

Possíveis implicações da Base Nacional Comum Curricular para a formação dos professores da Educação Básica

Francisca Genifer Andrade de Sousaⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Vitória Chérída Costa Freireⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Francisca Mayane Benvindo dos Santosⁱⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Francisca Risolene Fernandes^{iv} 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Resumo

Objetiva-se fomentar o debate sobre as implicações da Base Nacional Comum Curricular para a formação dos professores da Educação Básica. É traçada, para atender a esse escopo, a análise minuciosa do referido documento e da Base Nacional Comum para a formação de professores, na interface com o que lecionam autores como Machado (2018), Neira (2018) e Tardif (2002), que permitem compreender as exigências da mencionada Base para o contexto educacional contemporâneo, com ênfase no campo da formação docente. Conclui-se que a Base Nacional Comum para a formação de professores visa à formação do profissional adequado às exigências do mercado de trabalho, com atuação norteada por habilidades e competências, que desembocam em avaliações educacionais classificatórias e não formativas.

Palavras-chave

Formação de professores. Habilidades. Competências.

Possible implications of the Common National Curricular Base for the training of Basic Education teachers

Abstract

Aims to foster a debate on the implication of the Common National Curriculum Base for Basic Education teacher training. In order to alter this scope, a detailed analysis of the aforementioned document and of the Common National Base for teacher training is outlined, at the interface with what authors such as Machado (2018), Neira (2018) and Tardif (2002) teach, which allow us to understand the requirements of the aforementioned Base for the contemporary educational context, with emphasis on the field of teacher training. It is concluded that the Common National Base for teacher training aims at the training of the professional adequate to the demands of the labour market, with performance based on skills and competences, which lead to classifying and not formative educational evaluations.

Keywords

Teacher training. Skills. Competence.



1 Introdução

A reflexão sobre o percurso educacional e a tentativa de constituição do sistema educativo ao longo dos períodos históricos no Brasil evidencia um modelo de formação discente com vistas à manutenção das desigualdades sociais, considerando as demandas impostas pelo contexto sócio-político, o currículo dual e a efetivação de políticas educacionais de acordo com as exigências das agências multilaterais financiadoras (SAVIANI, 2011).

Considerando o contexto social e político contemporâneo e as suas implicações na educação, merece atenção especial os assuntos atuais que versam sobre o currículo e sobre a formação de professores, dada é a pertinência de gerar contribuições críticas e reflexivas acerca de tais temáticas, frequentemente referenciadas nos discursos que focam na qualidade da educação e/ou que apontam para a necessidade de reformas (VIEIRA, 2013).

Nesse cenário, um dos assuntos que vem sendo recorrentemente debatido na área da Educação refere-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta reformulações significativas para o ensino na educação básica, implicando mudanças em diversos aspectos, como na formação de professores nos programas de licenciatura, em como deve ser desenvolvida a instrumentalização docente, como deve ser estruturado o componente curricular discente, sobre a metodologia a ser adotada em sala de aula, sobre as provas avaliativas e sobre o material didático utilizado.

A proposta da BNCC é a orientação dos currículos de todas as escolas do país sob o intuito de garantir uma escolarização com qualidade e equidade (BRASIL, 2018). Para isso, foram elencadas dez competências gerais para a educação básica, que estão consoantes à formação para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Nessa conjuntura, emerge a necessidade de um “novo educador” apto a concretizar o que determina a BNCC e formar o “novo cidadão”, preocupação já demonstrada pelo Ministério da Educação no final de 2018, quando encaminhou para o Conselho Nacional de Educação (CNE) uma versão preliminar de Base Nacional Comum para a formação dos professores da Educação Básica.

Diante das supramencionadas inovações que perpassam a área educativa – BNCC e BNC para a formação de professores, surgiu o seguinte questionamento:



quais os desdobramentos da BNCC para a formação de professores? Tendo em vista que essa é uma discussão recente e ainda pouco explanada, dada é a parca quantidade de pesquisas localizadas nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos Capes e Banco de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD), é pertinente enveredarmos por esse percurso. O objetivo é discutir sobre as possíveis implicações da BNCC para a formação docente a partir da análise do texto desse documento e da proposta de Base que deve orientar a formação dos professores da Educação Básica.

