

A RELAÇÃO DO CAPITAL ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Cátia Cilene Diogo Goulart¹
Taynan Alécio da Silva²
Elberto Teles Ribeiro³
Leci Lessa de Carvalho⁴

RESUMO: O objetivo do presente estudo é analisar os fundamentos de cunho liberal e neoliberal por trás dos princípios que orientam a educação, e suas articulações com as relações sociais capitalistas. É mister compreender como as relações e as dinâmicas educacionais foram marcadas pelo liberalismo e como este promove uma sociedade capitalista, inclusive, influenciando sobre as políticas educacionais. A pesquisa configura-se bibliográfica e documental tendo como foco a Base Nacional Comum Curricular (2018). Os resultados da investigação indicaram que a BNCC e suas proposições orientam-se para a formação que preconiza a prática, a experiência e o refinamento das competências. Além disso, a formação por áreas proposta no documento orientador, sugere uma fragmentação do ensino. Estima-se que as discussões contribuam para fomentar reflexões e novos estudos acerca da formação ofertada nas escolas, e ainda problematizar como a formação de professores tem sido afetada e repercute significativamente na edificação de uma sociedade capitalista em detrimento da formação crítica.

Palavras-Chave: BNCC. Educação. Neoliberalismo. Formação. Competências.

THE CAPITAL RELATION BETWEEN TEACHER TRAINING AND THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASIS OF HIGH SCHOOL

ABSTRACT

The aim of this study is to identify and analyze in the National Common Curricular Base (BNCC) the foundations of a liberal and neoliberal nature behind the principles that guide education, and their articulations with capitalist social relations. It is necessary to understand how relations and educational dynamics were marked by liberalism and how it promotes a capitalist society, even influencing educational policies regarding teacher training. The research is bibliographical and documental, focusing on the National Common Curricular Base (2018) and the constant meanings in other education guiding documents. The results of the investigation indicated that the BNCC and its propositions are oriented towards training that advocates practice, experience and the refinement of skills. In addition, training by areas proposed in the guiding document suggests a fragmentation of teaching and leaves room for meeting the demands of a mercantile society. It is estimated that the discussions can contribute to fostering reflections and new studies about the training offered in schools, and also problematize how teacher training has been affected and significantly affects the building of a capitalist society to the detriment of critical training.

Keywords: BNCC. Education. Neoliberalism. Training. Skills.

¹ Mestre em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail para contato: katyadiogo1977@gmail.com

² Mestrando em Educação, Universidade Estadual de Maringá. E-mail para contato: nanalecio@gmail.com

³ Pós-graduado em Tecnologias digitais e Inovação na Educação, FACUMINAS. E-mail para contato: betoteles.ms@gmail.com

⁴ Mestrando em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail para contato: lecy.lessa13@gmail.com

INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas e questionamentos desdobraram-se a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada nos anos de 2017 e 2018 (BRASIL, 2018). Houve uma normativa predecessora, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a denominada “reforma do Ensino Médio”, que sancionou vários princípios estabelecidos na aprovação da BNCC para o Ensino Médio, em 2018. Onde a “[...] normalização de uma base nacional comum curricular (BNCC) encontra respaldo legal na Lei nº 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024” (SILVA, 2018, p. 5).

Analisa-se então, os fundamentos de cunho liberal e neoliberal presentes nos princípios norteadores da educação nacional, em suas articulações com as relações sociais capitalistas. A BNCC, aprovada em 2018 (BRASIL, 2018), é amparada por uma caracterização de educação, homem e sociedade, fundamentada em uma determinada concepção teórica e filosófica.

Ela é perpassada, portanto, por uma ideologia, de caráter liberal, que se distingue e se opõe às realidades presentes nas relações sociais, no cotidiano humano da população nacional, na classe comum trabalhadora; está intrínseca à sociedade e seu modo de produção capitalista. Tendo como pressuposto que esta concepção traz desdobramentos cotidianos na educação brasileira, por se tratar de uma forma regulamentadora, estabelecida a todos os níveis da Educação Básica nacional, é pertinente analisar e reflexionar sobre as influências destes fundamentos sobre a formação e o trabalho docente.

