

Elaine Fernanda dos Santos



Universidade Federal de Sergipe
elainefernanda14@gmail.com

Maria do Socorro Ferreira da Silva



Universidade Federal de Sergipe
ms.ferreira.s@hotmail.com

Sindiany Suelen Caduda dos Santos



Universidade Federal de Sergipe
sindiany@academico.ufs.br

Submetido em: 31/01/2023

Aceito em: 08/04/2023

Publicado em: 10/05/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15019](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15019)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

BNCC E BNC-FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE AS COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

RESUMO

O processo de formação de professores tem sido redesenhado para atender as exigências impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este artigo, de natureza teórica, objetiva discutir como a BNC-formação contempla o desenvolvimento das competências gerais e específicas, articuladas com as práticas pedagógicas docentes, de modo a garantir a construção de aprendizagens essenciais preconizadas pela BNCC e possibilitar a democratização do ensino e a educação integral. Para isso, são discutidos os pressupostos teórico-metodológicos desses documentos que orientam os currículos da educação básica e formação dos professores, fazendo articulação com as práticas pedagógicas para o ensino integral e humano. Por meio da discussão, é possível refletir sobre uma série de encontros e desencontros entre a BNCC e BNC-formação, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências, habilidades, educação integral, formação humana e saberes experienciais. Defendemos ao final que, para alcançar o processo de ensino e aprendizagem, que considere as singularidades dos estudantes, é basilar pensar na formação humana e democrática.

Palavras-chave: Currículo. Educação Integral. Formação humana.

BNNC AND BNC-TRAINING: REFLECTIONS ON COMPETENCIES, SKILLS AND PEDAGOGICAL PRACTICES BASED ON THE DOCUMENTS THAT GUIDE BRAZILIAN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

The teacher training process was reformulated to meet the requirements imposed by the National Common Curriculum Base (BNCC). This theoretical article aims to discuss how the BNC-training contemplates the development of general and specific skills articulated with the teaching pedagogical practices, ensure the construction of essential learning recommended by BNCC and enable the democratization of teaching and integral education. For this, the theoretical-methodological assumptions of these documents are discussed, which guide the curricula of basic education and teacher training, making articulation with pedagogical practices for integral and human education. Through the discussion, it is possible to reflect on a series of meetings and disagreements between BNCC and BNC-training, with regard to the development of skills, skills, integral education, human training and experiential knowledge. We defend at the end that, to achieve the process of teaching and learning, consider the singularities of students, it is essential to think about human and democratic formation.

Keywords: Curriculum. Integral education. Human formation.

BNCC Y BNC-FORMACIÓN: REFLEXIONES SOBRE COMPETENCIAS, HABILIDADES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE LOS DOCUMENTOS QUE GUIAN LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA

RESUMEN

El proceso de formación docente ha sido rediseñado para cumplir con los requisitos impuestos por la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Este artículo teórico tiene como objetivo discutir cómo la BNC-formación contempla el desarrollo de competencias generales y específicas articuladas con las prácticas pedagógicas docentes, con el fin de garantizar la construcción de los aprendizajes esenciales preconizados por la BNCC y viabilizar la democratización de la enseñanza y la educación integral. Para ello, se discuten los presupuestos teórico-metodológicos de estos documentos, que orientan los currículos de la educación básica y la formación docente, articulando con las prácticas pedagógicas para la enseñanza integral y humana. A través de la discusión, es posible reflexionar sobre una serie de encuentros y desencuentros entre la BNCC y la BNC-formación, en lo que se refiere al desarrollo de competencias, habilidades, formación integral, formación humana y saberes experienciales. Al final, defendemos que, para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje que considere las singularidades de los estudiantes, es fundamental pensar en la formación humana y democrática.

Palabras Clave: Reanudar. Educación integral. Formación humana.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores passou por uma série de atualizações para atender as exigências que foram homologadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017. Com isso, normativas para a política de formação de docentes foram reorganizadas, dando origem a resolução CNE/CP nº 2 de 2019, que define as Diretrizes Curriculares, norteia a formação de educadores e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação).