Para facilitar a compreensão leitora, o texto foi organizado em cinco seções: a presente, “Introdução”, que apresenta a temática, o questionamento e o objetivo; “Contextualização do direito à educação e do currículo formativo no Brasil”, que traz aspectos históricos acerca do processo de difusão da educação básica, bem como da consolidação do currículo; “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, que apresenta esse documento; “Desdobramentos da BNCC: BNC para a formação dos professores da Educação Básica”, que discute sobre as possíveis implicações da BNCC para a formação desses profissionais; e “Considerações finais”, que retoma o objetivo, expõe os principais achados do estudo e sinaliza as lacunas persistentes.

2 Contextualização do direito à educação e do currículo formativo no Brasil

A compreensão da Educação Básica enquanto direito de todo brasileiro é recente (SAVIANI, 2011). Durante a Colônia e o Império, por exemplo, só tinham acesso à educação formal aqueles que detinham de poder econômico favorável, pois eram os únicos que podiam custear os estudos, já aqueles que viviam e dependiam do trabalho não podiam pagar pelos estudos, pois a garantia da renda familiar era mais emergente (BARBOSA, 2015).

A constituição do currículo formal de ensino durante o período colonial brasileiro estava relacionada ao objetivo de habilitar os eventuais alunos para serem padres e, dessa forma, os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras. Além do curso elementar, eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. O ensino do Latim entrou no Brasil como forma de propagar a aprendizagem da cultura geral e básica europeia (SAVIANI, 2011).

No Império brasileiro, em 1824, foi outorgada a primeira Constituição Brasileira e, no que toca à educação, foi versado no artigo 32º que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. É importante destacar que nem todos eram considerados cidadãos e que eram excluídos negros e escravos alforriados. Mesmo que a instrução primária tenha sido apresentada como direito a ser subsidiado pelo Estado, não foi isso o que se concretizou, pois não houve investimento nesse sentido por parte do Poder Central, que em 1834 instituiu o Ato Adicional, responsabilizando as províncias pela oferta da educação (BEGO, 2016; MORORÓ, 2017).

Com a lei de criação das escolas de Primeiras Letras, o Brasil teve a primeira organização da instrução primária e secundária na Corte e nas Províncias do Império, cujo currículo estava voltado para o ensino da leitura, escrita, as quatro operações de Aritmética, Geometria prática, a Gramática da Língua Nacional, os princípios da moral cristã, a Doutrina da religião católica apostólica romana e as regras de civilidade (SAVIANI, 2011).

Mais adiante, a Constituição de 1934 reconheceu novamente a educação como direito de todos a ser garantida pela família e pelo poder público. Essa mesma compreensão perpassou as Cartas de 1937, de 1946 e de 1967, mas foi a última Constituição Brasileira, a de 1988, que alargou os direitos sociais e consagrou a educação como direito público subjetivo. O 6º artigo citou a educação como um direito básico social, e o 205º dispôs que a educação, enquanto mecanismo que visa tanto o desenvolvimento pessoal quanto o da sociedade, deve ser promovida pelo Estado, sendo assegurado o acesso e a permanência, bem como a igualdade de condições formativas.

Vale ressaltar que o currículo formativo e o modelo de formação dos estudantes sempre mantiveram a dualidade, com ensino primário, técnico e profissional voltado para a população pobre e trabalhadora, oposta à formação secundária e universitária, que objetivava formar a classe dirigente da sociedade, com formação humanística e geral. As reformas e políticas educacionais sempre mantiveram tais objetivos de formação, sendo o currículo a parte fundamental para implementação e continuidade dessas desigualdades (MOURA 2007). Além disso, os professores precisaram se adequar, ao longo da história, para formar os alunos de acordo com as demandas impostas.