Desvelar esses princípios liberais e como eles interferem nas relações sociais é, portanto, tarefa imprescindível para todos. A fim de identificá-los na atual educação e sociedade brasileiras, conceitua-se esse ideário e situa-se ele na história. O liberalismo surgiu por meio de movimentos econômicos, políticos e sociais, intrinsecamente inspirados pelo individualismo que perpassa as relações sociais a partir de meados do século XV.

Era o momento de transição da sociedade feudal para a capitalista e os princípios filosóficos e políticos em construção se ajustavam ao nascimento do modo de produção capitalista. Uma das questões essenciais do liberalismo, conforme

Marcondes (2001), era a defesa das livres iniciativas e das liberdades individuais, tanto no âmbito político, quanto nas relações sociais e econômicas.

Objetivando desqualificar antigos pressupostos de nobreza presentes no sistema de produção e organização feudal, nos quais o nascimento determinava o futuro do indivíduo, ocorreram revoluções vinculadas à produção e à concepção de homem e de sociedade.

A luta originária era para que a população pudesse libertar-se das amarras feudais e da nobreza, que impossibilitaram a ascensão dos burgueses e servos, impedindo a transformação social. Assim, na sociedade moderna, inicia-se a defesa de uma nova relação social fundamentada nos princípios liberais clássicos, na propriedade privada e na liberdade individual:

A defesa da liberdade de pensamento e da economia é essencial para a formação de uma sociedade que tem como base a propriedade privada, por um contrato social em que os homens concordam, 'livremente', em formar a sociedade civil com o intuito de defender e conservar o direito de liberdade e propriedade (LIMA; WIHBY; FAVARO, 2011, p. 6).

Assim, embora a premissa de liberdade dos homens e a validação de seu trabalho, como propriedade exclusiva e valiosa a si, fosse ressaltada e propagada com o avanço da instituição do capital, a liberdade real do proletário não foi validada, justamente por não possuir a propriedade privada dos meios de produção.

Na relação social do capital, nem a igualdade e nem a liberdade econômica são realmente asseguradas aos trabalhadores, pois é necessário que eles vendam a sua força de trabalho como mercadoria, que passa a ser propriedade da burguesia após a compra, o que é efetivado nos contratos de trabalho. Pode-se afirmar que o resultado da transição da sociedade feudal para a capitalista é que os trabalhadores, “[...] aqueles que nada possuem, podem vender sua força de trabalho, pois foi o que lhes restou no processo de expropriação” (LIMA; WIHBY; FAVARO, 2011, p. 6). As ideias liberais foram disseminadas no decorrer do desenvolvimento da sociedade capitalista e persistem até hoje, servindo aos interesses de manutenção da sociedade capitalista. Elas influenciaram também a educação, com distintas configurações ao longo do tempo, o que requer situá-las na atualidade, em suas variadas formas de manifestação.

Desta contextualização, o presente estudo, inclina-se no sentido de analisar como os fundamentos basilares dos documentos normativos são atravessados por uma perspectiva liberal e neoliberal, e como isso impacta e/ou se reflete na proposição de formação pela BNCC.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação escolar como um processo histórico que se define a partir do modo de produção vigente, relaciona-se com questões sociais, econômicas e políticas de cada época. Nessa perspectiva, para compreendermos as políticas educacionais atuais faz-se necessário uma análise das mudanças econômicas e políticas que configuraram a atual conjuntura do país.

Desde a década de 1990, a educação brasileira foi marcada pela acelerada globalização do capital e pelos impactos da reorganização produtiva no mundo do trabalho. Estas mudanças surgiram em meados de 1970, em virtude da crise do modo de produção capitalista, e para superá-la foram necessários ajustes econômicos e políticos. Harvey (2008b) destaca que:

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. (HARVEY, 2008b, p. 135)

O fordismo foi adotado no século XX, no período pós-guerra, marcado por momentos de glória, que devido a necessidade de reconstrução houve grande produção, emprego e consumo. Evidencia-se que as características do fordismo são: a alta produção para o consumo em massa, além de organizar o processo produtivo, no entanto, com a crise ocorre o desemprego e a queda no consumo (HARVEY, 2008b).

