indivíduo são transformadas. Ou seja, promove uma relação capitalista entre os indivíduos, fazendo com que cada indivíduo seja considerado um capital.

E, para isso, é preciso começar cedo, ainda jovem, a reconhecer que os estudos são, antes de tudo, um investimento que deve gerar lucro. A educação neoliberal enfatiza a eficiência, a produtividade e a lucratividade. Como resultado, cada indivíduo deve ser visto como um empresário por direito próprio, como um gerente por direito próprio, como um *capital* por direito próprio. A partir de agora, temos uma matriz, uma matriz antropológica se preferir, que nos permite efetuar uma mudança muito mais global, muito mais social. A experiência importante que cada aluno deve ter é o acesso democrático à informação, ao conhecimento e às ideias, permitindo-lhe conhecer os mundos físico e social.

Na verdade, as políticas neoliberais visam tornar a educação mais eficiente e melhorar o desempenho dos alunos, pois esse é o objetivo, ou melhor, a *ideologia* do neoliberalismo. No entanto, o neoliberalismo acredita ser capaz de alcançar um antigo objetivo progressista melhor do que outras soluções: a igualdade. Como? Possibilitando que cada indivíduo carregue suas habilidades pelo maior tempo possível.

Simplesmente, estimulando a competição entre os alunos por meio de testes e avaliações sistematizadas, mas também estimulando a competição entre os professores, as escolas competem entre si. Essas políticas se tornaram explícitas dentro do currículo escolar, deixando claro a sua objetividade. Para Silva (2016, p. 81) “[...] numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista”.

Para resumir, segundo os neoliberais o melhor desempenho educacional, ou igualdade, requer incutir situações de mercado ou situações de competição em toda a escola. O primeiro lugar em que essa competição é exercida é por meio da concorrência local. Os pais devem poder escolher sua escola, o que os obriga a se tornarem consumidores. A ideia subjacente é que os pais sejam responsáveis pelos investimentos de seus filhos, independentemente de quanto dinheiro eles tenham para gastar. Em resumo, o modelo aplicado é o que os neoliberais chamam de *soberania do consumidor*.

Isso conduz não à uma escola com um desempenho melhor, mas a uma escola com um desempenho pior. A concorrência estimulada pelo sistema neoliberal conduz a uma segregação escolar generalizada e sistemática. O que resulta numa queda do nível de educação no conjunto da população escolar. Portanto, o objetivo não é alcançado, ele apenas aumenta as desigualdades entre as crianças e entre as famílias.

O MODELO GERENCIALISTA

Na década de 1990, começou-se a discutir sobre a reforma do Estado, tanto econômica quanto política de cunho neoliberal, tendo início desse novo modelo na Europa e nos Estados Unidos. Essa reforma enfatiza a excelência nas práticas da gestão pública, vindo como uma *solução* para aumentar a eficácia. Segundo Laval (2004, p. 207):

A concepção de eficácia se impôs progressivamente na educação, como foi visto para o caso americano, considera que a eficácia é sempre mensurável, que ela ser relacionada a dispositivos, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reprodutíveis em grande escala, com a condição, todavia de uma “formação”, de uma “profissionalização”, de uma “avaliação” e de um controle dos agentes de execução, no caso os professores.

Com isso, na década de 1990, denota-se o modelo gerencialista no Brasil e a partir de então esse modelo passou a ser intrínseco ao sistema educacional. De acordo com Duarte (2010), após o sistema gerencialista ser adotado nos países da América Latina, iniciou-se as reformas educacionais, inserindo novas formas de gestão, critérios de avaliação, em uma perspectiva que essa ação possa promover a qualidade na educação. As escolas passam a ser comparadas com empresas, inclusive, fazendo uso da linguagem desse meio, como: produtividade,

competitividade, resultados obtidos, organização educacional e objetivos a serem atingidos. Também nessa década houve uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases que resultou na Lei (LDB) 9.394/1996, que estava direcionada a oferta da Educação Básica e a valorização do professor, no entanto de maneira subterrânea foi incutida a ideia da privatização na educação, minimizando ou tentando minimizar as responsabilidades do Estado, vinculando a concepção neoliberalista.

Segundo Laval (2004), o que promove a compreensão que o setor privado inserido no setor público possa fazê-lo de forma mais eficiente, com o uso das técnicas de gerencialismo para alavancar e garantir um desempenho de qualidade, assim satisfazendo o cliente, nessa perspectiva:

Essa interiorização da imagem da empresa eficaz e em expansão se fez de várias maneiras: por uma via interna, a partir de um certo número de reflexões e de práticas renovadoras no seio da Educação nacional, mas também pela importação direta de noções e de representações valorizadas que o gerencialismo privado, ia ele mesmo buscar na literatura americana da época. Foi assim que o “método do projeto” foi supostamente aplicável à escola, para melhor servir os clientes no espírito de “qualidade total” (Laval, 2004, p. 204).

Em consonância a esses argumentos e com a implementação da ideia privada no setor público e ao modelo gerencialista no campo

educacional, o autor desconsidera as preocupações públicas inevitavelmente comprometendo a sociedade. Isso porque o modelo do setor privado é baseado na lucratividade que, por vezes, pode ser inquietante para os professores, principalmente quando se trata da prática educacional. Segundo Shiroma e Campos (2006, p. 227), o movimento gerencialista

[...] é um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional [...], visa, sobretudo, operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente.

Ao subjetivar o modelo gerencialista, o mesmo passa não mais apenas a mudar a estrutura educacional e suas organizações, ele passa a ser associado às práticas docentes, o que modifica também as suas ações, deixando a formação humana e o saber pedagógico como segundo plano e evidenciando técnicas privadas de eficiência, de eficácia, de competência, de inovação, de empreendedorismo, de liderança, de qualidade e de produção em proeminência, “[...] trata-se, portanto, de controlar a sociedade pelo gerenciamento da liberdade dos indivíduos” (Silva; Freitas, 2021, p. 4).

Shiroma (2003) confirma quando escreve que nesse novo modelo gerencialista, muitas práticas pedagógicas do professor tendem

[...] também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente a prática (Shiroma, 2003, p.78).

O modelo gerencialista escolar se configura como uma estrutura de supervisão das atividades dos docentes em relação aos critérios de monitoramento do conteúdo abordado em sala de aula. Nesse sentido, destaca-se que manter atualizadas as ferramentas de observação assume uma importância superior à elaboração dos planejamentos pedagógicos. Observa-se, adicionalmente, que esse modelo negligencia a promoção da aprendizagem significativa dos alunos, focalizando-se exclusivamente em avaliações finais, tais como o ENEM e a Prova Brasil, assim como outros sistemas de avaliação educacional. Essas avaliações mensuram o conhecimento adquirido pelos alunos ao longo de seus anos de estudo. Em caso de insucesso, esse resultado é atribuído aos professores, que se veem sobrecarregados com a gestão de burocracias educacionais e a elaboração de planos de aula durante breves intervalos, perpetuando assim um ciclo vicioso. Hypólito (2008, p. 78) realça que:

[...] o modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, rankings de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação.

Esses métodos gerencialistas aplicados ao sistema educacional vem transformando o ensino de qualitativo em quantitativo. Também vale destacar o sistema de apostilamento que as escolas recebem, de modo a padronizar o ensino oferecido na rede. Laval (2004, p. 207) apresenta que “[...] essa concepção supõe igualmente, a construção de aparelhos de medida, de teste e de comparação de resultados da atividade pedagógica. Em outros termos, ela é inseparável de uma burocratização da pedagogia”.

A individualização e responsabilização são aspectos centrais do novo gerencialismo. A responsabilização “[...] é, na verdade, a intensificação e centralização do poder de vigilância sobre o trabalho educativo” (Vieira, 2004, p. 94). Conforme Vieira (2004), o novo gerencialismo fortalece o poder de monitorar a atividade educacional e agora omite as formas diretas de coerção. Incorporar o controle permite que os professores acreditem que são controlados sem supervisão.

Segundo Ball (2005, p. 544), “[...] o gerencialismo tem sido o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformados”, o autor tenta trazer técnicas do setor privado ao setor

público, seguindo a lógica neoliberal, esse movimento traz a empresarização na prática e esvazia o poder público de gestão, além de enfraquecer o direito à educação, ele amplia a competitividade, a eficácia e a meritocracia.

Lima (2021) ressaltou que as tendências neoliberais gerencialistas também se estabelecem nas escolas com programas de formação continuada e, até mesmo, com programas como *Todos pela Educação*, empresas como Bradesco, Vivo, Instituto Ayrton Senna, entre outras que antes olhavam apenas sutilmente de fora, agora elaboram programas que decidem o rumo da educação com a afirmativa em melhorar a qualidade da mesma.

Nesse movimento, além de absorver os valores e métodos do gerencialismo, uma nova etapa de aprofundamento do *ethos* privado ganhou ainda mais força. Desde o surgimento de entidades de origem empresarial, como o movimento “Todos pela Educação”, estabeleceu-se no espaço da gestão educacional a participação direta desses sujeitos nas decisões governamentais sobre a educação. Aos poucos, o movimento “Todos pela Educação” foi delineando sua penetração na gestão pública e interferindo no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e nas discussões que resultaram, em 2014 (Lei N° 13.005/2014), no novo Plano Nacional de Educação (PNE). Portanto, o que antes ditava as regras, hoje as elabora e as opera por dentro das estruturas de gestão, configurando o

que chamamos de empresariamento (Lima, 2021, p. 7).

Desse modo, podemos observar um movimento contínuo que acontece dentro do sistema educacional, o sistema de gestão e a empresarização escolar que caminham para a mudança desse sistema até mesmo para atribuir um novo profissional da educação, já que as mudanças ocorrem desde a formação inicial desses docentes. De acordo com os moldes das organizações privadas, esses novos profissionais que trabalham no setor público acabam tendo atribuições que vão além do seu fazer pedagógico burocratizando ainda mais o seu trabalho. “Em seu veredito de sucesso, o jogo no qual o sujeito é desde cedo estimulado pela sua formação a se alinhar à engrenagem de desempenho, na qual provaria seu ser e, também, seu valor” (Bernardes; Voigt, 2022, p. 124).

Ainda, nesse sentido, quanto a formação do professor a se adequar às novas estruturas educacionais, os que já estão na profissão tentam se encaixar a essa nova demanda neoliberal em que são levados a seguirem e adquirir o programa de eficácia em um conjunto de competências estabelecidas. Segundo Ball (2005, p. 548), “[...] essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e ramifica-se pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência”, sendo assim, os professores tendem a mostrar resultados quantitativos como mencionado no texto anteriormente, levando a escola a cumprir um papel de uma organização social e não de uma instituição.

Nesse contexto, dentro das reformas gerencialistas na educação, podemos observar uma alteração direta do currículo implantado nas escolas, interferindo diretamente nas práticas pedagógicas:

Assim, quando lemos determinados documentos curriculares atuais, observamos uma forte tendência na direção de formar personalidades produtivas, de investir em lógicas empresariais ou proporcionar o desenvolvimento de competências ligadas ao empreendedorismo. Tais aspectos tornam visíveis práticas de gerenciamento das condutas dos sujeitos, que operam no âmbito das subjetividades, mas que, ao mesmo tempo, delinham quais conhecimentos, atitudes ou performances devem ser privilegiados na composição dos currículos escolares (Silva, 2015, p. 217).

Essas práticas como podemos observar no Novo Ensino Médio (NEM) tem por objetivo *preparar* os alunos para o mercado de trabalho, como mão de obra qualificada por meio dos componentes eletivos, do projeto de vida, do empreendedorismo, da educação financeira e, posteriormente, das trilhas de aprofundamento. Sendo que com esta reforma temos um convite ao aceleração da privatização do ensino, já que se tem uma abertura e interesse de algumas instituições em assumir as cadeiras técnicas do Ensino Médio. É pela educação que se fortifica o capital, pois “[...] a educação não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um *input* em uma função de produção,

ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica” (Laval, 2004, p. 4).

BUROCRATIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O termo docência tem origem no latim e se traduz como: ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. O termo trabalho, por sua vez, diz respeito à transformação da natureza pelo homem para a sua sobrevivência (Oliveira, 2010). Logo, pode se considerar *trabalho docente* aquele que o educador faz com o objetivo de transformar não o mundo e suas ideologias, mas as mentalidades para tornar o homem e a sociedade mais justos e unidos; servindo de lembrete crítico, o educador não pode ser dissociado de suas relações produtivas de trabalho: educação e autêntico trabalho educativo.

Ao longo das duas últimas décadas, as escolas e, conseqüentemente, os professores têm sido confrontados com novos desafios, com o alargamento das suas responsabilidades e dos seus papéis. Isso em virtude, por exemplo, dos contextos multiculturais, das alterações ocorridas na estrutura familiar e da expansão das suas funções que ultrapassam o âmbito da sala de aula e da disciplina. Bem como, a crescente influência da mídia na educação dos alunos, a coexistência de diferentes modelos educacionais numa sociedade multicultural, o aumento de oportunidades para aprender fora da escola diante das tecnologias da informação e comunicação, a crescente burocracia, prestação de contas e escrutínio

público, entre outros, fez com que o trabalho dos professores se tornasse ainda mais intenso e complexo.

A vida do professor é uma grande divisão entre ensinar e cumprir burocracia, revisar planos de ensino, participar das reuniões de planejamento escolar, dar o *feedback* das avaliações, adicionar notas e registrar as aulas em sistemas, participar das reuniões de professores, analisar os pedidos de revisão de provas, preencher os planos de aula, preencher o sistema de notas, planilhas, registros, relatórios e tabelas que precisam ser vencidos. Sem contar a comunicação virtual por meio de *e-mails* e grupos de aplicativo que, muitas vezes, consomem uma boa parte do seu tempo, levando, assim, o professor à exaustão. Isso faz com que ele não consiga usar esse tempo para fazer investigação ou investir no ensino, planejar uma aula de qualidade, estudar, criar projetos de pesquisas, enfim, estabelecer uma educação de qualidade que proporcione aprendizagem aos estudantes e resgate da identidade profissional do educador e a valorização da sua humanidade. Para Saviani (2016, p. 56):

Tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola.

Estudos nos revelam que docentes de diversos níveis e modalidades de ensino no Brasil são enredados na teia produtivista do mercado: têm assumido diversas funções dentro da escola; cumprem exigências cada vez maiores; têm seus direitos trabalhistas atacados; são desvalorizados a prestadores de serviço; e perdem a autonomia do trabalho docente; o que, em grande medida, gera adoecimento psíquico pelo inevitável *consentimento*. Destaca-se a reflexão sobre a necessidade de luta e a resistência pela preservação das categorias trabalho docente, da instituição educacional e da educação, constantemente desafiadas pela lógica do neoliberalismo.

A intensificação dessas atividades tem sido associada às mudanças sociais, ao volume de reformas e ao aumento das tarefas burocráticas e administrativas, que se traduz, muitas vezes, na experiência dos professores em fazer mais do que uma coisa ao mesmo tempo e em estar sempre a pensar no seu trabalho. A burocratização do trabalho docente atinge patamares estratosféricos. Cada vez mais o professor deixa de lado a sua função educativa para realizar os afazeres burocráticos, seguindo a negativa da premissa, esse trabalhador predominantemente intelectual deve executar com maestria as tarefas dadas com alto padrão de qualidade e em tempo eficaz de acordo com as exigências do mercado.

Um dos problemas da grande carga burocrática imposta ao trabalho do professor é que ele pode passar a não entender mais o porquê ele está fazendo o que faz. Na sua formação, não lhe foi dito que passaria grande parte do seu tempo preenchendo quadrados e completando formulários, mas sim que faria a diferença na trajetória escolar de

crianças e jovens por meio da mediação do conhecimento da sua área de ensino e de uma influência positiva no desenvolvimento deles.

É importante salientar que estamos falando do excesso de burocracia no trabalho docente, que tem sido muito comentado por professores de escolas públicas e privadas, e não dos registros necessários que, naturalmente, fazem parte do seu trabalho. O historiador e escritor Leandro Karnal assim se manifesta:

[...] a escola do futuro precisa desburocratizar-se. Parte fundamental do esforço do professor é preencher cadernetas, lançar notas, organizar tabelas e relatórios. Esses procedimentos podem ser, muitas vezes, automatizados. O tempo que se perde com uma chamada é espantoso! Os profissionais da educação devem ser mais livres para educar. O treino para ensinar é árduo e mais desafiador do que preencher quadrados. Não se deve ocupar todo o tempo do médico, do professor ou do engenheiro longe da atividade-fim. A tecnologia pode servir de ferramenta para registrar presença ou digitar notas e calcular médias e reservar ao humano aquilo que somente o humano pode realizar (Karnal, 2018, p. 1).

Ao refletirmos sobre todas as transformações que a escola pública vem sofrendo nos últimos trinta anos, não podemos deixar de perceber os condicionantes históricos, culturais e sociais que envolvem essas mudanças. Necessário se faz pensar: o que levou a escola a se mo-

dernizar? Quais objetivos estão implícitos nestas mudanças? Quais discursos permeiam e sustentam essas reformas? Como o trabalho docente é afetado por essas mudanças? E, como essas problematizações podem ser respondidas em um mundo orientado pela hegemonia neoliberal?

Esse fenômeno neoliberal alcança, em especial, a educação, o educador e suas relações trabalhistas, como apontam Oliveira (2004) e Barreto (2004), criando novos comportamentos e inconsciências para a funcionalidade e para a competitividade do mercado a partir da *lógica das competências*, o que provoca, inexoravelmente, formas de precarização no trabalho e adoecimento psíquico – não são poucos os docentes com licença médica –, pois: “[...] a racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

As reformas promovidas por diversos governos se materializaram por meio de regulamentações que difundiam uma nova forma de organização escolar e de trabalho docente. Conceitos como *autonomia*, *participação*, *democratização* foram reinterpretados e empregados de forma a legitimar as mudanças. Na prática, a nova organização escolar não veio acompanhada de adequações necessárias, o que pareceu contribuir para a precarização do trabalho docente (Oliveira, 2004).

Acerca dessas mudanças, Barreto (2004) afirma que as políticas educacionais formuladas na virada do século XX para o século XXI se constituíram a partir de discursos bem elaborados, embasados em gerencialismo e neotecnicismo associados à lógica das competências, algo

que se estende até os dias atuais. Infere-se que esses discursos apresentavam e ainda apresentam jogos de simulacros e apropriações de termos polissêmicos que buscam sustentar a análise da educação apartada de seus determinantes históricos e sociais.

São muitas as novas exigências impostas aos trabalhadores docentes em nome da inovação; mas essas exigências, muitas vezes, implícitas ou subjetivas em discursos polissêmicos, em legislações e em programas, desencadeiam adoecimento e culpabilidade nos/dos professores. Os docentes são pressionados a dominar novas práticas e novos conhecimentos para desenvolvimento de suas funções. As novas exigências, de maneira geral, são colocadas como algo natural, uma novidade necessária; por exemplo, na iniciativa da construção de projetos pedagógicos, na transversalidade dos currículos e das disciplinas, nas avaliações formativas, entre outras, muitas vezes assumindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de determinados programas (Oliveira, 2004).

Tratam-se, portanto, de exigências em sobreposições à formação docente, cada vez mais desumanas às práticas educacionais formativas, as quais desembocam, em grande medida, em certos adoecimentos psíquicos nas relações de trabalho e de educação, nas relações sociais de ensino. Nesse sentido, não são poucos os trabalhadores da educação que são acometidos com doenças psíquicas: depressão, pânico, desmotivação profissional, crise de identidade, fobia social, insônia e tantos casos psicopatológicos que, apesar de fartamente catalogados, ainda sofrem discriminação do Estado e da própria sociedade. Além dessas questões, outros problemas contribuem para o processo da precarização do trabalho docente. Frequentemente, os

professores são constrangidos a assumirem funções que não são de sua responsabilidade e desempenham diversos papéis.

Essas exigências, segundo Noronha (2001, p. *apud* Oliveira, 2004, p. 1132), corroboram “[...] um sentimento de desprofissionalização, perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”. Fato decorrente da escola pública assumir múltiplos papéis que exigem do professor uma super formação, muito além do que está preparado.

Podemos considerar que, assim como o trabalho em geral, o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. Oliveira (2004, p. 1140), destaca que:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o não respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Atribuir ao/à professor/a e à equipe pedagógica, que já sofrem com a precarização e burocratização do trabalho docente e pedagógico, redução da hora-atividade, retrabalho e sobre trabalho, mais um

formulário que parece ter a clara intenção de vencer o professor/a pelo cansaço, inibir as reprovações e, com isso elevar os índices do IDEB, só reafirma a postura burocrata e que mascara resultados, sem a menor preocupação com uma educação pública e de qualidade.

Acreditamos que a melhoria da educação é um processo que requer mudanças estruturais no sistema educacional e na própria sociedade, mudanças essas que perpassam pelo diálogo com educadores e sociedade, ampliação dos investimentos em educação, respeito e valorização aos profissionais da educação, associados a medidas que modifiquem a condição de vida da população brasileira que frequenta a escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos o problema que conduziu nossa investigação a respeito da burocratização do trabalho docente e suas estratégias de controle, consideramos que o desafio da educação no país, além de deixar a carreira mais atrativa, precisa estabelecer políticas públicas que considerem o professor como um profissional fundamental para a sociedade, que precisa ser valorizado, bem preparado e desenvolvido integralmente em suas dimensões intelectual, física, cultural, social e emocional para conseguir desempenhar seu papel com excelência.

Por meio das leituras percebemos a influência do neoliberalismo na escola e como o professor vem perdendo a sua autonomia com a diminuição de seu tempo para pesquisar, analisar e refletir sobre suas práticas pedagógicas, além de nos afirmar como o professor vem se des-

caracterizando ao longo do tempo de sua profissão, tendo necessidade de utilizar de suas horas de planejamento para dedicar-se aos serviços burocráticos, o que se torna uma forma de controle do trabalho docente.

Destarte, é urgente conscientizar os profissionais da Educação para o engajamento, a luta e a resistência às investidas neoliberais, as quais cada vez mais precarizam e flexibilizam o trabalho docente, ao passo que torna essa lógica nefasta uma prática normatizada no ambiente educativo. Para tanto, é importante fortalecer as formações continuadas desses profissionais na área da educação, abrir espaços privilegiados para a reflexão sobre a própria prática educativa em diálogo com os pares na instância educacional, a fim de não permitir que a categoria *trabalho docente* seja precarizada por meio de inculcação de *formações prontas* que visam adaptar os profissionais sob a escudo do Neoliberalismo, descontextualizadas do âmbito político, econômico, cultural e social que forjam a educação.

A escola pública brasileira, ao adotar esse modelo pedagógico de influência neoliberal, descaracteriza-se enquanto difusora e socializadora da produção do conhecimento humano e histórico, à medida que aprofunda o processo de alienação que já existe na sociedade capitalista. Ela reforça o processo, ao invés de combatê-lo. Volta-se, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências úteis ao mercado de trabalho, à formação de indivíduos aptos ao trabalho, sem garantia de empregabilidade, num país que enfrenta o desemprego estrutural.

Portanto, a escola, a partir das exigências de produção e da excelência na ótica neoliberal, exerce pressão sobre as crianças e jovens a pon-

to de culpá-los por seu (in)sucesso escolar, sem questionar seu verdadeiro objetivo – o de transformar esses indivíduos em cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. A escola tem uma função fundamental que não é apenas reproduzir conhecimentos estáticos, desenvolver certas habilidades e competências, mas de se tornar o espaço de discussão, de reflexão, de análise e de crítica do contexto mundial, articulando a escola com os interesses populares na construção e luta por mais justiça e igualdade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Capitalismo tardío o sociedad industrial? *In*: ADORNO, T. W. **Escritos sociológicos I**. Madrid: Akal, 2004a. p. 330-344.

AZEVEDO, P. F. **Neoliberalismo – Desmonte do Estado Social**. Libretos, Rio Grande do Sul. 2004.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARRETO, R. G. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 16 mar. 2024.

BERNARDES, A. C. R; VOIGT, J. M. R. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 111-125, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. **Estudos Avançados** [online], São Paulo, v. 23, n. 66, p. 7-23, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/F8tmPL4Z7PBjDtnhzHV7hVm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jan. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, A. Tendências das reformas educacionais na América latina para a educação básica nas décadas de 1980 e 1990. *In:* FARIA FILHO, L. M.; NASCIMENTO, C. V.; SANTOS, M. L. (Org.). **Reformas educacionais no Brasil:** democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda, p. 161-185, 2010.

DUARTE, N. Um montão de amontoado de muita coisa escrita: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo. *In:* Malanchen, J.; Matos, N. S. D.; Orso, P. J. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 31-46.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In:* GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, M. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

HARVEY, D. **O neoliberalismo, história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

HYPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, 2008.

KARNAL, L. **O Futuro da Escola**. O Estado de S. Paulo, São Paulo, jun. 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, M. **Mercantilização da educação**: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. 2021. Disponível em: <https://encr.pw/oHiCf>. Acesso em: 27 dez. 2022.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SAVIANI D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**: revista de educação, [s.l.], v. 3, n. 4, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

SILVA, M. L.; FREITAS J. A. A Base Nacional Comum Curricular e a Arte Neoliberal de Governar a Educação no Brasil. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 23, n. 1, p. 8097, 2021. Disponível

em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8097>.

Acesso em: 16 mar. 2024.

SILVA, R. R. D. Educação, Governamentalidade e Neoliberalismo: Contribuições Foucaultianas Para o Estudo das Políticas de Currículo. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 199 - 223, jan./jun. 2015.

SHIROMA, E. Política de Reprofissionalização, Aprimoramento, ou Desintelectualização do Professor? **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, v. 9, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, E; CAMPOS, R. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: Liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. *In*: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. (Ed.). **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Novedades Educativas, p. 221-237, 2006.

VIEIRA, J. S. **Um negócio chamado educação**: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2004.

PARTE II

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO IV

DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DCN/BNC/2019 E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE

Rúbia da Silva¹

Greyce Kelly Souza²

Ricardo Luiz de Bittencourt³

Sumário

¹ Graduada em Pedagogia pela UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisas Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: rubiadasilva96@gmail.com

² Graduada em Pedagogia. Doutoranda em Educação pelo PPGE/ UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: greycehp@gmail.com

³ Graduado em Pedagogia. Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: rlb@unesoc.net

INTRODUÇÃO

No contexto atual, a sociedade global enfrenta uma interseção complexa de desafios que abrangem dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. No cenário brasileiro, essa complexidade é evidenciada pelo crescimento acentuado das desigualdades sociais, resultado não apenas das políticas de reforma econômica adotadas, mas também dos impactos significativos da pandemia de COVID-19. O aumento das disparidades sociais, em suas diversas manifestações, não só incide sobre a estrutura socioeconômica do país, mas reverbera de maneira particular nas instituições educacionais, desde as escolas até as universidades, deixando marcas expressivas na formação dos professores. Para enfrentar tais desafios, o estado brasileiro vem instituindo nas últimas três décadas políticas educacionais que propõem modificações na dimensão curricular. Desde o final da década de 1990, disseminavam-se no Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – para regular o currículo da Educação Básica. Atualmente, os PCNs estão sendo substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O governo federal, por meio do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, percebeu que a aplicação da BNCC requeria uma profunda reforma nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) e, assim, realizou-a, aprovando a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Diante das reflexões apontadas, cabe perguntar quais os impactos das DCN/BNC/2019⁴ na formação e na profissão docente. Diante dessa pergunta, estabelece-se como objetivo geral em analisar os impactos das DCN/BNC/2019 na formação e na profissão docente. Os objetivos específicos são levantar as principais teses apresentadas no parecer das DCN/BNC/2019 e apontar os principais impactos das DCN/BNC/2019 na formação e profissão docente.

A pesquisa é de natureza qualitativa, valendo-se de análise documental que, segundo Junior *et al.* (2021), é um procedimento utilizado para a compreensão de fontes e de documentos variados, entre eles encontram-se as leis, as fotos e as imagens. A análise dos dados visa apontar os principais impactos na formação e na profissão docente. Os principais autores utilizados para a análise foram Evangelista; Seiki (2017), Nóvoa (2019), Rodrigues; Pereira; Mohr (2020) e Silva; Moreira (1995).

Para responder a pergunta orientadora do artigo, faz-se necessário construir uma linha de análise a partir de um referencial teórico que se desdobra em quatro momentos, iniciando com a presente introdução, após, partimos para “DCN/BNC/2019: Uma revisão bibliográfica”, seguindo com uma discussão sobre as “Principais teses apresentadas no parecer das DCN/BNC/2019” e, por fim, é desenvolvido um diálogo sobre os “Impactos das DCN/BNC/2019 na formação e profissão docente”. O artigo está organizado com introdução, referencial teórico, análise dos dados, considerações finais e referenciais bibliográficos.

⁴ Utilizaremos a sigla DCN/BNC/2019. Documento homologado no dia 19 de dezembro de 2019 e republicado no Diário Oficial da União, Brasília, em 15 de abril de 2020.

AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DCN/BNC/2019: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta seção, apresenta-se as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores/BNC, elaborando uma revisão bibliográfica dos textos de Nóvoa (2019), Evangelista e Seiki (2017) e Rodrigues; Pereira; Mohr (2020).

As transformações às quais a educação no Brasil vem passando, mostram que o desenvolvimento social e econômico está pautado em um novo tipo de capital, o conhecimento. A escola, por meio dos currículos e das políticas que a orientam, intenta acompanhar tais transformações, porém é conhecida a tese de que a profissão docente no Brasil conta uma história de depreciação e que o modelo escolar baseado num currículo de educação tradicional deve ser questionado. Segundo Nóvoa (2019, p. 2),

[...] a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade. O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma crise, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente.

É fundamental analisar as consequências para os professores e a formação docente frente a este novo modelo de escola que se anuncia. As DCN/BNC/2019 apontam que o caminho para esta transformação da escola é a avaliação em larga escala para obter um diagnóstico da educação e do professor. Com intenções claras de pensar a escola para a privatização e para a individualização do processo de ensino aprendizagem, o professor torna-se responsabilizado por meio de “[...] políticas de desprofissionalização e de degradação da profissão docente. Obviamente, manifestam sempre uma grande desconfiança em relação à escola pública e o desejo de instaurar novas formas de regulação privada da educação” (Nóvoa, 2019, p. 3). Sendo assim, a renovação da escola deve ser pensada para que se tornem espaços públicos de educação e de cidadania, valorizando as relações culturais baseadas na diversidade. Com ações voltadas para a construção de conhecimento de forma coletiva, a formação é fortalecida e colabora para a construção da identidade do professor, não sendo resumida apenas em competências e habilidades. A ênfase no desenvolvimento das habilidades e das competências se movimenta na direção do saber-fazer em detrimento da apropriação crítica do conhecimento. Para Nóvoa (2019), a formação docente deve colaborar para a reflexão da construção da profissão.

Tornar-se professor - para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *tornar-se pessoa* - obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a pre-

sença, o apoio e a colaboração dos outros professores (Nóvoa, 2019, p. 4).

A profissão docente comporta dimensões pessoais e profissionais que em diálogo constituem a identidade do professor. É necessário tomar consciência de que o mundo globalizado coloca o trabalho docente em uma encruzilhada: fortalecer a formação humana ou produzir resultados. Como afirma Evangelista e Seiki (2017), o desmonte da formação docente tem como único objetivo a preparação das pessoas para o mundo do trabalho e para adequação às demandas econômicas. Tal perspectiva denuncia os efeitos de uma educação voltada ao resultado, utilitarista e imediatista, revelando um quadro trágico da formação docente no Brasil contemporâneo. Os autores enfatizam a importância de problematizar as políticas que envolvem a formação docente e dificultam a capacidade do professor de olhar a sua formação com pensamento crítico e consciente da luta que está por vir. De acordo com Evangelista e Seiki (2017), essa perspectiva denuncia a tragédia docente e as suas faces:

[...] as autoras discutem os vários aspectos da “tragédia docente” como estratégia de produção e manutenção da instrumentalização do professor para difundir uma concepção de mundo fragmentada. No pós 1990, tais faces foram gestadas no interior de disputas imperialistas e de hegemonia neoliberal, presentificando muitos dos problemas com os quais nos defrontamos no interior das escolas públicas. As consequências de tais políticas tornam

indefinido e gelatinoso seu campo de trabalho, proliferando “para professores” para assumirem funções as mais variadas no espaço escolar, edulcorando o pulsante intuito das classes dominantes pela despolitização do professor (Evangelista; Seiki, 2017, p. 12).

A tragédia docente utiliza estratégias que instrumentalizam o professor a fortalecer uma visão de mundo estreita, fragmentada e entender a problemática dessa perspectiva se traduz em defender uma escola que luta pela emancipação humana. Haja visto que, as políticas neoliberais e a modernização desqualificam o professor para esconder a dura realidade da sociedade, uma governabilidade que pensa apenas nas frações burguesas que precisam continuar dominando as massas. Evangelista e Seiki (2017) confirmam que para dar continuidade a esta hegemonia da classe dominante burguesa o professor é *valorizado* com jargões empobrecedores, exercendo aos olhos de todos uma aura positiva, porém o único objetivo dessa reconversão docente é utilizar esse conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros de poder para aplicar a racionalidade neoliberal sobre os sistemas educativos.

Essas mudanças conduzem a política que se pretende adotar nas escolas públicas brasileiras, o professor reconvertido deve formar cidadãos aptos para a produção, assim os investidores têm mão de obra barata e continuam fortalecendo o capitalismo. Desqualificar o professor foi o caminho encontrado para responsabilizá-lo pela falta de investimento na formação humana, sendo essa a função da profissão docente. O que de fato se esconde é a falta de investimento nas tecnologias, o que

torna não só os professores, mas a todos despreparados para as novas demandas do mundo globalizado. Em relação ao professor, alega-se a “falta de habilidades e competências do professor para usar a tecnologia entendida como pedra de toque da inovação, competitividade e desenvolvimento. O fetiche da tecnologia dificulta enxergá-la como fruto das relações de produção capitalistas” (Evangelista; Seiki, 2017 p. 24). Logo, esse professor desatualizado não está apto para as transformações do novo mundo que continua dominado pelas velhas forças imperialistas de outrora.

