

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Paula de Oliveira

**A FORMAÇÃO CONTINUADA: MUDANÇAS DO TRABALHO DOCENTE E SUAS
CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NA
REDE MUNICIPAL DE SOROCABA**

Sorocaba/SP

2024

Ana Paula de Oliveira

**A FORMAÇÃO CONTINUADA: MUDANÇAS DO TRABALHO DOCENTE E SUAS
CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NA
REDE MUNICIPAL DE SOROCABA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda.

**Sorocaba/SP
2024**

Ficha Catalográfica

O45f Oliveira, Ana Paula de
A formação continuada : mudanças do trabalho docente e suas
contradições no processo de formação por competências na rede municipal
de Sorocaba / Ana Paula de Oliveira. -- 2024.
136 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Plentz Miranda
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2024.

1. Professores - Formação. 2. Professores – Educação (Educação
permanente). 3. Educação e Estado – Sorocaba (SP). 4. Prática de ensino. I.
Miranda, Fernando Plentz, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Ana Paula de Oliveira

**A FORMAÇÃO CONTINUADA: MUDANÇAS DO TRABALHO DOCENTE E
SUAS CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO POR
COMPETÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA.**

Dissertação apresentada a banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 20/02/2024

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente



FERNANDO SILVEIRA MELO PLENTZ MIRANDA

Data: 20/02/2024 16:19:09-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda
Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente



DANIEL BERTOLI GONCALVES

Data: 28/02/2024 14:22:51-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Daniel Bertoli Gonçalves
Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente



ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI

Data: 20/02/2024 16:34:51-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni
Universidade PUC-Campinas (PUCC)

Aos professores e às professoras que fizeram
parte da minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pela paciência, dedicação e companheirismo em todas as etapas desta pesquisa. Estiveram ao meu lado sempre que precisei, ajudando-me a percorrer esta jornada. Agradeço especialmente aos meus pais, Ana Maria e José, aos meus filhos, Giovana e Gabriel, e, acima de tudo, ao meu marido Thiago, que foi, é e sempre será meu principal incentivador e companheiro em todas as horas.

Aos amigos que, além do suporte emocional, foram fonte de inspiração, apoio e motivação em muitos momentos, agradeço por tornarem meus dias mais leves e, ao mesmo tempo, mais focados. São muitas pessoas importantes, e embora não seja possível descrevê-las todas aqui, meu agradecimento especial vai para aqueles que estiveram ao meu lado o tempo todo: Yara, Jessi e Agda, obrigada por tudo.

Aos professores que deixaram sua marca em minha carreira docente, desde os tempos em que era aluna, durante minha experiência como docente e agora como integrante do suporte pedagógico, agradeço por inspirarem minha pesquisa.

Aos professores que fizeram parte da minha breve e inicial trajetória acadêmica no PPGE da UNISO. Meu especial agradecimento vai para o professor Jefferson, que foi meu primeiro orientador. Ele me acolheu com muita paciência e dedicação, mostrando-me o caminho a ser trilhado. Mais do que um orientador, ganhei um amigo para a vida e uma pessoa na qual me inspirar em meus futuros percursos acadêmicos.

Às professoras que aceitaram participar da minha banca de qualificação e que, com tanto respeito e até carinho, contribuíram para o enriquecimento desta versão final.

O educador educa os outros, mas ele também é educado. No processo de educar, ele se educa, se reeduca e quando pratica uma má ação no sentido gestáltico ele se autopune, aprende alguma coisa.

A educação do educador é um processo complexo e difícil.