Debates acalorados e inquietações circundam a aprovação da BNCC. A minimização da humanização nos currículos, ausência de diálogo com as universidades, entidades do campo educacional, professores e estudantes marcaram o cenário. A construção do documento foi realizada de forma silenciosa e com uma baixa participação da sociedade, desconsiderando o processo democrático de debates, garantido por leis educacionais brasileiras e materializado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até 2024 (FARIAS, 2019).

Entre os fundamentos pedagógicos inseridos na BNCC, está o desenvolvimento de um ensino baseado em competências. Conceito adotado pelo documento, que está fundamentado nas finalidades estabelecidas para a educação no texto da Lei das Diretrizes e Bases (LDB) da Educação do Brasil. Essas competências têm orientado a construção dos currículos nas regiões do país (BRASIL, 2017).

Destacamos o que Libâneo (2001, p. 101) define sobre o currículo: “é um conjunto dos vários tipos de aprendizagem, aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também aqueles valores, comportamentos, atitudes, que se adquirem nas vivências cotidianas [...]”. O entendimento sobre currículo tem variado nos últimos anos com diferentes perspectivas e correntes teóricas, sendo utilizado para orientar todas as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e que tem como orientação a BNCC e BNC-formação.

Com a aprovação da BNCC, iniciou-se o processo para adequar a formação de docentes, de modo a atender aos requisitos impostos pela Base, ancorada na construção de competências e habilidades. Diniz-Pereira (2021) discute que o texto sobre a BNC-formação foi apresentado como um modelo de natureza prescritiva e que foi assumido de forma explícita um padrão de aprendizado para professores baseado na aquisição de

competências. Saliente-se que, em 2002, esse modelo já tinha sido discutido e sofrido críticas por parte da comunidade educacional.

Na análise de Costa (2022) a formação pautada em competências compõe um cenário contraditório, que só é visualizado no campo normativo, considerado o ideal, mas não o real. O autor reflete que esse modelo formativo não está de acordo com uma formação de docentes que promova a análise e reflexão dos contextos de ensino de forma crítica. De maneira oposta, enfatiza a condição de “pacotes de formação”, o que está desvinculado da realidade de atuação dos educadores.

Diante desse contexto de amplas discussões e da necessidade de refletir sobre as conexões BNCC e BNC-formação que chegaram às escolas brasileiras, pergunta-se: de que maneira as competências gerais e específicas da BNC-formação relacionam-se às aprendizagens essenciais propostas pela BNCC? Frente ao questionamento, este artigo, de natureza teórica, busca traçar reflexões sobre as competências gerais e específicas da BNC-formação e sua articulação com a BNCC, de modo a discutir se os documentos realmente contemplam a construção de habilidades que são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes, com vistas para uma formação humana, que atenda aspectos cognitivos, sociais, culturais e emocionais.

O texto está estruturado em três tópicos. No primeiro, abordamos pressupostos teóricos sobre a BNC-formação, quais elementos estão imbricados nesse documentos, como as competências gerais e específicas são apresentadas, debates sobre as críticas inerentes à resolução e comparativo com outros referenciais que abordam o desenvolvimento de competências e saberes necessários para a docência. No segundo tópico, construímos discussões sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de uma educação integral, sua importância para a democratização do ensino e possíveis relações com as competências docentes. No último tópico, refletimos sobre os encontros e desencontros que existem entre a BNCC, BNC-formação e a educação integral.

Outrossim, temos como objetivo discutir como a BNC-formação contempla o desenvolvimento das competências gerais e específicas articuladas com as práticas pedagógicas docentes, de modo a garantir a construção de aprendizagens essenciais preconizadas pela BNCC e possibilitar a democratização do ensino e a educação integral.

2 REFLEXÕES SOBRE A BNC-FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES

Políticas públicas para a formação de professores vêm sendo amplamente discutidas nos contextos educacionais contemporâneos, subsidiadas, principalmente, pela necessidade de melhoria na educação básica. A aprovação da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 estabelece que os currículos para a formação de professores devem ter como referência a BNCC, a qual define as aprendizagens essenciais que os estudantes devem construir ao longo dessa etapa de ensino. A presente resolução aponta diretrizes para nortear a formação inicial de professores e institui a BNC-formação (BRASIL, 2019).