A fim de adequar os processos produtivos e o gerenciamento da força de trabalho às necessidades de acumulação/expansão capitalista do período difundiu-se o modelo produtivo baseado nos pressupostos do Toyotismo. O objetivo do Toyotismo “[...] é usar o mínimo de operários e o máximo de horas extras” (GOUNET, 1992, p.

30), uma empresa “enxuta”, com o mínimo de funcionários e de estoque que produza de acordo com a demanda, e, para isso, torna-se necessário um novo perfil de trabalhador que seja polivalente. Esta flexibilização do modo de trabalho ocasiona o desemprego, o subemprego e o surgimento dos setores de serviço.

Para Gounet (1992) o Toyotismo, por atender ao regime flexível, poderia superar melhor as eventuais crises econômicas, mas os efeitos são visíveis à sociedade, pois o trabalho é precarizado, terceirizado, além de existir um maior número de contratos temporários.

Como resultado das crises capitalistas do século XX, se desenvolveu uma nova hegemonia política, econômica e social, designada neoliberal. Assim, conforme elaborado por Harvey (2008a):

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas (HARVEY, 2008a, p. 27).

Este processo ficou mais visível no Brasil na década de 1990, quando foi adotado no governo nacional. Nesta perspectiva, a educação é acionada para atender a este novo modelo de organização da produção, a fim de formar sujeitos flexíveis por meio de uma educação flexível. Kuenzer (2007) argumenta que:

[...] a resposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com ele por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível (KUENZER, 2007, p. 1159).

Seria necessário que o país se ajustasse à globalização, com objetivo de se desenvolver economicamente. De modo que, o Brasil a partir de 1990, subordinou-se às orientações dos organismos multilaterais: “[...] as bases da nova política econômica, social, cultural e educacional, bem como os intelectuais coletivos desta nova ordem” (FRIGOTTO, 1996, p.84).

A estrutura educacional, neste contexto, adequou-se gradativamente aos moldes do Toyotismo, ou reestruturação produtiva; o Banco Mundial passou a definir as políticas educacionais do Brasil e de diversos países. Por meio dos documentos

CEPAL/UNESCO (1992), OREALC/UNESCO (1990) estas concepções chegam a América Latina (FRIGOTTO, 1996).

A UNESCO delinea a educação para o século XXI por meio do documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, formado por uma comissão internacional e organizado pela presidência de Jacques Delors. Surge um novo conceito de educação pautada em quatro tipos de aprendizagem fundamentais que:

[...] ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1996, p. 89-90, o grifo é nosso).

Com isso, ocorre o esvaziamento de conteúdo científico na formação do aluno, a preocupação passa a ser fornecer competências e habilidades para que ele saiba viver e sobreviver na atual conjuntura social. O ensino privilegia a prática, por meio de experiência e o discente irá aprender a aprender ao longo da vida: “[...] a educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir” (DELORS, 1996, p. 106).

As políticas educacionais brasileiras, apoiadas nos documentos emitidos pelos organismos internacionais, buscam formar indivíduos flexíveis, por meio de uma educação flexível para resolução de problemas da demanda cotidiana. Tais políticas, atendem a agenda da “Pedagogia das competências”, perspectiva sobre a qual Philippe Perrenoud direciona sua abordagem ao ensino de habilidades e competências.

Ainda, segundo o autor, “para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los” (PERRENOUD, 200, p.3). Nestas condições permeadas pelo senso comum, busca-se formar indivíduos autônomos, resilientes, que saibam conviver em sociedade, e assim, a formação do aluno e do futuro professor torna-se fragmentada.