O professor desatualizado deve ser avaliado e essa avaliação tem resultados sobre a distribuição dos recursos financeiros, se o professor não vai bem à escola que ele compõe, não tem bons resultados e nem investimentos. O professor é avaliado e posto à prova, volta a ser aprendiz, mas não de fato o aprendizado que se busca para a formação de cidadãos conscientes e preparados para o mundo novo que o cerca, ele deve aprender e alinhar-se às políticas de monitoramento que adequa os professores ao fazer pedagógico voltado ao mercado de trabalho. Com o professor no formato de aprendiz, a atenção volta-se às instituições formadoras, “[...] a crítica à formação docente atinge as instituições formadoras, especialmente as universidades públicas que, na visão dos reformadores, não formam bem o professor, em razão de sua abordagem considerada excessivamente teórica e ideológica” (Evangelista; Seiki, 2017, p. 26).

Diante das contradições que apontam para uma suposta crise na educação, a escola como vimos nesta revisão bibliográfica, assume

características que fortalecem a formação de sujeitos para viverem em uma sociedade neoliberal. Em sentido amplo,

no contexto de um mundo globalizado e profundamente modificado pelos avanços científicos e tecnológicos, largos processos de liberalização econômica com reforço do papel do setor privado na economia tem ocorrido, o que contribui para a inclusão da lógica de funcionamento desse setor naquilo que é ordem pública e coletiva que, em tese, deveria ser garantido pelo Estado (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020, p. 2).

Essa dimensão voltada ao capitalismo leva a formação docente no Brasil e seus documentos como as DCN/BNC/2019 a embasar uma política de homogeneização de currículos que impõe um sistema centralizado de avaliação e limita-se a propor aos professores resumir seus conhecimentos e tudo que envolve a escola em competências e habilidades, não levando em conta que, independentemente das políticas que a regem, o papel da escola é a formação e a transformação humana da sociedade. Assim, além de regular os estudantes pelo currículo da Educação Básica, intitulado de BNCC, é necessário também controlar o que os professores aprendem e ensinam por meio da DCN/BNC/2019.

PRINCIPAIS TESES APRESENTADAS NO PARECER DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DCN/BNC/2019

Analisando o parecer das DCN/BNC/2019, compreende-se que o objetivo principal é estabelecer uma diretriz curricular de formação de professores de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em sentido amplo, “[...] a BNCC prevê aprendizagens essenciais aos estudantes para o alcance do seu pleno desenvolvimento, requerendo do professor a capacidade de desenvolver competências e habilidades para garantir o processo de ensino aprendizagem dos estudantes” (Brasil, 2020). Os Estados e Municípios definem que o foco é a aprendizagem dos alunos e responsabilizam-se de promover a formação inicial e continuada aos professores, colaborando na capacitação dos saberes docentes alinhados às propostas curriculares da BNCC.

Para compreender as DCN/BNC/2019, faz-se necessário destacar que desde a sua criação o propósito é se alinhar às políticas atuais, tendo em vista que os contextos dos documentos prezam pela universalização do ensino. Para que a universalização da educação ocorra de fato, é importante mencionar que o currículo é “[...] entendido como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes – está no centro mesmo da atividade educacional” (Silva, 1995, p. 184). Sendo a escola um espaço de construção de conhecimento e experiência, é por meio dos currículos que ocorre o processo institucionalizado da educação. Percebe-se que os currículos vêm ganhando

notória atenção no debate sobre educação, pois a partir dos currículos a aprendizagem é construída e atinge a formação dos futuros cidadãos:

A “nova” direita tem um plano muito claro para a educação e para o currículo. Trata-se, em qualquer caso, de introduzir no interior mesmo da educação institucionalizada mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado com o objetivo de produzir resultados educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais. São centrais a essa estratégia mecanismos de avaliação e controle (como a Gestão da Qualidade Total, por exemplo) que garantam que os produtos assim especificados atendam a esses estreitos e rígidos critérios. É importante aqui o desenvolvimento de mecanismos de controle e regulação que assegurem que professores/as estudantes e até mesmo pais e mães – redefinidos como clientes e consumidores – não saiam da linha (Silva, 1995, p. 185).

Ao analisar a elaboração dos currículos, surge uma reflexão sobre as profundas desigualdades socioeconômicas no Brasil, as quais prejudicam consideravelmente muitos estudantes. A falta de consideração pelas distintas realidades contribui para a reprodução dessas desigualdades, já que as necessidades específicas de diferentes grupos são frequentemente ignoradas.

Os denominados *currículos únicos*, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN/BNC/2019) buscam homogeneizar os conhecimentos, alinhando-os às competências exigidas pelo mercado de trabalho. Entretanto, essa padronização pode negligenciar as particularidades regionais e as necessidades específicas de determinados grupos, acentuando as disparidades existentes.

A implementação desses currículos, tanto para estudantes quanto para professores, é garantida por meio de estratégias de avaliação em larga escala. Para os estudantes, destacam-se avaliações como a Provinha Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras. Quanto aos professores, a inclusão do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) na formação inicial é mencionada. No entanto, essas avaliações suscitam dúvidas sobre a adequação dos métodos utilizados e o seu impacto na qualidade do ensino, assim como sobre a sua capacidade de agravar ou mitigar as desigualdades já presentes no sistema educacional.

Durante o período pandêmico, as disparidades sociais se manifestaram de forma evidente, exigindo uma resposta ágil por parte dos educadores, os quais realizaram esforços significativos para assegurar a continuidade do processo educacional de maneira inclusiva. A realidade educacional brasileira, marcada por complexidades, impõe consideráveis desafios. Os docentes, confrontados com uma conjuntura inédita, tiveram de se adaptar em tempo exíguo, incorporando novas tecnologias como ferramentas auxiliares nesse processo.

A introdução acelerada das novas tecnologias nas instituições de ensino, juntamente com a imposição aos professores de empregar essas ferramentas, caracterizou-se como uma resposta emergencial para a continuidade de suas atividades profissionais. Paralelamente, a digitalização do ambiente educacional evidenciou uma lacuna significativa, uma vez que muitos alunos se viram desprovidos de acesso aos meios digitais.

Diante desse cenário, os docentes se viram compelidos a diversificar suas abordagens pedagógicas, a fim de contemplar as variadas realidades dos discentes, tentando mitigar, na medida do possível, as desigualdades de acesso às tecnologias educacionais. Esse fenômeno revela a complexidade da transição rápida para o ensino remoto e o enfrentamento das disparidades socioeconômicas, exigindo uma análise crítica das políticas e práticas adotadas.

Diante da situação experienciada, fazia-se necessário uma avaliação contextualizada que levasse em conta a complexidade e a diversidade dos processos de ensino-aprendizagem daquele momento. Mas o que se propagou, ainda mais, foi uma avaliação única e padronizada para todos.

É inegável que existem inúmeros desafios que devemos enfrentar na educação básica de nosso país. Mas é muito problemático o fato de que o mapeamento dessa situação seja feito apenas via resultados em testes padronizados. Igualmente, que as modificações nos processos de ensino-aprendizagem, tidos como necessários, sejam averiguadas, novamente, via testes. O fenômeno

educativo é complexo e a formação humana que esperamos que ocorra nas escolas, nos moldes do que é estabelecido pela LDBEN, não pode ser medido apenas por avaliações pontuais de Português e Matemática, eventualmente Ciências, sem o devido acompanhamento do processo educativo *in loco* e sem considerar o que os professores têm a dizer (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020, p. 18).

As atribuições do professor no período pós-pandemia evidenciam o movimento das instituições de ensino em direção às inovações tecnológicas. O docente acaba desempenhando uma função de mediador na preparação de sujeitos aptos para a contemporaneidade, marcada pela ascensão do universo digital. Para garantir um ensino de qualidade, as teses apresentadas no parecer das DCN/BNC/2019 garantem no Art. 4º que:

A Formação Continuada de professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

Sendo essencial para o professor, a Formação Continuada é o pilar para que o professor possa desenvolver as competências indicadas na BNCC – Formação Continuada e as três dimensões citadas e exigidas do professor que giram em torno do que o professor tem de conhecimento profissional, de prática profissional e de engajamento profissional. Diante dessa situação atípica, a pandemia acelerou a transformação das instituições educativas, exigindo que os professores se reinventassem de forma quase heroica em busca de novas formas de ensinar. Como expressa o documento, a Formação Continuada aos professores, pela última resolução, este seria o momento ideal de entrar em vigor todas essas possibilidades de aprimoramento relacionadas à carreira de professor.

No Art. 14º do parecer das DCN/BNC/2019, é ressaltado a efetividade que pode colaborar com o aperfeiçoamento das competências e habilidades tão necessárias neste momento de transformação em que passa a educação e implica o ser professor nos dias atuais, ao pontuar que a “[...] programação da Formação Continuada em serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional” (Brasil, 2020, p. 6). Pode-se constatar que frente aos desafios impostos pela pandemia da Covid-19, por meio dos currículos é possível alcançar os alinhamentos com os documentos elaborados na busca de resultados positivos para a educação em nosso país.

IMPACTOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DCN/BNC/2019 NA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE

O documento das DCN/BNC/2019 tem como princípio o direito do aluno de aprender e coloca o professor no papel central de zelar por esse processo. O docente, por meio da proposta pedagógica e do plano de trabalho oferecido pelas escolas, deve orientar-se profissionalmente e em sala de aula acrescentar o seu planejamento, a sua avaliação e articular a convivência da escola com as famílias e a comunidade. As incumbências do professor são elencadas no Plano Nacional de Educação (PNE) por metas organizadas, seguindo a ordem da formação inicial, do ingresso na carreira, da formação continuada, do plano de carreira e, por fim, dos salários.

Essas metas são elaboradas para promover uma visão sistêmica da profissão docente e são elencadas a seguir: melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas; proporcionar a reforma curricular que estimula a renovação pedagógica; estratégias para consolidar as políticas de formação de professores e a certificação das atividades formativas; acompanhamento dos profissionais iniciantes até a efetivação após o estágio probatório e a cada dois anos realizar concurso público para admitir profissionais na educação básica pública. Essas melhorias propostas nas DCN/BNC/2019 visam, exclusivamente, efetivar de forma sistêmica as habilidades e as competências dos professores, alegando que a sociedade exige cada vez mais qualidade na educação e o ensi-

no deve ser planejado para unir as políticas propostas para a formação de professores de forma sistêmica, sendo avaliado em todos os níveis. Observa-se que o documento se apropria da linguagem utilizada pelas Pedagogias Progressistas para regular a formação e a profissão docente. Assim, diante de uma linguagem “[...] tão progressista, para não dizer progressivista”, muitos professores incorporam os pressupostos estabelecidos por esses documentos curriculares sem uma análise mais crítica e coletiva. Os professores se tornam reféns dessa rede discursiva baseada em palavras e conceitos como protagonismo juvenil, inovação pedagógica, percursos formativos, trilhas de aprendizagem, engajamento, competências socioemocionais, projetos de vida, empreendedorismo – que articuladamente formam novas subjetividades alinhadas ao mundo do trabalho. Há, portanto, uma razão instrumental sendo incorporada pela escola e seus profissionais que valorizam conhecimentos, habilidades e competências entendidas como úteis e que possam ser aplicadas à vida cotidiana. Desvaloriza-se a ciência, o conhecimento científico, a reflexão crítica da realidade e tudo se reduz ao saber fazer. Tais pressupostos têm origem nos organismos multilaterais e numa rede de empresas nacionais e estrangeiras, instituições privadas que desvalorizam as universidades e que colonizam a escola, a formação e a profissão docente.

As DCN/BNC/2019 abordam que é necessário o professor refletir a profissão docente com situações concretas, estar em sala de aula em sua formação unindo a teoria e a prática na busca por soluções de problemas rotineiros da sala de aula e aprender com esse processo. Tal proposta se reduz ao contexto escolar e ao trabalho individualizado do

professor em detrimento de uma reflexão mais coletiva, sustentada pelo pensamento teórico. Nóvoa (2019) explica o importante papel da universidade e da escola como fundamental para a formação docente:

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que a prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e muito menos, de formação dos novos profissionais (Nóvoa, 2019, p. 5).

Refletir a complexidade da profissão docente implica em proporcionar aos professores ambientes favoráveis ao ato de tornar-se professor, aprender a ensinar em ambientes preparados para a construção e diálogo facilita a pesquisa, o estudo e o conhecimento. Para renovar as práticas e os processos da formação docente nos ambientes universitários é essencial que os três pilares fundamentais do ensino, o ambiente universitário, as escolas e os professores atuantes, interajam na construção da educação emancipatória e democrática.

Resgatar o prestígio da profissão docente resulta na ligação da formação e da profissão, criando ambientes favoráveis de união dos professores de todos os níveis e universitários com as escolas. Em sentido amplo, “[...] é nesta casa comum que se pode definir um campo estimulante, que escape à fragmentação atual das licenciaturas e que mobilize o conhecimento pertinente para formar os professores do futuro” (Nóvoa, 2019, p. 6). Em comum, conhecimento científico, conhecimento em educação e conhecimento profissional docente reforçam o papel da universidade em formar profissionais que valorizam a profissão e trabalham com autonomia.

Não podemos permitir que a formação de professores seja redefinida por modelos praticistas que defendem o regresso a uma mera formação prática, no terreno, no chão da escola, junto de um professor mais experiente, corroendo assim as bases intelectuais, críticas, da profissão docente. Não podemos permitir a inércia das universidades, a sua indiferença em relação às licenciaturas, como se fosse formar um professor sem investirmos seriamente neste processo, sem estudarmos a área da educação, sem construirmos um conhecimento pedagógico, sem nos relacionarmos seriamente com os professores que já exercem a profissão [...] Não podemos permitir que, por ausência das universidades e fragilidades das políticas públicas, a formação de professores seja transformada num verdadeiro mercado por grupos, empresas e fundações (Nóvoa, 2019, p. 8).

Para que a formação de professores seja produtiva em seus processos, as universidades devem valorizar os indivíduos singulares que fazem parte da comunidade, seja ela acadêmica ou do bairro onde há as escolas que seus universitários realizam seus estágios. É importante ressaltar a importância de uma universidade que dialogue com a escola para estabelecer oportunidades de formação aos professores que já estão atuando, bem como a escola participante desse processo deve assumir o compromisso de acolher os universitários participantes de estágios e programas educacionais. Além de proporcionar a valorização da profissão docente, essa aproximação da universidade e da escola contribui para os professores pensarem o currículo em diferentes aspectos.

Assim, a formação de professores tem como objetivo maior a luta para efetivar seus direitos em uma formação de qualidade que possa garantir uma formação crítica e democrática aos seus alunos. O professor precisa se atentar ao fato de que em sala de aula deve-se prezar pela liberdade de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pluralismo de ideias como princípio de ensino. Evangelista e Seiki (2017) alertam para o problema dos professores não refletirem sobre o currículo único promovido pelas políticas públicas:

[...] quer os indivíduos participem ou não – por mais tempo ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados

a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (Evangelista; Seiki, 2017, p. 47).

Pensar a função social da escola nas universidades prepara o futuro professor quanto ao domínio do capital que prevalece no ensino das escolas brasileiras, cujo único objetivo é educar para o mercado de trabalho “[...] muitos são os adjetivos postos ao professor da escola pública: protagonista, gestor, eficaz, inovador, empreendedor, ideológico, cujo propósito é o de caracterizar as múltiplas faces que lhe tentam imputar” (Evangelista; Seiki, 2017, p. 26). Tais qualidades atribuídas mascaram a realidade em que o professor é desqualificado e a docência reduzida a habilidades e competências as quais o professor precisa veemente se enquadrar e, com os seus alunos, ser avaliado. Uma prévia para estar ou não aptos ao mercado de trabalho. Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 29), as mudanças das políticas educacionais precisam ir além da formação meramente reprodutiva:

Vários pesquisadores da área de Educação percebem empiricamente e avaliam que a formação inicial de professores no Brasil tem sido tradicionalmente pensada a partir das ciências e dos diversos campos disciplinares. Por isto, há necessidade de mudanças nas estruturas institucionais e nos currículos de formação inicial de professores, pois fragmentações formativas são nítidas. Ou seja, mudanças são necessárias – e concordamos com

este diagnóstico – mas é inédito, para a formação de professores, definir um currículo de formação centrado em competências e habilidades, as quais estão articuladas – e limitadas – com o que é pretendido na BNCC e pelas necessidades oriundas das demandas do mundo do trabalho.

As DCN/BNC/2019 promovem o currículo comprometido com as competências para orientar e organizar o ensino nas escolas brasileiras. A reforma curricular se organiza primeiramente pelas competências gerais que mobilizam o conhecimento por meio dos conceitos e procedimentos. Após a mobilização dos conhecimentos, surgem as competências específicas das áreas a serem apresentadas na educação. “Compreende-se que existem três dimensões que fazem parte da competência profissional, são elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional” (Brasil, 2019, p. 43), ou seja, as três dimensões interagem para compor a competência profissional. Para o professor, não basta ter a capacidade de ensinar, ele precisa ter habilidades para resolver as diversas situações que envolvem o cotidiano escolar.

O conhecimento profissional é o ato de transformação do sujeito, portanto o professor utiliza de seu conhecimento para desenvolver suas práticas pedagógicas, deve ser valorizado a partir de seu embasamento teórico e suas práticas. Sem desvalorizar a teoria é necessário que o professor enriqueça suas práticas. “O conhecimento guia a prática, como a prática ressignifica o conhecimento, em um processo de reflexão-ação-reflexão, ou seja, saber, agir, e revisitar o saber constantemente” (Brasil,

2019, p. 44). Sabendo que o conhecimento do professor é fundamentado pela experiência que adquire em seus estudos teóricos e suas práticas, é esperado que o professor ensine o que aprende a seus alunos a partir do que ele domina em seu exercício da prática profissional.

A prática profissional nas DCN/BNC/2019 oportuniza a experiência de entender o processo passando por ele, o que se aprende na universidade é o processo que nossos futuros alunos realizaram para aprender. “A prática é o que acontece no fazer da profissão a partir do conjunto de domínios do professor” (Brasil, 2019, p. 4). Quando o professor exerce seus aprendizados, contribui para a formação científica de seus alunos, considerando também as realidades distintas, visando proporcionar ensino de qualidade e autonomia intelectual dos seus alunos.

Vale destacar que as práticas são fundamentadas pelo conhecimento profissional, assim como pelos princípios e valores do sujeito. Desse modo, para se colocar em relações éticas entre pares, para resolver conflitos, as práticas são atravessadas por ideais políticos, filosóficos e sociais, como a concepção da garantia do direito de aprendizagem das crianças (Brasil, 2019, p. 46).

Compreende-se como engajamento profissional (a última das competências profissionais) a habilidade de fazer o seu trabalho, priorizando a ética e a moral para com a comunidade escolar. “O engajamento pressupõe o compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissio-

nal) o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do aluno) e o compromisso com os outros (colegas, comunidade, sociedade)” (Brasil, 2019, p. 47). A partir das competências profissionais elencadas, o professor deve atingir metas e produzir resultados nos testes que avaliam a reforma educacional. Essas avaliações de larga escala monitoraram os resultados alcançados pelas escolas e respectivamente seus professores e alunos. Evangelista e Seiki (2017) colaboram com a reflexão de que o professor não pode ser colocado como sendo um dos obstáculos para o desenvolvimento e sucesso escolar das escolas no Brasil:

Esclareça-se que “ser responsabilizado” não equivale a “ser responsável”, dado que responsável nós, professores, somos pela seriedade, empenho e compromisso com que realizamos o trabalho pedagógico; o que não é admissível é responsabilizar exclusivamente o professor pelo desempenho de alunos e, pior, pelo seu desempenho futuro no mercado de trabalho e pelas dificuldades econômicas que vier a enfrentar: em suma, responsabilizar o professor pela crise, pela pobreza e outras mazelas pelo sistema capital (Evangelista; Seiki, 2017, p. 33).

Percebe-se a importância do professor consciente de sua formação, quanto à luta pela defesa de um ensino para si e seus alunos cujo objetivo seja a apropriação dos saberes científicos, filosóficos e artísticos que levem à pluralidade de pensamentos e busque diminuir as desigualdades

sociais. Pensar coletivamente a profissão docente fortalece a educação básica. Mais do que nunca, é tempo de valorizar o professor e entender que sua atividade depende de outros fatores como qualquer outra profissão; reconhecer que para fazer formação continuada e melhorar seus saberes o professor precisa ter um bom salário, ter perspectiva de progressão em sua carreira e ter condições dignas de exercer sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar e refletir sobre as DCN/BNC/2019 e seus impactos na formação docente. Durante a construção deste artigo, foi explicitado as transformações que a educação no Brasil vem passando e assim como as escolas, os professores buscam alinhar sua prática pedagógica com os documentos orientadores que estão em vigência na contemporaneidade. Diante dos desafios apresentados, conclui-se que o professor colabora para que a renovação da escola deva ser pensada a partir da valorização da cidadania e dos espaços públicos que promovem as relações culturais que se baseiam na diversidade.

Evidencia-se neste artigo que os professores buscam o conhecimento com ações voltadas para a construção do conhecimento de forma coletiva, priorizando o acesso à formação continuada em todas as fases a qual o professor passa, isto é, a valorização da teoria e da prática se inicia na universidade, já no início da carreira, e é acompanhada pelos professores atuantes que ao longo dos anos buscam de forma permanente e constante o aperfeiçoamento dos saberes necessários para garantir um

ensino de qualidade cada vez maior aos seus alunos. Por ser uma profissão relevante e com grande importância para a formação humana e seu fortalecimento, o artigo colabora para entendermos que a profissão docente e a luta dos professores vão além das produções de resultados para as avaliações de larga escala que os documentos e os currículos sugerem.

Em suma, a reflexão sobre a tragédia docente que o artigo desdobrou-se em analisar, prevê que o professor deve alinhar seus saberes e sua formação de acordo com a BNCC, enquanto as DCN/BNC/2019 devem orientar o professor a construir as habilidades e competências impostas para garantir o processo de ensino aprendizagem que são previstos em seus currículos pré-estabelecidos que se volta a formar cidadãos aptos para o mercado de trabalho. Esses documentos levam em conta a universalização do ensino em todo o território brasileiro e desconsideram a luta e o papel fundamental que o professor exerce na sociedade, que é de mediador na formação de cidadãos críticos e conscientes do mundo que os cerca.

Assim, compreende-se que o professor deve atingir metas e produzir resultados, ao passo em que os documentos analisados indicam que a eles é atribuída a responsabilidade pelos resultados obtidos. O que devemos compreender e o que o artigo tem como objetivo elucidar é que os professores são responsáveis e essenciais, bem como vimos exercerem de forma exemplar a sua função durante a pandemia no exercício do trabalho pedagógico, mas não podem ser culpados pelas crises e mazelas que assolam nosso país e que são causados pelo sistema capitalista e seus governantes.

Colaborando para a reflexão da profissão docente e da formação continuada, este artigo nos mostra que a profissão docente está em constante transformação, que o professor ao longo dos anos incorpora em sua formação a pesquisa, os saberes científicos e que pauta as aprendizagens nestes aspectos. O artigo abre possibilidades para outras pesquisas que aprofundem a reflexão dos impactos da BNCC e DCN/BNC/2019 na formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2020.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. **Formação de Professores no Brasil:** leituras a contrapelo. São Paulo: Junqueira & Marin, 2017. Disponível em: <https://encr.pw/ov3lj>. Acesso em: 16 ago. 2021.

JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O.; SCHNEKENBERG, G. F. Análise Documental como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa. Minas Gerais. **Cadernos da Fucamp**, [s.l.], v. 20, n. 44, p. 36-51/2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br>. Acesso em: 21 set. 2021.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 3, n. 44, abr. 2019. Disponível em: <https://encr.pw/3SgOs>. Acesso em: 16 ago. 2021.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**, [s.l.], v. 20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://encr.pw/F8kNQ>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.

CAPÍTULO V

CONCEPÇÕES DE TEORIA E PRÁTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DCN/BNC/2019

Cristiane de Medeiros Costa¹

Fabrcio Filisbino²

Ricardo Luiz de Bittencourt³

Sumário

¹ Graduada em Pedagogia Licenciatura/Unesc. E-mail: cris_mdr@unesc.net

² Graduado em Filosofia. Doutorando em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: fabriciofili@gmail.com

³ Graduado em Pedagogia. Doutor em Educação. Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Líder do Grupo de Pesquisas Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: rlb@unesc.net

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a discussão acerca da formação inicial de professores torna-se crucial diante das complexidades e dos desafios enfrentados no âmbito escolar. A busca incessante por práticas pedagógicas e currículos eficazes, alinhados com as demandas da sociedade atual, direciona o olhar para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCN/BNC/2019)⁴. Essas diretrizes, delineadas pela DCN/BNC/2019, estabelecem parâmetros essenciais para a preparação dos educadores, destacando competências profissionais que transcendem o mero repasse de conhecimento.

Em consonância com os princípios delineados, é imprescindível explorar criticamente as concepções de teoria e de prática embutidas nesse documento, entendendo como essas diretrizes moldam e desafiam a formação dos profissionais que desempenham um papel fundamental na construção do futuro educacional. De acordo com a DCN/BNC/2019, as competências profissionais contidas no documento requerem dos docentes múltiplos conhecimentos relacionados a sua prática pedagógica, visando alcançar o desenvolvimento integral dos discentes, contemplando em suas ações o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

⁴Utilizaremos a sigla DCN/BNC/2019. Documento homologado dia 19 de dezembro de 2019 e republicado no Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020.

A prática pedagógica não se resume em apenas transmitir conhecimentos aos educandos, pelo contrário, é exercida auxiliando cada aluno a construir novos aprendizados, a produzir hipóteses, a formular opiniões e a vivenciar inúmeras experiências. A relação estabelecida entre teoria e prática é denominada de práxis. Ao mesmo tempo em que se complementam, cada uma possui suas particularidades. Ambas são componentes essenciais para o desenvolvimento e para a construção de profissionais da educação visto que os professores não nascem prontos, seus saberes e experiências se constroem ao longo do processo educativo.

Este capítulo direciona sua investigação para a seguinte indagação: de que maneira as concepções de teoria e prática nos currículos orientados pela DCN/BNC/2019 condicionam a formação de professores? O objetivo principal desta pesquisa é analisar como a inter-relação entre a concepção de teoria e prática, juntamente com a perspectiva de currículo, exerce influência na formação docente. Os objetivos específicos buscam compreender a concepção de currículo presente na DCN/BNC/2019, identificar as concepções de teoria e prática contempladas nesse documento e discutir de que maneira essas perspectivas e abordagens pedagógicas impactam o processo de formação de professores.

O presente estudo se configura como uma pesquisa exploratória e descritiva, visando aprofundar o entendimento sobre a formação docente por meio da análise bibliográfica das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica (DCN/BNC/2019). No âmbito da pesquisa exploratória, conforme delineado por Raupp e Beuren (2006), o trabalho se desenvolve a partir da neces-

sidade de explorar concepções específicas que não foram adequadamente abordadas anteriormente, contribuindo para esclarecer questões discutidas de modo superficial. Paralelamente, a pesquisa descritiva é empregada para uma análise minuciosa e interpretativa dos conceitos pertinentes, considerando a preocupação em observar os fatos com critério (Raupp; Beuren, 2006). Nesse contexto, a concepção de currículo e as abordagens de teoria e prática na DCN/BNC/2019 são elementos fundamentais a serem investigados.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos adotados, a pesquisa assume caráter bibliográfico ao analisar o documento da DCN/BNC/2019 em busca de conceitos e terminologias relevantes. A coleta de dados ocorre por meio da análise das Diretrizes Curriculares, a qual são estabelecidos pontos específicos de investigação. Esses incluem a identificação da concepção de currículo, a manifestação das concepções de teoria e prática, a presença da expressão *formação de professores* e a abordagem das expressões *conhecimento*, *habilidade* e *competência*. A busca por tais elementos é conduzida por meio de descritores, resultando na elaboração de um arquivo com 21 páginas, contendo todas as menções encontradas no documento.

A leitura analítica dos dados coletados permitiu a definição de dois blocos de análise: o primeiro abordando currículo, conhecimento, habilidades e competências; o segundo focando na formação de professores e na articulação entre teoria e prática. Este processo proporciona uma base sólida para a compreensão dos elementos discutidos nas

Diretrizes Curriculares Nacionais e contribui para o aprimoramento do conhecimento sobre a formação docente.

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Para avançar na pesquisa voltada à análise da DCN/BNC/2019, é relevante iniciar apresentando o contexto histórico do currículo. Este se revela como um elemento essencial na prática pedagógica inserida no contexto educacional. Além disso, é crucial aprofundar os conceitos de teoria e prática, bem como abordar de maneira mais ampla a formação de professores.

Ao analisarmos o decorrer da história, é possível perceber que o currículo evoluiu gradativamente, apresentando significados ampliados. Em relação a etimologia, a palavra currículo vem do verbo latino *currere*, que significa correr. Uma expressão também muito conhecida é *curriculum vitae*, que possui significado semelhante, carreira de vida. Ambas expressões, *currere* e *curriculum vitae* são utilizadas para descrever a carreira ou percurso da vida profissional (Libâneo, 2015).

A legitimidade do currículo acontece pela cultura, que também é a responsável por organizá-lo e sistematizá-lo. Ele se constitui a partir das vivências e experiências de cada um, inclusive do aluno, o que nos leva a reforçar a ideia de considerar toda a bagagem que o educando possui ao ingressar na escola. O currículo é polivalente, possui inúmeras funções e múltiplos objetivos, sendo um destes o de organizar o ensino, ou seja, discutir, refletir e estabelecer áreas de conhecimentos, cami-

nhos, métodos e estratégias para torná-lo efetivo no ambiente escolar. O currículo se transformou em um meio de estruturar a escolarização na medida em que delimita o que será ensinado e aprendido, para quais anos e graus e quais métodos serão utilizados. Todavia, quando falamos de currículo, precisamos nos atentar a qual nível nos referimos.

Para Libâneo (2015), o currículo formal é aquele estabelecido pela escola e expresso nas diretrizes curriculares como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais. O currículo real é aquele que ocorre na sala de aula, é a prática daquilo que foi planejado. Já o currículo oculto é estabelecido mediante às influências que interferem no processo de ensino aprendizagem dos educandos e no exercício docente resultantes da experiência cultural. É denominado de oculto por não aparecer no planejamento, caracterizando toda a aprendizagem dos alunos decorrida da convivência entre seus pares (Libâneo, 2015).

Diante do que foi exposto, é relevante considerar a realidade do educando por entender que o currículo surge carregado de cultura, sendo essa um elemento importante para o processo de aprendizagem dos alunos, tendo em vista a dimensão externa do currículo. Ele não é preso somente à esfera escolar, pelo contrário, constitui-se no domínio político, administrativo até chegar aos alunos. Portanto, de forma intencional e programada, o currículo abarca diversos conhecimentos, valores, hábitos e atitudes que devem ser assimilados pelos estudantes.

A escola é o lócus de efetivação do percurso formativo de todo o educando, bem como do currículo escolar. Evangelista e Paula (2019), ao tratarem sobre esse assunto, mencionam que no âmbito educacional

privilegiam-se práticas de formação de sujeitos emancipados e não a reprodução de comportamentos moldados e padronizados. Nesse sentido, o currículo tem a tarefa de possibilitar a construção de conhecimentos, integrando-os às experiências sociais e vivências dos aprendentes.

Esse espaço é carregado de culturas, estereótipos, ideologias e saberes. Contudo, essa multiplicidade de características é de fato respeitada nesse ambiente? O currículo escolar evidencia, em suas práticas cotidianas, essas diversidades ou se reduz a um padrão de acultramento? De que forma essas questões se manifestam nas escolas? Refletir sobre esses apontamentos é relevante para compreendermos o currículo e sua produção de subjetividades.

Quando falamos em subjetividade, falamos de algo que é inerente, intrínseco ao ser humano, às suas opiniões e singularidades. Porém, atualmente, existe uma grande dificuldade no que diz respeito a instigar e fazer com que os alunos pensem por conta própria, que tenham uma opinião sobre determinado assunto e que se disponham a buscar novos conhecimentos e realizar novas descobertas devido ao ensino tradicional a qual receberam. Todavia, vivemos em uma sociedade exigente, que demanda do ser humano exercer e dominar uma diversidade de assuntos. Tratando-se da formação docente, essa exigência se torna mais abrangente, uma vez que estamos falando de alguém que auxilia na formação de sujeitos críticos e reflexivos. Portanto, cabe-nos pensar: que tipo de subjetividade está sendo desenvolvida nas instituições escolares e nos discentes?

Evangelista e Paula (2019) mencionam que a constituição do comportamento das crianças se dá devido a execução de uma determinada estrutura disciplinar, composta por estratégias como a utilização de uniformes, a internalização de rotinas, a transmissão de conteúdo e o controle do tempo e espaço, resultando em sujeitos que podem vir a se tornar domináveis. Obviamente que, a forma como ocorre nas escolas o processo de moldar a conduta dos alunos, apresentada pelas autoras, difere da ideia de sociedade que o próprio sistema educativo deseja instituir. Portanto, é possível inferir que os tipos de subjetividades produzidas dependerão e/ou estarão interligadas ao tipo de práticas pedagógicas realizadas. Para que se consiga efetivar o currículo de forma significativa, é necessário que a elaboração das políticas de currículo seja desenvolvida de maneira crítica e reflexiva.

O currículo escolar, também se apresenta como uma política pública, visto que contém normas a serem seguidas por todas as instituições educacionais que o definem, prevendo os conteúdos e as metodologias que serão abordados por gestores, docentes e todo o corpo integrante do ambiente escolar. Portanto, é pertinente citar, ainda que de forma breve, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017. Esse documento normativo é focado nos estudantes e integra um conjunto de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver durante a Educação Básica. Dessa forma, os professores são instigados a alinhar suas práticas curriculares e pedagógicas a esse documento. Contudo, é importante atentarmos que uma coisa é o documento e outra é colocar em prática a BNCC, pois, para que os professores possam efetivá-la, o

Governo Federal instituiu a resolução da BNC–Formação, a qual exige das universidades a obrigatoriedade em rever a formação docente. Para o Governo, é relevante que a BNCC seja abordada já na universidade, pois, ao se formar, o futuro docente já estará apto para aplicá-la.