A resolução aponta que os cursos superiores de licenciaturas devem ter carga horária mínima de 3.200 horas, em sua totalidade e, devem ser alinhados com o conjunto de competências profissionais explicitadas pela BNC-formação (BRASIL, 2019). Estudos sobre as competências e saberes inerentes aos educadores não são recentes, as pesquisas desenvolvidas por Perrenoud (2000) deram ainda mais destaque a noção de uma formação docente baseada em competências.

O autor evidencia, em uma das suas obras, que o professor deve desenvolver “dez novas competências para ensinar”, são elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os mecanismos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; e administrar sua própria formação continuada.

Ao refletir sobre as competências elencadas, podemos evidenciar que o conceito de competências discutido pelo autor gira em torno da mobilização de aspectos cognitivos. Assim, é importante considerar que os saberes são necessários para que as competências sejam desenvolvidas. Isso reflete na profundidade e significado dos conteúdos para os estudantes (RICARDO, 2010).

Outrossim, a BNC-formação evidencia que as competências específicas para a formação de professores se articulam por meio de três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Tais dimensões dão origem a quatro ações específicas (Figura 1), que refletem diretamente no desenvolvimento das habilidades imbricadas na práxis docente. Sendo assim, estas competências devem se

integrar e complementar a atuação do educador de forma não hierarquizada (BRASIL, 2019).

Figura 1: Descrição das ações docentes inerentes às dimensões fundamentais das competências específicas na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019



Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 (2023).

Podemos perceber que o documento indica que os currículos de formação docente devem ser formatados para atender as exigências propostas. É possível identificar em toda a resolução, uma imposição com relação ao que deve ser feito nos cursos de licenciaturas, não havendo espaço para construções coletivas com as instituições de ensino superior. Esse teor pode ser comprovado pelo trecho presente na BNC-formação que utiliza o termo “prescritas” para associar o documento à BNCC (SOARES et al., 2022). Segue trecho mencionado “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” (BRASIL, 2019, p.4).

Simionato e Hobold (2021) apontam que a subjetividade do professor é excluída do processo de formação, partindo da perspectiva exposta no currículo prescritivo, ancorado na BNCC, que se baseia em competências gerais, específicas e no desenvolvimento de habilidades. Esse fator contribui para a fabricação de identidades docentes amparadas por uma hegemonia substitutiva, discursiva e performática do reconhecimento cultural do educador.

Lavoura, Alves e Santos-Júnior (2020) discutem que as competências descritas na BNC-formação são controversas e que, fundamentar o processo de formação de professores unicamente nelas, promove certo esvaziamento dos processos formativos. Os autores ainda destacam que o contexto se torna mais inquietante quando se elencam habilidades que estão associadas às dimensões e ações intrínsecas com as competências específicas na resolução.

É importante salientar que as mudanças do setor educacional vivenciadas no Brasil foram influenciadas pela cultura empresarial e que isso acarretou a prevalência do “saber fazer” no campo da educação. Nesse sentido, as políticas educacionais brasileiras foram construídas para o desenvolvimento de competências (SILVA et al., 2020).

Por consequência, podemos considerar que a formação humana está sendo secundarizada e/ou excluída, em oposição ao interesse de qualificação da mão de obra competitiva, imposta pelo mercado de trabalho. O que pressupõe que numa sociedade capitalista, o que importa é uma formação direcionada a capacitar os sujeitos, que gerem lucro e promovam o desenvolvimento para o capital. Isso é refletido nas perspectivas que estão atreladas ao currículo (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021), sem a valorização dos saberes experienciais, aqueles construídos no âmbito da prática da profissão docente. Eles não são oriundos de currículos, nem de instituições de formação; também não estão sistematizados em doutrinas e ideologias pedagógicas. Esses saberes são originados da experiência e prática cotidiana na sala de aula que compõem a cultura docente em ação (TARDIFF, 2014).

Santos (2014) indica que antes das diretrizes curriculares, a formação de professores estava direcionada para aquisição dos saberes disciplinares, sendo os cursos de licenciaturas direcionados em duas vertentes: uma formação disciplinar e teórica e a segunda, no final da graduação, focada na prática pedagógica. A autora identificou que depois das diretrizes essa dicotomia entre teoria e prática vem diminuindo, porém, ainda é notável a ênfase nos saberes disciplinares.