(Florestan Fernandes)

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Sorocaba, trata de compreender as mudanças no trabalho docente e suas contradições no processo de formações continuadas decorrente da pedagogia por competências, após a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede municipal de ensino de Sorocaba. Diante do cenário atual, em que os professores se encontram submetidos a uma prática pedagógica voltada à valorização das competências, surgiu a necessidade de compreender essa reforma implantada na educação a partir da BNCC e suas contradições para o trabalho docente por meio dos processos de formação continuada de professores, no âmbito das políticas educacionais presentes no contexto da base. Para atingir o objetivo, a pesquisa foi organizada em quatro momentos, sendo eles: discorrer sobre como se deu o processo de implementação da BNCC em nosso país; analisar, por meio da BNC-Formação, a implantação da pedagogia das competências no município de Sorocaba; verificar os impactos dessa formação por meio das políticas públicas de formação continuada no trabalho docente; e, por fim, identificar historicamente as contradições postas por essa política no processo de formação e trabalho docente. Buscou-se analisar a BNCC para verificar como ocorreu a implantação e suas implementações da pedagogia das competências no município de Sorocaba, examinando os impactos dessa formação por meio das políticas públicas de formação continuada no trabalho docente, e, finalmente, foram identificadas historicamente as contradições postas por essa política no processo de formação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Sorocaba. No que tange aos aspectos metodológicos, com a intenção de elucidar o contexto histórico e social em que se encontra a formação continuada dos professores na rede municipal de Sorocaba após a implantação da BNCC, foi realizada uma análise bibliográfica e documental que considera o método histórico-dialético, recorrendo à historicidade das fontes e documentos. Os principais aportes teóricos da pesquisa foram definidos em Ramos (2001) para a compreensão da historicidade da pedagogia das competências, em Rodríguez e Almeida (2008) para as políticas públicas de formação docente, em Fernandes (2019) para o papel político do professor, e Cury, Reis e Zanardi (2018) para as contradições diante apresentadas pela BNCC. Os resultados da pesquisa apontaram, primeiramente, para uma rede municipal de ensino que não permite o desenvolvimento da identidade docente e que vem marcada por um histórico educacional que sofreu muitas rupturas e descontinuidades para atender à obrigatoriedade da BNCC, que tem uma proposta de formação para o trabalho docente cada vez mais utilitarista, na qual há a racionalização de suas funções e esvaziamento de conteúdos, aproximando a profissão docente a de um “treinador” que organiza atividades descritivas, e, acima de tudo, preza por desenvolver competências desejáveis a um cidadão funcional. Desse modo, a rede de municipal de ensino de Sorocaba está contradizendo seus principais documentos norteadores, que foram criados ao longo dos anos por meio de muita luta e resistência e que ainda estão vigentes, provocando em seu professorado a dualidade entre o que se defende ideologicamente e o que se aplica.

Palavras-chave: trabalho docente; formação continuada; políticas públicas educacionais; BNCC; pedagogia das competências.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the line of research on education policies, management and history of the Postgraduate Program in Education at the University of Sorocaba, aims to understand the changes in teachers' work and their contradictions in the process of continuing training as a result of competency-based pedagogy, following the implementation of the National Common Core Curriculum (BNCC) in Sorocaba's municipal education network. Given the current scenario, in which teachers are subjected to a pedagogical practice aimed at valuing competencies, there was a need to understand this reform implemented in education based on the BNCC and its contradictions for teaching work through the processes of continuing teacher training, within the scope of the educational policies present in the context of the base and then explain, what were the impacts on teaching work in the Sorocaba municipal education network, through continuing training? With the main objective of this research being to understand the changes in teacher work and their contradictions in the process of continuing training, the research was organized in four moments, namely: to discuss how the BNCC was implemented in our country; to analyze, through the BNC-Formação, the implementation of the pedagogy of competences in the municipality of Sorocaba; to verify the impacts of this training, through public policies for continuing training in teacher work; and finally to historically identify the contradictions posed by this policy in the process of training and teacher work. In order to answer this question, the research used the BNCC to analyze how the pedagogy of competencies was implemented in the municipality of Sorocaba, to verify the impacts of this training, through public policies for continuing training in teacher work and, finally, to historically identify the contradictions posed by this policy in the process of training and teacher work in the municipal education network of Sorocaba. With regard to the methodological aspects, with the intention of elucidating the historical and social context of continuing teacher training in the Sorocaba municipal network, following the implementation of the BNCC, a bibliographical and documentary analysis was conducted, which considers the historical and dialectical method, using the historicity of sources and documents. The main theoretical contributions of the research are defined in Ramos (2001), to understand the historicity of the pedagogy of competencies, in Rodríguez and Almeida (2008) with public policies for teacher training, Fernandes (2019) for the political role of the teacher, and Cury, Reis and Zanardi (2018) for the contradictions presented by the BNCC. The results of the research point firstly to a municipal education network that does not allow the development of teacher identity and that is marked by an educational history that has suffered many ruptures and discontinuities, currently to meet the mandatory BNCC that has a training proposal for teaching work that is increasingly utilitarian, with the rationalization of its functions, emptied of content, bringing the teaching profession closer to that of a “trainer“ who organizes descriptive activities, and above all values developing competencies desirable for a functional citizen, the Sorocaba municipal education network is contradicting its main guiding documents that were created over the years, through much struggle and resistance, and which are still in force, causing its teachers a duality between what is ideologically defended and what is applied.