Passando de privilégio de poucos a direito público subjetivo de todos, a educação, desde 1988, se tornou foco de discussões que culminaram na promulgação de documentos que visam detalhar as suas peculiaridades, bem como delinear o perfil dos profissionais que lidam com a docência, a exemplo da Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O mais recente aparato legal foi homologado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017 em sua terceira versão, que culminou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, sendo a do Ensino Médio aprovada em dezembro de 2018. A Base da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, juntas, formam a Base da Educação Básica, que deve ser implantada em todas as escolas públicas e privadas brasileiras. Cabe a nós, pesquisadores da área educacional discutir as demandas de currículo e modelo formativo para a educação básica, compreendendo como as novas políticas educacionais implicam na formação de professores.

3 A Base Nacional Comum Curricular

A proposta de uma base nacional comum para a educação básica não é recente, tendo em vista que na Constituição de 1988 foi previsto que a educação deveria estar a serviço de três objetivos maiores: o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho. Mais tarde, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), reafirmou mais enfaticamente essa necessidade ao versar que a educação brasileira necessitava de diretrizes pedagógicas que orientassem a Educação Básica.

Desde a sua aprovação pelo Ministério da Educação, a BNCC tem orientado a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, portanto, se trata de um documento normativo que auxilia a pensar o currículo. Parte-se do princípio de que a base é um instrumento que visa à promoção da equidade, já que define quais são as aprendizagens essenciais comuns e prevê que as mesmas políticas educacionais sejam implementadas em todas as escolas do país. Defende-se que, dessa forma, haverá superação das desigualdades quanto à qualidade do ensino ofertado na educação básica.



O texto do documento postula que a definição do conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens que todos os alunos devem adquirir ao final da educação básica é fundamental, porque assim, poderá ser assegurado o direito à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento, atendendo ao que defende a LDB em vigência, especificamente no que diz respeito ao Artigo 26º, que visa assegurar o direito ao domínio do conhecimento comum, bem como a formação cidadã:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p.19).

Para consumir tal aspiração, a BNCC é orientada por dez competências, denominadas “Competências Gerais para a Educação Básica”, que devem estar presentes na formação de todos os estudantes. As competências enfatizam assuntos como: aprendizagem intelectual, investigação e reflexão crítica, resolução de problemas cotidianos, respeito à diversidade e exercício para a cidadania. Nota-se que ela é marcada pela interdisciplinaridade, uma vez que aponta para o desenvolvimento de vários aspectos do ser humano, conforme é o caso do texto da competência de número 1. “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p.9).

O entendimento de competência que embasa a BNCC é aquele definido como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8). Apesar dessa compreensão, são lançadas críticas à utilização da palavra “competências” no texto da BNCC porque ela remete aos princípios tecnocráticos de ensino, ao invés do desenvolvimento da criticidade (NEIRA, 2018). Destarte, as competências da Base estão relacionadas à mera instrumentalização do indivíduo, e não à sua formação consciente e crítica, tal como procedeu no final do século passado, mais precisamente nos anos 90, quando houve intensificação das políticas neoliberais (MIRANDA, 1997; LARA, 2016).

Nessa roupagem, no que concerne ao campo da avaliação educacional, a BNCC se constitui em instrumento que legitima a avaliação classificatória (LUCKESI, 2002), já que serão cobrados dos estudantes os conhecimentos gerais, entendidos como basilares no decorrer das suas formações, sem que sejam considerados os diferentes níveis de aprendizagem, uma vez que esse tipo de avaliação foca exclusivamente nos resultados, e não no processo.

Além disso, a BNCC é apresentada como instrumento crucial para adequar a educação brasileira às demandas do século XXI sob a justificativa de que os sistemas de ensino não podem ficar alheios ao desenvolvimento econômico e social e, ao mesmo tempo que há reformulação da educação básica, também são desencadeadas repercussões para os docentes (BRASIL, 2017). O Ministério da Educação alega que houve escuta dos professores no momento de elaboração da Base, e, por isso, os seus ideais são consoantes às aspirações dos professores. Em contrapartida, Lourenço e Carvalho (2019), ao realizar pesquisa em duas escolas localizadas no município de Serra, Espírito Santo, averiguaram que houve silenciamento dos professores da Educação Básica com relação à adoção da BNCC. Esses autores concluem que a BNCC foi “[...] um antiacontecimento por sufocar a possibilidade de problematização dos professores da Educação Básica” havendo “uma aparente participação apenas para legitimar os pontos de vista dos “experts” e sob aparente participação, mantê-los sem efetivo poder de decisão” (CARVALHO; LOURENÇO, 2019, p.235).