Tardiff (2014) enfatiza que a prática docente integra diferentes saberes, tais como: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. A ausência deste último e os pressupostos teóricos das diretrizes e BNC-formação nos leva a problematizar sobre a ausência da humanização no documento que orienta as políticas públicas para a formação docente. Ademais, nos leva a pensar sobre e a não reflexão da própria prática pedagógica, como uma competência que deve ser desenvolvida pelos professores no seu processo de formação.

As recentes pesquisas sobre formação de professores têm procurado estabelecer uma relação de interação com alguns fatores que perpassam a formação inicial e continuada, suas histórias de vida e os saberes que foram construídos no decorrer da sua profissão. Leva-se em consideração que o docente interage e aprende com seus alunos, com a gestão, com outros professores e até mesmo com a comunidade (SANTOS, 2014).

Nóvoa (1995), evidencia a necessidade de considerar o trabalho docente a partir de diferentes vertentes, como a junção dos aspectos pessoais e profissionais que envolvem sua história de vida. Sendo assim, estudos na área passaram a levar em consideração os saberes que são construídos ao longo do exercício da função dos professores, além de valorizar os saberes que o educador é portador.

É notório que as ações que orientam as políticas e práticas dos trabalhadores não se preocupam com as singularidades desses sujeitos. Pelo contrário, ancorado em lógicas neoliberais, privatiza a educação básica (COSTA, 2022) e, conseqüentemente, a formação de educadores. Posto isso, a formação humanizada é colocada em segundo plano nas legislações que norteiam a elaboração dos currículos, desconsiderando que o docente possui saberes pessoais que devem ser priorizados no processo de construção da sua identidade docente.

Costa (2022) destaca que o estado não investiu em condições que valorizassem a formação continuada de educadores com vistas para o desenvolvimento do pensamento crítico, mas para perpetuar a dualidade histórica baseada em uma educação direcionada para elite e outra a uma instituição fracassada, que forma mão de obra para o mercado de trabalho, com foco no desenvolvimento de habilidades práticas.

Então, orientar a formação de professores por meio da BNC-formação, sistematizada para atender as necessidades do desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos estudantes, por meio da BNCC, é uma forma de centralizar a atuação do docente por um viés mecanicista. Logo, as práticas pedagógicas serão influenciadas pelas exigências impostas em tais documentos, o que nos leva a refletir sobre o esvaziamento do caráter humano e crítico nas situações de ensino e aprendizagem e como isso influencia no pleno desenvolvimento do estudante, visando uma educação integral e emancipadora.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Com as mudanças no cenário educacional, conduzido pela implementação da BNCC e BNC-formação, é preciso pensar em uma prática pedagógica que esteja direcionada à formação humana, criada a partir do conceito de educação integral, que considere o aluno em sua totalidade, vise o seu pleno desenvolvimento e considere seu contexto social e cultural.

A BNCC aponta elementos que estão relacionados com a educação integral e a conceitua como sendo, a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 14). Por conseguinte, a BNCC aborda como um caminho a superação do conhecimento disciplinar de forma fragmentada, o incentivo à aplicação na realidade e a importância da contextualização para que o educando reconheça os sentidos do que se aprende e desenvolve.

Tavares (2009, p. 142) indica que a “educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão”. Desse modo, a autora enfatiza que o propósito é possibilitar uma formação e desenvolvimento humano de forma integral, ao invés de, somente, oferecer o acúmulo de conhecimentos. Nesse sentido, é possível valorizar as vivências pessoais e experiências comunitárias. Em contrapartida, o cenário educacional existente tem privilegiado o saber instrucional (TAVARES, 2009).

Bittencourt (2019) discute que controvérsias podem ser identificadas na BNCC quando se refere à educação integral. No documento, ela é subsidiada pela perspectiva do desenvolvimento de competências. Estas, por sua vez, devem estar em sintonia com os interesses dos alunos. Entretanto, essas características não constituem os princípios da organização curricular, visto que, a BNCC aborda explicitamente os objetos de conhecimentos e habilidades que deverão ser desenvolvidos em cada grau de ensino e área.