Keywords: teaching work; continuing training; public educational policies; BNCC; competency pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa mental sobre planejamento.....	67
Figura 2 – Documentos norteadores da educação	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências gerais da Educação Básica.....	38
Quadro 2 – Estrutura da BNCC.....	40
Quadro 3 – Componentes curriculares (1º ao 9º ano do EF).....	43
Quadro 4 – Componentes curriculares (1º ao 3º ano do EM)	45
Quadro 5 – Competências gerais docentes.....	58
Quadro 6 – Competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais e as suas respectivas áreas	59
Quadro 7 – Metas 15 a 18 que dispõem sobre formação e valorização profissional dos docentes em todo o país	75
Quadro 8 – Meta 13 do PME sobre titulação docente.....	82
Quadro 9 – Meta 14 do PME sobre ampliação da formação docente em nível de Pós-Graduação.....	83
Quadro 10 – Meta 15 do PME sobre formação docente em nível superior (licenciatura)	83
Quadro 11 – Meta 16 do PME sobre formação continuada	83
Quadro 12 – Meta 17 sobre valorização da categoria docente.....	84
Quadro 13 – Meta 18 sobre plano de carreira da categoria docente	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-F	Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DATP	Divisão de Apoio Técnico Pedagógico
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
IPF	Instituto Paulo Freire
HTPC	Horário de Trabalho para Pedagógico Coletivo
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAADEI	Reunião de Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento da Educação Infantil
RAEA	Reunião de Avaliação Ensino e Aprendizagem
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDU	Secretaria da Educação
SEDU/DATP	Secretaria da Educação/Divisão de Apoio Técnico Pedagógico
SEDU/GS	Secretaria da Educação/Gabinete do Secretário
Undime	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A IMPLANTAÇÃO DA BNCC	33
2.1	A cronologia da construção da BNCC	33
2.2	A estrutura apresentada pela BNCC	37
2.3	Contradições na BNCC a partir de sua construção histórica e debates	47
3	A IMPLANTAÇÃO DA BNC-FORMAÇÃO ATRELADA À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	51
3.1	A construção histórica da pedagogia das competências e a BNCC.....	51
3.2	BNC-Formação e as competências docentes	56
3.3	Implementação da pedagogia das competências na rede de ensino municipal de Sorocaba no âmbito formação continuada	61
4	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SOROCABA .	70
4.1	Políticas públicas e políticas públicas de formação de professores até a consolidação da BNC-Formação	70
4.2	Processos formativos ofertados pela Secretaria da Educação em Sorocaba pela perspectiva da pedagogia das competências.....	78
4.3	A construção histórica dos cadernos da SEDU	81
4.3.1	<i>Sobre os programas do site Formações em Rede</i>	91
5	AS CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM SOROCABA	95
5.1	Mudanças e impactos ocorridos após a implantação da BNCC	95
5.2	Reflexões sobre a regulação e controle da profissão docente	101
5.3	Contradições nas políticas de formação continuada em Sorocaba	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICE A – ESTADO DA ARTE	123

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa políticas, gestão e história da educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Sorocaba, foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001.