Por conseguinte, a BNCC interfere na formação docente, já que a proposta de remodelação do exercício do magistério requer um “novo profissional do ensino” (BRASIL, 2017), aspecto idealizado pela BNCC desde o início dos seus debates, tanto que o seu texto final versou que as políticas de formação de professores serão orientadas à luz da BNCC, devendo ela ser referência para a atualização da formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica (MACHADO, 2018). À vista disso, é crucial realçar esse debate, chamando atenção para as possíveis implicações da BNCC para a formação e para o exercício docente, assunto tratado a posteriori.

4 Desdobramentos da BNCC: BNC para a formação dos professores da Educação Básica

Redefinidos os ideais educativos da Educação Básica, agora, é a vez dos professores. A primeira versão da BNCC para a formação docente foi finalizada em dezembro de 2018 e enviada para discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE) naquele mesmo mês. A necessidade da Base é justificada pela indispensabilidade de um órgão que coordene a educação do país, pois, dada a sua amplitude, esse é um feito que vem contribuir para o controle de qualidade da educação, e “a ausência de coordenação nacional dificulta o regime de colaboração entre as esferas do Governo no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores” (BRASIL, 2017, p.39).

O objetivo do documento é orientar, a partir de uma linguagem comum, a formação dos professores sob o intuito de articular as diretrizes dos cursos de licenciaturas para que estejam alinhados à prática em sala de aula de acordo com os pressupostos da BNCC. O seguinte pronunciamento de Rossieli Soares, então ministro da educação no ato de entrega da proposta desta Base ao CNE, é consoante a essa compreensão:

Concluimos a discussão sobre quais são os direitos de aprendizagem, as competências e as habilidades essenciais para os nossos alunos na Educação Básica. **Agora, precisamos dizer ao Brasil o que é ser um bom professor, quais são as competências e as habilidades necessárias para ele**, especialmente com foco na prática pedagógica numa visão mais próxima da sala de aula – Rossieli Soares, MEC, 13 de dezembro de 2018, (grifo das autoras).

Chamemos atenção para o trecho em destaque, pois ele muito esclarece sobre o sentido da Base Nacional Comum para a formação docente: trata-se da imposição de um modelo formativo que vem “de cima para baixo”, sem que haja espaço para a participação dos professores no processo de elaboração e/ou de discussão do documento. Nessa perspectiva, a base determina que a formação inicial e continuada se organize a partir de três eixos: conhecimento, prática e engajamento profissional. O conhecimento é relacionado ao domínio dos conteúdos e dos saberes que os professores têm contato ao longo da formação; a prática se refere à capacidade que o educador vai adquirindo no decorrer da sua atuação para direcionar a aprendizagem e gerir o ambiente educativo, e, por fim, o engajamento profissional diz respeito ao interesse e ao empenho do professor em se manter atualizado e interagir com os colegas e com a comunidade com vistas à eficiência da educação. As três competências devem atuar de modo interseccional, ou seja, interagindo e se

complementando entre si, pois assim acredita-se ser possível formar profissionais da educação mais competentes.