É importante mencionar que a educação integral é um conceito que difere da educação em tempo integral, mas ambas se relacionam. A educação em tempo integral tem o propósito de ampliar o tempo de permanência do estudante na escola, proporcionando aulas de reforço para a realização dos deveres escolares, participação

em atividades artísticas e esportivas e entre outras atividades que podem ser ofertadas para os alunos. A ampliação da jornada tem como objetivo propiciar momentos que diminuam as desigualdades sociais e criar melhores oportunidades de aprendizagem (ZANARDI, 2016).

Soares (2020) defende que as definições filosóficas atribuídas à educação integral não se reduzem, apenas, à ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. Ela ocorre em vários espaços e tempos, com base em diversos tipos de experiências que os sujeitos vivem em diferentes momentos da sua vida. É preciso ressignificar as formas de aprendizagem na perspectiva da educação integral, além de buscar trocas de saberes que ocorrem por meio das interações entre escola, sociedade e territórios.

As reflexões acerca da educação integral e BNCC se esbarram diretamente com a formação de professores e a construção de práticas pedagógicas. Apesar das divergências encontradas nos documentos oficiais e a realidade da sala aula, além das críticas que guiaram a aprovação da BNCC e BNC-formação, é preciso discutir sobre as situações de ensino e aprendizagem que são mediadas pelas práticas docentes, com o propósito de apontar caminhos que contemplem o desenvolvimento integral dos educandos.

Nessa perspectiva, é possível pensar sobre estratégias que priorizem a concepção de uma aprendizagem ativa e considere o estudante como protagonista do seu processo de construção de conhecimentos. Para que isso aconteça, é importante que a formação humana e integral sejam colocadas no centro das práticas pedagógicas. Isso pode ser alcançado mediante a promoção de princípios que colaborem com a proatividade e autonomia dos alunos.

Aspectos relacionados a aprendizagem ativa podem ser identificados na BNCC, tais como: o desenvolvimento da autonomia para a tomada de decisões, construção da responsabilidade direcionada aos contextos de culturas digitais, utilização dos conhecimentos para a resolução de problemas, ser proativo na busca de soluções para situações adversas e fortalecimento da aprendizagem colaborativa (BRASIL, 2017).

O engajamento do discente na construção de novas aprendizagens deve ocorrer pelo interesse, compressão e escolha. Critérios ideais para exercitar a liberdade e preparar o estudante para o exercício profissional e vivência em sociedade, de forma colaborativa e reflexiva (BERBEL, 2011).

A produção do conhecimento do estudante é pautada no aprendizado ativo, através de práticas que envolvem percepção e reflexão. Escolher a estratégia adequada ao

desenvolvimento de tais práticas é fundamental para que se ultrapassem as barreiras que dificultam o processo de ensino e aprendizagem (ANASTASIOU, 2004). Tardif (2014) ainda ressaltou que a prática pedagógica deve ser conduzida através do pensamento reflexivo, e integrar vários tipos de conhecimentos, tais como a cultura, os valores e a arte.

Para que os discentes se tornem ativos é necessário que estejam envolvidos em atividades complexas que exijam um nível de compreensão maior e que participem de estratégias que os motivem a tomar decisões. O propósito é que os estudantes analisem os seus próprios resultados, levando em consideração os seus erros e acertos durante o processo pedagógico. Essas atribuições podem ser facilitadas com o uso de materiais de apoio que sejam relevantes para criar as possibilidades de iniciativa (MORÁN, 2015).

Gomes e Lima (2021) corroboram que a formação escolar dos sujeitos, bem como a profissional, deve estar relacionada com a inserção ativa dos discentes na vida cotidiana e prática. Para que seja possível, é preciso dar um novo sentido às práticas pedagógicas, sustentado nos embasamentos teóricos-filosóficos que as norteiam. Os autores ainda refletem que repensar as associações entre o mundo do trabalho, o saber curricular e a organização das práticas pedagógicas é um ponto fundamental para que a aprendizagem seja um ato de liberdade, que conecte o mundo à escola e não a distancie da realidade.