O tema se situou no campo das políticas educacionais de trabalho docente e formação continuada e buscou abordar o impacto das mudanças trazidas nas funções docente, com a valorização da didática e da pedagogia das competências, proposta a partir da implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Diante do cenário atual, em que os professores se encontram submetidos a uma prática pedagógica voltada à valorização de competências, surgiu a necessidade de compreender a reforma implantada na educação a partir da BNCC e suas contradições para o trabalho docente por meio dos processos de formação continuada de professores, na rede municipal de ensino de Sorocaba, no âmbito das políticas educacionais presentes no contexto da base. Desse modo, fica a indagação: como a valorização do ensino por competências, implantado pela BNCC, impacta o trabalho docente na rede municipal de ensino de Sorocaba por meio da formação continuada?

A implantação da BNCC evidencia uma proposta de formação para o trabalho docente que se ocupa em racionalizar seu papel, esvaziando-o de conteúdos em um processo de formação continuada reestruturado para uma educação pragmática, aproximando as funções docentes a de um “treinador”, responsável por organizar atividades descritivas e que busca desenvolver habilidades e capacidades atreladas às pedagogias das competências.

A motivação para a escolha desse tema de pesquisa veio antes da minha atuação como diretora de escola da rede municipal de Sorocaba, pois passa por toda a minha carreira na educação, desde os momentos em que estive na sala de aula na docência, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos, até o cargo atual em que convivo diariamente com os desafios enfrentados pelos meus colegas de profissão. A oportunidade de realizar este estudo foi de extrema importância, pois trouxe muitas inquietações em relação às políticas educacionais no que tange ao trabalho docente e à formação continuada de professores da Educação Básica nas redes públicas. Diante das consecutivas mudanças que ocorrem na prática docente a cada reforma proposta pelos governos, busquei viabilizar uma conexão a partir das alterações previstas pela BNCC, documento normativo que aponta para a racionalização da profissão docente, tirando da categoria o caráter formativo e

proporcionando a valorização do ensino da pedagogia das competências, cujos pressupostos visam formar um cidadão cada vez mais flexível. Desse modo, percebe-se a precarização do trabalho docente, que, diante dessas ações de esvaziamento dos currículos, perde sua essência de formador.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (Brasil, 2018, p. 20).

Embasei a pesquisa aqui descrita em seu projeto, que se revelou um instrumento crucial para orientar as ações da investigação. Além de facilitar a interação com o objeto de estudo, o projeto permitiu identificar as necessidades emergentes, apontando o caminho para selecionar as teorias e metodologias mais adequadas. Por meio de uma revisão do estado da arte, a pesquisa seguiu seu plano, identificando lacunas a serem preenchidas diante das múltiplas direções possíveis, garantindo, assim, a manutenção do foco da investigação.

Sabendo que a implantação da BNCC exigiu a adequação da formação continuada de professores, fundamentando-a na pedagogia das competências e nos pressupostos do documento normativo, surge a preocupação com a descaracterização da valorização da identidade do professor, que terá a incumbência de implementar um projeto que muitas vezes implica em atividades padronizadas, afastadas do conhecimento intelectual desejado e dos conteúdos emancipatórios. Assim, julguei necessário investigar se o processo educacional foi, em algum momento, constituído com a participação dos docentes na elaboração de currículos e planos de ensino, pois, na década de 1980, Florestan Fernandes já alertava para a descaracterização do papel do professor em relação à sua comunidade escolar.

O processo educacional acontece fundamentalmente dentro da escola e na sala de aula. Por esse motivo, é preciso que as diretrizes educacionais estejam conectadas às ideias democráticas de educação e deem bases formativas e autonomia para que o educador possa exercer seu papel de fomentador da consciência crítica, emancipadora e criativa juntos aos seus alunos e comunidade escolar (Okumura; Novaes, 2019, p. 52).