METODOLOGIA

Este trabalho tem em seus delineamentos a abordagem qualitativa, tendo como referência a visão de Minayo (2001). Nele foi feita a exploração e descrição de fenômenos atuais a partir do contexto de uma realidade. Para o desenvolvimento do trabalho em questão, foi utilizado o modelo de pesquisa de análise documental e bibliográfica, centrada na Base Nacional Comum Curricular (2018), nos documentos oficiais disponibilizados pelo MEC como: a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e ainda na Lei nº 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024; documentos estes fundamentais para a implementação e regimento da BNCC para o Ensino Médio.

Recorreu-se também às referências bibliográficas a fim contextualizar as transformações que a Educação, especificamente a etapa que corresponde ao Ensino Médio, sofreu no decorrer dos anos, relacionando-a com o Capitalismo da época e as modificações nas formações dos professores para suprir a exigência do mercado. Para isso, o estudo se orienta e sustenta sobre as concepções e elaborações de estudiosos como: (BATISTA, 2011); (COSTA, 2019); (DELORS, 1996); (SAVIANI, 1983); (VASCONCELLOS, 2001); dentre outros, os quais serviram como base para fundamentar a pesquisa.

O estudo orienta-se pelo aprofundamento de elementos na BNCC, a fim de averiguar e buscar indícios que apontem uma possível influência ideológica por detrás do documento normativo. Além disso, ao se apresentar os resultados, pretendeu-se discutir à luz das bases constituintes da educação nacional, com vistas à identificação e compreensão dos preceitos estabelecidos pelo documento e como estes se refletem nas pretensões pedagógicas e educativas desenvolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A BNCC do Ensino Médio (2018) trata-se de um documento de caráter normativo que flexibiliza os currículos de escolas públicas e particulares. Aprovada

em dezembro de 2018, no governo de Michel Temer (2016-2018), de acordo com Cássio (2019), visa reorganizar a pedagogia das competências. Segundo o autor:

Ao mesmo tempo em que a BNCC responde ao ideal de centralização curricular dos grupos que a sustentam, ensejando um maior controle sobre o trabalho pedagógico via materiais didáticos e avaliações em larga escala, ela é uma política substancialmente barata do que as relacionadas a efetiva valorização do trabalho docente ou à melhoria das condições materiais da escola. Sob qualquer aspecto analisado, a opção por priorizar a Base como política educacional é econômica (CÁSSIO, 2019, p. 34).

A Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, encontra-se em consonância com a BNCC do Ensino Médio e altera a LDB 9.394/1996, determinando, no Art. 36, que o currículo escolar desse nível de ensino seja ofertado por áreas do conhecimento, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional.

O currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (BRASIL, 2018, p.468, grifos originais).

A fragmentação da educação fica evidente quando são estabelecidos percursos formativos ou a formação técnico-profissional, cabendo aos alunos optar por um destes percursos. Seguindo a lógica neoliberal, a BNCC do Ensino Médio sugere que os sistemas de ensino definirão quantas e quais viagens oferecer com base nos profissionais qualificados que possuem e nos materiais e tecnologia necessários. O documento defende um currículo baseado em habilidades e competências, exigindo atuação na dinâmica da sociedade capitalista atual, em que os professores deixam de ser formadores e passam a ser organizadores de eventos.

[...] Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas

no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p.33).

A Lei 13.415 (BRASIL, 2017) estabelece no § 2º do Artigo 35-A que apenas as disciplinas de matemática e português serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, as demais poderão ser incluídas em curto prazo, nesta perspectiva, ao ofertar menos conteúdos obrigatórios entende-se que haverá menor contratação de professores precarizando ainda mais a categoria.

Ao flexibilizar o Ensino Médio a Lei 13.415/2017, que está em consonância com a BNCC do Ensino Médio, no Art. 13, sugere um ensino integral. “Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017), o que é inviável para os alunos da escola pública que são na grande maioria trabalhadores.