No entanto, essa resolução contém inúmeras fragilidades, pois fere a autonomia universitária reduzindo a formação de professores a meras competências e habilidades delimitadas pela BNCC, tornando-se um currículo de caráter padronizado e obrigatório que acaba por ampliar e controlar ideologicamente a forma e o conteúdo que é ensinado (Lopes; Rivas, 2021).

Ao discutir esse tema, a Associação Brasileira de Currículo (ABDC, 2021) reitera que a DCN/BNC/2019 impõe um controle curricular, porquanto a formação docente é reduzida a processos de instrumentalização técnica. Vivemos em um país de dimensões continentais, em uma sociedade heterogênea que é abarcada por culturas diversificadas, o que nos leva a refletir sobre o campo educacional, que não é adequado estabelecer um currículo único e homogêneo, como é o caso da resolução da DCN/BNC/2019. Em cada estado e região do nosso país há uma particularidade, uma necessidade a ser suprida, portanto, as universidades deveriam ter liberdade e autonomia para formular os seus currículos e a formação dos profissionais da educação precisaria estar atrelada a cada uma destas demandas. As autoras Lopes e Rivas (2021), ao tecerem críticas ao documento da DCN/BNC/2019, enfatizam que:

Trazem um diagnóstico limitado da problemática educativa, visto que apresentam propostas que desconsideram as políticas educacionais instituídas, a produção e o pensamento educacional brasileiro decorrente de pesquisas e estudos realizados por universidades, sindicatos e instituições científicas. Além disso, perpassam visão restrita e instrumental de docência, retrocedendo nos avanços que a área alcançou com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Lopes; Rivas, 2021, p. 79).

A DCN/BNC/2019 não contempla por completo os problemas educacionais, pois desconsidera a complexidade sociocultural do país em que vivemos, desconsidera a produção intelectual e científica produzida pelos variados sistemas educativos e instrumentaliza a visão de docência.

ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Teoria e prática são dois conceitos, ao mesmo tempo, dicotômicos e interdependentes. Nesta seção, de maneira sucinta, elucidamos definições e diferenças. A teoria se dá na maneira como o conhecimento é apresentado, considerando seu grau e especificidade. A prática é como a concretude da teoria, ações que podem alterar e serem alteradas ao longo do percurso formativo (Pacheco; Barbosa; Fernandes, 2017).

Teoria e prática se interligam no momento em que ambos necessitam um do outro para concretizar a ação pedagógica. É necessário o domínio da teoria e o conhecimento daquilo que se quer realizar para, então, efetivá-lo. Essa efetivação será a prática, o exercício da teoria, pois para que haja sucesso no processo de ensino e aprendizagem, é necessário considerar a práxis, elemento fundamental para a emancipação do homem (Fortuna, 2015). A práxis, no entanto, caracteriza-se na superação da relação dicotômica entre teoria e prática, uma vez que são interdependentes. Todavia, essa dicotomia ainda organiza a formação de professores em nosso país.

Esses dois conceitos precisam estar diariamente presentes na vida dos professores, tendo em vista que essa profissão tem por objetivo a formação de cidadãos com consciência crítica e que lutam por uma sociedade mais justa e igualitária. Partindo desse pressuposto, educador e educando precisam estar atrelados para o aperfeiçoamento das práxis, ressignificando o ato de educar e tornando-o significativo. Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Na concepção de Freire (1987, p.) *apud* Fortuna (2015, p. 65), “[...] teoria e prática são inseparáveis, tornando-se, por meio de sua relação, práxis autênticas, que possibilitam aos sujeitos a reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade”.

Mediante o exposto, a práxis é uma atividade que conduz tanto docente como discente para além do campo da produção de conheci-

mento, pois permite que ambos se tornem constantes pesquisadores (Fortuna, 2015). Falar sobre formação de professores é sempre pertinente na medida em que nos apropriamos de estudos, pesquisas e reflexões.

Fazendo um panorama histórico, Nóvoa (1992) menciona que, na década de 1970, debates sobre a formação de professores culminaram em programas de formação docente. Já a década de 1980 foi marcada pela profissionalização da categoria, pois a denominada “explosão escolar” havia inserido na educação sujeitos sem as necessárias habilitações para legitimar sua prática pedagógica. Posteriormente, em 1990, ficou marcado pela formação contínua de professores, que para o Estado tinha dois objetivos: assegurar o êxito da reforma do sistema educativo e concretizar o estatuto da carreira docente. Ao longo desses períodos houve mudanças e retrocessos, ainda assim, a formação foi e é um tema em discussão. Nóvoa (1992, p. 13) afirma:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A formação docente implica adotarmos uma identidade profissional, uma docência ontológica que modifica a constituição do próprio

ser. Para tanto, é responsabilidade da instituição formadora garantir, de maneira organizada por meio do currículo, a preparação pedagógico-didática. Sem isso, a formação de professores, como destacado por Saviani (2011), não será efetiva.

Nóvoa (2019) aborda três aspectos importantes no que diz respeito à formação docente: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. Ele explica que as universidades, ao longo da história, não se preocupavam com a formação de professores, levando muitos universitários a desprezarem sua própria formação, preocupando-se apenas com seus títulos acadêmicos. Dessa forma, é necessário colocá-los no que o autor define como uma “casa comum”. Essa casa comum pode ser definida como um espaço dentro das universidades onde acontece uma articulação entre os professores universitários e os professores da rede. Paralelamente a isso, acontece também a formação e a valorização da profissão docente.

O autor afirma a importância dessa casa comum, pois ela abre espaço para fugir da defasagem que existe em muitas licenciaturas. Embora o conhecimento técnico-científico seja de extrema importância para a nossa formação, ele não será significativo se não tivermos uma relação com o conhecimento profissional, ou seja, em conhecer de fato a prática da profissão (Nóvoa, 2019).

Ainda, de acordo com Nóvoa (2019), a inserção dos jovens professores nas escolas nos primeiros anos de sua formação corresponde à indução profissional. Esse período será de fato significativo na formação inicial se houver uma boa relação entre os licenciados e os professores

da Educação Básica. Os professores recém-formados, ao adentrar nesse novo ambiente de trabalho, irão se deparar com inúmeras realidades. Por conseguinte, o principal aspecto a ser desenvolvido é o acolhimento dos professores mais experientes aos novos docentes, para que eles não fiquem desamparados, sem apoio e sem auxílio.

Nóvoa (2019) destaca que os programas de residência docente são espaços de cuidado da entrada na docência, considerando dimensões plurais. A indução profissional se concretizará na medida em que as escolas evidenciarem, em suas práticas, a responsabilidade coletiva pela inserção e integração dos educadores. Essas ações requerem alterações na organização das instituições, superando a ideia individualista para uma visão coletiva do exercício educativo. Visto que ninguém é professor sozinho, precisamos dos colegas de profissão, das suas reflexões e contribuições, para nos tornarmos professores. Tornar-se professor é uma expressão que está intimamente ligada ao termo constância, uma vez que é um processo longo e contínuo que não se encerra no momento de entrega do diploma, permanece ao longo de toda a carreira docente.

O desenvolvimento profissional contempla algumas etapas, das quais duas já foram apresentadas: formação inicial e indução profissional. A formação continuada, portanto, é a última etapa desse ciclo. Ela nos permite analisar e avaliar nossa prática pedagógica de forma constante, principalmente porque nos deparamos todos os dias com desafios e dilemas no campo da educação. Um aspecto crucial para análise é a importância de romper com o tradicionalismo e adotar uma postura coerente como educadores, promovendo a compreensão e a capacidade

dos alunos assumirem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Os procedimentos considerados predominantes de um ensino tradicional, como o professor ser o centro do processo de ensino em uma relação hierárquica de poder, nos impele a uma reflexão de que novos elementos didáticos são pertinentes para a ruptura desse modelo. Destarte, a formação continuada nas escolas entra em foco como um subsídio primordial para desenvolver novas estratégias de aperfeiçoamento da prática pedagógica dos docentes. Nesse sentido, afirma Nóvoa (2019, p. 11):

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

A escola é o espaço de importantes movimentos contínuos de preparação e concretização da carreira docente. Dessa maneira, por entender que a formação acontece cotidianamente, é relevante considerarmos as contribuições advindas de vários grupos sociais. Na medida em que buscamos elevar o nível de conhecimento para enriquecermos nossa carreira docente, devemos tomar atenção aos três pilares que envolvem a educação básica: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Roldão (2007), ao se debruçar sobre o tema, menciona que especificar a complexidade do primeiro pilar dessa tríade profissional, torna-se difícil devido a vários fatores, entre eles está a própria complexidade da função. Dito isso, a autora menciona que:

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar, implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como *prático* (Roldão, 2007, p. 98).

Adquirir esse conhecimento implica adotar práticas que integrem uma variedade de saberes, originando-se de uma base prática do conhecimento. No que se refere a conceituação do conhecimento profissional (Monteiro, 2005 *apud* Roldão, 2007) ele está ligado àquilo que os docentes possuem, como os conhecimentos, valores e habilidades provenientes dos processos de formação inicial e continuada, bem como de reflexões das suas vivências que se apresentam quando confrontadas com as demandas de sua complexidade, particular da sua ação profissional que, por sua vez, possibilitam a construção de novos saberes e crescimentos profissionais.

O professor não deve conhecer apenas as teorias pedagógicas e utilizá-las em um conteúdo específico, mas é necessário que ele seja capaz de alterar tais conteúdos em *ação transformativa*, incorporando em sua prática variados conhecimentos. Outro elemento importante que nos permite compreender a complexidade do termo em questão é a sua capacidade analítica, em que o conhecimento profissional não se reduz em exercer funções técnicas e criativas, porquanto apenas nos deparamos com esse tipo de conhecimento quando é exercido *o poder de conceituar uma análise*, que é fundamentada em um saber formal e experiencial, permitindo ao profissional a amplitude de suas ações (Roldão, 2007).

Mobilizar e interrogar constituem aspectos que dão sentido ao ser profissional, posto que, para exercer esse conhecimento, são requeridas indagações e reflexões constantes, seja da ação prática ou do saber anteriormente adquirido. Paralelamente a isso, emerge a meta-análise como outro elemento que se conecta à reflexão e à autocrítica. Por último, a comunicabilidade e circulação delineiam a especificidade do conhecimento profissional, uma vez que esse conhecimento tácito é utilizado, por meio da meta-análise, para exercer uma desconstrução essencial. Essa desconstrução é fundamental para reorganizá-lo em um saber articulado e sistemático (Roldão, 2007).

Adentrando ao segundo pilar, prática profissional, pode-se dizer, de acordo com Tardif (2000), que é um processo em que os conhecimentos universitários não são totalmente aplicáveis, uma vez que eles são transformados de acordo com as demandas do ofício de educar. O que se pode inferir é que a atuação do professor frente às exigências do

processo educativo não pode ser engessada, sobretudo por entender que cada sujeito aprende de uma determinada maneira e cotidianamente novas alternativas de ensinar precisam ser adotadas. Essas práticas profissionais devem visar ao sucesso do ensino-aprendizagem dos educandos e, para isso, o professor precisa articular seus saberes e conteúdos didáticos para a efetivação deste ensino, conforme aponta Batista, Gouveia e Carmo (2016).

Diante de todas as mudanças, rupturas e permanências imbricadas na profissão docente, o professor é o profissional que sempre necessita se adaptar, evidenciando em suas práticas as competências e/ou fragilidades. Todavia, surge um questionamento: como ser um profissional competente? De acordo com Macedo e Caetano (2017), um profissional competente se molda a partir da relação entre dois pontos: desenvolvimento pessoal, profissional e, sobretudo, da formação inicial.

O ser profissional não se constitui isoladamente, o que reforça a importância de uma boa formação, pautada em princípios éticos e que se afaste de práticas consideradas insuficientes e distantes da realidade social do aprendiz. Por isso, Macedo e Caetano (2017, p. 635) afirmam que:

[...] é preciso considerar que o desenvolvimento de competências tome como ponto de partida a formação inicial, distanciando-se do tecnicismo, contemplando por outro lado, a vertente reflexiva, de forma a possibilitar que o futuro profissional desenvolva a autonomia, a fim de ser capaz de negociar com seus pares, as competências necessárias para esta ou aquela situação profissional.

A prática profissional do professor necessita de alguns contributos para se tornar efetiva. Ponte (2002) reitera quatro objetivos importantes para que os professores façam reflexão sobre sua prática pedagógica. Um deles está relacionado ao fato de que realizando esta ação, o professor se torna ativo no âmbito profissional, o que possibilita mecanismos para enfrentar os problemas decorrentes dessa prática. Abre espaço para o desenvolvimento nos aspectos pessoal e profissional. Essa reflexão proporciona construir um patrimônio cultural e expandir o saber como grupo profissional e, de maneira mais ampla, tornar conhecidos os problemas referentes à educação.

A prática profissional está correlacionada com o tema formação de professores, uma vez que, um profissional bem preparado e qualificado, se constitui a partir de sólidos conhecimentos bem fundamentados. Enfatizando essa questão, Batista, Gouveia e Carmo (2016, p. 60) afirmam que:

Sendo assim, é necessário também que o professor tenha consciência de que sua prática educativa precisa ser submetida a um contínuo processo de autoavaliação, mediado por uma equipe formadora, para que seus saberes pedagógicos sejam aprimorados. O exame crítico-reflexivo possibilita a problematização do trabalho que o docente realiza em sala de aula: a abordagem dos conteúdos, as técnicas utilizadas, os instrumentos de avaliação, os relacionamentos humanos construídos, etc.

Nessa perspectiva, a formação de professores – universitária e continuada – corresponde a uma parcela significativa da profissionalização docente. Na atual conjuntura social, Batista, Gouveia e Carmo (2016) apontam que as pesquisas estão contemplando discussões expressivas acerca da formação docente, o que corrobora para a compreensão de que a formação necessita se vincular às realidades sociais dos educandos, pois outrora o conhecimento era meramente transmitido. No entanto, hoje, esse método perde força devido à complexidade que as vivências exigem dentro da sala de aula, evidenciando a relevância de uma formação integral.

Por fim, o último pilar da tríade profissional diz respeito ao engajamento profissional. O termo engajamento nos remete à ideia de comprometer-se com algo. No campo profissional, mais especificamente da profissão docente, o engajar-se está atrelado a desenvolver de forma competente, as práticas pedagógicas. O engajamento profissional se constitui como parte importante e integrante do aspecto profissional docente, porquanto, recebe influências organizacionais e emocionais. Ser professor exige ter um conjunto de habilidades para realização de tal trabalho, visto que inúmeras questões podem ser fatores decisivos para o engajamento profissional: questões burocráticas e financeiras, estrutura organizacional e relação afetiva com os seus pares. Essas dimensões estão ligadas à satisfação com o trabalho.

Essas análises nos permitem inferir que uma boa educação se constrói a partir da observação dos três pilares da educação básica, bem como de vários elementos que perpassam desde a formação inicial

e continuada, englobando os conhecimentos e práticas profissionais e características pessoais como o engajamento e comprometimento à uma educação transformadora e emancipadora. Portanto, o processo educativo de ensinar e lidar com múltiplos sujeitos e realidades implica a adoção de uma formação sólida, inclinada a reconhecer e a valorizar as dimensões que fazem essa profissão.

O engajamento profissional se constitui como parte importante e integrante do aspecto profissional docente, porquanto, recebe influências organizacionais e emocionais. Ser professor exige ter um conjunto de habilidades para realização de tal trabalho, visto que inúmeras questões podem ser fatores decisivos para o engajamento profissional: questões burocráticas e financeiras, estrutura organizacional e relação afetiva com os seus pares. Essas dimensões estão ligadas à satisfação com o trabalho. “[...] a satisfação no trabalho é um conceito influenciado por aspectos intrínsecos e extrínsecos, oriundo de uma percepção pessoal, ou seja, de uma apreciação individual sobre as atividades profissionais realizadas [...]” (Lent; Brown, 2008, p. , *apud* Costa; Prottis, 2019, p. 343-344).

Essa operacionalização e dominação podem ser vistas na BNCC e na DCN/BNC/2019 quando analisadas por essa perspectiva, entendendo que o governo federal, quando regulamenta esses documentos, dá ênfase apenas no trabalho, na prática do professor em detrimento da teoria, ficando subentendido que o saber-fazer se torna mais importante do que o saber. Essa abordagem está ligada a autonomia e autoria docente, visto que quando o professor é obrigado a seguir determinados parâmetros curriculares, dos quais muitos são engessados,

à docência perde sua efetividade, não alcançando a finalidade de formação de sujeitos autônomos, porquanto a própria docência não o é. É preciso compreender que a docência não se limita somente à sala de aula, constituindo-se em um processo de construção e apropriação de saberes concernentes à prática educativa, que perpassam pela autonomia e autoria. Sobre isso, Penteadó afirma que:

O trabalho docente se materializa na sala de aula, mas nela não se origina e nem se encerra. A compreensão disso é de suma importância quando se trata da questão da autonomia do professor: a dimensão social do trabalho docente, que afeta e age no trabalhador professor, envolve relações mais amplas e complexas de poder e de controle presentes nas práticas educativas, nas relações sociais, nos espaços escolares, nas instituições, na rede de ensino, na cultura (e na mídia), na sociedade e nos imaginários que permeiam o cotidiano (Penteadó, 2018, p. 248).

O trabalho do professor envolve muitas relações, dentre elas está a relação entre conhecimento, habilidades e competências. Em síntese, o conhecimento está relacionado ao campo teórico, abstrato e, mais especificamente, ao saber, enquanto as competências e habilidades relacionam-se com a prática, ao campo concreto e objetivo, ao saber-fazer.

Já quando nos referimos ao conceito de habilidades, podemos perceber explicitamente na BNCC (Brasil, 2017), a inter-relação que possui com o termo competência, referindo-se a práticas cognitivas e socioemocionais. Neste sentido, complementa Silva e Felicetti (2014), quando afirmam que para haver uma atuação competente, é necessário o vínculo entre estas três dimensões: conhecimento, habilidades e competências.

CURRÍCULO, CONHECIMENTOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA DCN/BNC/2019

Neste bloco de análise, procurou-se explicitar de que forma aparece no documento DCN/BNC/2019 as concepções de currículo, conhecimento, habilidades e competências, fazendo uso dos respectivos métodos indicados na introdução. Tendo em vista a relevância dos termos citados acima e discutidos ao longo desta pesquisa, compete, neste momento, analisá-los conforme o que foi proposto e, para isso, utilizou-se algumas citações contidas no referencial teórico, para fundamentação desta análise.

Primeiramente, sabemos que em relação ao currículo é verídico a existência de várias abordagens e concepções. Entretanto, evidenciou-se no documento DCN/BNC/2019 a seguinte menção ao currículo: “O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica)” (Brasil, 2019, p. 1).

Assim, é possível inferir que, para a elaboração dos currículos dos cursos de formação de professores, é necessário ter como parâmetro outro documento normativo, sendo este a BNCC. Subentende-se que o conceito de currículo, mencionado na DCN/BNC/2019, perpassa um viés pragmático, ou seja, focado em questões mais práticas como o saber-fazer concernentes às habilidades e competências, visto que mais adiante, no referido documento, é frisado que para que os estudantes se apropriem de saberes fundamentais contidos na BNCC, levando-os ao êxito da integralidade do seu desenvolvimento, como estabelecido no art. 205 da Constituição, é pertinente que os profissionais da educação adquiram competências (Brasil, 2019). Portanto, pressupõe que a abordagem de currículo presente na DCN/BNC/2019 contém uma concepção tecnicista, pois de acordo com Libâneo: “Parte-se de um currículo previamente prescrito por especialistas que, a partir de critérios científicos e técnicos, formulam objetivos e conteúdos, padrões de desempenho, habilidades consideradas úteis e desejadas pela sociedade” (Libâneo, 2015, p. 145).

Sobretudo, do ponto de vista epistemológico, essa abordagem mencionada vai de encontro ao que Libâneo (2015) chama de tecnicismo educacional, utilizando o ensino como estratégia para o alcance de determinados objetivos. Silva (2017), corroborando as análises, propõe:

Nesse entendimento, o modelo da racionalidade prática, cuja gênese teórica é a epistemologia da prática, acaba por afirmar uma concepção neotecnista de formação, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos do trabalho docente, nota-

damente no domínio dos conteúdos da Educação Básica e na resolução de problemas imediatos do cotidiano escolar. Deste modo, parece que esta perspectiva corre o risco de dar aos cursos de formação, um caráter meramente instrumental (Silva, 2017, p. 132).

Outra menção encontrada no documento da DCN/BNC/2019 sobre currículo, diz o seguinte: “1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo” (Brasil, 2019, p. 15). A partir do exposto, infere-se que, a concepção de currículo imbricada no documento possui uma tendência mais fechada e engessada, em que há uma supervalorização das competências e habilidades. Contudo, é relevante mencionar que esta pesquisa não se propõe a menosprezar as competências e as habilidades, mas em analisar o fato de haver uma supervalorização desses elementos em detrimento do conhecimento científico, do saber.

Essa abordagem se contrapõe ao que é esperado da escola e dos cursos de formação e, nesse sentido, Evangelista e Paula (2019), ao tratarem sobre esse assunto, mencionam que no âmbito educacional, privilegiam-se práticas de formação de sujeitos emancipados e não a reprodução de comportamentos moldados e padronizados. De tal modo, o currículo tem a tarefa de possibilitar a construção de conhecimentos, integrando-os às experiências sociais e vivências dos aprendentes.

Após abordar a questão do currículo, é pertinente verificar como se apresenta no documento DCN/BNC/2019 a questão do co-

nhcimento, tendo em vista as inúmeras menções a esse vocábulo no referido documento, convém citar aqui as mais significativas:

A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento (Brasil, 2019, p. 3).

É explícito nessa citação a importância que o conhecimento epistemológico, ou seja, o conhecimento científico, exerce na profissão docente, contribuindo no aperfeiçoamento contínuo de sua prática pedagógica, possibilitando, por meio dele, compreender como ocorre os processos de ensino-aprendizagem. Tal é a sua relevância que, concomitante ao desenvolvimento da formação, auxilia na construção de novos saberes eliminando qualquer empecilho que dê acesso a novos conhecimentos. Sendo assim, Moraes e Costa (2021) afirmam que é importante que a ciência e a pesquisa estejam como pilares fundamentais para a formação docente.

No documento DCN/BNC/2019, quando mencionado as dez competências gerais docentes, podemos evidenciar o seguinte: “1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do es-

tudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2019, p. 13).

Novamente, fica claro mediante a citação, a valorização do saber e do conhecimento teórico, com vistas à efetivação de uma prática docente baseada em um ensino por meio da contextualização da realidade, com comprometimento tanto na sua aprendizagem quanto na dos alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade baseada em princípios como democracia, justiça, liberdade e inclusão.

Ressaltando a importância do conhecimento científico, Moraes e Costa defendem que “[...] o conhecimento científico é socialmente construído e, portanto, deve estar acessível a todos. Os cursos de licenciatura precisam constituir-se como ambientes estimulantes e fomentadores do *manuseio* do conhecimento científico” (Moraes; Costa, 2021, p. 10). No que se refere às habilidades, quando o documento da DCN/BNC/2019 cita em seu Art. 7º os princípios orientadores da organização curricular dos cursos de formação de professores, faz a seguinte referência:

II - Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; (Brasil, 2019, p. 4).

Constata-se a partir dessa citação que a formação docente requer do professor um conjunto de elementos fundamentais para tornar efetiva a sua prática pedagógica. Tais elementos se referem a conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Todavia, como descrito, não podem se reduzir apenas a um conteúdo específico, nem somente estar presente no estágio obrigatório, pelo contrário, ambos precisam integrar-se às demandas de várias áreas do conhecimento, potencializando uma formação sólida e consistente que permite ao professor ampliar suas ações educativas.

Roldão (2007) aponta que o professor não deve conhecer apenas as teorias pedagógicas e utilizá-las em um conteúdo específico, mas é necessário que ele seja capaz de alterar tais conteúdos em *ação transformativa*, incorporando em sua prática variados conhecimentos.

Outra menção encontrada no documento referente às habilidades, diz respeito à dimensão da prática profissional, que se relaciona em “[...] elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC” (Brasil, 2019, p. 17).

Outras citações semelhantes abordam a questão das habilidades, demonstram um enfoque na dimensão prática, atrelada ao conteúdo da BNCC, o que é uma problemática, visto que a BNCC tem a função de orientar os currículos e/ou as práticas pedagógicas. Todavia, devido às inúmeras menções a esse documento, exerce essa aplicabilidade dire-

cionadora para uma função engessada e impositiva, não possibilitando a autonomia docente.

Tardif (2000) nos diz que a prática profissional é um processo em que os conhecimentos universitários não são totalmente aplicáveis, uma vez que eles são transformados de acordo com as demandas do ofício de educar, ou seja, a atuação do professor frente às exigências do processo educativo, não pode ser engessada, sobretudo por entender que cada sujeito aprende de uma determinada maneira e que, cotidianamente, novas alternativas de ensinar precisam ser adotadas.

Por fim, no que diz respeito às competências, a DCN/BNC/2019 possui a seguinte abordagem:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das **competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica**, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 2, grifo nosso).

Depreende-se que a formação de professores precisa estar ancorada na BNCC, uma vez que é necessário aos estudantes o domínio das competências estabelecidas por ela, tanto as gerais, quanto as específicas. Das 20 páginas que constituem a DCN/BNC/2019, oito delas

dão enfoque nas competências e habilidades, ou seja, quase metade do documento é destinado à valorização desses elementos que corroboram para uma formação robotizada e mecânica.

De acordo com a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (INEP, 2006), competência se refere a capacidade de atuação em contextos educacionais, dispondo de ações críticas e reflexivas diante do conhecimento epistemológico, de atitudes éticas e da experiência estética.

Nesse sentido, o que a DCN/BNC/2019 propõe relacionado às competências, não possibilita aos professores um pensamento crítico e reflexivo, visto que a prática está desarticulada do conhecimento científico. Outra menção ao termo competência que podemos encontrar no documento da DCN/BNC/2019 é a seguinte: “Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (Brasil, 2019, p. 2).

Adquirir tais competências implica no domínio de determinados conteúdos e ações. Inclusive, a palavra dominar se manifesta várias vezes nas páginas correspondentes às competências e habilidades. Uma formação que contemple dominar competências e habilidades está sujeita ao fracasso por se distanciar do pensamento crítico, da ciência e da autonomia. Macedo e Caetano (2017, p. 635) afirmam que:

[...] é preciso considerar que o desenvolvimento de competências tome como ponto de partida a

formação inicial, distanciando-se do tecnicismo, contemplando por outro lado, a vertente reflexiva, de forma a possibilitar que o futuro profissional desenvolva a autonomia, a fim de ser capaz de negociar com seus pares, as competências necessárias para esta ou aquela situação profissional.

Portanto, concluiu-se que, ao se referir sobre o currículo, a DCN/BNC/2019 deixa claro uma visão tecnicista de currículo, baseado apenas em práticas que não levam em consideração o conhecimento epistemológico. Já em relação ao conhecimento, este documento ressalta a importância e a valorização do conhecimento teórico e científico, evidenciando sua função de aperfeiçoar a prática docente. O que, por sua vez, denota uma contradição no momento em que o documento valoriza o conhecimento e ao mesmo tempo evidencia uma prática voltada ao tecnicismo. No que diz respeito à habilidade, esta possui uma relação antagônica com a BNCC, uma vez que, na primeira citação apresentada, foi mencionado que esse termo não pode estar associado apenas a um conteúdo específico, o que se difere da segunda citação, em que percebeu-se que este termo, por inúmeras vezes, foi vinculado à BNCC. Finalmente, em se tratando de competências, constatou-se a inter-relação com as habilidades, dado que o documento reduz esse termo a uma prática instrumentalista.

ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA DCN/BNC/2019

Este bloco de análise tem como objetivo examinar como a DCN/BNC/2019 aborda as expressões *formação de professores; teoria e prática*. Para este propósito, os autores de referência foram Silva (2017); Fortuna (2015) e Pacheco; Barbosa e Fernandes (2017). Ao se referir sobre formação de professores, constata-se a seguinte menção no documento:

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores (Brasil, 2019, p. 1).

De acordo com a citação, fica evidente o contributo da BNCC nas políticas curriculares destinadas à formação docente. Formação essa que, mediante o alinhamento das ações educativas à BNCC, acarreta na sistematização e na padronização dos profissionais de educação, ferindo, de certo modo, o princípio formativo de emancipação humana. “As mudanças que têm ocorrido nos cursos de Licenciatura evidenciam uma alteração epistemológica na concepção de formação de professores, com maior evidência para a prática” (Silva, 2017, p. 123). Outra menção correspondente à formação de professores é a seguinte:

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores: I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC [...] (Brasil, 2019, p. 4).

Novamente, a BNCC está contida como elemento totalizante na organização curricular e nos princípios que orientam os cursos de formação de professores. Tendo em vista a importância da dimensão e a pluralidade da formação docente e que ela não deveria estar condicionada à reducionismos teóricos e epistemológicos advindos de um currículo centralizador, acentua-se que: “[...] a formação de professores não pode se traduzir em um espontaneísmo do sujeito baseado nas práticas, mas em uma concepção de produção do conhecimento – epistemologia” (Silva, 2017, p. 132). No que diz respeito à concepção de teoria, a DCN/BNC/2019 traz a seguinte abordagem:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de

suas competências de trabalho; **II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas**; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (Brasil, 2019, p. 3, grifo nosso).

Compreende-se, de acordo com a DCN/BNC/2019, que a formação de professores integra um conjunto de elementos que fundamentam o exercício docente. Dentre eles, a teoria e a prática são vistas como indissociáveis. Ou seja, o conhecimento teórico e científico consubstancia as ações que convergem em um ensino e aprendizagem significativos. De acordo com Fortuna (2015), estes conceitos se interligam no momento que ambos necessitam um do outro para concretizar a ação pedagógica. É necessário o domínio da teoria, o conhecimento daquilo que se quer realizar, para então efetivá-lo. Essa efetivação será a prática, o exercício da teoria, pois para que haja sucesso no processo de ensino e aprendizagem, é necessário considerar a práxis, elemento fundamental para a emancipação do homem.

Ademais, evidenciou-se em outra parte do documento referente aos fundamentos da formação docente, em seu artigo 6º, o seguinte princípio: “[...] a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando a garantia do desenvolvimento dos estudantes” (Brasil, 2019, p. 3). É possível averiguar nas citações anteriores, assim como nas demais que estão

contidas no documento, a importância atribuída à teoria e a prática, como sendo elementos indispensáveis para uma formação consistente e que contemple o desenvolvimento dos estudantes. E nesta perspectiva, é o que defende Silva (2017), quando menciona que:

[...] a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho, e que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômica e política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas (Silva, 2017, p. 130).

Para concluir este bloco de análise, buscou-se analisar a concepção de prática inserida na DCN/BNC/2019 e, constatou-se a seguinte menção no respectivo documento:

§ 3º Para o curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as 1.600 horas de aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC devem contemplar: I - o aprendizado da dimensão prática do conhecimento e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os estudantes da Educação Básica [...] (Brasil, 2019, p. 8).

Evidencia-se que, os estudos de aprofundamento docente precisam abranger a BNCC, assim como as práticas pedagógicas devem estar relacionadas a ela, visando o desenvolvimento de competências e habilidades. O que permite compreender a partir desta perspectiva que a formação docente possui um caráter técnico e reprodutor do sistema capitalista. De acordo com Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017), a prática é a concretude da teoria, ações que podem alterar e serem alteradas ao longo do percurso formativo.

Todavia, a teoria pela qual os professores precisam colocar em prática é aquela que está posta no documento da BNCC e sobre a qual é muito mencionada na DCN/BNC/2019. Esta teoria não leva em consideração os aspectos históricos, teóricos e científicos, porquanto preza pela disseminação de competências e habilidades. Outra menção que deixa claro o que foi exposto no parágrafo anterior é a seguinte:

Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares (Brasil, 2019, p. 15).

Esta citação é encontrada na parte correspondente às habilidades do conhecimento profissional e é interessante pontuar que, das cin-

quenta e oito menções que a DCN/BNC/2019 faz sobre a prática, apenas quatro delas estão associadas à teoria. Mais da metade fazem referência somente à prática, distante da teoria, ou seja, na prática a teoria é deixada de lado. Em decorrência disso, é perceptível que há um distanciamento de uma prática emancipatória e autônoma dos sujeitos. Silva (2017), ao pesquisar sobre a epistemologia da práxis, afirma que:

Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (Silva, 2017, p. 126).

Portanto, é possível concluir que, em relação à formação de professores, a DCN/BNC/2019 demonstra uma concepção de formação pragmática, reducionista e padronizada, que exclui princípios como autonomia e autoria, pois apoia-se na BNCC, levando mais em consideração as competências e habilidades para fundamentar a prática docente. Já no que diz respeito à teoria, foi possível notabilizar que o documento mencionado ressalta a importância que ela tem quando articulada com a prática, posto que ambos contribuem para aperfeiçoar as ações docentes. Por fim, em relação à prática, o documento da DCN/BNC/2019 destaca, em sua concepção, uma desarticulação com a teoria, por evidenciar e valorizar ações pautadas na aquisição de competências e habilidades da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intento desta pesquisa foi analisar as concepções de teoria e prática presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica – BNC/2019. Deste modo, analisou-se que esse documento apresenta uma concepção de teoria baseada na articulação com a prática e que ambos, de maneira concomitante, possibilitam o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente. No que se refere a prática, o referido documento apresenta uma concepção que privilegia as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular, desarticulada de uma teoria que valoriza o conhecimento histórico e epistemológico.

Os objetivos específicos foram alcançados, visto que conseguimos identificar as concepções de teoria e prática inseridas na DCN/BNC/2019. Foi possível compreender a concepção de currículo, que demonstra um caráter tecnicista, potencializando uma formação alienada e acrítica, baseada somente na reprodução de competências e habilidades.