Diante do que parece ser uma prática recorrente, é preciso entender essa reforma na educação trazida pela implantação da BNCC e compreender a influência das reformas educacionais e as contradições no trabalho docente. Para isso, é necessário ir além da construção e implantação da base, analisando, mesmo que brevemente, o contexto histórico dessas reformas educacionais, as disputas travadas acerca do conhecimento que deveria ser adquirido

pelos sujeitos, a constante falta de investimentos para a melhoria das condições de trabalho dos docentes, e as inúmeras rupturas e fragmentações no processo de formação continuada acompanhadas ao longo do tempo.

O professor ainda não recebe o devido apoio e incentivo público por meio de políticas educacionais relacionadas à formação continuada e às condições de trabalho. Isso fica evidente quando o docente encontra dificuldades em seu ambiente de trabalho para aplicar o conhecimento adquirido sobre o que ensinar. Muitas vezes, ele se vê sob pressão para resolver problemas imediatos, sem conseguir refletir sobre questões que vão além de sua prática individual, devido à falta de recursos ou suporte, como ressaltam Branco *et al.* (2018, p. 64), cuja afirmação se mostra atual e relevante.

É importante ressaltar que, no cenário atual, a formação de professores e o sistema educacional, de maneira geral, ainda não tem apoio político e a ênfase necessária na luta para garantir o fortalecimento dos professores e da educação pública. Além disso, ocorre exatamente o contrário, pois a educação é utilizada para reproduzir as ideologias tecnocráticas e corporativas que caracterizam a sociedade dominante.

Além do não fortalecimento da categoria e da desvalorização da escola pública, Nóvoa (2009) também nos mostra que a profissão docente continua marcada por fortes tradições individualistas e por rígidas regulações externas, desigualmente burocráticas, que se acentuaram nos últimos anos. Já as escolas, sem um efetivo investimento por parte das políticas públicas, não conseguem garantir um ambiente propício para a formação continuada de seu professorado.

Diante da realidade vivida no contexto escolar e das mudanças trazidas pela BNCC, foi necessário analisar o que efetivamente mudou no trabalho docente e quais ações das políticas educacionais são de fato garantidoras das condições de trabalho a esses docentes, ainda mais se considerarmos que a base não atende às demandas regionais e às especificidades dos alunos, o que aponta para um trabalho que vem se tornando cada vez mais contraditório, pois deveria ser intelectual e construído politicamente diante da realidade de sua comunidade escolar.

O fortalecimento da pedagogia das competências, resgatada pela BNCC, foi um fator de grande importância nesta pesquisa. Nesse contexto, foi possível perceber como o processo de implantação e de implementações impactou a prática pedagógica dos professores, submetidos às novas diretrizes de formação baseadas na pedagogia das competências. Ademais, essa análise nos permitiu refletir sobre as contradições encontradas pelos docentes durante esse processo, quais foram as lacunas da reforma, as condições de trabalho dos professores e as questões sociais, além de todos os contextos específicos para as comunidades escolares. Para

além das questões das condições de trabalho, alguns autores, como Marsiglia *et al.* (2017), questionam a intencionalidade do documento, pois essa valorização caracterizaria uma formação voltada à adaptação da escolarização para os filhos da classe trabalhadora como forma de manutenção da classe dominante.

No enfatizar as “habilidades” e “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para acumulação flexível (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 119).

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), o modelo de formação da pedagogia das competência não é uma novidade trazida pela BNCC. Ao contrário do que se pensa, esse processo de ensino surgiu com as reformas educacionais no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, e visa o desenvolvimento do cidadão em trabalhador polivalente, flexível, que possui habilidades e competências desejáveis aos sistemas produtivo. Esse método ignora a participação dos docentes na construção dos currículos escolares e, conseqüentemente, deixa de considerar particularidades e especificidades de cada comunidade escolar. Além de deixar de lado a regionalidade, também interfere diretamente no trabalho docente, que tem um papel determinante para a execução das ações projetadas. Isso nos leva a ponderar sobre a viabilidade de um currículo que seja comum em todo país diante da diversidade apresentada pela nossa sociedade em cada região.