Outro agravante é o fato de que o aluno poderá cumprir parte da carga horária em outros ambientes formativos, ou seja, no próprio trabalho, ou via educação a distância, mediante Parcerias público-privadas (PPP), segmentando ainda mais o ensino, pois:

A antirreforma educacional, na qual se apoia a BNCC, atende a um modelo excludente e limitado de oferta escolar voltado para a privatização e terceirização do ensino médio, através de parcerias público-privadas (PPP), onde o Estado se desresponsabiliza em ofertar a maior parte do conteúdo escolar. Com isso, o direito constitucional à educação básica é rebaixado e drástica e perigosamente, atendendo a interesses exclusivos do mercado (CNTE, 2018, p.416).

Para reforçar ainda mais a desqualificação da profissão docente, afetando diretamente a qualidade da formação a ser ofertada nos cursos profissionalizantes de nível médio, a Lei nº 13.415 permite a implantação do notório saber, na qual qualquer indivíduo que comprove o seu saber poderá ministrar aulas. Desse modo,

[...] reafirma-se o entendimento de que a Lei 13.415/2017 é um agravo às políticas de EPT, sobretudo na especificidade do notório saber, pois não fomenta a formação de um profissional/formador do técnico de nível médio que seja capaz de interagir criticamente com os contextos sociopolítico, histórico, cultural, econômico que fazem fronteira tênue com a educação e as relações de trabalho nos modos de produção (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1649).

Tendo em vista que a BNCC do Ensino Médio evidencia formar um aluno que saiba atuar frente às demandas complexas do cotidiano, evidentemente, a formação

do professor deverá estar articulada com essas necessidades. Partindo desse pressuposto ocorre a instauração das DCNs para a formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) é instituída no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), sua difusão ao longo do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). No governo de Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2019), o CNE homologou a Resolução CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica. E em setembro de 2019, no governo de Jair Bolsonaro (2019-), foi homologada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), 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 (BNC-Formação).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica são normas obrigatórias para a educação que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas decorreram da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). As DCNs são normas para o pensamento e a ação docente, buscando orientações explícitas de como deve ser pensada e conduzida a ação educacional das escolas e da formação de professores (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico - Brasil. CNE/CEB, 1999) (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 11). As Diretrizes iniciaram com:

o governo FHC, em 1994 – demarcado na educação pela lei n. 9.394/96, pelo decreto n. 2.208/97, as DCN e os PCN do final dos anos 1990 –, estendendo-se até 2011, que prolonga “a era das diretrizes” no final do governo Lula da Silva e início do governo Dilma Rousseff. Especificamente, são os documentos em processo no Conselho Nacional da Educação e os documentos alternativos de um Grupo de Trabalho instituído pelo Ministério da Educação, reunindo movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 13).

Observou-se que, sob o espírito inovador do capitalismo, cada governo produz uma nova sociedade adaptada aos interesses do grupo dominante. Cada época tem suas próprias manifestações de acordo com a forma como a sociedade vive e se organiza.

Portanto, quando a política de formação de professores exige que o sujeito seja flexível, o professor torna-se o protagonista e executor das condições impostas. Esse processo impôs políticas públicas neoliberais, aprofundou os problemas escolares existentes e disseminou a ideia de que famílias, alunos e educadores deveriam assumir a responsabilidade de participar da solução dos problemas educacionais do Brasil. Portanto, não há que se justificar que o problema está nos professores; mas na desigualdade, na meritocracia e nos métodos de produção discriminatórios.

Ao analisar a CNE/CP nº 2 (2019) no artigo 4º § 3º observa-se presente a ideologia neoliberal que busca transformar o indivíduo no agente responsável por seu sucesso ou fracasso “As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019, p 2).

Ainda, no mesmo documento (BRASIL, 2019), percebe-se a busca em promover uma formação que se afaste de um ensino pautado na consciência crítica, influenciando na formação e trabalho docente. Eis o que consta na referida Diretriz:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Base 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).