Constatou-se também que a inter-relação entre teoria e prática é essencial para a formação de professores, porquanto possibilita atitudes reflexivas diante do fazer pedagógico. Uma prática sem fundamentação e que desconsidere a relação com o conhecimento teórico e epistemológico, estará submetida a ações inadequadas e inconsistentes.

Da mesma forma, torna-se relevante o docente ter conhecimento sobre a dimensão e a concepção de currículo, tendo em vista a

importância de sua atuação interna e externa ao contexto escolar. O modelo de currículo que o professor irá seguir para produzir suas ações educativas irá definir o tipo de sujeito que ele irá formar. Portanto, se o professor adotar um currículo tecnicista, como foi constatado na DCN/ BNC/2019, a formação que os alunos receberão tende a ser padronizada, sistemática, sujeita ao mercado de trabalho e ao capitalismo.

REFERÊNCIAS

ABDC. Associação Brasileira de Currículo. **Autonomia curricular em defesa dos Cursos de Pedagogia**. 2021. Disponível em: <https://acesse.dev/pi7dj>. Acesso em: 6 set. 2021.

BATISTA, G. S.; GOUVEIA, R. A.; CARMO, R. O. S. A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 49-69, 2016. Disponível em: <https://encr.pw/89ArU>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://acesse.one/yggqp>. Acesso em: 4 maio 2021.

COSTA, C. B.; PROTTIS, M. L. Aspectos da profissão docente no Brasil: análises exploratórias do Pisa 2015. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 338-360, maio/ago, 2019. Disponível em: <https://l1nq.com/KBcCE>. Acesso em: 13 ago. 2021.

EVANGELISTA, M. N.; PAULA, M. F. C. Currículo e produção de subjetividades. **Práxis Educacional**, Bahia, v. 15, n. 33, p. 186-207, jun/set, 2019. Disponível em: <https://encr.pw/MtnIg>. Acesso em: 22 jul. 2021.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em freire. **Rebes - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, [s.l.], n. 12, p. 64-72, out./nov. 2015. Disponível em: <https://encr.pw/llVRM>. Acesso em: 4 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília, 2006. Disponível em: <https://acesse.one/LnF5W>. Acesso em: 15 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LOPES, Y. L. B.; RIVAS, N. P. P. Base comum nacional ou base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica: a quem interessa a inversão da nomenclatura? **Formação em Movimento**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 71-91, jan/jun, 2021. Disponível em: <https://11nq.com/Sx9If>. Acesso em: 6 set. 2021.

MACEDO, S. M. F.; CAETANO, A. P. V. A Ética como Competência Profissional na Formação: o pedagogo em foco. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 627-648, fev. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623656078>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MORAES, A. S.; COSTA, E. F. L. B. Importância da educação científica na formação docente e para o ensino de ciências: algumas reflexões pertinentes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**,

[s.l.], v. 1, n. 20, p. 1-21, e10860, mar. 2021. Disponível em: <https://encr.pw/giw2i>. Acesso em: 1 out. 2021.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. **Repositório da Universidade de Lisboa**, Lisboa, p. 13-33, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 6 maio 2021.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, jan. 2019. Disponível em: <https://acesse.dev/rr1lL>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PACHECO, W. R. S.; BARBOSA, J. P. S.; FERNANDES, D. G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 2, p. 332-340, set. 2017. Disponível em: <https://acesse.dev/qqSu5>. Acesso em: 4 maio 2021.

PENTEADO, R. Z. Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente. **Educação Temática Digital**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 234-254, jan/mar, 2018. Trimestral. Disponível em: <https://l1nq.com/YUckK>. Acesso em: 14 set. 2021.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. **Refletir e Investigar Sobre a Prática Profissional**, Lisboa, p. 5-28, 2002. Disponível em: <https://l1nk.dev/9AdFh>. Acesso em: 19 ago. 2021.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. *In*: BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. São Paulo: Editora Atlas Sa, 2006. p. 76-97.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-

181, jan/abr, 2007. Disponível em: <https://acesse.one/zlhJd>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Grupo A, 2013. Disponível em: <https://encr.pw/HqKMM>. Acesso em: 4 maio 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores no brasil: dilemas e Perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://acesse.dev/d700z>. Acesso em: 5 maio 2021.

SILVA, A. S. **Educação e experiência estética**: desencantamento do conceito educativo. Criciúma: Ediunesc, 2019. 199 p.

SILVA, K. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Rev. Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2[31], p. 121-135, 2017. Disponível em: <https://acesse.dev/yBvNg>. Acesso em: 2 out. 2021.

SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan/jun, 2014. Disponível em: <https://l1nq.com/L0yzm>. Acesso em: 14 set. 2021.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos 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**, [s.l.], n. 13, p. 05-24, jan-abr, 2000. Disponível em: <https://acesse.one/IHrIn>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CAPÍTULO VI

DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - DCN/BNC/2019

Fernanda de Jesus¹

Ricardo Luiz de Bittencourt²

Sumário

¹ Graduada em Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, saberes e práticas de formação de professores. E-mail: feerdej@gmail.com

² Graduado em Pedagogia. Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, saberes e práticas de formação de professores. E-mail: rlb@unesb.net

INTRODUÇÃO

A formação docente é pauta de discussões que permeiam o desenvolvimento do país desde dois séculos ao nosso. Isso porque se exige políticas públicas que estejam em sintonia com a profissão docente para um trabalho qualitativo e eficaz. Sendo assim, vê-se uma construção histórica da docência e os seus caminhos e descaminhos para chegar ao que se tem hoje.

O que se sabe, é que tal profissão exige atualizações a cada nova aula planejada, como afirma Nóvoa (2019, p. 6): “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”. Diante disso, torna-se imperativo compreender quais políticas públicas respaldam a formação de professores, especialmente aquelas que surgiram a partir da promulgação da Constituição de 1988. Pensando nisso, vê-se a necessidade de saber quais políticas públicas amparam a formação de professores, considerando as que surgiram a partir dessa Carta Magna de 1988.

Ao considerar os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum (BNC) que têm orientado e exercido influência sobre a capacitação do professor até o presente momento, torna-se crucial refletir sobre o que permanece e quais elementos são inovadores. Em particular, o foco desta pesquisa recai sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, sendo ela a mais recente resolução do Conselho Pleno (CP) destinada à formação de professores.

Esse documento foi concebido para orientar o exercício da profissão docente, estabelecendo critérios mínimos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta última figura como o principal referencial para o ensino regular em vigor no país, visando equalizar o processo de ensino-aprendizagem sem distinções.

O objetivo geral deste estudo é o de analisar a produção científica sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores – DCN/BNC/2019. Como desdobramentos do objetivo geral, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: identificar estudos que tratam da formação de professores; apontar pontos de convergência e divergência desses estudos; problematizar a concepção de formação presente nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores - DCN/BNC/2019.

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, visto que também pode ser conhecida como fundamental, objetivando gerar novos conhecimentos para a ciência sem que tenha uma aplicação prática prevista. Além disso, é classificada como pesquisa exploratória por estar em fase preliminar e procura alcançar maior familiaridade com o problema. Ainda, a abordagem é qualitativa por se tratar de uma pesquisa bibliográfica que analisa e interpreta dados que não podem ser quantificados.

Com isso, a organização do trabalho se apresenta em 5 seções, sendo estas: introdução; formação de professores: perspectivas teóricas; diretrizes curriculares para a formação de professores - DCN/BNC/2019; apresentação e análise de dados e considerações finais. Para cada seção e subseção, há desdobramentos acerca da problemática desta pesquisa.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A formação de professores no Brasil é um assunto bem discutido, entretanto, o pensar na profissionalização desses sujeitos é uma ação recente no contexto brasileiro, isso porque no Brasil colônia não havia a preocupação em pensar a formação de professores. Inicialmente, o desafio do ensino foi destinado aos Jesuítas, cujo objetivo era catequizar os povos originários e proporcionar a educação às elites. As primeiras instituições não eram consideradas formais, mas em 15 de outubro de 1827 surgiu uma lei no planalto para pensar em um espaço formal, a exemplificar: “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (Brasil, 1827, p. 1). Ainda, no Art. 6º é apresentado:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil” (Brasil, 1827, p. 1).

Tal recorte da legislação, situado há dois séculos, faz pensar nesse ensino minimalista, centrado na doutrinação e nos conhecimentos básicos que poderiam auxiliar os indivíduos no exercício da cidadania, regidos sob a doutrina cristã. É importante fazer essa retomada teórica a fim de compreendermos a trajetória que acompanha a formação e profissionalização docente. Além disso, “[...] a formação docente deve ser compreendida em sua plenitude por meio de uma perspectiva histórica, que permita entender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação no decurso do tempo” (Bertotti; Rietow, 2013, p. 13795).

Com isso, essa seção está destinada à análise de algumas perspectivas teóricas. Aqui, começamos com autores como António Nóvoa (2017; 2019) e Maurice Tardif (2012) que estão sempre pesquisando sobre a formação de professores sob diversos ângulos. Ainda, pretende-se apresentar pontos de convergência e de divergência entre eles, utilizando três obras em análise, sendo duas obras de Nóvoa (2017; 2019) e uma obra de Tardif (2012). Sobre Nóvoa, temos dois artigos: “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente” (2017); “Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola” (2019). Para fundamentar a posição teórica de Tardif sobre a formação de professores, utilizou-se o livro “Saberes docentes e formação profissional” (2012), mais especificamente a parte 1, intitulada “O saber em seu trabalho”.

Num primeiro instante, é importante considerar que esses autores estão olhando para a mesma problemática, mas em perspectivas diferentes. Nesse sentido, Tardif (2012), na obra supracitada, inicia com questões importantes a fim de descobrir os saberes necessários à

formação do professor. O autor constatou que os saberes que compõem a formação docente são construções sociais. Conforme Tardif (2012), há cinco motivações que justificam tal afirmação, a seguir, 1º motivo: porque é partilhado por todo um grupo de agentes; 2º motivo: porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que garante a sua legitimidade; 3º motivo: porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais; 4º motivo: a pedagogia, a didática, a aprendizagem e o ensino são construções sociais; 5º motivo: porque é adquirido em um contexto de uma socialização profissional.

Tardif (2012) ainda conseguiu dividir esses saberes em 4, sendo: 1º - os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); 2º - os saberes disciplinares; 3º - os saberes curriculares e; por fim, 4º - os saberes experienciais. Assim, esse é o enredo da obra, uma conversa entre os saberes, bem como apresenta suas constituições e exercícios na prática profissional.

Já as obras analisadas de Nóvoa (2017; 2019) trazem elementos sobre a formação docente que em evidência aparecem: a construção social da profissão docente; a construção da identidade do professor; a formação inicial e a formação continuada; indução profissional; dentre outros.

Na obra *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente* (2017), Nóvoa pensa a formação docente no espaço da profissionalização, uma vez que não é possível pensar na formação sem a profissão. Pensar a formação de professor, para além de um conjunto de saberes e métodos, é saber pensar criticamente, saber agir e intervir, to-

mar decisões como tal, sobre isso Nóvoa (2017, p. 1114) dispõe que “[...] as profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes”. Nesse sentido, o autor tece a ideia da construção da formação docente, bem como da profissionalização docente, trazendo um pouco sobre a ação, a posição, a ética, dentre outros debates.

Já na obra *Os professores e a sua formação num tempo de Metamorfose da Escola* (2019), o autor discute sobre o processo de transformação que as escolas passarão, sendo que seus alunos já estão passando. Nóvoa (2019) levanta algumas críticas sobre as instituições terem estagnado no modelo tradicional e por isso não conseguem ver as revoluções tecnológicas e outras inovações. Dessa maneira, em evidência, aparece em pauta a formação de professores, visto que desde o princípio não foi algo a ser pensado. O processo pelo qual as escolas passarão será o mesmo enfrentado pelos docentes e é nesse sentido que o autor aborda sobre a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. Em síntese, para formação inicial, Nóvoa (2019) propõe uma integração entre os professores de cada componente curricular, isso porque pensar em um professor de uma dada matéria isolada não é possível. Quando sugere a indução profissional, reforça a importância da parceria dos professores das redes com a universidade, enfatizando o acolhimento dos jovens professores. É necessário que as pessoas que estão se formando sejam bem recebidas nas redes.

Este acolhimento e acompanhamento implica em mudanças mais profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente. Implica que sejamos capazes de valorizar os melhores professores e de lhes dar esta missão, que é a mais prestigiante que podem desempenhar. Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho (Nóvoa, 2019, p. 6).

O autor defende que o *chão da escola* é o lugar de formação continuada, juntamente com outros professores, pois quando desvalorizamos essa prática, levamos a menorização ou a desqualificação dos professores (Nóvoa, 2019).

É evidente que, em certos países, muitos professores em funções necessitam de uma formação complementar, seja nas áreas disciplinares em que lecionam, seja em domínios pedagógicos. Mas esta formação não deve ser confundida com a formação continuada que deve ter lugar na escola com a participação das comunidades profissionais docentes. Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de os ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encon-

trar uma saída para os dilemas dos professores (Nóvoa, 2019, p. 7).

Ainda, reconhece as escolas como espaço de educação formal, mas que devem ser atreladas a outras instituições a fim de desenvolver outros valores e habilidades, para que as escolas não percam seu foco. Bem como, também difere o *ser professor* com o *tornar-se professor*.

Quando Tardif (2012) diz que um dos motivos dos saberes dos professores serem sociais é por ser compartilhado por todo um grupo de agentes, “[...] desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho” (Tardif, 2012, p. 12), apresenta uma contrapartida as pesquisas realizadas por Nóvoa, uma vez que ao tentar explicar a crise atual da escola, divide-a em duas tendências, na primeira a privatização e a individualização; na segunda a valorização da “[...] educação mais como bem privado do que como bem público [...]” (Nóvoa, 2019, p. 3). Ainda, afirma que:

Deste modo, diluem o princípio do professorado como uma profissão, conduzindo a políticas públicas que desvalorizam a formação dos professores e que se legitimam através de um discurso pragmático: se escolhermos pessoas com bom conhecimento de uma dada matéria, facilmente conseguimos prepará-las para serem professores; se dermos uma remuneração suplementar aos professores cujos alunos têm bons resultados, o ensino melhorará; se

tivermos bons materiais (livros, programas, etc.) e boas tecnologias, seremos capazes de suprir as deficiências dos professores e da sua formação; e por aí adiante (Nóvoa, 2019, p. 3).

Nóvoa acredita que estamos caminhando rumo a individualização. Ele, em outros momentos, também faz discussões acerca da indução profissional. Aqui, ele relaciona a formação inicial com as primeiras práticas educativas, demonstrando o quão importante é que o profissional, já em atuação, receba o estudante recém-formado, corroborando, de certo modo, as ideias de Tardif (2012).

Este acolhimento e acompanhamento implica mudanças mais profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente. Implica que sejamos capazes de valorizar os melhores professores e de lhes dar esta missão, que é a mais prestigiosa que podem desempenhar. Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho (Nóvoa, 2019, p. 6).

Outro aspecto a ser considerado é quando Tardif (2012, p. 14) indica o 5º motivo do saber como *saber social*, justificando-o “[...] por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende

a ensinar fazendo o seu trabalho”. Na perspectiva de Nóvoa (2017, p. 1123), “[...] a profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz colectiva”. Mas, ao analisar com afinco, aparecem algumas divergências em relação a Tardif.

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação docente. [...] Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (Nóvoa, 2019, p. 4).

Para Tardif (2012), no entanto, a escola e o ambiente educativo são sim propícios para a formação profissional, enquanto para Nóvoa (2019) os espaços atuais não são suficientes, sugerindo a reformulação dos ambientes para a formação docente. Segundo Nóvoa (2019, p. 4. grifo nosso):

É evidente que todas as profissões têm um lado conservador e rotineiro, o que as impede de construir políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre três espaços - **profissionais, universitários e escolares** - pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da profissão docente.

Tal interação apontada por Nóvoa (2019) é compreendida por Tardif (2012) na conceituação dos saberes, sendo eles: os saberes da formação profissional, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Quando Tardif (2012) apresenta as perspectivas das culturas da modernidade e pré-modernas, apresenta também a desvalorização dos professores, uma vez que tais visões não consideram o professor como sujeito de criação de saberes, restando apenas o dever de transmitir os conhecimentos produzidos por outros. O que Nóvoa também identifica em suas pesquisas, quando afirma que:

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade cultural e científica, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interroga-

ção e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais (Nóvoa, 2019, p. 5).

O que se conclui na análise é que há alguns impasses conceituais, ou seja, pontos de divergência nos dois autores pesquisados, mas por estarem olhando por ângulos diferentes. Ao passo que também corroboram ideias, apesar de estarem escrevendo em tempos diferentes, com aproximadamente sete anos de diferença, o que nos faz pensar que não há muita evolução/mudança na problemática.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir da constituição de 1988, foi criada a Lei 9.394/96 - LDB, que fundamenta as práticas educacionais dando Diretrizes para orientar o ensino brasileiro. Nessa perspectiva, documentos como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também surgiram, a fim de proporcionar equidade à educação brasileira. Esses sistemas consolidaram o ensino básico brasileiro que hoje se conhece. Alguns desses já haviam sido citados na constituição, no entanto, surgi-

ram alterações e novas resoluções até que se chegasse às especificações que temos hoje.

Cada sistema criado pelo governo do Brasil foi crucial para a evolução no processo de ensino-aprendizagem, pois buscaram garantir a igualdade na educação. Isto é, todos os alunos da Educação Básica no território brasileiro, independente da rede de ensino (municipal, estadual ou particular), terão que aprender os mesmos conteúdos, nos mesmos períodos de aplicação.

Pensando nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à formação docente foram criadas e atualizadas. Isso porque para pensar em um ensino qualitativo, é necessário pensar a formação docente. Com isso, essa seção está destinada a analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores no Brasil, sendo estas: Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997; Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001; Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (DCN para licenciatura em Pedagogia); Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

No *Quadro 1*, visualiza-se as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à formação de professores em ordem cronológica para assimilarmos os períodos temporais da elaboração de cada documento normativo.

Quadro 1: DCNs sobre formação de professores produzidas a partir dos anos 90

Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores	ANO
Resolução CNE/CEB nº 3, 8 de outubro	1997
Parecer CNE/CP 9/2001	2001
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro	2002
Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio (exclusiva para Pedagogia)	2006
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho	2015
Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro	2019

Fonte: autores (2021).

Analisando a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997, percebe-se que possui respaldo em alguns outros documentos normativos, sendo alguns deles a LDB/96 e a legislação brasileira. Ainda, nele é destinado a planos de carreira e de remuneração para o magistério, sendo assim, traz consigo alguns dados importantes: apresenta o atuante do magistério, sendo esse docente ou não; descrições sobre a carga horária; implantação da resolução (pensada em até cinco anos para todos se adaptarem); férias (quantidade de dias); incentivos de progressão por qualificação de trabalho; como é calculado o salário do professor. Além disso, possui especificações claras sobre a formação mínima para cada exercício. O Art. 4º detalha:

Art. 4º. O exercício da docência na carreira de magistério exige, como qualificação mínima: I - ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; II - ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio; III - formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a docência em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. § 1º. O exercício das demais atividades de magistério de que trata o artigo 2º desta Resolução exige como qualificação mínima a graduação em Pedagogia ou pós-graduação, nos termos do artigo 64 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1997, p. 1).

Com base neste recorte da resolução de 1997, a Educação Infantil e os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental tinham por exigência apenas a formação de nível médio, o que de certa forma desqualifica o ensino, uma vez que apenas o curso do Ensino Médio não dá respaldo para atuação no magistério, fazendo com que a pessoa que escolhesse atuar naquele período estivesse disposta a fazer cópias de cartilhas, livros didáticos ou outras fontes que os professores têm acesso. No entanto, deve-se considerar que no recorte sócio-histórico da época a resolução foi significativa para o magistério.

Em maio de 2001 foi criado um parecer sobre a formação de professores e em 2002 foi criada uma resolução sobre a problemática. Sendo assim, o parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 explicita questões pertinentes voltadas à formação docente daquele período. O documento foi criado a partir de discussões que surgiram em 2000 sobre as diretrizes para formação de professores. Para isso, foram feitos vários encontros, palestras e estudos até que se chegasse a esse documento formal. Para estabelecer as diretrizes foi necessário fazer um resgate histórico do ensino básico, bem como a construção da profissão. Portanto, o parecer é imbuído do contexto histórico de sua criação. Tal documento buscava um perfil profissional e uma base para formação docente. Sendo esse documento composto por 70 páginas, apresenta críticas à formação simplista para docentes que lecionam até o 4º ano, cujos dados retratam a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997, “A internalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados” (Brasil, 2001, p.4). Nesse contexto, observa-se que havia uma consideração prévia a respeito da busca pela qualidade na formação docente: “[...] é preciso destacar a clareza perseguida pela Lei ao constituir a educação básica como referência principal para formação de profissionais da educação” (Brasil, 2001, p. 13).

Já a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, foi construída com respaldo em Leis, inclusive a LDB. Nesse documento aparecem trechos considerando o aluno como sujeito importante no processo de ensino-aprendizagem, bem como propostas de aprimoramento das práticas investigativas. Nessa Resolução também se desenvolvem os conceitos de avaliação interna e externa como possibilidades

de diagnóstico. A atenção está direcionada à formação docente, evidenciando-se, assim, competências essenciais para o ingresso na profissão docente, ao mesmo tempo em que se estabelecem requisitos quanto ao conhecimento diversificado e plural que deve caracterizar o perfil do professor. Nesse contexto, destaca-se a discussão sobre a formação continuada, abordando tanto as práticas quanto o intercâmbio entre teoria e prática no processo formativo do docente.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, foi destinada exclusivamente à formação de professores no exercício da pedagogia. Sendo assim, apresenta quem é o pedagogo ou onde poderia atuar, bem como os conhecimentos específicos dessa área, a carga horária, dentre outras especificações para esse profissional. Destaca-se, também, a pluralidade de conhecimentos que esse sujeito vai ser exposto, bem como as que deve se apropriar. Além disso, o documento ressalta a importância de o pedagogo ter uma postura investigativa. Enquanto docente da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, será muito relevante tal ação, pois além de proporcionar o desenvolvimento do pesquisador, proporciona aos alunos as experiências da pesquisa, tornando-os então pensantes e críticos.

Já a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, volta a ser destinada à formação de professores de todas as licenciaturas. Nas considerações do documento, aponta-se o aluno enquanto sujeito em processo formativo que dá vida aos currículos e às instituições de Educação Básica; a importância do magistério, bem como da formação inicial e continuada; a valorização profissional, o plano de carreira, o salário e as condições

dignas de trabalho, dentre outras. Esse documento repete alguns elementos já presentes em outras diretrizes. Em título de complementação, ressalta-se a articulação entre teoria e prática, além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: “[...] educação como processo emancipatório e permanente” (Brasil, 2015, p. 6). Então, essa Resolução, ao longo de 16 páginas, ficou caracterizada pela sua abrangência e detalhamento voltados à formação de professores, como a ética no processo de formação e de atuação.

A última resolução destinada à formação de professores é a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, cujo documento é o objeto desta pesquisa. A sua elaboração teve como propósito fornecer uma base para que os educadores possam abordar o documento normativo vigente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas práticas pedagógicas. Nesse documento, observa-se a retomada de alguns elementos presentes em resoluções anteriores (2006 e 2015), agora fortalecidos com a inclusão de um novo componente e outros objetivos específicos. Ele delinea a estrutura curricular da formação de professores, incorporando certas adições. Dado o seu caráter abrangente sobre a formação docente, apresenta diretrizes aplicáveis a todas as licenciaturas. Adicionalmente, destaca-se a abordagem relativa à formação em segunda licenciatura, bem como a ênfase na importância dos processos avaliativos, tanto internos quanto externos, entre outros aspectos. Após a análise detalhada desse documento, emerge um quadro sumarizando as discussões, notável pela sua estrutura que guarda similaridades marcantes com

a BNCC. Isso sugere a existência de objetivos, habilidades e etapas formativas que os docentes devem percorrer para se tornarem profissionais da Educação Básica, alinhados com as práticas preconizadas pela BNCC. Dessa forma, essa conformidade estrutural cria uma sensação de uniformidade, pois todos os processos formativos adotam uma estrutura similar.

Ao examinar esses documentos normativos, constatou-se que todos estavam fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O que se tornou evidente é que, apesar do advento de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, algumas concepções são ratificadas, apresentando, ainda, elementos novos. “Podemos observar, nesses documentos, algumas das finalidades sociais já conhecidas e outras resultantes de um contexto diferente, conservando-se assim, ao mesmo tempo, elementos de tradição e de renovação” (Dias; Lopes, 2003, p. 2).

O *Quadro 2* ilustra os dados abordados, uma vez que na análise dos documentos foi possível levantar pontos de convergência e de divergência entre eles, avaliando ainda o processo de ressignificação do ensino brasileiro, bem como o processo de construção da identidade do professor.

Quadro 2: Temáticas abordadas nas DCNs

ASSUNTOS	1997	2001	2002	2006	2015	2019
Respaldo na LDB e na legislação	X	X	X	X	X	X
Formação continuada			X	X	X	X
Descrição sobre a carga horária formativa dos professores				X	X	X
Plano de carreira	X					
Pouca exigência para se tornar professor da Ed. Infantil e dos primeiros anos do Fundamental	X					
Considerações para fundamentar o documento para além das Leis		X			X	
Segunda licenciatura						X

Fonte: Autores (2021).

A escola surgiu a partir de uma necessidade social e a formação profissional do professor surgiu mediante as necessidades da educação. Apesar de inicialmente a formação docente não ter sido primordial, ao longo dos anos foi necessário considerá-la, uma vez que as Diretrizes para Educação foram criadas e para bem executá-las, precisava-se pensar na formação do professor. Embora existam muitos contratempus na profissão, essa é considerada a base das demais, portanto, é visto a importância de um plano de carreira, de um salário compatível com a prática, além da possibilidade do estudo dentro do trabalho. É válido

pensar também na formação continuada no próprio local de atuação, visto que é a base que consolida as práticas (Nóvoa, 2019).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, buscou-se encontrar textos/obras sobre a formação de professores e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores. A partir disso, foram feitos fichamentos a fim de incorporar as seções anteriores.

Para entender o objeto desta pesquisa (a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019), foi preciso, além de lê-la propriamente, ler as perspectivas de outros autores sobre o referido documento. Nesse sentido, essa seção irá se desdobrar em outras subseções a fim de que esse levantamento seja feito. Com as perspectivas desses autores, foram realizados levantamentos e apontamentos dos pontos de divergência e convergência.

Para subsidiar a análise dos documentos foram utilizados como referência Simionato e Hobold (2021); Rodrigues, Pereira e Mohr (2020); Saraiva e Souza (2020); Costa, Farias e Souza (2019); Guedes (2018).

Estudos que Tratam das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores - DCN/BNC/2019

A fim de estruturar as obras analisadas, o *Quadro 3* foi criado, abordando o tipo de produção e os autores que respaldam a análise de dados deste capítulo. Os artigos citados são trabalhados nas subseções 4.1, 4.2 e 4.3.

Quadro 3: Especificações das obras analisadas

Título	Tipo de Produção	Autores
Diretrizes Curriculares para a Formação inicial de professores: padronizar para controlar?	Artigo	Simionato; Hobold (2021)
O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP): dez razões para temer	Artigo	Rodrigues; Pereira; Mohr (2020)
A Formação Docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar	Artigo	Saraiva; Souza (2020)
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente	Artigo	Costa; Farias; Souza (2019)
A nova política de Formação de Professores no Brasil: enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do programa de Residência Pedagógica	Artigo	Guedes (2018)

Fonte: autores (2021).

Durante o processo de pesquisa deste trabalho, foi imprescindível a pesquisa dos trabalhos correlatos à temática. Nesse sentido, foram feitas análises de muitos, mas nem todos caberiam nesta subseção, uma vez que um dos critérios de análises foi tratar da Base Nacional Comum para Formação de Professores (Brasil, 2019).

O primeiro estudo analisado se refere ao artigo intitulado *Diretrizes Curriculares para a Formação inicial de professores: padronizar*

para controlar? das pesquisadoras Simionato e Hobold (2021). A obra foi selecionada por apresentar críticas sobre a BNCC, Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNCFP), legislação, mercado de trabalho e padronização.

O segundo estudo denominado *O documento Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP): dez razões para temer*, das autoras Rodrigues, Pereira e Mohr (2020). Esse estudo identifica questões que antecedem a criação da Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, mostrando de que modo isso vai implicar no sistema que temos hoje. Embora esse estudo tenha sido conduzido antes da última BNC, ele evidencia as especificações presentes no atual documento, transmutando de uma abordagem especulativa para uma fundamentação robusta.

O terceiro estudo é de Saraiva e Souza (2020), intitulado *A Formação Docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar*. Esse estudo faz considerações importantes sobre as políticas públicas, os órgãos nacionais e internacionais e as inspirações que estão envolvidas nas novas Bases (tanto a dos professores como a dos alunos). Com esse levantamento, fica em evidência as intenções expressas, inclusive a longo prazo.

O quarto artigo é intitulado *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente*, das autoras Costa, Farias e Souza (2019). Essa obra faz críticas sobre as novas Bases, apontando, principal-

mente, como elas estão ligadas ao capitalismo e à preparação de mão de obra, gerando, inclusive, alguns retrocessos quando analisados com mais afinco.

O quinto e último artigo é o de Guedes (2018), intitulado *A nova política de Formação de Professores no Brasil: enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do programa de Residência Pedagógica*. Esse artigo faz um levantamento que antecede a Resolução de 2019, mas que se fundamenta no plano de construção dela. Além disso, exemplifica a residência pedagógica a partir de alguns programas que temos hoje, discutindo controvérsias em comparação à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

PONTOS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Inicialmente, é válido considerar as especificidades e o foco de cada pesquisa levantada na subseção anterior para encontrar os pontos de convergência e de divergência. Para tanto, julgamos necessário relacionar os trabalhos que possuem o olhar pela mesma direção, como é o caso de Guedes (2018) e Rodrigues, Pereira e Mohr (2019). Ambos os artigos fazem levantamentos sobre os reflexos da nova DCN/BNC/2019, mas apenas lidando com os planos de construção dela.

Acontece que antes da BNC/Resolução de 2019, teve planos e discussões sobre ela. Nesse sentido, Rodrigues, Pereira e Mohr (2019, p. 3) anunciam que:

Esse documento, entre outras mudanças, anuncia a intenção de alterar as diretrizes vigentes para a formação inicial e continuada de professores e sua importância no cenário das políticas educacionais demanda e recomenda muita atenção e análise não só de suas propostas e consequências, mas também dos fundamentos que embasam a razão de sua existência.

Pensar na nova formação de professores é considerar o professor como principal agente de transformação e aplicação de novos currículos (Guedes, 2018). Vê-se que Rodrigues, Pereira e Mohr (2019), diante da Proposta da nova DCN/BNC/2019, estão fazendo suas próprias interpretações que são bem semelhantes. Costa, Farias e Souza afirmam o que já era especulado:

A reestruturação do capitalismo no Brasil exigiu das escolas mais organização em forma de gestão com a qualidade orientada pelo mercado, ou seja, era necessário um **reajustamento principalmente na formação inicial dos professores** demandada pela reestruturação produtiva com a justificativa de que a escola não estava atendendo a nova demanda do capital, de formar um novo trabalhador polivalente para atender às exigências do mercado globalizado (2019, p. 95, grifo nosso).

Ressaltando que, nesse contexto, o papel da educação e do professor é inquestionável (Costa; Farias; Souza, 2019). Simionato e Hobold (2021), frente às novas Bases, dizem o mesmo:

[...] alinhada à BNCC é resultado da emergência atribuída à definição do papel do professor de acordo com o modelo demandado pelo mercado na sustentação de uma sociedade do conhecimento na lógica do capital. Nessa sociedade, o professor deve formar o cidadão produtivo munido de competências em escala global, as quais proporcionem capacidades de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo, visto que, na sociedade capitalista, os valores se constroem em consonância com as demandas do mercado (Simionato; Hobold, 2021, p. 74).

As novas mudanças exigem a preparação de mão de obra qualificada. Mas enquanto os discentes se encontram no Ensino Fundamental, por exemplo, a abordagem se traduz apenas na melhora de resultados das avaliações nacionais. Saraiva e Souza (2020, p. 130) confirmam isso quando dizem:

Observa-se, entretanto, que a ideia que circula internacionalmente sobre professores excelentes está fortemente associada a uma cultura de performatividade e que os docentes são cada vez mais direcionados a corresponderem a uma gestão para resultados, devendo reorientar suas práticas de modo a garantir a melhoria da performance dos estudantes

nas avaliações de desempenho em larga escala.

Esse ponto de vista é defendido por outros autores, como é o caso de Simionato e Hobold (2021, p. 78), que afirmam que “[...] centraliza e categoriza o conhecimento em competências alfanuméricas que têm estreita relação com as avaliações de larga escala”.

A nova DCN/BNC/2019 de formação tanto dos professores quanto a BNCC dos alunos é recheada de competências e habilidades. A competência é um conjunto de habilidades que cada indivíduo dispõe e isso lhe possibilitará a inserção em determinado meio, seja ele profissional ou não. Para tanto, está ligada à capacidade de realizar determinadas coisas. Nesse sentido, Simionato e Hobold (2021, p. 76) anunciam que:

Nesse contexto, indicadores de desempenho, eficácia e eficiência unificaram discursos se inserindo nas normativas para a educação. A ênfase recai na gestão por resultados, meritocracia, dentre outros, e, como consequência, o encarceramento do currículo em “grades”, bem como a adoção de práticas pedagógicas homogêneas e performáticas propostas na atual BNCC e vinculadas às avaliações em larga escala.

Saraiva e Souza (2020) fazem um levantamento dos órgãos, políticas e outras ações envolvidas na resolução de 2019. Um fator importante, já apontado, é com relação às avaliações, sendo direcionadas não somente aos alunos, como também aos professores. Sendo assim, a OCDE men-

sura os alunos por meio de provas. “A Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS, na sigla em inglês), [...], questionando professores e diretores sobre as condições de trabalho e ambientes de aprendizagem em suas unidades educacionais” (Saraiva; Souza, 2020, p. 134).