A definição do que é comum, bem como de um projeto de nação, na quadra do que vivemos, torna-se cada vez mais complexo diante de uma sociedade que se enxerga cada vez mais plural. O que é básico e o que é comum, além de não ser neutro, trazem uma conseqüência de difícil equação que é dizer qual a formação desejada (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 57).

A proposta de formulação curricular com prescrições descritivas não condiz com o papel do trabalho docente, pois coloca como solução dos problemas relacionados à qualidade da educação a correção do currículo, como se o professor e sua comunidade escolar não fossem capazes de apresentar conteúdos adequados à formação dos alunos. Além disso, impõe ao docente um rebaixamento de sua profissão, estabelecendo o que de fato deve ser aprendido e limitando a autonomia do professor em considerar a aprendizagem que deve ser proporcionada

aos alunos. Isso transforma as aulas em execuções reducionistas de conteúdos pautados em desenvolvimento de competências, e o professor se torna mero organizador dessas atividades.

Em suma, a reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC ignoram o posicionamento dos educadores, dos pesquisadores e dos profissionais de educação, dos sindicatos e das entidades representantes dos estudantes e, ainda que assumam uma nova configuração, caracterizam-se como continuidades dos velhos mecanismos para defender os interesses do capital, afinados com os interesses de grandes corporações empresariais e organismos internacionais (estado mínimo, flexibilização, controle e privatização), acentuando ainda mais o dualismo entre a escola pública e a privada, de forma que, inevitavelmente, precariza ainda mais a educação pública (Branco *et al.*, 2018, p. 66).

A padronização dos conteúdos propiciada pela formação da pedagogia das competências intensifica o esvaziamento dos conteúdos escolares, a desqualificação do ensino público, bem como a precarização do trabalho docente, fortalecendo a hegemonia neoliberal por meio da valorização do desenvolvimento de competências.

Assim, a presente pesquisa justificou-se pela necessidade de analisar e investigar a forma como o processo de elaboração e implantação da BNCC e a formação da pedagogia das competências influenciam o trabalho docente. Busca-se entender, também, como as alterações na legislação dentro da atual reforma ditam os caminhos que devem ser percorridos pelos docentes através das formações continuadas, propostas a fim de atender às demandas do documento, especialmente no município de Sorocaba.

Segundo Minayo (2016), é preciso articular informações e conhecimentos disponíveis (um amplo conjunto de saberes e técnicas) para a realização de uma boa pesquisa. Para tanto, foi explorado o estado da arte, iniciado pelo levantamento das palavras-chave que norteariam a pesquisa, sendo elas “trabalho docente”, “formação continuada”, “políticas públicas educacionais”, “BNCC” e “pedagogia das competências”.

Para a construção do corpus documental do estado da arte, foi realizado um mapeamento em livros, teses, dissertações e artigos nos sites das bibliotecas da Universidade de Sorocaba (UNISO), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade de Campinas (Unicamp). A escolha desses locais para a seleção das fontes se deu por conta da região, pois todas estão relacionadas a uma estrutura sociopolítica muito próxima à da cidade de Sorocaba e, portanto, poderiam contribuir para a pesquisa de maneira cultural. Porém, para ampliar a discussão, sem desconsiderar a realidade em outros estados e municípios, também foram coletados artigos no Google Acadêmico e SciELO Brasil, possibilitando uma visão mais generalizada do estado do conhecimento sobre o tema. As obras

pesquisadas e que fizeram parte do *corpus* documental da pesquisa foram detalhadas nos quadros disponíveis no apêndice.

O estado da arte me permitiu perceber que a formação continuada do professor e suas consequências para as condições de trabalho devem ser mais exploradas, em especial a partir de um olhar sobre as políticas públicas, que, nesta pesquisa, foram representadas e materializada através da BNCC, documento que, além de representar a mais atual reforma educacional nacional, traz as normativas para as redes de ensino, obrigatórias na composição dos currículos escolares e que têm como referência a formação da pedagogia das competências.