A partir das supramencionadas dimensões, que devem orientar a formação dos professores, são definidas 12 competências específicas, quatro para cada dimensão. Para contemplar a competência do conhecimento, os profissionais deverão demonstrar que: 1. Dominam os conteúdos e que sabem ensiná-los, que 2. Possuem conhecimentos acerca das peculiaridades dos alunos e da forma como eles aprendem, 3. Reconhece o contexto onde ele e os alunos estão inseridos e, 4. Tem conhecimento sobre a estrutura dos sistemas de ensino. Para a prática profissional, as competências a serem dominadas são: 1. Capacidade de planejar e de executar ações que resultem na efetiva aprendizagem dos estudantes; 2. Empenho para criar e gerir ambientes diversos de aprendizagem; 3. Capacidade para avaliar a aprendizagem, e 4. Conduzir as práticas pedagógicas com vistas ao domínio das competências e das habilidades esperadas. A dimensão do engajamento propõe que os educadores: 1. Se comprometam com o seu próprio aperfeiçoamento profissional; 2. Compreendam que todos os estudantes são capazes de aprender e demonstrem empenho para que isso aconteça; 3. Participem da elaboração do PPP e dos valores democráticos na escola, e 4. Se engajem com todos os envolvidos na matéria educativa, desde os colegas de trabalho, a família e a comunidade.

Notemos que a primeira e a segunda dimensão – conhecimento e prática – podem ser associadas a dois dos quatro saberes docentes lecionados por Tardif (2002), o saber profissional e o saber experiencial, respectivamente. O saber profissional, assim como a dimensão do conhecimento posta pela base para a formação de professores, abrange o conjunto de conhecimentos pedagógicos, técnicos e metodológicos legitimados cientificamente e transmitidos aos professores ao longo da formação; já o saber experiencial, por sua vez, é aquele resultante do envolvimento docente com as situações de aprendizagem no espaço escolar. Eles “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38), portanto, de modo semelhante à dimensão formativa prática (GENÚ, 2018).

Além da orientação das dimensões formativas e dos seus desdobramentos, a proposta visa uma revisão aprofundada de vários aspectos da formação docente,

alterando formação inicial e continuada. Para a formação inicial, propõem-se a criação das DCN da Licenciatura, o estágio supervisionado mediante o “Residência Pedagógica”, a obrigatoriedade do Exame Nacional de Desempenho de Estudante (Enade) para os estudantes de licenciaturas e a implantação de uma prova para ingresso no magistério. Para a formação continuada as propostas são: criar o plano de carreira, o estágio probatório e a avaliação do professor no decorrer da sua docência. Porquanto, o tipo de avaliação educacional se faz presente nessa reforma e busca controlar, quantificar e classificar a classe docente, tal como preceitua as práticas tecnicistas da educação (MORORÓ, 2017).

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura visam proporcionar unidade na formação de todos os professores da Educação Básica brasileira, para que dessa forma seja garantida a formação comum desses profissionais. Parte-se do princípio de que os cursos de licenciaturas da contemporaneidade são diversificados e, por isso, não são eficazes para formar o indivíduo capaz de dominar as competências inerentes à sua profissão (BRASIL, 2017), o que acontecerá a partir da implementação da Base.

A proposição do “Residência Pedagógica” como substituto das 400 horas do estágio supervisionado objetiva fomentar a possibilidade de o aluno ter contato com a prática docente desde o primeiro semestre do curso, o que não vem se efetivando atualmente (MATOS; JARDILINO, 2016). A partir do Residência Pedagógica, acredita-se que a composição teórica dos cursos de licenciatura será superada. Para justificar essa inovação, a BNCC se ampara principalmente nas críticas tecidas por Gatti (2013), que denuncia a precariedade dos estágios supervisionados e a consequente formação de má qualidade dos professores (ARAÚJO; ESTEVES, 2017).

Outra medida implementada a partir da Base é a obrigatoriedade do Enade para todos os professores em formação, o que servirá tanto para avaliar os conhecimentos dos estudantes, como será instrumento que possibilitará o seu ingresso, quando formado, no magistério. Portanto, o Enade assumiria uma dupla função: acompanhar o rendimento dos estudantes e facultar o ingresso na carreira docente, além de, possivelmente, ser utilizado como parte do critério de aprovação em concursos públicos, se constituindo em uma avaliação meramente classificatória (LUCKESI, 2002). Uma vez admitido na docência, o professor passará pelo período

probatório e, nesse momento, ele deverá contar com o auxílio de um mentor, que serão professores mais antigos cujas competências já tenham sido comprovadas. Assim, “para o docente novato sair do estágio probatório, deverá comprovar o desenvolvimento de competências previstas na matriz, além de montar e apresentar portfólio a ser submetido à avaliação do mentor” (BRASIL, 2017, p.38).