Com a perspectiva desses autores sobre as novas Bases (BNCC e DCN/BNC/2019), vê-se mais uma vez a iniciativa pela padronização e qualificação para o mercado. Sabe-se que vivemos em uma sociedade capitalista, cujo feito exige equilíbrio físico e mental a fim de atender todas as demandas. O fato de a BNCC ser composta por competências e habilidades, é pensando no futuro profissional versátil/adaptável. Com isso, recai sobre os professores a necessidade de adaptar-se ao sistema. Por isso a necessidade de uma formação docente por competências e habilidades.

A dificuldade desse novo currículo é não considerar as múltiplas realidades/especificidades. Dificultando, inclusive, o trabalho do professor, uma vez que fica engessado as novas cartilhas, livros didáticos e outros instrumentos do novo currículo. As formações promovidas a partir da nova resolução (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019) são delineadas na performatividade de adaptação, dado que esse novo professor deve estar aberto às novas políticas, currículos e outras sugestões sobre a educação básica.

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PRESENTE NA DCN/BNC/2019

Pensar a Formação é algo complexo e metódico que exige dedicação e esforço. Nesse sentido, pensar a Formação de Professores, ou seja, a Formação de um cidadão cuja maior ênfase se dá no ensino de outra pessoa, é ainda mais desafiador. Garcia (1999), já na apresentação de uma obra, deixa isso em evidência, uma vez que diz:

Todos exigimos e reconhecemos a necessidade de formação, sobretudo num mundo em que a informação nos chega cada vez com mais facilidade e, portanto, nos faz ver o quanto desconhecemos e deveríamos ou gostaríamos de saber. A formação é algo que muitos esperam: a formação como objecto de consumo que, tal como nos hipermercados, surge em embalagens atraentes facilmente consumíveis e directamente recusáveis, ao gosto do consumidor (Garcia, 1999, p. 11).

Ainda, o autor supracitado traz sobre a necessidade de investir em formação. Nesse artigo foram levantadas os esforços políticos documentados (Diretrizes e Bases) e práticos sobre e para a Formação de Professores, com a finalidade de perceber o caminho ao qual o Brasil está percorrendo sobre essa temática e qual a verdadeira intencionalidade disposta.

A Resolução de 2019, última destinada à Formação de Professores, trouxe uma Base Nacional Comum baseada no documento vigente para o ensino básico, a BNCC. Esse documento tem como propósito a equidade no ensino brasileiro. Para tanto, faz-se necessário a formação de profissionais que possuam os critérios mínimos para a manipulação e aplicação do documento. Essa resolução deixou em evidência a formação por competências, garantindo a formação de docentes qualificados, pesquisadores que tenham como propósito a formação de sujeitos (discentes) críticos, com conhecimentos científicos e capaz de se tornar um sujeito que pensa para além dos conhecimentos empíricos adquiridos, evidentemente.

Apesar de apresentar uma mudança na educação, sabe-se que esse documento veio com o intuito de diminuir a autonomia do professorado, a fim de formar sujeitos de alta performance, cujo conhecimento se restrinja a aplicação da nova Base Nacional Comum Curricular. A ideia implícita diz respeito a um retrocesso na história, principalmente quando o assunto é a produção de conhecimentos. Afinal, esse profissional se vê frente a cartilhas e Bases, cuja sua única função é aplicá-las. Ainda, tal DCN/BNC/2019 foi criada somente pelos órgãos políticos e não em comunidade, como exposto por Costa, Farias e Souza (2019, p. 114):

Outro princípio que não se coaduna entre a Base Nacional Comum Nacional do coletivo dos profissionais construída no âmbito da ANFOPE e a Base Nacional Comum Curricular do governo é de

que a proposta Oficial não garanta a participação efetiva dos profissionais da educação em seu processo de elaboração, assim como de suas entidades representativas, desprezando dessa forma, as diversidades locais e regionais, o direito às diferenças e o respeito aos sujeitos do processo educativo.

O que vai em contrapartida com as falas trazidas sobre sua construção coletiva. Além de descaracterizar a última DCN (Brasil, 2015), cuja normativa é a mais próxima da realidade brasileira e busca de todas as formas uma formação mais humana e que considere o aluno sujeito ativo nesse processo. Considerando ainda o professor um agente de transformação cuja prática está em consonância com a construção de conhecimentos.

A maior dificuldade está em considerar o aluno como um sujeito ativo em seu processo de ensino-aprendizagem, mesmo que esteja escrito isso nos documentos oficiais, afinal, quando analisados com afincamento, percebe-se contradições, pois o único intuito da formação por competência discente é o aperfeiçoamento da mão de obra. Perspectiva capitalista, que não leva em conta a possibilidade da formação de outra coisa, senão trabalhadores/consumidores.

Com isso, vê-se que a última DCN/BNC/2019 tem o intuito de formar professores que consigam aplicar a BNCC. Para isso será levado em conta a aplicação de conteúdos cujo resultado será mensurado nas provas nacionais, mesmo que essas não reflitam a aprendizagem efetiva dos alunos do ensino básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inevitável que quando se começa uma pesquisa, chegue-se a uma conclusão. Às vezes confirmando as ideias e objetivos iniciais, às vezes trazendo outras perspectivas. O fato é que essa pesquisa bibliográfica trouxe novas contribuições para a ciência, uma vez que tenha construído uma análise sistemática sobre a Formação de Professores desde a década de 1990.

No início, tinha-se como objetivo geral analisar a produção científica sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores – DCN/BNC/2019. Tal objetivo se desdobrou em outros três objetivos específicos, sendo: identificar estudos que tratam da Formação de Professores; apontar pontos de convergência e de divergência desses estudos; problematizar a concepção de formação presente nas Diretrizes

SARAIVA, A. M. A.; SOUZA, J. F. A Formação Docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem fronteiras**, [s.l.], v. 20, n. 1, jan./abr. 2020. p. 129-147. Disponível em: <http://www.aesufope.com.br/PDF/saraiva-souza.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. S. Diretrizes Curriculares para a Formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Revista Práxis Educacional**, [s.l.], v. 17, n. 46, jul./set. 2021. p. 72-88. Disponível em: <https://acesse.dev/NS7ZE>. Acesso em: 18 dez. 2021.

Curriculares para a Formação de Professores - DCN/BNC/2019. Durante o desdobramento da pesquisa, viu-se que todos os objetivos foram alcançados.

Nesse sentido, para atingir o objetivo geral, buscou-se obras cujos conteúdos tratavam da análise da nova DCN/BNC/2019. Esse levantamento ficou explícito na seção 4 e subseções posteriores. Nisso foi possível fazer um aprofundamento sobre a nova Base a partir de múltiplas perspectivas. A fim de cumprir o primeiro e o segundo objetivo específico (supracitado), buscou-se artigos e/ou livros que aprofundaram a temática sobre a Formação de Professores, analisando o que tinham ou não em comum, construindo assim a nossa fundamentação teórica que fica em evidência, principalmente, na seção 2. Diante da análise das BNCs levantadas desde 1997 até 2019, e unindo com a perspectiva de alguns autores, foi possível cumprir o terceiro e último objetivo específico, que se apresenta na seção 3 e há um aprofundamento maior na subseção 4.3.

Além disso, na análise entre uma Diretriz e outra, viu-se a validação de ideias, com a implementação de novas, sobretudo no objeto de estudo dessa pesquisa, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Esse documento buscou criar uma Base Nacional Comum para a Formação de Professores, visando ao novo documento vigente para Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, essa Resolução instituiu um modelo de formação de professores por competências para que também possam formar os alunos alinhados com as demandas do mundo trabalho.

O que ficou evidente foi a preparação de profissionais de alta performance, cujo intuito seja a aplicação da nova Base (do Ensino Básico) a fim de produzir mão de obra qualificada, suprindo as necessidades do mercado de trabalho. Uma consequência que leva ao retrocesso é a diminuição de autonomia dos docentes e das universidades responsáveis por suas formações. O que se espera é que a ênfase seja dada à formação por competências.

Além disso, vê-se vários pesquisadores da área fazendo levantamentos sobre a nova DCN/BNC/2019, pois consideram que além da preparação de mão de obra, há uma intencionalidade de bons desempenhos em avaliações de larga escala. Com a perspectiva desses autores, ficou evidente que a construção dos currículos está parametrizada por princípios provenientes de organismos internacionais, que definem o projeto de educação neoliberal. Eis o desafio, compreender como as instituições educativas e seus profissionais coletivamente podem construir estratégias de resistência para construir um projeto de educação mais humanizado.

REFERÊNCIAS

BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação de escolas normais às transformações da Ditadura Civil-Militar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, XI, 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em: <https://acesse.dev/RCL4g>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populares do império. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1827. Disponível em: <https://acesse.one/OyJvV>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://acesse.one/92XBN>. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001 - homologado. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 de outubro de 1997. Disponível em: <https://acesse.one/SE315>. Acesso em: 19 jul 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 de julho de 2015. Disponível em: <https://l1nk.dev/VI0gU>. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, dezembro de 2019. Disponível em: <https://acesse.one/ItkPb>. Acesso em: 15 mar. 2021.

COSTA, M. C. S.; FARIAS, M. C. G.; SOUZA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, n. 10, p. 91-120, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://l1nq.com/3ta3r>. Acesso em: 18 dez. 2021.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil. O que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p.

1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2021.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto Editora, LDA, 1999. 136 p.

GUEDES, M. Q. A nova política de Formação de Professores no Brasil: enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do programa de Residência Pedagógica. **Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa**, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/10016>. Acesso em: 18 dez. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p. 1106 - 1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O documento Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP): dez razões para temer. **RBPEC**, [s.l.], v. 20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://acesse.dev/iprj9>. Acesso em: 18 dez. 2021.

TARDIF, M. O saber dos professores em seu trabalho. *In*: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-55.

Parte III

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DAS INFÂNCIAS: OS SILÊNCIOS SOBRE OS MARCADORES SOCIAIS DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE

Gislene Camargo¹

Adiles Lima²

Igor Machado da Rosa³

Sumário

¹ Graduada em Pedagogia. Mestra em Educação pelo PPGE/ UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: gislene@unescc.net

² Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação pelo PPGE/ UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: adileslima.cursos@gmail.com

³ Graduando em Pedagogia. Bolsista do Pibic. Integrante do Grupo de Pesquisa, Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: igormachadous@gmail.com

INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Infantil no Brasil é marcada por lutas coletivas de educadores que vislumbram concepções que acolham a diversidade de infâncias, o direito de aprendizagem das crianças, a formação de profissionais para atuar nesse segmento e a estruturação das políticas públicas para as infâncias.

As conquistas estão vindo a passos lentos, porém é preciso manter o foco no respeito às infâncias. Um salto qualitativo nas discussões pelos direitos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças se deu por volta dos anos 1980. Autores/as como Sonia Kramer, Madalena Freire, Tizuko Kishimoto, Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria da Graça Souza Horn, entre outras/os, começaram a mudar a prosa da Educação Infantil assistencialista para a Educação Infantil do cuidar e do educar. De lá para cá, observa-se conquistas, como os documentos reguladores para a Educação Infantil, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular que regulamentou esse segmento como primeira etapa da Educação Básica.

No entanto, ao mirar o currículo da Educação Infantil, ainda se nota fragilidades e percebe-se que algo foi perdido nesse trajeto. Portanto, cabe problematizar os processos de silenciamentos dos marcadores sociais de gênero e de sexualidade nas entrelinhas da BNCC. Como objetivos específicos, pretende-se: compreender as concepções de infâncias e crianças nos documentos reguladores da Educação Infantil; articular

os processos de subjetivações das infâncias aos campos de experiências da BNCC; avaliar recortes da proposta de currículo da BNCC e suas contribuições para os processos de subjetivação das infâncias sobre os marcadores sociais de gênero e sexualidade; valorizar a formação inicial de professores como espaço formativo com pedagogias de gênero e de sexualidade.

Este capítulo foi desenvolvido por integrantes do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores, a partir de estudos e debates acerca das temáticas currículo e a formação docente. Desse modo, optamos por refletir sobre as subjetivações do currículo da Educação Infantil e os marcadores sociais de gênero e de sexualidade.

Organizamos a escrita em seções, inicialmente contextualizando o surgimento das políticas para a Educação Infantil, articulando a trajetória da constituição do currículo intitulada *Políticas e currículos para a educação das infâncias brasileiras*. A próxima seção, com o título *O currículo como artefato de subjetivação das infâncias: o apagamento dos marcadores sociais gênero e sexualidade na BNCC* situa o leitor sobre o conceito de subjetividade e aborda o campo de experiências focalizando *o eu, o outro e o nós* e os direitos de desenvolvimento e aprendizagem, especialmente, *conviver, expressar e conhecer-se*.

POLÍTICAS E CURRÍCULOS PARA A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS BRASILEIRAS

No âmbito da educação escolarizada, foi o currículo – inventado na virada do século XVI para o

século XVII – o artefato que veio cumprir o papel ordenador e representacional requerido pela nova episteme da ordem e representação. Isso pôde ser assim na medida em que o currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes, ao longo de um tempo (Veiga-Neto, 2002, p. 164).

Nas últimas décadas, vivemos momentos extremamente marcados pela introdução de diversas reformas, consequências da re-democratização no país, entre as quais o campo da Educação Infantil ganhou destaque. Essas reformas têm como objetivo concretizar, tanto nas áreas governamentais como não, o que os preceitos da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) prescrevem para a etapa responsável pela educação e cuidado das crianças brasileiras de até cinco anos.

A partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, é que vai ser definido pela primeira vez no Brasil o direito à educação das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e dever do Estado ao atendimento em creches e pré-escolas. O ECA, além de reafirmar o direito à educação das crianças, acrescenta outros: o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Acrescenta o ECA, ainda no Artigo 3º, que:

Os direitos [...] aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990, p. 13563).

Dessa forma, por meio desses marcos legais e regulatórios, as crianças brasileiras passam a ser consideradas sujeitos de direitos em que a garantia desses passam a ser dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, Lei nº 9.394/96, explicita o que a Constituição Federal define e destaca em seu artigo 29, pela primeira vez na história da educação brasileira, que “[...] a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Essa definição legal pôs fim às discussões sobre o principal papel das instituições destinadas às crianças menores de seis anos e exigiu,

também, que educadores, profissionais afins e pesquisadores da área passassem a refletir acerca do que ensinar nessa etapa da Educação Básica. Na busca por respostas a essa reflexão, surgem políticas e documentos orientadores para o currículo da Educação Infantil, ou seja, foram elaborados: Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança (1995); Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1997); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e Base Nacional Comum Curricular (2019).

Nesse contexto, esta seção tem como objetivo compreender as concepções de crianças e infâncias nos documentos reguladores e orientadores dos currículos da Educação Infantil. Para tanto, inicialmente contextualizamos o surgimento das políticas curriculares para a Educação Infantil, articulando às concepções de infâncias presentes e a trajetória da constituição do currículo.

O caderno *Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança* foi lançado pelo Ministério da Educação-MEC em 1995, fazendo parte de um conjunto de trabalhos encomendados para debater a Educação Infantil brasileira. Divulgava estudos produzidos em diferentes grupos de pesquisas e traduzia os conhecimentos da área da Educação Infantil em práticas, como afirmam Palhares e Martinez (2000, p. 5), “[...] que respeitassem as crianças”.

Em 1998, o MEC lançou o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI*, que surgiu dentro do contexto das re-

formas educacionais em andamento produzidas a partir da lei 9394/96 e integra a série de documentos produzidos para todos os níveis de ensino: Parâmetros Curriculares Nacionais.

A coleção era composta por três volumes que pretendiam contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondessem às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país. O primeiro documento fazia uma introdução e os dois outros volumes são denominados âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social, e Conhecimento de Mundo.

Sobre as concepções de criança, o RCNEI assume que:

[...] é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (Brasil, 1998, p. 20).

O Volume 3 se ocupa dos diferentes conteúdos incluídos em Conhecimento do Mundo. É um volume relativo ao âmbito de experiência e contém seis capítulos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que

estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

A Resolução CNE/CEB nº 05/09, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI*, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), definem a:

Criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

Já o currículo, nas DCNEIs é definido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

Em dezembro de 2017, é aprovada a *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*, normativa que se aplica à educação escolar e indica

conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade da Educação Básica. Prevista em lei, diferente dos outros documentos elaborados que eram diretrizes, deve ser obrigatoriamente observada na elaboração e na implementação de propostas curriculares dos sistemas e redes escolares públicas e privadas, urbanas e rurais brasileiras.

Nesse processo, entendemos o currículo como:

[...] um projeto construído no cotidiano da escola que modifica os sujeitos a partir de interesses diversos e que nesse sentido está em permanente construção. Currículo constitui identidades. Currículo constitui-se na ação. No currículo produzido pelas práticas cotidianas se expressa o que a escola entende como conhecimento, que saberes privilegia, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma. [...] o currículo ajuda a ressignificar a compreensão que o sujeito tem do seu entorno, na medida em que, no trabalho com o conhecimento científico auxilia a complexificar os conceitos já adquiridos (Santa Catarina, 1998, p. 10).

Compreendemos também que os diversos documentos produzidos pelo governo federal, ao longo dos últimos anos, expressam políticas públicas e incluem diferentes visões de criança, infância, família, funções da creche e da pré-escola e de currículo. Assim, o currículo se constitui na própria experiência do cotidiano, um campo de disputas e de tensões, produtor de subjetividades na Educação Infantil.

Desse modo, é preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas. É preciso estabelecer o combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão e valorização no meio social. Além do mais, o currículo precisa considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

O CURRÍCULO COMO ARTEFATO DE SUBJETIVAÇÃO DAS INFÂNCIAS: O APAGAMENTO DOS MARCADORES SOCIAIS DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NA BNCC

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p.150, grifo nosso).

Iniciamos a seção com essa epígrafe a fim de antecipar o assunto central, ou melhor, o objetivo geral deste bloco: avaliar o modo como o currículo contribui para os processos de subjetivação das infâncias. Para isso, utilizamos as teorizações não tradicionais de currículo – também já adiantadas na epígrafe – e do conceito de subjetivação de Foucault para

investigar novamente os discursos da etapa da Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, aqui, buscando averiguar os silêncios desse documento sobre os marcadores sociais gênero e sexualidade (não dissociáveis dos outros marcadores, raça, etnia, classe, etc.), e suas implicações nas práticas das professoras e professores no cotidiano da Educação Infantil.

Durante muito tempo, o currículo foi considerado algo desinteressado, neutro e inocente, tendo como único objetivo transmitir conhecimento científico aos educandos. Atualmente, diversas teorias críticas do currículo compreendem os aspectos epistemológicos, sociológicos e políticos do currículo. Nesse sentido, compreendem que o currículo é (re)produtor de cultura, mas que também é produto dela; que é construído socialmente e historicamente pela humanidade, no interior de suas relações, carregadas de poder, ideologia e interesses; e que possui uma história (Silva, 1996).

A etapa da Educação Infantil na BNCC é constituída de cinco (5) campos de experiência e seis (6) direitos de aprendizagem, diferentemente das outras etapas da Educação Básica, que são compostas por áreas de conhecimento e componentes curriculares. Compreendemos a integralidade do desenvolvimento humano, em que as dimensões (sociais, intelectuais, físicas, emocionais, etc.) não são fragmentadas, bem como os campos de experiência da Base, porém, aqui pretendemos nos debruçar de forma mais esmiuçada sobre o primeiro campo: *O eu, o outro e nós*. Escolhemos esse campo, pois ele trata de uma forma mais

explícita de identidades, modos de ser e existir no mundo e, assim, nos dá mais possibilidades de articular com os marcadores sociais.

A BNCC orienta e define os direitos de aprendizagem dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas, salientando o direito de desenvolvimento também, no entanto, há um escape no que tange a construção das subjetividades das crianças. Embora a BNCC reconheça a Educação Infantil como uma etapa importante da Educação Básica, é necessário ainda conquistar formação às professoras e aos professores no sentido de refletir e elaborar critérios de observação, de registro e de avaliação que atendam aos campos de experiências e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Objetivando, assim, garantir as manifestações das subjetividades e o respeito aos aspectos sociais e culturais das crianças e de suas famílias.

A atenção dos professores para o currículo é fundamental para romper com a ideia de currículo redentor e inflexível, pois:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Silva, 1996, p. 83).

Nessa linha de pensamento, a BNCC não foge desses moldes, é carregada de interesses, que se bem analisados não pensam na diversidade e na justiça social. Porém, é muito bem escrita, hipnotiza com suas belas palavras. Ao mesmo tempo, é muito ambígua, dá margem para diversas interpretações, o que pode ser utilizado como fundamentação ou acusação do trabalho do professor e da professora. O campo de experiência, *o eu, o outro e nós*, representa bem esse caráter impreciso.

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as di-

ferenças que nos constituem como seres humanos
(Brasil, 2018, p. 40).

Lendo esse campo de experiência, conseguimos interpretar que estamos habilitados para levar diversos grupos sociais (pessoas com deficiências, pessoas LGBTQIA+, negros e indígenas, mulheres, migrantes, etc.) e pautas (capacitismo, LGBTfobia, racismo, machismo, xenofobia, etc.) para discussão com as crianças no contexto da EI, é o que defendemos. Porém, os termos gênero e sexualidade não estão postos no campo de experiência e sequer nas outras 599 páginas do documento. E no cenário político em que nos encontramos, com a força da extrema direita e, conseqüentemente, do conservadorismo, esse apagamento dos marcadores sociais, especialmente gênero e sexualidade – que optamos por focalizar neste ensaio –, pode abrir margem para ataque aos professores e professoras, o que ao mesmo tempo pode os amedrontar e limitar suas práticas.

Em outros casos, algumas professoras e professores chegam a discutir as diferentes constituições de família na EI, principalmente apoiados/as no campo de experiências *o Eu, o Outro e Nós*, havendo assim, uma fragmentação entre os campos. Nesse sentido, trazem esses assuntos apenas em um momento específico, em um único projeto. Em outros planejamentos e práticas, a pauta é silenciada. No mesmo sentido, Louro (2011) aponta que discussões acerca de grupos marginalizados – como mulheres, negros e LGBTQIA+ – apenas em datas comemorativas ou eventos, reforçam o *diferente* que, por consequência, afastam sujeitos e agrupamentos e fortalecem as relações de poder e hierarquias.

Contudo, temos docentes que não interpretam esse campo de experiência da forma que expusemos anteriormente, não sabemos se por falta de conhecimento ou interesses individuais (crenças, ideais). Desse modo, não fazendo jus a toda diversidade global e às subjetividades das crianças e das infâncias. Nesse sentido, esses professores e professoras “[...] estabelecem micropunições relacionadas [...] com as formas como as crianças falam, com o seu jeito de usar o corpo e expressar a sua sexualidade, com a maneira de conduzir-se em relação aos outros, etc.” (Bujes, 2001, p. 119, *grifo nosso*). Não há respeito com as expressões, movimentos e relações das crianças. No lugar disso, há um controle dos corpos por meio da vigia, da disciplina e de *micropunições/micropenaldades* quando se faz algo desviante da norma (Foucault, 1995).

Desse modo, quando um menino ou uma menina não performam respectivamente a masculinidade e a feminilidade construídas e exigidas historicamente, são corrigidos, punidos, denunciados (Butler, 2018). A demarcação e a cobrança da binariedade (feminino-masculino) *correta* também se expressa na separação por filas (meninos e meninas), no controle dos brinquedos (de menina e menino), nas cores dos objetos (rosa e azul), entre outras práticas.

Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias

de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política (Louro, 2018, p. 18).

Por isso, as crianças desde muito cedo passam a controlarem-se, corrigirem-se, o que Butler (2018) chama de estratégia de sobrevivência, por medo da punição, da denúncia, da depreciação. E, ao mesmo tempo, por muitas vezes não se sentirem representadas nos desenhos, nos filmes, nos vídeos, nos livros, nas histórias, nas músicas, etc. no cotidiano da Educação Infantil. A referência da prática educativa nas creches e pré-escolas ainda é cis-hétero normativa e branca.

Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, “normais” (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos “outros” (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos (Louro, 2018, p. 09-10).

Louro (2018) teoriza que somos constituídos de múltiplas e diversas identidades sociais – sexuais, de gênero, raça, nacionalidade,

classe, etc. – produzidas histórica e culturalmente e que essa constituição ocorre na medida em que somos:

Interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (Louro, 2018, p. 6).

Além disso, a forma como é propagada a vinculação do feminino com o carinho, a docilidade e a afetividade, e o masculino com a força, a virilidade, a não afetividade e a agressividade, contribui com a manutenção e fortalecimento das relações de poder entre gêneros (Aua, 2012) e, conseqüentemente, com as violências que estão postas, materializadas e denunciadas nos dados e estatísticas. Nesse sentido, não basta levar assuntos de gênero e sexualidade à escola, é urgente pensarmos em outras posturas e práticas docentes que caminhem em direção à uma sociedade menos desigual e violenta.

Sob tal ótica, é importante que por meio da prática pedagógica sejam apresentadas as mais diversas formas de ser e existir no mundo, para que desse modo, as crianças conheçam a diversidade humana e social e também se sintam acolhidas e representadas a serem quem são verdadeiramente. É preciso também que estejamos atentos às tramas sociais no cotidiano da Educação Infantil, nas falas, nas ações capilares e singelas que separam, hierarquizam e (re)produzem desigualdades e violências.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA ABORDAR GÊNERO E SEXUALIDADE

[...] Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constituidor (de identidades sociais e individuais) do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. [...] O currículo é uma área contestada, é uma arena política (Silva, 1996, p. 84).

Como dito anteriormente, não há menção sobre gênero e sexualidade na BNCC, e tanto os campos de experiência como os direitos de desenvolvimento e aprendizagem oferecem subsídios para as professoras e professores inserirem esses temas no cotidiano infantil. São temas proibidos em muitas escolas e se não são citados pelos documentos reguladores, parte-se do princípio de que não necessitam aparecer nos planejamentos. Desse modo, é latente a reflexão sobre os currículos de formação inicial das professoras e professores que irão atuar na Educação Infantil e de como o conteúdo sobre Educação Sexual será abordado.

O Brasil passou recentemente por um governo, em que o Ministério dos Direitos Humanos se concentrou no discurso da moralidade, em detrimento do respeito às diversidades. As questões relativas à educação sexual se restringiram aos bons costumes e à moral, relacionadas a questões fundamentalistas, repercutindo na educação. De acordo com Silva (1996), o currículo na abordagem da moralidade, sustenta a

ideologia, como manutenção das vantagens da posição privilegiada, influenciando diretamente no currículo. “É muito menos importante saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e quais relações de poder elas justificam ou legitimam” (Silva, 1996, p. 86).

Diante disso, cabe compreender como a formação inicial contribui para dismantelar os privilégios e atender as diversidades. A resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, no § 8º do art. 62 da Lei de Diretrizes e Base (LDB) se estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a BNCC. Nesse sentido, se a BNCC não menciona a educação sexual para a Educação Infantil, entende-se que não é necessário aparecer no currículo de formação inicial de professores. Conforme a BNCC, no componente de Ciências,

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (Brasil, 2017, p. 327, *grifo nosso*).

A maneira como a BNCC inscreve a **continuidade** das abordagens da Educação Infantil em relação ao corpo, destacando “apreço, cuidados com a saúde, integridade do organismo”, salienta uma abordagem biológico-higienista que, de acordo com Furlani (2011), é a abordagem que se destaca no âmbito educacional, com premissas de promoção da saúde e de determinismo biológico. Essa abordagem:

[...] considera as diferenças entre homens e mulheres decorrente dos atributos corporais - o que contribuiu (e contribui) tanto para a naturalização das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças (por exemplo, premissas machistas, sexistas, misóginas e homofóbicas (Furlani, 2011, p. 16).

A autora destaca que duas problematizações precisam ser abordadas na formação de professoras/es: 1) a ideia de que a educação sexual deve ser dirigida apenas à adolescência e 2) que desenvolver trabalhos de educação sexual na infância “estaria incentivando a prática sexual precoce” das crianças (Furlani, 2011, p. 16). Ou seja, pode-se inferir que a criança não tem sexualidade e trabalhar a educação sexual faria a criança se atentar para o ato sexual. Como se a escola fosse a responsável pela erotização da infância, tirando o foco das famílias, das mídias, entre outros.

Britzman (2019) provoca a reflexão sobre a sexualidade quando trabalhada no currículo e os significados que os professores e as pro-

fessoras atribuem a ela. “Existe uma posição particular que se deveria assumir quando se trabalha com o conhecimento da sexualidade? Quais são as relações entre o conteúdo pedagógico e as interações com alunos e alunas?” (Britzman, 2019, p. 113). A autora destaca que a educação sexual que ela imagina está articulada a experiências de leitura de poesia, ficção, filmes que provocam o envolvimento, a reflexão, a imaginação e, principalmente, a pensar mais, fazer mais.

As/os estudantes chegam à graduação de Pedagogia com suas histórias, com as suas identidades sociais, culturais, políticas e se deparam com outros sujeitos e seguem construindo suas identidades: “[...] na constituição de mulheres e homens, ainda que **nem sempre de forma evidente e consciente**, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou *jeitos de viver* sua sexualidade e seu gênero” (Louro, 2018, p. 31). Serão esses sujeitos, formados e aptos a trabalhar na Educação Infantil, que irão lidar cotidianamente com as crianças e seus *jeitos de ser*.

Como esses futuros professores, que foram ensinados a separar brinquedos de meninas e meninos na sua trajetória educacional, poderão compreender os *jeitos de ser* das crianças? Os discursos de gênero e sexualidade “Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase *naturais* (ainda que sejam *fatos culturais*. A Escola é parte importante desse processo” (Louro, 2014, p. 64). Portanto, a formação inicial de professores, que irão atuar na Educação Infantil, precisa discutir essas *naturalidades* e romper com as identidades escolarizadas, pré-estabelecidas por práticas pedagógicas que separam meninos e meninas e seus objetos de pertença.

Furlani (2011) apresenta a abordagem *queer* como uma proposta pedagógica de não enquadramentos, destaca que essa abordagem rompe com modelos e definições de uma única identidade.

A política da identidade, desenvolvida até então, passou a ser criticada pela perspectiva *queer*, ao passo que essa deixava de fora certos sujeitos que não faziam parte de um pretenso modelo identitário de homossexualidade, então hegemônico, construído pelo movimento gay e lésbicas. [...] Com isso, substitui-se a visão de uma identidade fixa e única por uma política da diferença - conceito central também dentro do pós-estruturalismo [...] (Furlani, 2011, p. 35).

As DCNEI garantem que a criança é um sujeito com direito de construir sua identidade individual e coletiva e a BNCC reitera como seu direito “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento [...]” (Brasil, 2017, p. 38). Portanto, a teoria *queer* na educação é uma possibilidade de olhar para as crianças como cidadãs de direitos, que merecem projetos pedagógicos que confrontam a educação de privilégios e respeitem as diversidades. Desse modo, respeitando o Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, afirma que:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - **atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária**; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a **contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social**; (Brasil, 2006, p. 2, *grifo nosso*).

Outrossim, abrem-se possibilidades no que tange às discussões de gênero e de sexualidade, na formação de professores e professoras, visando o respeito aos direitos das crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, as reflexões aqui empreendidas desafiam os professores e professoras a protagonizarem a construção de um currículo e uma práxis *queer*, como forma de respeito e valorização da amplitude e complexidade da diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Infantil no Brasil é marcada por lutas coletivas de educadores e educadoras que vislumbram concepções que acolham a diversidade de infâncias, o direito de aprendizagem das crianças, a formação de profissionais para atuar nesse segmento e a estruturação das políticas públicas para as infâncias. Portanto, a conjuntura educacional e curricular atual apresenta-se na contramão do desejo supracitado.

Analisando os diversos documentos produzidos pelo governo federal, ao longo dos últimos anos, compreendemos que expressam políticas públicas e incluem diferentes visões de criança, infância, família, funções da creche e da pré-escola e de currículo. Assim, o currículo se constitui na própria experiência do cotidiano, um campo de disputas e de tensões, produtor de subjetividades na Educação Infantil.

O recorte da etapa da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular apaga e silencia os marcadores sociais de gênero e de sexualidade, assim como vários outros. Contudo, esse apagamento está em todas as etapas, apenas presente nos anos finais do Ensino Fundamental, mas de uma forma estritamente biologicista.

Averiguando o campo de experiência *o Eu, o Outro e Nós*, percebemos que é muito amplo e ao mesmo tempo vazio. Em outras palavras, não traz os termos gênero e sexualidade, mas pode-se interpretar que estão ali, pois fala-se em *modos de vida, identidades, diferenças*, entre outros termos. Esse caráter impreciso e de abertura para diversas interpretações, pode ser utilizado como fundamentação ou acusação do trabalho do professor e da professora.

Por fim, compreendemos a importância dos professores e professoras, enquanto sujeitos políticos, para a transformação do cenário educacional e social vigentes. Para isso, faz-se necessário a problematização da formação desses profissionais. Nesse sentido, as reflexões aqui empreendidas desafiam a construção de um currículo e uma práxis *queer*, como forma de respeito e de valorização da amplitude, da complexidade e da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). **Diário Oficial da República Federativa**, Brasília, 2009. Disponível em: <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=112015>. Acesso em: 30 set. 2023

BRITZMAN, D. Curiosidade, Sexualidade e currículo. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. 259p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. São Paulo: Editora José Olympio, 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente–revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, [s.l.], v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Autêntica, 2018.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

VEIGA-NETO, A. **De geometrias, currículo e diferenças.** Campinas:
Educação & Sociedade, 2002.