Para promover uma educação integral, que considere os estudantes como seres dotados de experiências, que os insiram no mundo do trabalho, considerando as inovações tecnológicas e as mudanças organizacionais dos espaços de produção, é preciso superar a visão de que a aprendizagem só ocorre dentro da escola e na sala de aula. Para isso, considerar os espaços fora da escola e colocar os educandos em contextos reais é um caminho para repensar as práticas pedagógicas, que não devem ser limitadas na relação professor, aluno e materiais didáticos (GOMES; LIMA, 2021).

Outrossim, os espaços não-formais podem se transformar no lugar da práxis docente e podem promover a transposição do campo teórico para o prático. O ponto positivo das práticas pedagógicas em espaços fora da escola está relacionado com a concepção que tem o trabalho e a pesquisa como princípios educativos. O que leva a entender que os saberes escolares se integram com os do mundo do trabalho, na perspectiva de uma educação profissional e tecnológica, como forma de desenvolver a emancipação dos sujeitos (GOMES; LIMA, 2021).

Outro caminho para promover a educação integral é desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares. A interdisciplinaridade é caracterizada pela intensidade de trocas entre diferentes profissionais sobre um determinado tema (FAZENDA, 2002). Para a autora, “conhecer o lugar de onde se fala é condição essencial para quem necessita investigar como proceder ou desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana” (FAZENDA, 2010, p. 13). Silva, Araújo e Ferreira (2020) defendem que a interdisciplinaridade é uma maneira de integrar áreas específicas do conhecimento, o que proporciona uma interação entre as ciências e novas formas de abordar os conteúdos. Essas características têm o potencial de produzir contextos com maior dinamismo e proatividade dos educandos, o que irá promover o desenvolvimento de habilidades que despertem a autonomia e protagonismo discente.

Nesse sentido, podemos compreender que as práticas pedagógicas, vinculadas à educação integral, precisam estar direcionadas a uma formação humanizada, afetiva e inclusiva. Desse modo, como trilhar a construção de conhecimentos, tendo como base curricular documentos que “engessam” o processo de ensino e aprendizagem e desconsideram, principalmente na formação de professores, os saberes experienciais? É preciso refletir e repensar as estratégias que circundam os aspectos filosóficos e práticos no saber fazer docente.

4 BNCC, BNC-FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: ENCONTROS E DESENCONTROS

A atribuição da BNCC como base orientadora para a construção dos currículos da educação básica é uma estratégia que na teoria tem o propósito de contribuir para a formação integral dos educandos. Posto isso, a BNC-formação e outros documentos foram elaboradas para conectar a formação de professores com as determinações estabelecidas na BNCC. Para entender os pontos de encontro e desencontros desses documentos com a formação integral, é preciso compreender características que estão na base e norteiam as aprendizagens essenciais do ensino básico.

Os currículos e a BNCC possuem funções complementares. Ambos visam assegurar o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, por meio das competências exigidas em cada etapa de ensino. No entanto, essas aprendizagens só são efetivas mediante a um grupo de decisões que caracterizam o currículo posto em ação. Nesse sentido, é preciso pensar nos caminhos que possam adequar a BNCC às realidades dos

estudantes, de modo que proporcione a autonomia de todos os agentes sociais e educacionais (BRASIL, 2017).

No currículo do ensino médio é possível identificar especificidades, como os diferentes itinerários formativos, os quais devem ser conduzidos pelas escolas dando relevância para a realidade local onde o aluno encontra-se inserido. Para tanto, deve-se levar em consideração os recursos físicos, humanos e materiais, os anseios das comunidades e instituições escolares. Esses fatores devem propiciar aos discentes possibilidades de desenvolver seus projetos de vida e promover a integração de forma consciente e autônoma na sociedade (BRASIL, 2017).

Branco et al. (2019) discutem sobre as desigualdades que cercam o cenário educacional brasileiro e que mesmo diante do respaldo legal para os processos educacionais, é possível observar que há uma desorganização e fragmentação. Isso implica na reprodução de um sistema heterogêneo relacionado a sua qualidade, além de excludente, quando pensamos na permanência do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Logo, podemos pensar sobre os encontros e desencontros que estão imersos nesses documentos, quando refletimos sobre alguns critérios que discutimos ao longo dessa pesquisa, são estes: competências gerais, habilidades, formação integral, formação humana e os saberes de experiências (Quadro 1).