O plano de carreira terá por base a análise das competências dominadas pelo educador, de forma que ele seja nivelado por esse critério e, a sua remuneração, compatível com o nível alcançado. No que concerne à avaliação, a Base institui que ela seja realizada ao longo de toda a carreira “[...] e que possa haver remuneração compatível com os critérios estabelecidos na secretaria, que podem ser por tempo, por título, por avaliação por pares, prova estadual, avaliação local [...]” (BRASIL, 2017, p.39). Portanto, trata-se de uma medida que visa à supervisão permanente do educador, o que poderia ser positivo se o escopo não fosse o ranqueamento desses profissionais. Assim, do mesmo modo que a BNCC corrobora para fortalecer a avaliação de caráter classificatório na Educação Básica, no que tange à atuação dos professores, o desdobramento é semelhante, uma vez que esses profissionais serão avaliados com base nas notas que os alunos obtiverem, supervalorizando os resultados e desconsiderando o processo, promovendo uma avaliação que se encerra na classificação e não corrobora para a formação da classe docente (CAPPELLETTI, 2015).

À vista disso, a formação de professores segue o mesmo viés tecnicista que a educação básica tem enveredado desde o final do século passado e, por conseguinte, as implicações da base para a formação de professores apontam caminhos para a desvalorização docente, seguindo uma direção contrária à emancipação do sujeito (VASCONCELOS; FIALHO; LOPES, 2018) e, por isso, a discussão aqui tecida procurou chamar atenção para essa problemática, que poderá resultar em sérios retrocessos para a educação pública e desdobramentos negativos para os profissionais que atuam nesse campo.

5 Considerações finais

Questionou-se sobre os possíveis desdobramentos da BNCC para a formação de professores. Por conseguinte, o objetivo foi discutir sobre essa temática a partir da

análise do texto desse documento e da proposta de Base, que deve orientar a formação dos professores da Educação Básica. Tal empreitada consistiu em um feito pioneiro, já que não foi localizado nenhum estudo nesse viés, e acarretou reflexões pertinentes a respeito da formação de professores na contemporaneidade.

Verifica-se que a implementação da BNCC está alinhada à continuidade das políticas educacionais de cunho neoliberal, que tiveram maior ascensão no contexto brasileiro a partir da década de 1990, e ainda nos dias atuais são responsáveis pela aplicação de recursos financeiros e, principalmente, pela reprodução da ideologia capitalista de mercado disseminada na formulação de políticas para a formação docente e discente. Esse modelo de formação depende da efetivação do currículo, do ensino e da avaliação para ser alcançado, por isso, a BNCC é parte fundamental nessa conjuntura.

Diante das discussões apresentadas, é perceptível que, com a Base, é enfatizada a necessidade de um novo trabalhador, tanto na perspectiva docente, como discente, considerando as “competências” e as “habilidades”. Ademais, a base comum obrigatória poderá se sobrepor ao mínimo diversificado, desconsiderando especificidades regionais e a realidade social dos contextos diversos, já que estas últimas não serão cobradas nas avaliações externas. Dessa forma, é evidente a fragilidade curricular e a irrelevância da formação discente no que tange à criticidade, à autonomia do sujeito e ao ensino articulado com o repertório de conhecimentos sociais e culturais constituídos pelos alunos, de acordo com suas vivências. Evidenciou-se que dos professores são exigidas aptidões profissionais para executar o plano de ação da Base e avaliar a aprendizagem dos alunos, seguindo os novos critérios. Para tanto, cabe ao docente a constituição de novos procedimentos, práticas e saberes que atendam às exigências da BNCC, e não necessariamente às demandas vivenciadas em sala de aula.

Constatou-se, ainda, no que remete à avaliação educacional, que a BNCC favorece a naturalização da avaliação classificatória na educação básica, não contribuindo para formar os estudantes, já que o intuito é avaliar os conhecimentos apreendidos baseando-se nos resultados finais dos testes. No que diz respeito à atuação dos professores, o modelo avaliativo anunciado é semelhante, haja vista que a avaliação da prática desses profissionais deverá se limitar às notas que os seus

discentes obtiverem. Porquanto, o processo avaliativo em tela é consoante ao desenvolvimento de habilidades e competências tecnicistas, coadunando com a formação instrumental, desprovida de significado para os envolvidos na matéria educativa.