CAPÍTULO VIII

A PROPOSTA DO CURSO ALFABETIZAÇÃO BASEADA NA CIÊNCIA-ABC E AS ESTRATÉGIAS DE SUBJETIVAÇÃO E GOVERNAMENTALIDADE DOS SUJEITOS

Adiles Lima¹

Janete Neinas²

Claudia Milanez Sachet³

Sumário

¹ Mestranda em Educação pelo PPGE/UNESC. Licenciada em Pedagogia. Docente de Cursos de formação de Professores e Cursos Preparatórios para Concursos. Integrante do Grupo de Pesquisa, Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: adileslima.cursos@gmail.com

² Mestranda em Educação pelo PPGE/UNESC. Licenciada em Ciências Biológicas e em Química. Assistente Técnico Pedagógico da rede pública estadual de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa, Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: janeteneinas07@gmail.com

³ Doutoranda em Educação com bolsa integral da FAPESC/CAPES. Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia. Docente do curso de Pedagogia da UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa, Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: claudiasachet@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Analisa-se, neste artigo, a proposta de formação de professores do *Curso Alfabetização Baseado na Ciência-ABC*, do Programa Tempo de Aprender, lançado em 2020 pela Portaria 280. O intuito do programa é melhorar a qualidade da alfabetização, por meio da formação propiciada aos secretários de educação, coordenadores locais, professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Tal programa implementa a Política Nacional de Alfabetização – PNA, lançada no ano de 2019 e revogada pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que institui o *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*.

Diante do objeto de análise, levantou-se os seguintes questionamentos: sob que bases teóricas e metodológicas acontece o ensino da alfabetização? Qual a concepção de currículo que a permeia? Como se dá a formação docente no curso? Para responder a essas questões, buscou-se analisar a formação de professores na proposta do *Curso Alfabetização Baseada na Ciência-ABC* em relação à concepção de currículo e alfabetização, já que esteve em vigor nos anos 2020 a 2023, impactando a formação de muitos professores e, ainda, encontra-se disponível a todos que se interessarem.

Entende-se que uma alfabetização qualificada se dá quando há um ensino intensivo e sistematizado do código, permeados por sentido. Assume-se, desse modo, uma alfabetização baseada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico crítica. Dentro desse entendimento, concebe-se que “[...] a alfabetização deva pressupor o desenvolvimento

da capacidade linguística dos alunos por meio do ensino dos aspectos estruturais da língua e, principalmente, do uso adequado da linguagem nas diferentes situações comunicativas” (Dangió; Martins, 2018, p. 90).

Assume-se, também, a concepção crítica pós-estruturalista de currículo, fundamentado na noção de poder em Foucault que, de acordo com Silva (1999), busca compreender como as estruturas sociais moldam as práticas educacionais e como essas práticas podem ser alteradas. A análise do conteúdo do curso ABC se inspira também nos conceitos foucaultianos de subjetivação e governamentalidade.

No decorrer do texto, para atingir o objetivo geral, busca-se descrever as bases teóricas e metodológicas do ato de alfabetizar, identificar as concepções de currículo presentes no curso ABC e compreender se estão presentes estratégias de governamentalidade e de subjetivação na proposta de formação de professores. A pesquisa tem abordagem qualitativa, documental, de cunho analítico e interpretativo da proposta de *Curso Alfabetização Baseada na Ciência-ABC*. Na análise documental, enquanto metodologia de investigação científica, adota-se procedimentos técnicos e científicos, com o intuito de examinar e compreender o teor dos documentos da proposta de alfabetização estudada, para deles obter significativas informações, conforme o problema de pesquisa estabelecido.

Organiza-se o desenvolvimento do texto em três etapas, respectivamente: as bases teóricas e metodológicas de alfabetização; currículo e formação de professores e análise da proposta do *Curso Alfabetização Baseada na Ciência-ABC*.

AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização com qualidade é um direito de todos, considerando que os sujeitos que dela se apropriam têm a possibilidade de interagir e de agir criticamente por diversos contextos sociais rodeados pela escrita. Essa aprendizagem consiste em uma etapa importante (e complexa), pois envolve o desenvolvimento de capacidades linguísticas que permitam a leitura e a produção de materiais escritos socialmente com compreensão e autonomia.

Para começar, vale refletir sobre a diferença entre alfabetização e ensino da língua materna. A observação mais básica é a de que a criança, em qualquer lugar do mundo, adquire a língua falada por meio da interação social e o faz de forma satisfatória. Nesse caso, “[...] a criança aprende a produzir – e a reproduzir também –, na fala dela, todas as estruturas, palavras e pronúncias que encontra no uso dos familiares, das pessoas com quem convive ou que fazem parte do contexto cultural mais amplo” (Guy; Zilles, 2006, p. 39). Logo, a professora não ensina a língua materna, pois a criança não só conhece, como também utiliza “[...] desse complexo de representações diariamente, para se comunicar, para brincar e para muitas outras finalidades” (Guy; Zilles, 2006, p. 39).

Todavia, por mais que a criança já chegue na escola como falante da língua oral, precisa aprender a linguagem escrita, pois essa é apenas uma tentativa de representação daquela e possui, portanto, características próprias inerentes ao seu funcionamento, uso e compreensão. Além

disso, por ser uma invenção cultural e não inata ao sujeito, demanda ensino. Dessa forma, a aquisição da linguagem escrita, diferentemente da oral, requer ensino sistemático e intensivo do código. É preciso, com isso, que o professor esteja ancorado teoricamente e que esses conhecimentos sejam sempre trabalhados de forma contextualizada.

O estudante, como visto, já é falante da língua, não fazendo sentido artificializar o ensino, mas trabalhando por meio de situações reais e significativas. O ensino que se defende aqui, então, não é um trabalho isolado do código, afinal, “[...] o significado é indispensável na constituição da palavra, pois sem ele a palavra é oca e o seu som é vazio” (Dangió; Martins, 2018, p. 31). Bakhtin (2010, p. 38), por sua vez, afirma que “[...] a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”, ou seja, por meio dela nos constituímos e somos constituídos.

Pode-se, aqui, fazer uma breve menção aos métodos de alfabetização. Tem-se os métodos sintéticos que defendem que o ensino deva ocorrer da microestrutura para a macroestrutura; e os métodos analíticos que defendem um ensino da macroestrutura para a microestrutura. Os métodos sintéticos, a exemplo do fônico, silábico e alfabético, compreendem que a aprendizagem da leitura não é natural, ou inata, pressupondo instruir à criança a um conjunto de competências.

A esse respeito, Braggio (2005) afirma que a leitura e a escrita passaram a ser “[...] tratadas como a mera aquisição da técnica de ler e escrever com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em si mesmas, circunscritas às quatro paredes da sala de aula” (Braggio,

2005, p. 11). Assim, conseqüentemente, por meio desses métodos, faltou significado e caráter funcional.

O método global, tal como o processo de palavras, sentencição e conto, por sua vez, defende um ensino de leitura a partir do contato com textos, sem necessidade de ensino explícito da relação grafema/fonema. Julga-se que lendo textos motivantes e palavras contextualizadas, por si só, a criança aprenderá a elaborar hipóteses sobre a escrita das palavras, não havendo necessidade de ser ensinada.

Acredita-se que ao conhecer certa quantidade de palavras, o alfabetizando será capaz de compor pequenos textos (Pereira, 2012). Os críticos a essa abordagem afirmam que a apresentação do texto leva a criança a decorar e não a ler de verdade, sendo que a criança não inicia aprendendo a relação entre as unidades menores. A aprendizagem acontece por meio do significado global das palavras (Pereira, 2012).

A crítica de Braggio acerca do esvaziamento do sentido dos métodos sintéticos pode justamente ter levado muitos a entenderem que os métodos globais seriam os mais significativos. Contudo, a esses também incidem críticas em função de não ensinarem as crianças a ler. Estudos vêm demonstrando menor desempenho em leitura para alunos que não tiveram enfoque na automatização da leitura e no desenvolvimento da consciência fonológica. Morais (1996) chama essa concepção de romântica, por acreditar que a criança, sem mecanismos/automatismos, aprenderá a ler.

Pode-se, ainda, fazer menção ao construtivismo, que teve suas bases no pensamento de Jean Piaget. As ideias, a partir dessa teoria, par-

tem da atividade espontânea do aluno. Desse modo, acredita-se que o aluno, dentro de seu tempo e de suas possibilidades, aprenderá contando apenas com a ajuda do professor (Martins; Marsíglia, 2015). Dentro dessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1985 *apud* Martins; Marsíglia, 2015), defendem a existência de um desenvolvimento natural da criança, ilustrado por meio das hipóteses da escrita como caráter evolutivo. Portanto, o professor serve apenas como apresentador que possibilita que o aluno reflita e descubra o sistema de escrita, por meio das hipóteses.

A partir do exposto, defende-se uma alfabetização sob o enfoque histórico-cultural e histórico-crítico. Afinal, entende-se que “[...] o conhecimento da língua escrita envolve processos de reflexão, análise e generalização, que não se dão espontaneamente, como quer o construtivismo, nem pela mera repetição vazia de significados, como faziam as cartilhas” (Martins; Marsíglia, 2015, p. 75). Compreende-se, assim, que a língua, por ser uma invenção cultural, demanda conhecimentos e ensino sistematizado do código, sempre permeados por sentido.

Aprender a ler é extremamente complexo e desafiador, pois implica a compreensão de alguns mecanismos da língua. Um exemplo seria o de compreender que entre d/b ou q/p, a única diferença é a direção esquerda e direita. Esse processo é difícil, visto que o alfabetizando está acostumado a observar os objetos e reconhecer, independentemente da direção em que se encontram (pode-se pensar, como um exemplo, no guarda-chuva, virado para a esquerda, para a direita, para baixo ou para cima, continua tendo a mesma identidade. Sempre será o mesmo objeto, um guarda-chuva). É preciso, também, dominar os valores dos grafemas,

associando-os aos fonemas que os representam e aprender a utilizar as letras que realizam os grafemas dentro de palavras/textos, pois, mesmo que o sujeito já seja falante da língua, precisará refletir conscientemente sobre essas abstrações (arbitrárias), cujas inter-relações são constitutivas da linguagem (Scliar-Cabral, 2013; Dangió; Martins, 2018).

A língua escrita está carregada de arbitrariedade e, com isso, deve ser aprendida “[...] tanto em sua totalidade – como representante das unidades dotadas de significado – quanto na apropriação de suas partes – em unidades menores que estão relacionadas à constituição do significado das palavras” (Dangió; Martins, 2018, p. 73).

Acredita-se, assim, que seja essencial criar habilidades de análise e de manipulação de fonemas. Por fonema compreende-se os traços que servem para diferenciar significados. Um exemplo disso é que “[...] não importa como as pessoas pronunciem o terceiro segmento da palavra *carta*, pois o som, que o carioca produz, só tem de parecido com o que um gaúcho de Bagé diz pelo fato de que ambos são consoantes, e só!” (Scliar-Cabral, 2013, p. 103, *grifo nosso*). Já /'bala/ e /'mala/ são diferentes por possuírem traços que têm função distintiva, ou seja, fonemas diferentes, que distinguem significados. Isso quer dizer que /b/ e /m/ não significam nada, mas trocando um pelo outro no contexto /'_ala/, o significado se altera (Scliar-Cabral, 2013).

Percebe-se, pois, que a defesa é de que o aprendizado inicial da língua escrita ocorra por meio de palavras carregadas de sentido, afinal, o signo linguístico é composto por significante e significado. Assim, é necessário que no trabalho com a alfabetização seja levado em conta,

tanto o significante, ou seja, o material do signo (letras, fonemas, grafemas), quanto o significado, a interpretação real do que se está estudando (Dangió; Martins, 2018).

Contraria-se, assim, tanto do espontaneísmo do construtivismo, quanto da artificialidade dos métodos sintéticos e analíticos, os quais foram trabalhados por meio de cartilhas. As cartilhas foram livros criados para alfabetizar as crianças, com atividades prontas, criadas fora do contexto da criança, seguindo apenas a lógica dos métodos. Defende-se, portanto, a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural “[...] a viabilidade (necessidade!) de se ensinar atribuindo significado àquilo que está sendo apropriado foneticamente” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 73).

Nessa perspectiva, compactua-se com a ideia de que, para alfabetizar com qualidade, deve-se contextualizar os símbolos, por meio de textos significativos para o estudante, com o intuito de não haver soletração isolada de letras. Acredita-se, desse modo, que a alfabetização, assim como a língua, requer ensino sistemático do código, mas sempre permeado por sentido. É relevante, assim, que o professor leve em conta para quem vai ensinar, ou seja, quem são os destinatários, de onde vem e o que já sabem. É importante que conheça, também, o que vai ensinar que, no caso da alfabetização, são os conhecimentos sobre a língua. Por fim, a partir disso, encontrar formas de ensino adequadas (Dangió; Martins, 2018).

Na próxima seção, entendendo a Política Nacional de Alfabetização e seus desdobramentos (Programa Tempo de Aprender e o

Curso Alfabetização Baseada na Ciência) como documentos curriculares, assume-se a concepção crítica pós-estruturalista de currículo. Aborda-se, também, reflexões sobre o pensamento foucaultiano à crítica ao currículo, articulados aos conceitos de governamentalidade e subjetivação.

A concepção de Currículo e Formação de Professores

A Lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal e define no artigo 2º, como diretrizes a “erradicação do analfabetismo” e a “melhoria da qualidade da educação”. Atendendo a esses princípios, define-se a meta 05 do PNE “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Em 2019, para atender a meta 05 do PNE, é aprovada a Política Nacional de Alfabetização – PNA, que tem como uma de suas ações o Programa Tempo de Aprender, lançado em 2020 pela Portaria 280 e coerente com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, segundo a qual o processo básico de alfabetização pode se dar em dois anos, no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

O Programa Tempo de Aprender apresenta como proposta de formação de professores o *Curso Alfabetização Baseado na Ciência-ABC*, documento curricular cujo objetivo se concentra em definir saberes e conhecimentos para serem ensinados às crianças no período da alfabetização. Nesse sentido, como Silva (1999), compreende-se que o currículo reproduz a cultura, mas é também produto dela; é social e historicamen-

te construído pela humanidade, no interior de suas relações de poder e de saber.

Assim, as teorias críticas do currículo compreendem a importância de analisar todas as suas dimensões; abordagem importante para a educação, pois ajudam a entender como a educação pode ser transformada para promover a justiça social. Sem dissociar do aporte teórico, assume-se a discussão acerca do currículo na perspectiva crítica pós-estruturalista, que não se põe de forma previsível e estática, mas busca desestabilizar as normas e os valores dominantes que moldam o currículo e tem como referência os autores Foucault e Derrida (Silva, 1999).

De acordo com Silva (1999, p. 121):

A contribuição fundamental de Foucault pode ser sintetizada, talvez, na transformação que ele efetuou na noção de poder. [...] Foucault concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte.

A principal característica das teorias críticas pós-estruturalistas, consiste na inclusão da crítica à ideia de verdade e objetividade, a valorização da diferença e da multiplicidade, e a ênfase na linguagem e no discurso. Argumenta, dessa forma, que a verdade e a objetividade são construções sociais e históricas e que devem ser entendidas em termos de sua relação com o poder (Silva, 1999).

Articulando o pensamento foucaultiano à crítica ao currículo, apresenta-se também os conceitos de governamentalidade e subjetivação. Para entender o conceito de governamentalidade de Foucault, Veiga-Neto (2000) argumenta que a modernidade e pós-modernidade trouxeram um movimento de ênfase, que passou da soberania, do território, para o da população, fazendo mudar a arte de governar. Antes o estado tratava de defender seus limites territoriais com as virtudes e habilidades de um soberano, ou seja, a figura de quem governa é central, após o estabelecimento das bases capitalistas em seu modelo neoliberal, passa-se para um estado que centraliza o domínio da população. Segundo Veiga-Neto (2000, p. 181), “[...] o que passa, então, a ser cada vez mais problematizado será o Estado e não tanto o governante, devendo ser entendido o Estado muito mais em termos de sua população do que de seu território”.

A mudança de atuar do estado, na busca da arte de controlar a população de forma sutil e invisível, está na base do conceito de governamentalidade de Foucault que propõe tecnologias de dominação dos outros e do eu, “[...] é a partir dessas constatações que Foucault propõe o conceito de governamentalidade, que tanto aponta para uma razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto, [...]” (Veiga-Neto, 2000, p. 181).

Para o Estado, a governamentalidade é uma tática de governo da população, tendo como base o saber da economia e os dispositivos instrumentais que garantem a segurança da sua efetivação. “São táticas

de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado [...] portanto, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade” (Foucault, 1979, p. 292).

A governamentalidade passa a ser um *panóptico* invisível que atua sobre a população a fim de controlar, monitorar através de seus aparelhos ideológicos, como se fosse uma fumaça invisível, que contamina qualquer ser humano, desde o primeiro respiro. Para Veiga-Neto (2000, p. 185), “[...] capaz de colocar para dentro de cada indivíduo o olhar do soberano que se apaga com o raiar da Modernidade”. Ao estado cabe garantir que a população colabore com os ideais hegemônicos, pacificamente, como também os indivíduos passem de forma automática a se auto ajustarem a essa nova ordem.

A educação como um mecanismo de governamentalidade usa as escolas para disseminar a formação desse sujeito consumidor, individual e responsável por si. Segundo Veiga-Neto, a escola funciona como um “[...] locus de acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas a viverem num Estado governamentalizado” (Veiga-Neto, 2000, p. 190).

A arte de governar passa a ser tarefa das escolas quando surge o modelo da escola nova, no final do século XIX e início do século XX, um movimento contrário a educação tradicional disciplinar, para uma educação em que a criança é o centro e que se valoriza seus pensamentos e aprendizagens, ou seja, uma criança que a escola vai ensinar a aprender, e mais tarde ensinar como aprender a aprender, “[...] por meio da for-

mação de alunos ativos, que se movimentam a partir de seus interesses e que, se assim educados – porque educáveis –, são capazes do governo de si mesmos, consolidando a educação como arte de governar (Coutinho; Sommer, 2011, p. 4).

Ghiraldelli Jr. (2000) faz uma crítica a estas técnicas de governamentalidade e subjetivação, técnicas de como fazer, das receitas prontas que pensam a educação de alguém como somente corpo, uma educação de treinamento.

A infância como fase natural desaparece, ou melhor, é substituída por um simulacro. A pedagogia como reflexão social que articula os meios e discute os fins da educação perde o sentido, pois a educação definida agora como treinamento e adestramento, não necessita de reflexão educacional (Ghiraldelli Jr., 2000, p. 39).

A formação desse sujeito, não somente pela escola, mas também por toda uma rede complexa de subjetivação, é então exercida pela sociedade de controle moderna e pós-moderna, deixa-o exposto aos objetivos neoliberais, da individualidade e da competitividade, transformando a sociedade em um grande mercado competitivo.

[...] o sujeito passa a subjetivar a competição, entendendo-a como engrenagem para um modelo de relação social. [...] o desempenho se torna alvo de reestruturação [...] que o leva flertar neuroticamente

te com uma necessidade de sempre ir além. [...] a necessidade ávida de desempenho, sua acumulação e, conseqüentemente, seu excesso (Bernardes; Voigt, 2022, p. 117).

A subjetividade está relacionada com o poder exercido sobre o sujeito, um poder microfísico que atua sobre a alma dos indivíduos, alma esta, não teológica, mas caracterizada, pelo que Foucault (1999) chamou de *alma moderna*:

[...] que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em tomo, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos — de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência (Foucault, 1999, p. 28).

Para atender a essa nova ordem, a formação de professores muda o seu foco, e passa da lógica de conteúdos, para o desenvolvimento de competências e habilidades, “Professor e aluno devem desenvolver competências para a contínua resolução de problemas de forma flexível [...]” (Moraes; Veiga-Neto, 2008, p. 9). O gerenciamento do seu *eu*

passa por uma subjetivação de autodisciplina, em que cada indivíduo é responsável por si próprio, está aberto e altamente flexível às mudanças.

Em contraponto, Frigotto defende uma formação docente sob a ótica inversa ao modelo neoliberal “[...] de uma sociedade democrática e socialista - aquela aonde as pessoas vêm em primeiro lugar e não são sacrificadas em nome da produção e do lucro [...]” (Frigotto, 1996, p. 92). O autor ressalta que a formação docente e discente deve assumir uma perspectiva omnilateral “[...] de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos biopsíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético” (Frigotto, 1996, p. 92).

No entanto, se a formação docente estiver direcionada de forma unilateral, centrada nas competências e habilidades “[...] enquanto momento de assujeitamento de indivíduos, sequestrando seus corpos e transformando-os em determinado modelo [...]” (Pinho, 2009, p. 4), traz à tona questões que requerem atenção e reflexão sobre a formação de professores.

Segundo Pinho:

[...] que modelo de ser professor vêm sendo criticados, conservados e/ou negados? A que servem as instituições de formação para docilizar o corpo do docente em formação? Que professores estão sendo fabricados nos cursos de formação? De que maneira esses sujeitos, enquanto indivíduos que

também exercem o poder interferem nos seus modelos de formação? (Pinho, 2009, p. 4).

Para resistir a uma formação unilateral, direcionada para competências e habilidades de subjetivação, há de se exercer uma força contrária, de resistência. Para Foucault, o duelo entre poder e resistência é desigual, mas possível:

Não coloco uma substância da Resistência Face a uma substância do Poder. Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (Foucault, 1979, p. 241).

As relações de poder que direcionam a formação docente, também o fazem para multiplicar seus objetivos através da subjetivação linear, docente para discente. Para Foucault, o poder não é entidade ou um objeto que se possa possuir, o poder só existe em sua prática, na sua relação de poder múltipla, “[...] que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que essas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso” (Foucault, 1979, p. 14). O Estado não é o poder, mas o exerce através de seus mais variados

mecanismos como, por exemplo, a escola e, por consequência, tudo o que dela faz parte: o currículo, os programas, as políticas de formação de professores alfabetizadores, etc.

O QUE REVELA A PROPOSTA DO CURSO ALFABETIZAÇÃO BASEADA NA CIÊNCIA-ABC

Nesta seção, tem-se o intuito de examinar e compreender o teor dos documentos da proposta do *Curso Alfabetização Baseada na Ciência-ABC* para, a partir deles, tentar responder ao problema de pesquisa estabelecido. É importante ressaltar que, apesar de o curso estar disponível a qualquer pessoa que tenha interesse, como os pais, o foco deste estudo se dará apenas sobre a formação dos professores alfabetizadores. Entende-se a relevância de analisar tal programa, visto que os professores, incluindo os alfabetizadores, estão tendo acesso a essa formação e levando, possivelmente, os aprendizados para suas práticas em sala de aula.

Adota-se, neste estudo, enquanto metodologia de pesquisa, a análise documental que é, conforme expressam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Nesse sentido, tem-se como preocupação buscar informações concretas nos documentos selecionados como corpus da pesquisa, levando em consideração o contexto, a utilização e a função dos documentos estudados, de forma a sintetizar os conteúdos para

responder aos objetivos da investigação (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Assim, melhor entender a formação de professores e mais especificamente a política da proposta do *Curso Alfabetização Baseado na Ciência-ABC*, de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

No site do Ministério da Educação sobre a política nacional de alfabetização, encontra-se a página do programa *Tempo de Aprender*, que traz conteúdos para a formação continuada de profissionais, apoio pedagógico e gerencial, aprimoramentos nas avaliações e valorização dos profissionais da alfabetização. O programa disponibiliza o curso de formação continuada aos profissionais da alfabetização em um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem, o AVAMEC. O curso não possui moderador, o tempo de conclusão é de trinta dias, com emissão de certificado. O público-alvo do curso são prioritariamente professores alfabetizadores do pré-escolar, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Na página do site do programa Tempo de Aprender, na aba do Eixo 01, encontra-se a formação continuada de profissionais da alfabetização. Os cursos de formação ofertados na formação prática para professores alfabetizadores, são: Práticas de Alfabetização (30 horas - 7 módulos), Práticas de Produção de Texto (120 horas - 12 módulos) e Fluência em leitura e Formação em Matemática Básica (40h - 06 módulos). Também há formação prática para gestores educacionais da alfabetização e o intercâmbio de professores alfabetizadores com o Curso ABC- Alfabetização Baseada na Ciência.

Nesta seção, analisa-se sob a luz do referencial apresentado, a proposta do *Curso Alfabetização Baseada na Ciência-ABC*, que possui carga horária de 180 horas, distribuídas em 12 módulos, de autoria do Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CIIL), de Portugal. Para tanto, analisa-se de forma geral: o manual do curso ABC, construindo alicerces para a leitura e materiais.

O primeiro fato a ser observado é que o curso, por ter sido organizado em parceria com Universidades de Portugal, desconsidera pesquisadores, pesquisas e materiais produzidos no Brasil. Além do mais, o curso traz inúmeros termos do Português de Portugal, deixando de lado as especificidades do Português do Brasil. Outra questão é que o material traz propostas prontas para serem executadas pelos professores alfabetizadores de todo o Brasil. Ora, se a defesa é de que a língua é histórica e social, não há sentido uniformizar o ensino, afinal, a língua apresenta variações e isso precisa ser levado em conta no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, cada escola e cada aluno se encontra em uma realidade distinta.

Evidencia-se, portanto, que no programa “[...] a aprendizagem, ou aquisição da linguagem escrita é vista, pois, como um processo repetitivo, mecânico, onde a técnica de ler e escrever prevalece sobre a compreensão, o significado. O conhecimento anterior da criança sobre a linguagem é ignorado no processo, bem como o contexto de onde ela vem” (Braggio, 2005, p. 15).

O curso está organizado em sete partes. A primeira traz a apresentação do curso e as boas-vindas do ministro e do presidente da Capes.

A segunda conta com a apresentação do coordenador e a explicação do manual. Em seguida, há as partes A, B e C, momentos em que são repassados conteúdos teóricos acerca da Alfabetização baseada na Ciência. Por fim, tem o ABC na prática, com 12 módulos de práticas pedagógicas e a sétima e última parte, que traz discussões teóricas sobre a dislexia e disgrafia.

As partes A, B e C, com discussões teóricas, contam com pequenos vídeos de explicação e materiais teóricos, como textos e slides, além de haver uma avaliação a ser feita após cada seção. Pode-se, aqui, fazer um breve comentário sobre a organização dessa parte da formação. Por ser um material autoinstrucional, não há, por exemplo, interação entre professores e cursistas, nem por meio de chats, o que pode acarretar má compreensão por parte dos participantes. Além do mais, não há possibilidade de troca e construção de conhecimento compartilhado.

Há outro ponto interessante que merece um olhar mais atento. As avaliações contam com dez (10) questões do tipo questionário e podem ser refeitas cinquenta vezes dentro de cento e vinte (120) horas, sendo que a maior nota será considerada. Há, com isso, grandes possibilidades de haver participantes gabaritando as avaliações, sem garantir que tenham se apropriado, de fato, dos conteúdos. Até porque, como não há o *feedback* de um professor, o erro pode continuar incompreendido. Percebe-se, aqui, que a formação não parece estar no sentido omnilateral, mas unilateral. O curso, da forma como é organizado, demonstra estar centrado no desenvolvimento de competências e habilidades, somente, não dando espaço para uma formação dialógica, reflexiva e, que, portanto, atinge outros planos do estudante (Frigotto, 1996).

Considera-se que os conteúdos da parte teórica, encontrados no caderno de *Manual do curso ABC*, tragam importantes conceitos como, por exemplo, explicações sobre a consciência fonológica e sua importante contribuição para o processo de alfabetização. Partindo de uma perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica, entende-se que os alunos necessitam de ensino intensivo e sistemático do código, não aprendendo a ler com espontaneidade.

Para isso, o professor precisa conhecer, dentre outras questões, sobre a língua (Dangió; Martins, 2018). Percebe-se, portanto, que os textos, vídeos e demais materiais do curso englobam conhecimentos sobre a aquisição da língua escrita, imprescindíveis ao professor alfabetizador. Todavia, não parecem abordar discussões sobre a relevância de contextualizar esses conhecimentos, o que induz que o programa entende que a criança não seja falante (e, portanto, conhecedora) da língua.

Defende-se, assim, que o professor “[...] precisa ter intencionalidade clara das demandas educacionais, conhecer o objeto com o qual trabalha, bem como conhecer os aspectos próprios ao desenvolvimento do aluno com quem está interagindo” (Dangió; Martins, 2018, p. 62). Conhecer o estudante com o qual trabalha para contextualizar o ensino, torna-se essencial, visto que, por meio do entendimento da psicologia histórico-cultural, constata-se que a linguagem eleva o psiquismo humano. No entanto, para que o psiquismo se torne cada vez mais complexo, urge a necessidade de aprender a linguagem escrita contextualizada, não tendo sentido fragmentar (e, com isso, artificializar) a língua (Martins; Marsíglia, 2015).

A palavra, dessa forma, tem um papel essencial para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem de modo que “[...] o significado eleva a palavra ao grau de conceito, de generalização, tornando-se um fenômeno do pensamento” (Dangió; Martins, 2018, p. 31). O significado, pois, torna-se fundamental. Para isso, contudo, as crianças precisam aprender as palavras nas relações sociais, em contextos reais de uso, não por simples imitação.

O outro caderno, *Construindo Alicerces para a Leitura*, que engloba os módulos práticos, merece ser problematizado. Isso porque, diferente do que se acredita, conforme apontado anteriormente, traz uma proposta pronta para ser posta em prática pelo professor. A mesma prática para ser feita em todo o território nacional, não sendo levado em conta as particularidades locais. As práticas propostas se assemelham às práticas de cartilhas, trazendo atividades prontas de fragmentação da língua.

Um aspecto interessante para análise é que o programa abranje o último ano da Educação Infantil como uma etapa preparatória para o ciclo de alfabetização. As atividades dos módulos, portanto, trazem propostas práticas para esta etapa de ensino. Os módulos contam com vídeos curtos de explicação, fichas com as propostas das atividades e anexos com sugestões prontas de organização das fichas.

Um exemplo é o que se propõe no Módulo 1. Há a sugestão que se apresente o mascote às crianças, o Ciilarico. O intuito é que o mascote traga a ideia de que se iniciará o trabalho com os sons e que crie um ambiente positivo entre crianças e adultos. Além do mais, evidencia,

por meio das antenas, a importância de ouvir, dos olhos, a importância de ver e da boca, a relevância de participar oralmente.

Ao apresentar o mascote, as professoras ensinam a canção do mascote.

Sou o CiiLarico,
sou feliz a falar
Quem quiser juntar-se a mim,
com os sons pode brincar!
CiiL
CiiL-LA
CiiL-LA-RI
CiiL-LA-RI-CO (Brasil, 2021, p. 2).

O nome do personagem, na verdade, facilita e induz o trabalho com as sílabas. Seria muito mais interessante que fosse criado um mascote pela turma. Assim, além de possibilitar maior entusiasmo, ficaria contextualizado. Ademais, o professor já conseguiria, por meio disso, compreender os conhecimentos prévios dos alunos sobre a língua. O programa parece acreditar que possibilitará o início do aprendizado dos sons, mas, na verdade, compreende-se que as crianças, por serem falantes da língua, já tenham conhecimentos linguísticos.

Percebe-se, assim, que o nome do personagem não tem sentido para os estudantes brasileiros, já que recebe esse nome em homenagem ao Centro de Investigação e Intervenção na Leitura- CiiL, responsável

pela criação do projeto ABC - Alfabetização Baseada na Ciência, em Portugal. Por ser o mascote do programa, terá presença constante nas aulas e os alunos, talvez, sintam-se menos motivados por ter sido imposto de fora. Há, também, outra questão a se observar. Não temos no Português do Brasil palavras que tenham duas letras “i” seguidas, o que pode incidir uma dificuldade.

É pertinente exemplificar uma atividade específica do programa, denominada *Hora do Lanche*, a qual apresenta uma proposta pré-elaborada para ser implementada pelo docente. Essa atividade consiste na distribuição de quatro caixas contendo os nomes de quatro animais, escritos com uma, duas, três e quatro sílabas, respectivamente. Os estudantes são incumbidos de associar palavras representando alimentos à caixa correspondente ao número de sílabas do nome do animal. O objetivo primordial dessa atividade é estimular a consciência fonológica por meio da segmentação silábica. A execução da atividade é subdividida em sete etapas que detalham o procedimento a ser adotado pelo docente: 1) Introduzir a atividade aos alunos como *Hora do Lanche*; 2) Exibir os quatro animais que participarão do lanche; 3) Esclarecer que cada animal consome exclusivamente alimentos com o mesmo número de sílabas do seu próprio nome; 4) Auxiliar os alunos na identificação do número de sílabas de cada animal (por meio de palmas, contagem manual, entre outros métodos); 5) Solicitar que cada aluno, individualmente, selecione um cartão, nomeie a imagem e identifique o número de sílabas; 6) Em seguida, instruir o aluno a associar o cartão ao animal correspondente, baseando-se no número de sílabas; 7) Concluir o jogo quando todos os cartões forem associados aos animais correspondentes (Brasil, 2021).

Evidencia-se que essa atividade é descontextualizada, o que potencialmente dificulta o processo de compreensão e aprendizado da linguagem escrita pelos estudantes. Adicionalmente, os nomes dos animais e os alimentos utilizados já estão predeterminados, muitas vezes, não refletindo a dieta real dos animais mencionados na atividade. Dessa maneira, uma abordagem alternativa, envolvendo os alunos na construção da atividade, poderia ser mais adequada. Inicialmente, poderia explorar o tema da alimentação e os animais conhecidos pelos alunos, para então elaborar as caixas e os cartões com os nomes de alimentos relacionados aos animais escolhidos. Essa abordagem conferiria maior relevância à atividade. Uma vez realizados os preparativos, os alunos poderiam participar da atividade de forma mais engajada e significativa, possibilitando a continuidade do aprendizado ao relacionar os alimentos dos animais com os alimentos consumidos pelos estudantes. O docente poderia ainda desenvolver outras atividades correlatas ao tema, promovendo uma aprendizagem mais integrada e significativa.

A política curricular de entregar material pronto, fechado, como base na formação docente, garante um currículo homogêneo, direcionado aos objetivos de quem a propõe, tirando-se do professor a liberdade de contextualizar, de elaborar, de reelaborar a sua prática e, conseqüentemente, de fazer sentido *o que* se ensina nas escolas. Como resultado, a escola vai se distanciando da realidade dos estudantes.