Portanto, é compreensível que o processo de disseminação do conhecimento ocorra apenas quando o professor está distante do senso comum, ou seja, seu saber e sua formação estão pautados no conhecimento produzido na história da humanidade. No entanto, esta não é uma prioridade na política educacional atual, pois a educação está orientada para a lógica de produção de uma sociedade mercantil. Com o estabelecimento de uma nova aprendizagem baseada em competências, que quebra a chamada abordagem tradicional baseada em conteúdo que a globalização exige, se

[...] exclui a possibilidade e o compromisso de a escola realmente contribuir para o desenvolvimento cognitivo de todos os sujeitos, uma vez que deixa de priorizar a condição para esse desenvolvimento: o acesso ao conhecimento científico (GALUCH; SFORNI, 2011, p.65).

Nessa dinâmica, ser professor não significa formação intelectual intensa, mas desenvolver as competências e habilidades dos alunos para que possam “estudar a aprender” ao longo de suas vidas.

O projeto político de formação docente procura objetificar o professor, reconvertê-lo para que atenda às supostas novas demandas à escola. Em troca de seu parco salário, de suas precaríssimas condições de exercício profissional e de seu adoecimento, o Estado Maior do capital pretende impor ao professor a responsabilidade de construir no futuro trabalhador uma consciência submissa ao desiderato do capitalismo aliada à sua subalternização política (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 13).

A reflexão se desenvolve no diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo”. Sendo assim, de acordo com a autora, o professor reflexivo se preocupa em superar os problemas do cotidiano da escola tendo em vista uma formação pautada na competitividade e no desenvolvimento de competências.

Em seu estudo, Lima e Batista (2016) constataram que, na contemporaneidade, a escola ainda é responsável por formar os indivíduos da classe trabalhadora para o ingresso no mercado de trabalho. Esse discurso político e ideológico disseminado pela classe dominante “é uma forma de justificar as desigualdades sociais e uma forma de culpabilizar as escolas e não as diferenças sociais existentes nesta sociedade capitalista” (LIMA; BATISTA, 2016, p. 263).

O fato é que com a transferência destas novas responsabilidades para a escola, a prática pedagógica vai-se modificando, adaptando-se aos princípios neoliberais que incentivam a competição e o consumismo, reforçando uma ideologia burguesa que advoga a necessidade de uma formação que suporte a mão de obra flexível e variável. mantendo a exclusão social.

Apontados recaem sobre a classe dos professores, Facci (2004) ainda aponta

[..] desmotivação pessoal e, muitas vezes, abandono da própria profissão; insatisfação profissional, percebida por meio do pouco investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento; esgotamento e estresse, como consequência do acúmulo de tensões; depressão; ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de autodepreciação (FACCI, 2004, p. 29).

Outro problema que está relacionado com a atual formação de professores diz respeito ao estatuto social do professor. A baixa remuneração resulta em desmotivação e baixa procura pela profissão. O estado não investe em capacitação, e como vimos no DCN 2019, a responsabilidade pela sua capacitação é do próprio docente.

Lima e Batista (2016) apontam que a escola pública está em conflito, assim como os valores que ela atribui, influenciados pelo modelo econômico, político e social da sociedade capitalista. Percebemos que estes conflitos resultam na desvalorização e precarização do trabalho docente.

Esteve (1995,1999 *apud* Facci, 2004) relata que, este sentimento de descontentamento surge por diversos motivos, como: assumir a responsabilidade pela família; as novas posturas que o professor deve tomar; mudanças no sistema de ensino e na imagem idealizada do que é ser professor.

Essas exigências descritas na DCN de 2019 (BRASIL, 2019), privilegiam uma formação pautada em competências que não conduzem a uma formação emancipatória, mas direcionam para o 'saber fazer' e sobrecarregam o fazer docente. Verifica-se que não se trata de dominar o conteúdo de forma sistematizada, mas sim a prática.

Destacamos na DCN de 2019 o seguinte fragmento, no qual é possível identificar o destaque ao ensino das habilidades e competências: "IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades" (BRASIL, 2019, p. 2). Dentre estas competências, destacamos as ações que apresentam forte ênfase em aspectos que mostram como a formação de professores da Educação Básica está pautada na prática:

dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos de vida dos estudantes; conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais; planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades; comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 02).