Ressalta-se que o modo com que o documento foi elaborado e as demandas impostas ao modelo de formação demonstraram o caráter vertical a partir do qual a BNCC foi imposta, sem espaço para colocar em pauta as reais dificuldades do contexto da educação básica das escolas brasileiras, cenário que não dialoga com a educação pública e democrática referenciada nos documentos legais. Por fim, importa salientar que o presente estudo possui a limitação de discutir sobre as possíveis implicações da BNCC para formação de professores; logo, fica o convite para que outros estudiosos se debruçam sobre essa temática e, futuramente, tracem uma análise das situações concretas atreladas ao que preceitua a BNCC.

Referências

ARAÚJO, R. M.; ESTEVES, M. M. A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 18-35, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v2i4.2130>

BARBOSA, M. L de O. Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. **Caderno C R H**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 247-253, Maio/Ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200001>

BEGO, A. Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa: da ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 3-24, 2016. DOI: <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i2.1864>

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da formação de professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2018/12/BNC-Formac%C2%B8ao-de-Professores-V0.pdf> Acesso em: 10 jul.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.



CAPPELLETTI, I. F. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista**. p.93-107, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41464>

CARVALHO, J. M; LOURENÇO, S. G. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pró-Posições**. Campinas. v.29, n.2, p.235-258, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0007>

GATTI, B. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GENÚ, M. A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 55-70, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.856>

LARA, A. M. Políticas de redução da desigualdade sociocultural. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 140-153, 2016. DOI: <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1621>

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, J. A de A. A BNCC e a formação de professores. **Planeta Educação**. São Paulo, 02 mai. 2018. Disponível em: <http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/a/78/a-bncc-e-a-formacao-de-professores> Acesso em: 10 jul.2020.

MATOS, D.; JARDILINO, J. R. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016. DOI: <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893>

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 37-48, 1997.

MORORÓ, L. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 36-51, 2017. DOI: <https://doi.org/10.25053/edufor.v2i4.1961>

MOURA. D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, v.2, n.27, p.4-30, 2007. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Minas Gerais, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>



SILVA, M. R da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34, p.1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, J. G.; FIALHO, L.; LOPES, T. M. Educación y libertad en Rousseau. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 210-223, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i8.278>

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1075-1093, 2013 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400004>



i **Francisca Genifer Andrade de Sousa**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8280-3250>

Doutoranda e mestra em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), graduada em Pedagogia pela mesma universidade.

Contribuição de autoria: Administração do projeto; Escrita – Revisão e Edição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4904576198000368>

E-mail: geniferandrade@yahoo.com.br

ii **Vitória Chérída Costa Freire**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8029-5907>

Doutoranda e mestra em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), graduada em Pedagogia pela mesma universidade.

Contribuição de autoria: Escrita – Primeira Redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3973477219174231>

E-mail: vitoriacherida91@gmail.com

iii **Francisca Mayane Benvindo dos Santos**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4923-3759>

Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará. Graduada em Pedagogia (UECE); Integrante do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE)

Contribuição de autoria: Escrita – Primeira Redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6027100094264957>

E-mail: mayanebenvindo@gmail.com

iv **Francisca Risolene Fernandes**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9017-2142>

Servidora pública municipal da prefeitura de Horizonte-CE; Especialista em Alfabetização e Multiletramentos; em Gestão Pedagógica da Escola Básica; e em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UECE); Graduada em Pedagogia (UVA)

Contribuição de autoria: Escrita – Primeira Redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1700981050573327>

E-mail: profarisolenefernandes@gmail.com

Como citar este artigo (ABNT):

SOUSA, F. G. A. et al. Possíveis implicações da Base Nacional Comum Curricular para a formação dos professores da Educação Básica. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 1, p. e020003, 3 fev. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3652>