Quadro 1: Critérios de encontro e desencontro da BNCC e BNC-formação

Critério	Encontro	Desencontro
Competências	- Estão articuladas nos dois documentos.	- São prescritivas; - Construídas para atender os anseios do capital.
Habilidades	- Os documentos apontam habilidades que devem orientar o processo de aprendizagem dos estudantes e professores.	- Habilidades da BNC-formação são gerais enquanto na BNCC são específicas por área.
Educação integral	- BNC-formação e BNCC está ancorada na educação integral do aluno.	- A educação integral norteia toda a proposta da BNCC, no entanto, na BNC-formação a formação integral do professor é minimizada.
Formação humana	- Articula a formação humana a educação integral.	- A construção do currículo não prioriza a humanização no ensino.
Saberes experienciais	- Em ambos os documentos a palavra vivência é discutida.	- Na BNC-formação o foco é na vivência do aluno e não no professor.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) a partir dos documentos da BNCC e BNC-formação.

Notamos que os critérios, competências e habilidades estão articulados nos dois documentos. Há uma transcrição das competências gerais que estão na BNCC, que orienta os currículos da educação básica para a BNC-formação, que tem como intuito nortear os currículos para a formação de professores, com mudanças pontuais em alguns verbos de ações. Sobre as habilidades, podemos perceber que ambos apontam uma preocupação em direcionar as aprendizagens dos alunos e professores por meio de práticas guiadas pelas habilidades. Esses pontos de encontro têm o propósito de promover a articulação mais efetiva das práticas pedagógicas que serão desenvolvidas pelo docente com as aprendizagens essenciais que devem ser construídas pelos estudantes.

Em contrapartida, a pedagogia das competências foi duramente criticada por valorizar o currículo prescritivo, apresentando estratégias que tentam moldar a didática e práxis docente do educador. A BNC-formação, além das competências gerais e específicas, também destaca habilidades que deverão ser assimiladas pelos professores durante o seu processo formativo. Temos aqui uma forma clara de conduzir a formação docente para atender aos anseios vinculados ao mercado de trabalho, desconsiderando o pleno desenvolvimento integral do profissional. Além disso, a BNCC aponta habilidades específicas por área de atuação, englobando peculiaridades da construção de conhecimentos referente à cada objeto de ensino.

Sobre os critérios de educação integral e formação humana, destacamos que eles se entrelaçam, pois, para a promoção do pleno desenvolvimento integral do educando, o processo de humanização nas propostas de ensino é crucial. A BNCC aborda de forma recorrente que as situações de aprendizagem devem ter como foco o desenvolvimento integral do estudante e isso, também, é enfatizado na BNC-formação. Sobre a formação humana, é possível identificar o entrelaçamento entre os critérios.

Entretanto, é iminente a supressão da formação humana nesses documentos. Como falar sobre a formação integral, que visa considerar os estudantes parte do processo de ensino e aprendizagem, além de priorizar suas vivências e contextos culturais, políticos e sociais, por meio de um currículo prescrito, que aborda exatamente o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido? Nesse sentido, como a diversidade de pessoas, saberes, culturas e vivências seriam considerados na construção de conhecimentos?

Do mesmo modo, podemos refletir sobre o esvaziamento dos saberes vinculados às vivências dos professores, ou seja, os saberes experienciais, que são importantes na

construção da prática pedagógica. Mas, são desconsiderados nas competências e habilidades descritas na BNC-formação. O docente se aperfeiçoa em sua práxis, por meio das situações cotidianas em sala de aula e fora dela e, desconsiderar esses conhecimentos compromete a formação humana desses profissionais.

Ao traçar esse paralelo, abordando pontos que conectam e desconectam a BNCC e a BNC-formação, observamos que existem diversas lacunas na construção, discussão, aprovação e homologação desses documentos. Ademais, ficam evidentes as influências do capital para mobilizar e formar mão de obra, que esteja apta a atender suas necessidades. Assim, desconsidera-se os anseios dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo - alunos e professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises realizadas, tivemos como objetivo discutir como a BNC-formação contempla o desenvolvimento das competências gerais e específicas, articuladas com as práticas pedagógicas docentes, de modo a garantir a construção de aprendizagens essenciais preconizadas pela BNCC e possibilitar a democratização do ensino e a educação integral. Para isso, traçamos discussões que abordam elementos estruturantes da BNCC e BNC-formação, além de defender inovações nas práticas pedagógicas como um elo para desenvolver a educação integral, valorizando a formação humana.