As Diretrizes em questão (BRASIL, 2019, p. 4) pautam-se no ensino em habilidades e competências, articulando teoria e prática fundamentadas em “[...] conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão [...] para garantir o desenvolvimento dos alunos”.

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (BRASIL, 2019, p. 5).

Entende-se que para uma formação sólida, é imprescindível conhecer o contexto dos estudantes, partir do senso comum e avançar para o conhecimento científico. Contudo, se o conhecimento preterido na escola é o tácito, o professor deixa de transmitir o conhecimento historicamente construído e há um esfacelamento da educação ofertada. De acordo com Facci (2004), o problema

[...] é a transmissão de conhecimentos que precisa ser substituída, na escola, pelo desenvolvimento de competências. A questão que fica é: bastam noções vagas, conhecimentos fluidos – espontâneos, fáceis, naturais – para saber fazer cálculos, analisar fatos e situações, ser um leitor e escritor proficiente? Isto poderá ser suficiente se a finalidade consistir em reproduzir a domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (FACCI, 2004, p. 39).

A qualidade da educação exige reflexão prática, mas não se constrói acumulando especialidades, e sim mediante o trabalho sob uma perspectiva crítica, política e emancipatória. O papel do professor, bem como a valorização pessoal e profissional, deve ser aportado durante a prática docente. É um processo de construção histórica e social, que não se limita exclusivamente ao desenvolvimento e à apropriação de habilidades e técnicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC representa uma mudança significativa no currículo do ensino médio brasileiro, ao passo que estabelece competências e habilidades necessárias para os

estudantes enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, é importante destacar a BNCC como um documento em constante revisão e modificação, pois a educação é dinâmica e concilia-se consecutivamente às transformações políticas, sociais e culturais da sociedade.

A relação entre o capital, a formação de professores e a BNCC é complexa e conturbada, uma vez que a educação é um campo que envolve diversos atores e interesses. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais sejam atendidas e construídas de forma democrática, com a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar. Somente assim será possível construir um projeto educativo que valorize o saber crítico e a formação integral dos estudantes, como sujeitos confiantes para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e responsável.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **D.O.U.**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.> Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 01, 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. Diário Oficial da União, Seção 1, p.31. Brasília, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. **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**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 3. versão revisada - definitiva. Brasília, DF: Mec, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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 (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 1 mai. 2023.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC?. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI, Roberto Jr (Orgs). **Educação é a Base?** 23 autores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, p. 13-39, 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v.17. n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2023.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401633. Acesso em: 20 mai. 2023.

EM EDUCAÇÃO, C. N. dos T. Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 913–925, 2018. DOI: 10.22420/rde.v12i23.901. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/901>. Acesso em: 10 jun. 2023.

David. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1996.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. **Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC**: a Pedagogia do Capital em ação na política educacional brasileira. Trabalho Necessário, Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ. Ano 10, Nº 15. 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Fazendo um “recorte”: a compreensão da profissão docente a partir da década de 1980. In: FACCI, M.G.D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio, A formação e Profissionalização do Educador: Novos desafios. In: GENTILI, P; SILVA, T. T. da. (Orgs). **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p.75-105,1996.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6. n.1, p. 55-66, jan.-jun. 2011.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1992.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2008a.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LIMA, Sonia Ribeiro. BATISTA, Eraldo Leme. A formação do professor e suas implicações na educação do ser social. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 261-271, jun. 2016.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 80p.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. **Nova Escola**, São Paulo, set. 2000. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0135/aberto/mt_247407.shtml. Acesso em: 16 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **Revista da ANDE**, n. 7, 1983.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformações**. São Paulo: Libertad, 2001.

Recebido em 21/06/2023

Versão corrigida recebida em 12/08/2023

Aceito em 20/11/2023

Publicado online em 13/12/2023