Quando Ghiraldelli (2000) diz que a infância é substituída por um simulacro, ou seja, algo de falso aspecto e de aparência enganosa, nos remete a aquilo que já pensávamos ter deixado para trás, uma educação

de repetições, memorizações, de fazer mecânico, sem sentido, sem sabor, sem valor de aprendizagem histórico crítico, sem provocações que possam movimentar o pensamento no sentido de compreender a realidade e nela poder agir.

Enquanto documento curricular situado numa perspectiva tradicional, a proposta de Curso Alfabetização Baseada na Ciência-ABC não assume seu papel crítico e reflexivo, nem leva em conta a diversidade e a diferença, proporcionando o conhecimento científico. Entregar o currículo pronto, em forma de cartilhas, principalmente para o processo de alfabetização, é moldar as práticas educacionais, é governar aquilo que *deve* ser ensinado, o que Foucault chama de táticas de governamentalidade para a formação de um sujeito cujo perfil já está determinado aos ideais de um modelo capitalista neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que o professor alfabetizador, durante a sua formação inicial e continuada, deve apropriar-se de bases teóricas e metodológicas do ato de alfabetizar. A partir dessa perspectiva, resolveu-se analisar o *Curso Alfabetização Baseado na Ciência - ABC*, entendendo que ainda está disponível à comunidade, mesmo que não esteja mais em vigor. É importante ressaltar que o curso é aberto não apenas aos professores, mas a qualquer pessoa que tenha interesse. Desse modo, parece desqualificar a figura do professor, dando a entender que qualquer

peessoa que o fizer, estará preparada para alfabetizar, mesmo sem uma formação inicial e/ou base para isso.

Defende-se que a formação docente aconteça em um viés histórico-cultural e histórico-crítico. Assim, acredita-se que o alfabetizador deva ter subsídios teóricos sobre a língua, mas que conheça e trabalhe por meio da realidade dos alunos. Contraria-se, portanto, a ideia de seguir receitas prontas, ou seja, de utilizar atividades pedagógicas que venham com manual de instrução, já que as realidades são distintas. Exercer a docência é tarefa complexa e singular, pois requer práticas de análise, interpretação e adaptação dos diferentes contextos.

O *Curso Alfabetização Baseado na Ciência – ABC* aborda um aporte teórico-metodológico que remete aos métodos sintéticos. Isso porque, por mais que traga textos teóricos com conhecimentos importantes sobre a língua, não deixa claro ao professor a importância de contextualizar os conhecimentos. Ademais, deixa claro em suas propostas práticas que trabalha por meio da fragmentação e artificialização da língua.

O curso remete (lembra) às antigas cartilhas que traziam atividades prontas de fragmentação da língua e um manual pronto para o professor executar. Apesar do caderno de *Manual do curso ABC* trazer importantes conceitos como, por exemplo, explicações sobre a consciência fonológica e sua importante contribuição para o processo de alfabetização, não deixa evidente a importância da contextualização. Além disso, as propostas vêm finalizadas para o professor colocar em prática, independentemente de onde esteja atuando.

Se compreendemos que o Estado tem como tática a governamentalidade, que garante o controle do processo de subjetivação, em termos foucaultianos, da alma em tempos pós-modernos, facilmente percebe-se que ele dispõe de mecanismos por meio dos quais garante seus objetivos hegemônicos.

A escola é um dos instrumentos do Estado que, por meio do currículo, tanto de formação docente e discente, deixa-se atravessar pelos complexos vieses da ideologia neoliberal, que tem como princípio fundamental circular a mercadoria, fazer o mercado se movimentar, formando indivíduos que aprendam e ensinem a competir, a cuidar-se de si (a individualidade) a se autogerenciarem.

Portanto, o currículo que sempre é político, deve ser objeto de análise e discussão de todos os educadores, de forma extremamente crítica e responsável. Não precisamos de receitas prontas, mas sim transformar e recriar as que já existem, de acordo com cada realidade, isto porque o processo de ensino/aprendizagem sempre é singular e o encanto da profissão docente passa por descobrir (elaborar, pensar) o caminho desta singularidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**: prefácio a edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BERNARDES, A. C. R.; VOIGT, J. M. R. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 111-125, jan/abr. 2022. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 05 out. 2023.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União, de 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de dezembro de 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Professora/Desktop/CNE%20PAR%20CNECEBN112010.pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **ABC na Prática**: Construindo Alicerces para a Leitura. Brasília, 2021. 108p. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/abc_na_pratica_v3.pdf. Acesso em: 02 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Alfabetização. **Caderno da PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Portaria 280/2020, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar

no âmbito do Governo Federal. 21 fev. 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de fevereiro de 2020. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Tempo de Aprender**. Brasília, s.d. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. Portaria nº 546/2021. Altera a Portaria MEC nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-546-de-20-de-julho-de-2021-333272805>. Acesso em: 26 dez. 2022.

COUTINHO, K. D.; SOMMER, L.H. Discursos sobre formação de professores e a arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 11, n.1, p. 86-103, jan/jun 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/7.pdf>. Acesso em: 04 out. 2023.

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. **A Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (org). **Escola S. A. quem ganha e**

quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 75-105.

GHIRALDELLI, J. P. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. *In*: GHIRALDELLI, J. P. (org). **Infância, educação e neoliberalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUY, G.; ZILLES, A. M. S. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolingüística. **Calidoscópico**, [s.l.], v. 4, n. 1, 2006, p. 39-50.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MORAES, A. L.; VEIGA-NETO, A. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. *In*: Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 4., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008. p. 1-18.

MORAIS, J. **A Arte de ler**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1996.

PEREIRA, M. M. A. **Observação da aplicação do sistema Scliar de alfabetização: uma pesquisa piloto**. Florianópolis, UFSC, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2012.

PINHO, M. J. **Formação de professores e prática pedagógica: uma reflexão sobre a centralidade da escola e do controle**. 2009. p. 1-9. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4.__61_.pdf. Acesso em: 4 out. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n.1, jul. 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**: fundamentos. Florianópolis/SC: Lili, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, V.; BRANCO, G. C. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

CAPÍTULO IX

ONTEM E HOJE: O CAMINHAR DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE SANTA CATARINA

Katiana Possamai Costa¹

Ricardo Luiz de Bittencourt²

Sumário

¹Graduada em Letras. Doutora em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa, Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: katianapc@gmail.com

²Graduado em Pedagogia. Doutor em Educação. Líder do do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: rlb@unescc.net

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, com maior força a partir de 2017, a educação brasileira se vê cerceada por mudanças legislativas e, conseqüentemente, curriculares. Por essa razão e, acima de tudo, pelas exigências dos organismos multilaterais, tivemos a alteração da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – pela Lei 13.415/17 que modifica a estrutura curricular da educação em nível médio e a criação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Em termos oficiais, são esses documentos, na forma discursiva, que orientam e desenham a implementação do Novo Ensino Médio.

Fator esse que motivou a pesquisa de doutorado intitulada *O Processo de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de SC: a Perspectiva Docente Frente à Própria Formação e ao Enfoque Interdisciplinar*, concluída em 2023, de nossa autoria, enquanto doutoranda e orientador. Dentre os objetivos traçados para o desenvolvimento da referida pesquisa, um deles buscou investigar os documentos macros e micros norteadores para o Novo Ensino Médio (NEM), em especial, os voltados para a rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina.

Desse modo, foi oportuno compreender os currículos educacionais que por aqui figuraram o sistema de ensino, bem como o documento atual – Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. O que passamos a apresentar neste artigo por meio da divisão em dois excertos. O primeiro relata as propostas curriculares compreendidas en-

tre os anos de 1991 até 2019; e o segundo excerto especifica a proposta destinada para o NEM, datada em 2021.

ANTES DO NEM: HISTÓRICO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE SANTA CATARINA

Nesta seção, dialogamos com o passado para conhecer brevemente como se constituiu os currículos educacionais que nortearam e norteiam os espaços escolares da rede pública do estado de Santa Catarina. Nesse passado, logo após o término do regime militar, os movimentos sociais foram se organizando na perspectiva de pensar a construção de propostas curriculares que superassem a abordagem tradicional do currículo e que caminhassem para uma abordagem mais crítica. Assim, a Proposta Curricular de Santa Catarina, inspirada nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético e na abordagem histórico-cultural, foi uma das primeiras iniciativas brasileiras de avançar na construção de uma proposta crítica de currículo.

Em síntese, a figura abaixo ilustra, por meio das capas dos documentos, as Propostas Curriculares pertencentes ao estado e que damos sequência explicitando cada uma em ordem cronológica crescente.

Figura 1: Linha Temporal dos Currículos de Santa Catarina



Fonte: elaborado pelos autores.

Foi na década de 1980, com a redemocratização política do Brasil, o início das discussões relacionadas aos currículos educacionais. De tal maneira, em 1991, em Santa Catarina, firmou-se a primeira proposta curricular, desenhada desde 1989, com a publicação de textos preliminares no formato de jornais, com quatro edições: a primeira, Jornal 01, de 1989, apresenta o histórico da educação brasileira; o Jornal 02, também de 1989, traz a revisão de conteúdos curriculares; o Jornal 03, de 1990, pontua os resultados das discussões promovidas pela Secretaria de Estado da Educação no decorrer de 1988 até junho de 1990; por fim, o Jornal 04, sistematiza os trabalhos efetuados por mais de dois anos e disponibiliza aos professores da rede (Coan; Almeida, 2015).

De modo que, em 1991, tem-se a Proposta Curricular de Santa Catarina em formato apostilado, com 87 páginas atribuídas ao pré-escolar até o 2º grau e Educação de Adultos, nomenclaturas usadas para se referir à Educação Infantil e Ensino Médio, que copilou as edições nos formatos de jornais. Porém, sofreu alterações, a exemplo o Jornal 03 que tem como texto de abertura, assinado por Júlio Wiggers, na época secretário estadual de educação, destinado aos Educadores, assim posto no chamamento do texto. Nele, enfatiza o trabalho realizado por educadores na construção do documento e que o aprofundamento pelas escolas seria outra etapa importante na socialização do conhecimento e do repensar nas práticas pedagógicas.

No entanto, esse texto, na edição de 1991, foi suprimido, em seu lugar, também assinado pelo então secretário, foi posto um prefácio, de modo a apresentar os objetivos do documento, assim como indica aos professores que, além dos cursos de aperfeiçoamento que frequentavam, era necessário resgatar o hábito da leitura e os estudos individuais, como uma forma de superar as deficiências de formação. Colocação delicada, pois consoante a Nóvoa (1992), a formação docente deve partir de projeto que reconheça as fragilidades científicas e conceituais, dito isso é importante ressaltar que foi e é de responsabilidade do Estado a regulação dos cursos de formação inicial e continuada dos professores.

Outra substituição textual foi da Apresentação pela Introdução, ambas assinadas pelo coordenador de ensino Paulo Hentz. O primeiro discorre sobre o processo de construção da proposta curricular que partiu do Plano de Ação da Secretaria Estadual de Educação e do Plano

Diretor de Ensino. Enquanto isso chama a atenção que, no texto introdutório, embora pequeno, a escrita dialoga diretamente aos professores e destaca o poder da palavra que era dado ao docente, sendo ele detentor de tempo e ouvintes, sem a necessidade de pedir permissão, por isso coloca a importância de ter domínio de conteúdo e acreditar no que fala, de modo a apresentar rigor e aprofundamento científico (Santa Catarina, 1991). Ainda, preconizava uma educação transformadora, tanto que Paulo Freire é mencionado diversas vezes no decorrer do documento. Hoje, com o atual currículo não posiciona o professor como centralidade do processo e, muito menos, utiliza do potencial de Paulo Freire, pois no caderno 1, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a), nas Disposições Gerais, ele é referenciado somente como epígrafe.

Concernente a formação docente, o documento da época pouco desvela, tratando-o como capacitação de recursos humanos e entendido como dias de estudo, isto é, capacitação em serviço definidos pelas unidades escolares para tratar do pedagógico; e reuniões pedagógicas como momento de estudo e organização de ações concretas. Esses momentos deveriam ser elaborados em parcerias com as gerências educacionais com certificação, bem como se fazer presente no Plano Político-Pedagógico escolar (Santa Catarina, 1991).

Em contrapartida, um capítulo é reservado para tratar da interdisciplinaridade que visava não mais descompartilhar o conhecimento, assim como era a ideia capitalista de produção, na defesa de que o trabalhador era expropriado do domínio de todo o processo de produ-

ção a que, inclusive, fazia parte. Não diferente era no sistema de ensino. Nesse sentido, o documento propunha uma postura político-pedagógica interdisciplinar, e não como uma justaposição ou semelhanças entre os conteúdos; entendida como “[...] mudança de concepções e práticas, ou seja, uma forma de conceber o homem historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho” (Santa Catarina, 1991, p. 73).

Vemos uma proposta curricular que muito, à época, precisaria avançar, mas que já sinalizava bons conceitos para a educação. Todavia, ela não se adequa para o momento político governamental vivido, o documento de aparência democrática perante um governo autoritário que cassou diretores de escola eleitos, eliminou a possibilidade de criar um Conselho Deliberativo e enfrentou momento de greve do magistério (Thiesen, Staub, Maurício, 2011).

O segundo momento vivido pelo Estado se estendeu de 1995 até 1998, quando se tem uma nova proposta, conhecida como a Proposta Curricular de 1998, texto com 155 páginas que, além de prefácio e introdução, apresenta os eixos norteadores, a psicologia, a história da educação, a filosofia e a sociologia da educação, a didática e o estágio curricular, a estrutura e o funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além dos fundamentos teóricos metodológicos do ensino de alfabetização e demais disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Educação Física). Documento esse destinado à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio.

O movimento para sua elaboração envolveu centenas de professores vinculados à rede estadual de ensino das diferentes regiões do

estado, chamado de “grupo multidisciplinar” – assim nomeado e descrito na introdução da proposta (Santa Catarina, 1998a). Segundo Thiesen (2007), todo o processo abarcou cerca de 40.000 professores com participação indireta por meio de capacitação, encontros regionais e discussões realizadas internamente nas escolas. Todo esse trabalho não só culminou na Proposta Curricular de Santa Catarina, voltada para Educação Básica, referente às Disciplinas Curriculares, como também possibilitou a edição de mais dois volumes – Temas Multidisciplinares e Formação Docente.

Ademais, em termos comparativos, a primeira versão da proposta (de 1991) é organizada de modo a explorar o rol de conteúdos que cada disciplina teria que se ocupar para instrumentalizar os alunos; enquanto que a segunda versão (de 1998) não é evidenciada os ementários de conteúdos, mas sim enfoque dado a cada disciplina a partir dos fundamentos teórico-práticos assumidos pela proposta curricular. Dessa maneira, o documento inicia com os eixos norteadores e deixa claro em sua escrita que, inclusive coloca em destaque, sua concepção é a histórico-cultural, ou seja, a interação social é a mola propulsora para aprendizagem.

Essa perspectiva teórica é compreendida como “[...] centrada no processo, na relação entre os sujeitos, relação dialógica que, portanto, provoca compreensão ativa de seus participantes” (Freitas, 2010, p. 20), estabelece a interação de sujeitos de um discurso/contexto. Em outras palavras, a construção do conhecimento e a aprendizagem são fruto das relações humanas, tudo aquilo que cada aluno traz enquanto experiência de vida, advindo dos contextos sociais em que está inserido e mediado

por outros agentes (professores, colegas e o próprio meio) é suporte para o seu desenvolvimento social.

Nos anos seguintes, outros materiais foram produzidos de modo a complementar a Proposta Curricular de 1998³. No mesmo período, dois fascículos foram disponibilizados aos professores, com o título de Síntese Teórica e Práticas Pedagógicas. O primeiro (fascículo 1 a 5) voltou-se para o estudo da teoria assumida pela Proposta Curricular e, assim, consolidá-la (Veras, 1997a). Ao passo que o Fascículo 6 a 10 explorou as práticas pedagógicas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História/Geografia, Educação Física/Artes, consoantes à teoria histórico-cultural.

Entre os anos de 1999 a 2002, publicaram os cadernos Tempo de Aprender 1 e 2, além dos cadernos para os alunos (1, 2 e 3). Esses materiais foram, a princípio, destinados para as classes de aceleração de aprendizagem, com o intuito de minimizar a distorção idade/série dos estudantes. Bem como, para o professorado, em ampliar os estudos da Teoria da Atividade⁴, de Leontiev (Meurer, Amorim, Grosch, 2020). Nesse meio tempo, precisamente em 2001, foi lançado Diretrizes 3 – Organização da Prática Escolar na Educação Básica, material para auxiliar na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (Santa Catarina, 2001).

³ Todos os documentos curriculares estão disponíveis em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 25 abr. 2023.

⁴ Essa teoria está ligada à concepção Histórico-Cultural e refere-se ao desenvolvimento do homem pela necessidade de uma relação com o contexto em que está inserido.

Em 2005, lança-se a Proposta Curricular voltada aos estudos temáticos, sendo eles: Educação e Infância; Alfabetização com Letramento; Educação de Jovens; Educação de Trabalhadores; Educação e Trabalho; e Ensino Noturno. Essa obra, segundo a Secretaria do Estado da Educação (SED), teve o “[...] intuito de dar mais um passo significativo ao processo de discussão, sistematização e socialização da Proposta Curricular [...]” (Santa Catarina, 2005, p. 10), estando a serviço da ação pedagógica nas diferentes modalidades da Educação Básica.

Nessa linha temporal, chegamos em 2014 quando uma nova versão da Proposta é publicada. Segundo a SED, deu-se “[...] em virtude de novas demandas educacionais e curriculares [...] com o intuito de agregar ao currículo às novas demandas oriundas da Rede Estadual e das Diretrizes Curriculares Nacionais” (SED, 2023, s.p.). À vista disso, contemplou os eixos de formação integral, percurso formativo e diversidade.

Todavia, no decorrer do documento, por vezes, é reafirmado a posição teórica assumida desde 1998, a Histórico-Cultural. No que converge para a formação integral concebe a ideia de conhecimento e experiências significativas, além da articulação entre as áreas do conhecimento; o percurso formativo firma o propósito de *continuum*, isto é, um ciclo não se fecha em si mesmo, somado a todas as potencialidades humanas; e a diversidade atrelada à educação inclusiva (dos grupos considerados excluídos) e a educação integral (Santa Catarina, 2014).

Nesse documento, diferentes dos anteriores, certa relevância é dada ao espaço escolar para a estruturação do trabalho pedagógico, de maneira que o menciona como parte da “[...] efetivação do processo

de formação integral dos sujeitos”, já que a organização escolar precisa ser e estar de acordo com a sua identidade (Santa Catarina, 2014, p. 41). Sentido esse que aponta para a importância do Projeto Político Pedagógico que representa o movimento individual de cada escola.

No entanto, é necessária atenção, pois mesmo sendo um currículo modelado pelos professores, conforme Sacristán (2017), sua construção se dá a partir de um currículo sistêmico (oriundo do sistema de ensino), ele não parte do vazio, mas de seu contexto real e das condições e normas de funcionamento marcadas também pela administração política e pela política curricular em voga.

Outra mudança significativa é a distribuição das disciplinas em três áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática; como forma de reafirmar o posicionamento para um ensino menos fragmentado, dado que este termo já circundava as propostas curriculares anteriores. No quadro abaixo, sistematizamos algumas inferências declaradas nos documentos curriculares do estado relacionados à “fragmentação”.

Quadro 1: PCSC e o Ensino Fragmentado

PCSC 1991	PCSC 1998
<p>“Cabe-nos ressaltar que concebemos a interdisciplinaridade como uma postura político-pedagógica, que não passa por uma mera associação de disciplinas ou de conteúdos, mas sim, como a possibilidade de se chegar a síntese de totalidade do conhecimento e como contraponto a compartimentação do mesmo, que só é possível numa prática coletiva” (p. 11, grifo nosso).</p>	<p>“Reafirma-se nesta proposta o compromisso com a superação da forma fragmentada de produzir o ensino-aprendizagem, que impede a visão crítica sobre a sociedade da qual o professor e os alunos fazem parte. Por outro lado, não se pode ignorar o lado dinâmico desta sociedade, cuja expressão mais significativa na atualidade é o avanço da tecnologia” (p. 94, grifo nosso).</p>
PCSC 2005	PCSC 2014
<p>“Isso implica uma política de educação diferente do modelo escolar vigente, pois este escora-se em uma divisão disciplinar que compartimenta a criança e fragmenta o saber” (p. 56, grifo nosso). “Práticas pedagógicas significativas são cada vez mais exigidas pela clientela escolar e a busca pelo saber e aperfeiçoamento contínuo é fundamental para a superação das diferenças e da fragmentação do sistema educativo” (p. 184, grifo nosso).</p>	<p>“A articulação entre as áreas do conhecimento torna-se fundamental. Os currículos organizados sob a perspectiva dessa articulação podem constituir significativa estratégia de superação de processos pedagógicos fragmentários que tendem a tornar o percurso formativo um acúmulo de etapas e fases” (p. 27, grifo nosso).</p>

Fonte: retirado das PCSC (1991; 1998a; 2005; 2014).

Nesses trechos vemos que, desde 1991 até 2014, as propostas abordam um ensino que ultrapasse a fragmentação disciplinar ou de conteúdos, com práticas significativas e que seja “coletivo”. Entendemos que essa coletividade não se refere somente aos alunos, mas a projetos e planejamentos articulados entre os professores.

Na esteira temporal, perante a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394 (Brasil, 1996), o governo federal foi encaminhando documentos orientadores para a educação. Ainda, na década de 1990, após a LDB, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, embora não tenham força de lei, trazem orientações e reflexões para a prática pedagógica. Posterior a ele e regido por lei, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que mostram os caminhos a serem seguidos pelas escolas públicas e privadas, com normas de elaboração do PPP e currículos escolares, sendo um documento periodicamente atualizado. A partir dos DCNs que, então, consolidou-se a nova Base Comum Curricular Nacional, que normatiza a parte comum do currículo, o que levou as Interfederações a moldarem suas propostas curriculares a fim de atender a nova demanda da educação nacional.

Nesse sentido, em 2019, o estado de Santa Catarina apresentou o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019b). O documento está estruturado a partir da apresentação assinada pelo secretário de educação, na época em exercício, Natalino Uggioni, seguido por outro texto, que se assemelha a um prefácio de Patrícia Lueders, presidente da Undime-SC (União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina).

Depois, abre-se o capítulo introdutório com destaque para três pontos norteadores da leitura, dispostos por frases exclamativas, a saber: a) “Este documento foi elaborado com a participação de muitas pessoas!”, descreve como foi a escrita coletiva do material, tendo 400 professores e gestores de todas as regiões do Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 2019b, p. 18); b) “Este documento ajudar-lhe-á a pensar sobre o que é e como ensinar!”, enfatiza a educação integral e o percurso formativo como os dois princípios fundamentais (Santa Catarina, 2019b, p. 18); c) “Este documento fez escolhas!”, escolhas estas que são a diversidade, destaque ao processo de alfabetização e indicações metodológicas e avaliativas (Santa Catarina, 2019b, p. 21).

Na sequência, ilustra por meio de infográficos o que é preciso modificar nos Projetos Políticos Pedagógicos, mencionando as tecnologias educacionais e os temas transversais e finaliza pontuando o objetivo do material em subsidiar, indicar e orientar o planejamento de ensino. De maneira imperativa diz: “[...] faça uso dele nesse sentido e ‘reinvente’ a prática docente” (Santa Catarina, 2019b, p. 27).

Os capítulos seguintes destinam-se à Diversidade na Formação Básica (educação étnico-raciais; quilombola; indígena; jovens, adultos e idosos; do campo; educação especial), Educação Infantil, Alfabetização e as Áreas do Conhecimento. Essa última mantém o agrupamento disciplinar por áreas do conhecimento, que de três passou a para cinco áreas, sendo elas: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Ensino Religioso, apresentando textos introdutórios, de fundamentos teórico-metodológicos, de avaliação e, em sua maioria

como apêndice, o organizador curricular – quadro com a distribuição de conteúdos conforme ano de ensino – separado por eixo ou unidade temática, objetos do conhecimento (conceitos), habilidades e lista de conteúdos.

Pela leitura do documento, verificamos que os vocábulos interdisciplinaridade ou interdisciplinar se fazem presentes quando tratado da Língua Inglesa, Geografia, Educação Étnico-Raciais, Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo. Nessas divisões, não há uma discussão ou orientação de como proceder à interdisciplinaridade, simplesmente aparecem expressões como: “[...] implementar práticas pedagógicas interdisciplinares; desenvolvimento de ações interdisciplinares; busca de modos organizativos interdisciplinares; articulação interdisciplinar” (Santa Catarina, 2019b, p. 34).

Inclusive quando da Alfabetização, o termo aparece em nota de rodapé para exemplificar o parágrafo que menciona a necessidade de pensar em “[...] indicações metodológicas para o processo inicial de alfabetização, assim como para o percurso formativo que os sujeitos farão no decorrer do Ensino Fundamental” (Santa Catarina, 2019b, p. 150). Em nota diz que “Para dar sentido e significado às práticas e às aprendizagens, o trabalho pedagógico necessita ser desenvolvido de modo interdisciplinar e inclusivo” (Santa Catarina, 2019b, p. 150). Como visto, não especifica o que seria o modo interdisciplinar.

A única redação que aprofunda um pouco mais a temática é no excerto sobre Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Lá, abre

uma seção em relação ao desenho curricular com base na integração e reporta-se para as definições de interdisciplinaridade de Santomé e Zabala, em que ambos enfatizam a necessidade de integrar as disciplinas (Santa Catarina, 2019b, p. 67), ou seja, pensam no coletivo e na relação entre as disciplinas. Posteriormente, a escrita continua e aborda o planejamento das situações de ensino numa perspectiva interdisciplinar por meio de atividades contextualizadas as quais levam o aluno a refletir.

O Currículo Base não versa de forma geral sobre as concepções metodológicas de ensino, entretanto em cada disciplina ou área de atuação abre tópico para tal, de forma singular mediante os conteúdos disciplinares, bem como para a avaliação. Tanto a metodologia quanto a avaliação são itens que caberiam ao todo já que se tem a proposta de integração, claro não esquecendo as particularidades de cada eixo de ensino ou disciplina.

Em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), o Currículo Base do Território Catarinense firma-se na educação integral como um movimento contínuo de aprendizagem. Para isso o texto cita essa ocorrência para os diferentes componentes curriculares e nas escolhas teórico-metodológicas, ultrapassando o sistema fragmentado de ensino. Entretanto, não direciona essas questões para um alinhamento entre as instituições de ensino ou para que uma escola, dentro de sua realidade, possa compreender tais escolhas para saber como e o que integrar.

Em 2021, tem-se o currículo destinado ao Ensino Médio, formado a partir de quatro cadernos, produção maior para atender as proposições do Novo Ensino Médio e que passamos a analisar no texto seguinte.

Por fim, “[...] vivemos num mundo em que tudo acontece ao redor da política” (Meurer, Amorim, Grosch, 2020), inclusive no que se refere ao sistema educacional, disso tomamos como exemplo a primeira proposta curricular que não obteve êxito pela forma como foi concebida e em decorrência do contexto político da época. E, agora, outro debate se abre relacionado à nova configuração da educação, principalmente para o Ensino Médio, que vem para cumprir com adequações de políticas externas.

NOVO ENSINO MÉDIO – NEM – O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

As movimentações para a Educação Básica no Brasil marcam várias datas como, por exemplo, 2009, que com uma ação do governo instalou-se o Programa Ensino Médio Inovador; em 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica em que tratou de percurso formativo e eixos temáticos; em 2012, a diretriz curricular específica para o Ensino Médio vinculando as áreas do conhecimento; em 2014, o estado de Santa Catarina readequou a sua proposta curricular; e vários movimentos que culminam, em 2018, na BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Logo, o ano de 2022, prazo final estabelecido pela Lei 13.415/2017, alterou de maneira expressiva o ensino na etapa final da Educação Básica, sendo assim o marco da efetivação do Novo Ensino Médio (NEM) em âmbito nacional. Coube a cada estado da federação construir o seu próprio currículo a partir da BNCC.

Essa construção foi iniciada em 2019 com uma primeira versão do documento, realizada por uma equipe da Rede Estadual de SC e disponibilizada para consulta pública. O movimento seguinte deu-se com abertura de edital de seleção para professores, gestores e profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação, o que agregou 254 profissionais dando continuidade à escrita do documento, além de uma equipe de consultores de cada uma das áreas de conhecimento. Além da contribuição dos professores que atuaram nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio para elaborarem o portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos. Boa parte do desenvolvimento do currículo base foi realizada de forma remota devido ao período pandêmico (Covid-19) (Santa Catarina, 2021a).

Nesse caminhar, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, por meio da Resolução CEE/SC nº 093/2020, dispôs o cronograma e as normas complementares para a implementação do Novo Ensino Médio. Entretanto, um ano antes da resolução, a Secretaria do Estado da Educação (SED) lançou o Caderno de Orientações para Implantação do Novo Ensino Médio (Santa Catarina, 2019a) e, em 2021, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a). Esses documentos, consoantes aos reguladores nacionais, enfatizam as duas mudanças de maior impacto para o NEM: ampliação da carga horária mínima anual (de 800 para 1000 horas) e a nova organização curricular.

Essa carga horária vinculada à organização curricular apresenta uma estrutura dividida em Formação Geral Básica (FGB), com

componentes curriculares por área de conhecimento, o que também podemos chamar de disciplinas clássicas; e os Itinerários Formativos, que é a parte flexível do currículo, entendida como “[...] espaço para o desenvolvimento de uma educação integral, que considere as aprendizagens essenciais e as necessidades pedagógicas dos estudantes” (Santa Catarina, 2019a, p. 15). A flexibilidade no currículo não é imposta por gestores escolares e muito menos de escolha aleatória, mas sim a partir de dados coletados pela escola com base na escuta ativa de toda a comunidade escolar e, principalmente, do estudante. Isso é o que prescreve os textos oficiais da educação do estado de Santa Catarina, não que de fato ocorra, visto que pesquisas apontam para um hiato existente entre o que estão postos nos documentos oficiais e como as escolas, em especial os professores, se apropriam deles (Silva *et al.*, 2020).

No entanto, cabe indagar como suprir as necessidades individuais dos estudantes em sua formação básica, mediante a escolha de itinerários formativos, estando esses sujeitos imersos num contexto de coletividade e que vem a privilegiar a maioria; bem como pensar na possibilidade de oferta desses itinerários conforme a estrutura física das escolas. Os autores Cechinel e Mueller (2022) já sinalizaram tal preocupação, apontando que os investimentos públicos estão limitados por 20 anos, o que dificulta ainda mais readequar os espaços de ensino para esta nova realidade, principalmente, para trazer novos componentes para o currículo.

Concomitante, a parte Flexível está desenhada em: a) Projeto de Vida; b) Trilhas de Aprofundamento; c) Segunda Língua Estrangeira; d) Componentes Curriculares Eletivos. Em específico:

a) Projeto de Vida: com duas horas/aulas semanais, objetiva:

[...] garantir ao estudante espaço para reflexão acerca do presente e futuro, contribuindo no processo do autoconhecimento e do desenvolvimento da identidade do jovem, estimulando sua autonomia e, oportunizando fazer escolhas mais assertivas ao longo do Ensino Médio, de acordo com seus interesses e necessidades pedagógicas (Santa Catarina, 2019a, p. 21).

b) Trilhas de Aprofundamento: com disciplinas oferecidas semestralmente, “[...] podem contemplar uma área do conhecimento, integrar duas ou mais áreas do conhecimento ou, ainda, contemplar a educação técnica e profissional” (Santa Catarina, 2021a, p. 89, Caderno 1).

c) Segunda Língua Estrangeira: ofertada em todos os anos de Ensino Médio, objetiva “[...] ampliar o atendimento de línguas estrangeiras na escola, valorizando a diversidade local, de forma que a escolha pelo componente a ser ofertado se apare na realidade do contexto da unidade escolar” (Santa Catarina, 2021a, p. 88, Caderno 1). Por isso, a possibilidade de optar por Espanhol, Alemão, Italiano ou outro idioma. Embora esteja muito presente o Espanhol dado, talvez, as fronteiras de o Brasil dar-se com países hispano-falantes.

d) Componentes Curriculares Eletivos: ofertado semestralmente, tem como objetivo aprofundar os “[...] conteúdos de uma ou mais Áreas do Conhecimento, ofertados de acordo com o interesse dos estudantes” (Santa Catarina, 2019a, p. 23).

Uma das possibilidades de distribuição dos componentes curriculares é com a parte flexível ao longo dos três anos de Ensino Médio, em que os alunos têm um período de contraturno ou a carga horária diária ampliada. Porém, outras matrizes apresentam a possibilidade de dois períodos de contraturno. Organização tal que não se aplica ao Ensino Médio Noturno, pois o tempo na escola passa de três para quatro anos, com 25 aulas semanais. Essa matriz não aparece no Caderno de Orientações para Implantação do Novo Ensino Médio (Santa Catarina, 2019a) e nem no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a), encaminhada posteriormente para as unidades escolares.

Observa-se que há para as disciplinas constantes da FGB uma redução das horas/aulas aparente já na primeira série, comparada à matriz curricular do chamado “velho” Ensino Médio, que diminui, ainda, nas séries seguintes. Os únicos componentes curriculares que mantêm a distribuição de aulas no decorrer dos anos letivos são Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa e Matemática, sendo que tiveram diminuição de horas comparada à antiga grade. Isso posto, a compreensão do Currículo Base é de que a “Formação Geral Básica tem início na educação infantil e percorre todo o ensino fundamental, para se consolidar

nos anos dedicados ao ensino médio” (Santa Catarina, 2021b, p. 12, Caderno 2).

A despeito disso, apontamos duas problemáticas: primeiro, o esvaziamento dos conteúdos que mesmo trabalhados durante o Ensino Fundamental precisam ser tratados com maior profundidade e com linguagem cada vez mais acadêmica, para acompanhar a idade/maturidade do estudante e prepará-lo para além do mercado de trabalho, mas também para as possibilidades futuras de estudos, tal como a própria LDB 9.394 (Brasil, 1996) registra nas disposições gerais da Educação Básica.