Diante do contexto apresentado, podemos evidenciar que os documentos que orientam os currículos da educação básica e da formação de professores estão pautados em características prescritivas que buscam promover a aquisição de competências e habilidades para desenvolver as aprendizagens essenciais aos educandos. Na perspectiva de um currículo que enfatiza o desenvolvimento da formação integral articulada com a humana, é inoperante pensar em um processo educativo tão fragmentado e linear.

Com isso, refletir sobre as práticas pedagógicas é uma tarefa importante para explorar características que podem ser evidenciadas para propor situações de ensino e aprendizagem que busquem formar os estudantes reconhecendo suas peculiaridades. Nesse contexto, princípios que embasam a aprendizagem ativa podem ser considerados para construir propostas de ensino que estejam atreladas com o desenvolvimento da formação integral.

Em síntese, defendemos que para alcançar o processo de ensino e aprendizagem que reconheça as singularidades dos educandos, é basilar pensar na formação humana e democrática ao longo do percurso formativo. Esse caminho pode ser traçado por meio de práticas pedagógicas que desenvolvam o protagonismo e a emancipação dos estudantes, tornando-os parte integrante desse processo e considerando suas vivências e experiências.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, v. 3, p. 67-100, 2004.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas, Londrina**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: http://sta.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/berbel_2011.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.
- BITTENCOURT, J. Educação Integral no contexto da BNCC. **Revista E-curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1759-1780, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v17n4/1809-3876-e-curriculum-17-04-1759.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.
- BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Sistema Nacional de Educação: críticas no contexto da implantação da BNCC. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 271-294, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/article/view/8035>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019. 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), 2019.
- COSTA, E. M.; DE MATTOS, C. C.; DA SILVA CAETANO, V. N. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 896-909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- COSTA, D. V. da. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio: entre os interesses neoliberais e possibilidades de formação humana. **Conjecturas**, v. 22, n. 5, p. 949-964, 2022. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1066>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 53-

71, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300053. Acesso em: 10 jan. 2023.

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 155-168, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no ensino fundamental contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. In: DALBEM, A. *et al.* **Coleção Didática e Prática de Ensino Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 734p.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologias**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GOMES, J. M.; LIMA, A. S. T. Os espaços não-formais de ensino e a prática pedagógica no Ensino Médio Integrado. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 53, p. 365-379, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5935>. Acesso em: 29 jan. 2023.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. de L. S. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>. Acesso: 21 jan. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola. **Goiânia: alternativa**, p. 123-140, 2001.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 29 jan. 2023.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1995.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed editora, 2010.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, p. 605-628, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyjr37Ch/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal, Whitebooks, 1º ed., 2014.

SILVA, A. C. C.; FARIAS, D. C. C.; GOMES, D. J. L.; SANTOS, E. S. F. dos. Prática docente no ensino superior: uma análise a partir da abordagem do ensino por competências de Philippe Perrenoud. **Revista Educação em Debate**, n. 81, p. 131-145, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52244>. Acesso: 25 jan. 2023.

SILVA, D. de M.; ARAÚJO, F. O.; FERREIRA, R. G. Interdisciplinaridade: reflexões sobre práticas pedagógicas no ensino médio integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. e8814-e8814, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8814>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n.

46, p. 72-88, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000300072&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2023.

SOARES, M. C. **Narrativas de professores e as práticas pedagógicas: flashes narrativos no contexto da educação integral. Minas Gerais/MG**, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38188>. Acesso: 21 jan. 2023.

SOARES, P. G.; GONÇALVES, N. S.; SANTOS, T. de L.; RUPPENTHAL, R.; MELLO, E. B. BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: competências para quem?. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. e46011932181-e46011932181, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32181>. Acesso em: 20 jan. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014.

TAVARES, C. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5436>. Acesso: 27 jan. 2023.

ZANARDI, T. A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 82-107, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v14n1/1809-3876-curriculum-14-01-00082.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.