A contar que disciplinas como Filosofia e Sociologia, na grade curricular das escolas estaduais de SC, não se fazem presente no Ensino Fundamental (EF); a disciplina de Ciências no EF mescla assuntos de Química, Física e Biologia com uma carga horária de duas aulas semanais. Ao chegar ao EM essas disciplinas que passam a ser autônomas, agora, apresentam redução no número de aulas. Se em Língua Portuguesa e Matemática, que têm uma carga horária maior na Educação Básica, e que sofreram uma menor redução no número de aulas, os alunos já não apresentam bom desempenho nas avaliações como o PISA, com essa reestruturação o resultado negativo poderá ser ainda maior.

A segunda problemática que analisamos é a diminuição de horas semanais de trabalho para os professores efetivos em suas unidades de ensino. Visto que, muitas vezes, precisarão se deslocar para mais escolas, comprometendo a qualidade do ensino, pois gera esgotamento físico e mental, dentre outros fatores desmotivantes. Ou, ainda, a busca por cursos rápidos de qualificação para assumirem as disciplinas dos

Itinerários Formativos e que fogem de seus domínios. Todos esses fatores levam para a proletarização docente, assegurado por Shiroma (2003), como uma forma de baratear o custo-professor.

Prosseguindo com essa nova matriz, em relação às Trilhas de Aprofundamento e Componentes Curriculares Eletivos, o Currículo Base apresenta o Caderno 3 (Santa Catarina, 2021c) e o Caderno 4 (Santa Catarina, 2021d), respectivamente, sendo eles um portfólio dividido entre as quatro áreas de conhecimento, como material orientador e com roteiros pedagógicos para auxiliar os professores e as equipes escolares na atuação desse processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, podemos entender esse material como um manual a ser seguido pelo professor, principalmente, se a disciplina não for de seu total domínio. O que tange ao currículo de teoria tradicional, sem questionar, meramente no “como fazer”. Ponto esse em que reside mais um entrave para a educação, pois “[...] a escola é viva e não se resume à formalidade de aquisição de uma lista de conteúdos” e, ainda, “[...] a formação humana não se aprisiona nos códigos da BNCC” (Silva *et al.*, 2020, p.12), recaímos na questão das diferentes realidades sociais e educacionais que cercam também as escolas pertencentes ao território catarinense, o que não faz sentido um trabalho didático-pedagógico a ser seguido da mesma forma em lugares distintos, como aponta a autora (*op. cit.*), a escola é um espaço vivo e tem a sua própria dinâmica. E, como já mencionado nesta tese, o currículo produzido para o estado de Santa Catarina parte da base nacional, isso significa que se amarra aos códigos de habilidades e competências presentes na BNCC.

Ademais, o Caderno 3 contém trilhas de aprofundamento integradas entre as áreas do conhecimento, enquanto que o Caderno 4 (Componentes Curriculares Eletivos) traz uma seção a mais correspondente aos componentes integradores em que a principal característica é não ter objetivos de conhecimento predefinidos, ou seja, não se vincula a nenhuma área específica do conhecimento.

No itinerário formativo inerente à área de Linguagens, por exemplo, contém duas trilhas de aprofundamento, enquanto que as demais áreas são quatro trilhas cada. O Currículo Base sugere que as unidades curriculares dessas trilhas fiquem de responsabilidade de um professor habilitado, inclusive especificando a quantidade de aulas a serem ministradas e quais habilitações devem assumi-las. Para a área de Matemática e suas Tecnologias, além do habilitado em Matemática, outros professores, das diferentes áreas, compartilham as trilhas com unidades curriculares que a compõe.

Além disso, o documento recomenda que os professores que assumirem as trilhas faça um trabalho articulado, porém as horas destinadas para planejamento, conforme posto no Caderno de Orientações para a Implementação do NEM (2019), não estão sendo aplicadas e pagas como aulas ministradas. Nesse caso, não podemos nos equivocar com as horas-atividades que são cumpridas pelos professores na escola, conforme Portaria n. 226 (Santa Catarina, 2022), pois é um momento de trabalho individualizado, de atendimento aos pais, para corrigir e preparar atividades e tantas outras funções que cabem à docência, além do planejar.

Ademais, o horário de cumprimento dessas horas é flexível, ou seja, o professor as cumpre conforme suas disponibilidades, o que dificulta os encontros com os demais professores para um possível planejamento integrado, sem contar os contratempos que existem nas estruturas escolares como a falta de espaço físico adequado para comportar maior número de pessoas, quando sequer tem salas suficientes para novas turmas, somado a isso há escolas com poucos professores em seu quadro pessoal, o que dificulta ainda mais a organização de reuniões, isso porque parte estará em sala de aula enquanto outros em hora-atividade, ocorrendo assim o desencontro entre os professores. Contudo, no segundo semestre de 2023, em nova gestão governamental do estado de Santa Catarina, decidiram retirar a obrigatoriedade do cumprimento das horas-atividades no âmbito escolar, ficando a escola com a autonomia de convocar sua equipe docente quando necessário.

Enquanto, para as trilhas de aprofundamento integradas, a orientação é que sejam professores formados nas áreas de conhecimento com habilidade de trabalhar com as unidades curriculares nelas descritas. Ao final de cada trilha, tem-se as indicações metodológicas, o que chama atenção é que propõem parcerias com outras instituições para palestras e seminários; adotar a Aprendizagem Baseada em Problema (PBL), aprendizagens baseadas em projetos ou outras formas de metodologias ativas; utilizar recursos tecnológicos, espaços diversos como os laboratórios tecnológicos, saídas a campo e; destacamos, “[...] práticas pedagógicas diferenciadas, com acompanhamento mais individualizado” (Santa Catarina, 2021c, p. 316, Caderno 3).

Nessas colocações, compomos situações que podem interferir no desenvolvimento não bem-sucedido dessas unidades, pois o trabalho da escola e do professor não deve ser transferido para terceiros, ou melhor, algumas parcerias podem enriquecer as aulas, mas não as tomar como uma única estratégia. Quanto ao uso de tecnologias ou laboratórios recaímos na falta de estrutura e equipamentos que muitas escolas não ofertam ou ofertam de forma precária. A título de amostra, o espaço *maker*, não são todas as escolas que já o receberam e outras seguem em processo de montagem, mesmo com o ano letivo em decurso e as trilhas em execução. Saídas a campo é preciso de orçamento para deslocamento dos alunos, seguro de traslado e, algumas vezes, para acessar aos locais como galerias de artes, cinemas, centros de visitação que nem sempre são gratuitos.

Para isso, o professor precisa estar preparado, visto que são novas arquiteturas pedagógicas que perpassam pelos espaços e pelo processo de ensino-aprendizagem, de modo a planejar suas aulas para novos locais (interno ou externo à escola), estando consciente das funcionalidades e possibilidades ali existentes e, assim, conhecer em teoria e prática as metodologias ativas. Por fim, como realizar um trabalho individualizado com turmas numerosas e com uma a três aulas semanais, considerando que o conhecimento não está mais centrado no professor, mas é ele a figura que organiza, orienta e instrui os alunos para situações significativas demandadas nas tantas e diferentes disciplinas, como apresentadas no quadro a seguir.

Ademais, uma trilha pode ocupar de 10 a 15 aulas semanais, com diferentes professores, sendo que no CBTC, no Caderno 3, quando se refere às trilhas integradas, não separa as unidades de trabalho pelas áreas de conhecimento ou pelos professores/disciplinas responsáveis. Tomamos como exemplo a trilha Saúde, Juventudes e Cuidados de Si e dos Outros, engloba a área de Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para cada unidade dispõe do ementário, mas não menciona para quais áreas elas são correlatas e deixa em aberto as orientações metodológicas ao dizer que “[...] diversas são as metodologias que podem ser utilizadas na trilha” (Santa Catarina, 2021c, p. 172), além de sugerir para evitar fragmentações entre as unidades de estudo. Nesse sentido, é primordial uma formação direcionada para os docentes responsáveis por essas trilhas, bem como não somente os conteúdos que devem fugir da fragmentação, mas o trabalho dos professores também, o que necessita de um maior espaço e tempo para planejamento.

Junto com o Itinerário Formativo têm-se os Componentes Curriculares Eletivos que, em conformidade com o Currículo Base (Santa Catarina, 2021d, p. 26), é “[...] para desenvolver habilidades e construir aprendizagens em consonância com que são hoje e com suas (dos alunos) perspectivas do futuro”. O documento está dividido em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciência e Tecnologia, Componentes Integradores, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Na matriz curricular esses componentes ocupam uma carga horária menor, comparada as trilhas,

com duas aulas semanais, porém se fazem presente em todos os anos letivos do EM, enquanto que as trilhas a partir da 2ª série.

Os Componentes Curriculares Eletivos, na sua maioria, não especificam qual habilitação o professor necessita ter para conduzir a unidade. No entanto, entendemos que, para Linguagens, necessitam ser da mesma área, exceto para Práticas Corporais e Libras que as habilitações estão definidas. Da mesma forma, ocorre para Matemática e nas outras áreas não mencionadas no quadro, no entanto, a parte introdutória dos componentes sinaliza as áreas de abrangência, o que entendemos serem as formações que podem conduzi-las. Quer dizer que para ministrar a disciplina de Educação Fiscal poderá ser o professor de Matemática ou os que são habilitados nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e dos Componentes Integradores.

Mas será que esses outros profissionais são ou estão capacitados para assumirem disciplinas que fogem ao escopo de suas formações? Com tal abertura, alguns professores para completar a carga-horária se arriscam em searas não conhecidas, pois muitos foram prejudicados com a diminuição de horas-aulas das disciplinas que fazem parte da formação geral básica. O mesmo ocorre para os professores que são contratados por tempo determinado, conhecidos como ACTs⁵ (Admissões por Contratos Temporários), que para tão logo terem trabalho, aceitam disciplinas diversas. Todo esse imbróglio resulta numa educação de bai-

5 A admissão em caráter temporário dos docentes se dá por meio de processo seletivo em que os candidatos realizam prova objetiva e análise de títulos. Certame regido por edital com validade de até dois anos.

xa qualidade e de profissionais insatisfeitos, mas que precisam trabalhar, fomentando ainda mais a proletarização docente.

Para o conglomerado de Ciência e Tecnologia, repete-se a não especificação dos docentes responsáveis, porém sinaliza as áreas vinculadas, como em Cultura Digital voltada para Linguagens. A justificativa para essa proposição é descrita por serem temas transversais. Em relação aos Componentes Integradores, como já mencionado nos parágrafos anteriores, eles não apresentam objetivos de conhecimento predefinidos, por isso não está dividido por área de conhecimento, o que leva também a um perfil docente diversificado enquanto área de atuação. Segundo o próprio Currículo Base,

Os(as) professores(as) que assumirem as aulas desses componentes terão a oportunidade de aperfeiçoar suas práticas de mediação de projetos e de promover atividades estruturadas a partir do contexto social em que atuam, exercendo assim, uma escuta sensível às demandas e aos interesses juvenis (Santa Catarina, 2021d, p. 166).

Ao mencionar a viabilidade de aperfeiçoamento do professor quando esse assume os projetos integradores, o documento não deixa claro como isso de fato possa ocorrer. Entendemos que se dará pela própria prática, uma vez que nos itens que pontuam o comprometimento dos professores é recorrente as expressões como: ser proativo, buscar ajuda, ter abertura, entre outros. Vemos, aqui, a fragilidade na formação

docente, daquele que já está na carreira e naquele que está se preparando para ela, pois são currículos que também exigem reestruturação para atender a essa política de ensino.

Ademais, todo esse movimento apontado até aqui congrega conceitos importantes presentes na BNCC e que o Caderno de Orientação (*op. cit.*) resume nas palavras: Educação Integral; Competências; Competências Socioemocionais; Habilidades; Flexibilização Curricular; Áreas do Conhecimento; Itinerários Formativos; Planejamento Integrado; Juventude; Projeto de Vida; Componentes Curriculares Eletivo.

Entende-se por Educação Integral a formação do sujeito, distante da ideia de tempo de permanência na escola, embora também se tenha com o NEM o aumento da carga-horária, mas sim voltado para o exercício da cidadania e qualificação para atuar no mundo do trabalho, o que inclusive está posto na Constituição Federal (Brasil, 1998, grifo nosso):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNem – (Brasil, 2018) apresenta o primeiro princípio

orientador, como: “I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Não o bastante para uma formação humana integral, pois não podemos reduzir somente as questões de cidadania e trabalho, todavia esses alunos precisam ser formados para que atuem nas lutas sociais, reconheçam as suas realidades e nelas atuem para uma transformação da sociedade, e que não sejam meros espectadores ou reduzidos somente a mão de obra.

O segundo conceito, competência, refere-se à mobilização de conhecimento (conceito) para resolver atividades complexas da vida cotidiana, por consequência, trabalha com habilidades, ou seja, colocar o conhecimento em ação. Apesar dessa definição, não podemos negar que o trabalho por competência tende a instrumentalizar, rigor mais técnico, e concordar com Recio e Rasco (2013) que as chamadas competências se distanciam do conhecimento. Em estudo mais aprofundado no sentido desse vocábulo, Silva (2003) fez um recorte quanto à etimologia e o que diferentes dicionários pontuam quanto a origem e significado da palavra e, de forma acentuada, está atrelada a ideia de competição. Estando ela no currículo que serve como base para a educação nacional, temos, então, a referência de formação humana voltada para o ato de competir acima de qualquer outro objetivo. Sendo assim, faz sentido a preparação de sujeitos para que sejam autônomos e protagonistas de suas próprias histórias, é o indivíduo por si e para si.

Décadas passadas essa referência terminológica já fora adotada quando discursos empresariais buscavam orientar a formação de trabalhadores (Silva, 2019), com o intuito de acelerar a competitividade

entre as empresas, o que dependeria da produtividade dos indivíduos. Não diferente, temos hoje grandes instituições que não têm vínculo direto com a educação, principalmente na esfera pública, mas que propuseram e articularam a reforma educacional. De tal modo que Cechinel e Mueller (2022) denominam de tríade entre o Ministério da Educação (MEC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). São essas as instituições, segundo os autores, que aprofundaram o debate sobre as competências socioemocionais e tantas outras que serviriam para o desenvolvimento do mercado de trabalho.

Pela BNCC (Brasil, 2018), competência e habilidade levam para atitudes e valores socioemocionais, fator também preocupante de sobrecarga para o professor que não tem como intervir na vida pessoal de todos os alunos, assim como para o aluno é difícil lidar com as próprias emoções e com as dos outros, como está na competência 8.

E cada área do conhecimento também tem as competências específicas, o que chama atenção é que, por exemplo, para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que engloba as disciplinas de Química, Física e Biologia, têm-se somente três competências que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Médio, sendo que são disciplinas com enfoque diferente do que trabalhado no decorrer no Ensino Fundamental e de conteúdos complexos. No sentido contrário, caminha a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com as disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, apresenta número maior de competências (total de nove), mas que diante da carga horária dispo-

nibilizada para as aulas em cada componente curricular, dificilmente, contemplam de modo satisfatório a todas elas.

Em Linguagens e suas Tecnologias são listadas sete competências, para as unidades curriculares de Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Língua Inglesa. Nada menciona a possibilidade de inserção de outras línguas, todavia devemos considerar que, em Santa Catarina, no Itinerário Formativo é ofertada uma segunda língua estrangeira e que referente a ela não há competências específicas no CTBC, nem na BNCC.

Se, diante do NEM como já mencionado, a escola precisa se reorganizar, é o momento também dela assumir sua função social de formar leitores e produtores de texto, tal como pontua Emília Ferreiro, em prefácio para Délia Lerner, “[...] as práticas sociais vinculadas com os usos da língua escrita não podem ser periféricas, mas sim centrais ao programa escolar” (Ferreiro, 2002, p. 10), e de responsabilidade de todos. Então, como prática social, a BNCC coloca junto às devidas competências, habilidades e os cinco campos de atuação social: vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e vida pública. De modo que o Currículo Base de SC, Caderno 2 (Santa Catarina, 2021b, p. 154), reafirma essa posição quando diz que “[...] a ideia da não estagnação e da não exclusividade, mas do movimento, das correlações e das possibilidades que se entrelaçam, considerando a amplitude do uso das linguagens e das suas utilizações nos diferentes campos de atuação”. Se a ideia é a de não estagnar, ou seja, não parar e, muito menos, algo exclusivo, a integração entre as disciplinas deve ocorrer, já que pensar na prática pedagógica interdisciplinar fica um

pouco mais distante, mas o primeiro passo – a integração – precisa ser dado, em outras palavras, precisa ser oportunizado e, como apontado, a organização do tempo e espaço do docente para planejar suas aulas não está estruturada.

Já a flexibilização curricular, junto ao itinerário formativo, quinto e sétimo conceito respectivamente, apontado anteriormente nesta escrita, condiz à:

[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018).

Além das disciplinas básicas, organizadas por áreas do conhecimento, a parte flexível do currículo é formada pelos componentes curriculares eletivos que aprofundam os conteúdos das disciplinas da formação geral básica. Sendo eles de escolha do aluno, mas que não atenderão às individualidades, já que a escuta ativa considera o interesse da maioria dos estudantes dentro das possibilidades de atendimento da escola.

O oitavo conceito é o Planejamento Integrado direcionado aos professores articuladores dos diferentes componentes de estudo. Segundo as DCNem (Brasil, 2018), o planejamento deve ocorrer de forma coope-

rativa entre os professores. Tendo em vista a busca por uma formação integral, tanto que o Caderno de Orientações (Santa Catarina, 2019a) coloca como prioridade o planejamento coletivo e, até mesmo, orienta que os encontros por área de conhecimento sejam nas quintas-feiras, no período vespertino. Desse modo, todos os professores atuantes no NEM terão uma carga horária destinada ao planejamento. Dessa forma foi procedido durante a experiência com as escolas-piloto. Entretanto, no ano de 2022, não foi destinada horas-aulas para planejamento coletivo e os professores passaram a cumprir as horas-atividades na escola, de forma individual, visto que não ocorreu uma prévia organização de tempo e espaço para encontros conjuntos, o que provavelmente não seria suficiente dada à demanda de atividades que cabem aos professores, como as correções de avaliações, elaboração de atividades, preenchimento de documentos *on-line*, atendimento aos pais.

Pensar em planejar não é algo simples, ou reduzido a preencher formulários para cumprir pedidos da administração escolar. Como pontua Libâneo (1994, p. 222), “[...] o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”, por isso precisa de tempo e articulado entre a equipe escolar. Assim, está posto no Currículo Base de SC (Santa Catarina, 2021a) ao dizer que a atuação docente deve estar calcada numa dinâmica de planejamento integrado interárea e entre áreas, culminando em situações de aprendizagem em que os estudantes sejam o centro do processo educativo. Mas para que isso ocorra são necessários sim os momentos destinados e organizados

em função do encontro entre os docentes, no mínimo por área do conhecimento, de forma que o grupo possa planejar as aulas e atividades diversificadas com caráter integrador, sem atrelar aos momentos de paradas individuais (hora-atividade).

Na sequência, ganha destaque enquanto componente curricular nos itinerários formativos o Projeto de Vida, conceito este que se apresenta como “[...] estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018). Objetiva oportunizar experiências para fortalecer a autonomia e protagonismo, bem como responsabilidade pelas escolhas futuras. Alinhado ao projeto pedagógico dispõe-se a desenvolver o autoconhecimento, autonomia, tomada de decisão e sentido à existência (Santa Catarina, 2021a). O docente responsável pode ser de qualquer área, contudo seu perfil exige empatia, flexibilidade, aberto ao diálogo e passar confiança ao estudante. Outra peculiaridade é relativa ao processo avaliativo, sem mensurar peso quantitativo, exige pareceres avaliativos que tratam da dimensão global (pessoal, cidadã e profissional) e autoavaliação. Para Cechinel e Mueller (2021), esse processo formativo responsabiliza o sujeito, isto é, o próprio estudante por sua trajetória de sucesso ou fracasso, ainda, acrescentamos a forma egocêntrica contida nesse tipo de abordagem, pois se vislumbra muito o EU ao tratar de autonomia, autoconhecimento, autocuidado e outro vocábulos de sentido próximo.

Conduzir o estudante a pensar e projetar o próprio futuro é colocar o professor numa seara equivocada, não basta somente ser em-

pático e demais adjetivos mencionados no parágrafo acima, pois compete a ele mexer com a individualidade, valores e crenças familiares, na ideia de uma projeção futura e que demanda escolhas. Mesmo que o documento não aponte para isto, não há como não tocar no psicológico do estudante, talvez num momento até de vulnerabilidade. Infelizmente, estamos longe do pensamento de bell hooks⁶ (2017, p. 18), que é preciso desconstruir a imagem de que na dinâmica de sala de aula “o professor sempre será o principal responsável”, diante de uma situação adversa quem auxilia ou se responsabiliza? Deslocar essa imagem do professor é difícil pode recair para o próprio estudante que passa a ser visto como um sujeito autônomo e protagonista de sua história, tal como o documento está delineando.

Propositamente, deixamos por último, o conceito Juventude, pois entendemos que todo esse movimento é destinado ao jovem. A BNCC (Brasil, 2018a), ao contextualizar o Ensino Médio na Educação Básica, afirma que a juventude não é um momento passageiro que liga a infância à idade adulta, mas sim uma categoria de sujeitos que estão em processo de formação e, de tal modo, “[...] estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade” (Brasil, 2018a, p. 463). Ao dar continuidade à leitura e análise desse excerto posto na BNCC, podemos caracterizar a juventude em três palavras: diversificada, dinâmica e ativa; tanto que o documento coloca que para a atual juventude é necessária uma nova organização escolar.

6 bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, grafado com iniciais minúsculas por um posicionamento político da autora.

Nesse cenário, o Currículo Base de SC (Santa Catarina, 2021a) destinou um de seus capítulos do caderno 1 para discorrer sobre as múltiplas juventudes, perfil e formação dos sujeitos presentes no Ensino Médio. A abertura do referido texto menciona a Proposta Curricular do estado que em todas as suas versões (de 1991 até 2014) tem assumido o compromisso com a diversidade como princípio formativo. Perante isso, coloca que a organização escolar precisa estabelecer um planejamento e postura docente de maneira coletiva, além de compreender os sujeitos dentro de seus espaços e condições de vida. Para melhor compreender, ousamos dizer conhecer os jovens que evadem do âmbito escolar, o documento mostra os dados obtidos pelo Apoia (Programa de Combate à Evasão Escolar, Aviso por Infrequência do Aluno) entre os anos de 2014 e 2019, que menciona “[...] o fato de o estudante considerar a escola pouco atrativa e pouco útil à sua vida ou não ter representatividade em seu projeto de vida” (Santa Catarina, 2021a, p. 28).

Ainda, o texto ocupa vários parágrafos discorrendo sobre a dimensão “trabalho”, mesmo que os índices não sejam tão elevados (aproximadamente 8%) dos que abandonam a escola com o propósito de inserção no mercado de trabalho, porém a escuta ativa dos alunos apresentadas no Currículo Base apontou que 39% dos estudantes manifestaram interesse em cursar itinerários destinados à educação para o trabalho. Perante o exposto, poderíamos abrir espaço para o seguinte questionamento: se os alunos demandam interesse pelo trabalho e, por vezes, a evasão escolar se dá por esse motivo, como o NEM está estruturado com carga horária maior, ou seja, o aluno passa mais tempo na

escola, não agravaria tal situação? Para responder a essa pergunta caberia a estruturação de uma nova pesquisa que, neste momento, foge do escopo central desta tese. Todavia não podemos fechar os olhos para essa situação que, quiçá, no decorrer dos próximos anos seja mais evidente, principalmente, para os alunos que frequentam o ensino médio no período noturno que passou de três para quatro anos.

Por fim, a formação do sujeito jovem na sua integralidade, assim como em qualquer idade, bem antes de figurar nesses documentos destinados ao NEM, já estavam presentes na LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996) em seu primeiro artigo, posto que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Articular o jovem ao mundo do trabalho e prática social, nada mais é do que fazer valer-se de um ensino mais significativo, aliando a teoria com a prática de maneira a contextualizar com a vida real, esforço esse que os professores dentro das condições que lhe são postas já se

empenham em fazer, por vezes, até inconsciente ou sem um espaço formativo contínuo para melhor exercer a função docente.

No entanto, percebemos que a conjuntura BNCC e CBTC ao enfatizar seus esforços para a inserção do jovem no mundo do trabalho e prepará-los para as adversidades da vida, mesmo que não saibam que elas sejam, e diante de toda a mudança da estrutura curricular conforme aqui detalhada, temos a retomada da abordagem tradicional do currículo, que talha o sujeito de pensar criticamente, pois impera o saber fazer. Assim, diminui ou retira disciplinas na busca por atender as demandas do mercado, vislumbramos o passado neste presente.

CONCLUSÃO

Diante da reconfiguração da Educação Básica, em maior destaque para o Ensino Médio, cada Estado precisou adequar seus currículos para atender as exigências de cunho federal, o que culminou na proposta curricular denominada de Currículo Base do Território Catarinense, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

Para, então, compreendermos o contexto curricular da rede pública estadual e alcançarmos o objetivo aqui proposto, em investigar os documentos macros e micros norteadores para o Novo Ensino Médio, apresentamos sumariamente uma retrospectiva dos documentos curriculares que já nortearam a educação catarinense. Ao todo foram quatro versões, que iniciou em 1991 até 2014, depois com a CBTC em documentos distintos para o Ensino Fundamental, com a publicação em

2019, e outro para o Ensino Médio que, por sua vez, configurado em quatro cadernos, foi apresentado aos docentes no ano de 2021. Tendo em vista que no ano seguinte, em 2022, já iniciaria o NEM em todas as escolas do Estado.

Diante desse percurso que realizamos ao estudar as propostas curriculares presentes agora ou em outros tempos, concluímos que são permeadas de avanços e retrocessos. Em especial, o currículo vigente, levou-nos a identificar que, das três teorias do currículo (tradicional, crítica e pós-crítica), estamos sim vivenciando um retrocesso, com um documento de caráter neutro e que se volta para uma formação técnica, assim como versa a teoria tradicional, para ajustes e adaptações aos moldes do que forças sociais desejam e não para que a grande massa possa, de fato, ascender socialmente.

Contudo, estamos atrelados a incertezas, visto que tramita pelo Congresso Nacional, em específico na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 5.230 (Brasil, 2023) para ajustes do formato do NEM, com o aumento da carga horária das disciplinas obrigatórias – formação geral básica; obrigatoriedade da língua espanhola; restrição ao uso da Educação a Distância na formação geral básica; entre tantos outros pontos identificados a partir das demandas da sociedade brasileira.

No entanto, Santa Catarina já se adiantou e para o ano de 2024 modificou a estrutura curricular do NEM, dentre as mudanças estão o cancelamento das aulas no contraturno. Do mesmo modo que para o ensino noturno volta-se para os três anos. Nos itinerários formativos terão aprofundamento para os componentes curriculares que compõem

a formação geral básica. Bem como, a extinção das trilhas de aprofundamento, ou seja, o caderno 4 da CBTC deixa de existir.

Diante disso, muitas mudanças serão enfrentadas pela comunidade escolar, principalmente para professores e alunos que precisam se adaptar aos novos desafios, sem saber aonde chegar. Por isso, reforçamos que investigações como essas não podem se encerrar por aqui, pois são muitos os desdobramentos que o Ensino Médio continuará a enfrentar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB 3/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de novembro de 2018b. p. 21-24.

BRASIL. Projeto de Lei nº 5.230, de 26 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Câmara do Deputados, 2023.

CECHINEL, A.; MUELLER, R. R. **Formação Espetacular**: educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular. Salvador: EDUFBA, 2022.

COAN, I. B. F.; ALMEIDA, M. de L. P. de. Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina. **Holos**, [s.l.], v. 6, p. 251–276, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1738>. Acesso em: 11 ago. 2023.

FERREIRO, E. Prefácio. In: LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREITAS, M. T. de A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologia em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 13 - 23.

HOOKS, b. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MEURER, D.; AMORIM, F. V.; GROSCH, M. S. A proposta curricular de Santa Catarina (2014) e a escola unitária de Antonio Gramsci: aproximações e contradições. **Revista Cocar**, [s.l.], v. 14, n. 30, set./dez. 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RECIO, R. M. V.; RASCO, J. F. A. O currículo em ação: as tarefas de ensinar e aprender - uma análise do método. *In:* SACRISTÁN, J. G. (org). **Saberes e Incerteza sobre o Currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC nº 093, de 14 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, 14 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/normas-de-enfrentamento-ao-covid-19/1987-resolucao-2020-093-ceesc/file>. Acesso em: 01 out. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: SED, 1991.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio. (Disciplinas Curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998a.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio. (Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais). Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio. (Temas Multidisciplinares). Florianópolis: COGEN, 1998c.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Tempo de Aprender:** subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola. Florianópolis: DIEF, 1999.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto; Diretoria de Ensino Fundamental. **Tempo de Aprender:** caderno do aluno n. 2. Florianópolis: DIEF, 2000.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Tempo de Aprender:** caderno do aluno n. 3. Florianópolis: DIEF, 2000.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Tempo de Aprender:** subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem e para toda a escola. Florianópolis: DIEF, 2002.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Estudos Temáticos. Florianópolis: SED, 2005.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Florianópolis: SED, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio/Secretaria de Estado da Educação.** Florianópolis: Gráfica Cecco, 2019a. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/1118-caderno-de-orientacao-para-a-implementacao-do-novo-ensino-medio/file>. Acesso em: 01 out. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis: SED, 2019b.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** caderno 1 – disposições gerais. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** caderno 2 – formação geral básica. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021c.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:**

caderno 4 – Portfólio dos(as) Educadores(as). Florianópolis: Gráfica Coan, 2021d.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação (SED). Propostas Curriculares de SC e Currículo Base. Florianópolis: SED, 2023. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes 3 - organização da prática escolar na educação básica:** conceitos científicos essenciais, competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Portaria 226, de 3 de fevereiro de 2022.** Estabelece critérios e procedimentos para organização e cumprimento da hora-atividade prevista na Lei Complementar nº 668/2015, na Lei nº 16.861/2015 e no Decreto nº 1.659/2021. **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, 3 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://lucianecarminatti.com.br/portaria-sobre-o-cumprimento-da-hora-atividade-para-rede-estadual-veja-como-ficou/>. Acesso em: 13 out. 2023.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, M. C. M. (org.). **Illuminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SILVA, M. R. da. **Competências:** a Pedagogia do “Novo Ensino Médio”. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-

Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SILVA, M. R. da; MARTINEZ, J. Z.; FERNANDES, A. C.; BEATO-CANATO, A. P. Faz sentido uma base nacional comum curricular? **Revista X**, [s.l.], v. 15, n. 5, p. 09-17, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

THIESEN, J. da S. Vinte Anos de Discussão e Implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na Rede de Ensino: Desafios para um Currículo de Base Histórico-Cultural. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41-54, jul./dez. 2007.

THIESEN, J. da S.; STAUB, J. R.; MAURÍCIO, W. D. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. **Educação: Teoria e Prática**, [s.l.], v. 21, n. 37, jul./set. 2011.

VERAS, D. **Síntese Teórica e Práticas Pedagógicas**: texto final. Fascículos 1 a 5. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e Desporto, 1997a.

VERAS, D. **Síntese Teórica e Práticas Pedagógicas**: texto final. Fascículos 6 a 10. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e Desporto, 1997b.

AUTORES

Adiles Lima

Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Possui especialização em Educação Pré-escolar (1985) e Fundamentos e Organização Curricular (2020). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

Carlos Arcângelo Schlickmann

Doutorando em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2005). Possui especialização em Processos de Ensino-Aprendizagem em Língua Portuguesa (2000), Gastronomia (2017) e Desafios e Perspectiva da Gestão (2021). Graduado em Letras pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1994), Tecnologia da Gastronomia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2021) e Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2022).

Claudia Milanez Sachet

Doutoranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2017). Graduada em Pedagogia pela Universidade

do Extremo Sul Catarinense (2013). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

Cristiane de Medeiros Costa

Possui especialização em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Internacional (2023). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2021). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

Fabrcio Filisbino

Doutorando em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2022). Possui especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia (2021). Graduado em Filosofia pela Faculdade São Luiz (2015) e pelo Programa Especial em Formação Pedagógica para Formadores de Educação Profissional pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2018). Graduando em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

Fernanda de Jesus

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

Gerusa Citadin Righetto

Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Possui especialização em Língua Portuguesa (1996) e Formação de Formadores em Educação de Jovens e Adultos (2002). Graduada em Letras pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1995) e Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (2023). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

Giani Rabelo

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997). Possui especialização em Serviço Social (1992). Graduada em Serviço Social pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1986).

Gislene Camargo

Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2015). Possui especialização em Fundamentos Psicopedagógicos do Ensino (1993) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (2002). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (1990). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

Greyce Kelly Souza

Doutoranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2022). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2019). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

Igor Machado da Rosa

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

Janete Neinas

Possui especialização em Práticas Pedagógicas Multidisciplinares na Educação Básica (2008). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2004) e Licenciatura em Química pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2006). É mestranda em Educação pelo PPGE da UNESC e integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

Katiana Possamai Costa

Doutora (2023) e mestra (2012) em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Possui especialização em

Didática e Metodologia do Ensino Superior (2007). Graduada em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola com as suas respectivas Literaturas (2005) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

Márcia Dal Toé Nazário Bardini

Doutoranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2020). Possui especialização em Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2004) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (2018). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2002).

Ricardo Luiz de Bittencourt

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998). Possui especialização em Fundamentos da Educação (1994) e Fundamentos Psicológicos do Ensino (1995). Graduado em Pedagogia pela União das Faculdades de Criciúma (1992) e em Filosofia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2014). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

Rúbia da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

Vanessa Mariot Crocetta (*in memoriam*)

Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Possui especialização em Metodologias, Saberes e Práticas do Ensino Infantil, Fundamental e Médio (2013). Graduada em Matemática pela Fundação Educacional Barriga Verde (2008). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