A realização do estado da arte também possibilitou a percepção de como o tema da pesquisa está sendo abordado pelos pesquisadores até o momento e me permitiu fazer um recorte, aproximando-o da minha realidade, no município de Sorocaba, a partir de 2018, ano em que se iniciou a implementação da BNCC. Justifica-se, assim, a relevância da pesquisa para a carreira docente, que sofre grandes rupturas em seus processos educacionais a cada reforma e para a área acadêmica, por se tratar de um tema ainda não explorado, sendo este estudo, portanto, um primeiro passo para preencher tal lacuna e lançar possibilidades de investigação.

Ainda tratando da justificativa desta pesquisa, o estado da arte relevou a necessidade de compreender, após a implantação da BNCC, as transformações do perfil profissional do docente no município de Sorocaba, relacionando-as à construção histórica das formações continuadas no município após essa reforma. Isso inclui acompanhar como foi proposta a implantação da BNCC em todo o país, que ocorreu a partir de 6 de março de 2018, chamado de “Dia D”, como tem ocorrido a implementação com o aprofundamento sobre a construção do planejamento curricular à luz das competências gerais, campos de experiências e habilidades propostas no documento, e como se ofertam as ações formativas para a prática do professor visando ao desenvolvimento das competências gerais da BNCC.

Para iniciar a **mobilização** em torno deste documento histórico, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) propõem que a discussão sobre a BNCC aconteça em todas as redes e escolas públicas e privadas do país. No **dia 6 de março**, sugerimos que as secretarias e escolas organizem o "Dia D", com apresentações, debates e compartilhamentos sobre a BNCC junto às equipes técnicas, equipes gestoras, professores, pais e alunos (Brasil, 2018, grifos meus).

A partir da análise do “Dia D” em Sorocaba, é possível acompanhar como se deu e ainda se dá a proposta de desenvolvimento do processo de formação de professores por meio dos cadernos de orientação para cada ano letivo. Os materiais trazem as diretrizes para o

planejamento anual e normatiza as ações a serem tomadas nas instituições pedagógicas, como se observa na apresentação do caderno de 2020:

O presente documento visa ao estabelecimento de uma organização do trabalho educativo para o ano letivo de 2020, bem como ao fornecimento de orientações à equipe escolar e ao corpo docente na condução dos processos de ensino e aprendizagem. O Caderno de Orientações SEDU/GS nº 09/2019, mais do que isso, apresenta um planejamento detalhado para a realização das atividades, definindo objetivos, ações, metas, prazos, cronograma, responsabilidades e avaliações, na perspectiva de apontar uma direção ao trabalho pedagógico. Trata-se de um documento que aborda, além do fazer pedagógico, diretrizes para as práticas administrativas inerentes à rotina escolar. Abrange, ademais, aspectos políticos no que diz respeito à adoção de esforços de aprimoramento educacional, otimização de custos com a elevação da eficiência, parcerias estimulantes, diálogo com a comunidade e obediência ao artigo 211 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Sorocaba, 2019, p. 4).

Atualmente, a formação continuada para o município se dá preferencialmente por meio do Horário de Trabalho Pedagógico (HTP). Os professores recebem essa capacitação por meio de seus orientadores pedagógicos, que têm como material de apoio os cadernos de orientação para o planejamento de cada ano, elaborados pela equipe técnica da Secretaria da Educação (SEDU), e materiais disponibilizados por meio da Divisão de Apoio Técnico Pedagógico (DATP). Além disso, a secretaria divulga sites oficiais para formação continuada, como o portal do Ministério da Educação, o portal da Prefeitura de Sorocaba, o site *Formações em Rede*, e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), voltada para professores do estado de São Paulo. Por fim, há opções de formações oferecidas em parcerias com universidades nas modalidades de cursos livres, porém estes não são obrigatórios, agregando um caráter eletivo ao professor.

Para além das vivências municipais, a formação de professores tem sido, historicamente, um tema que se destaca nos debates sobre a educação no Brasil, devido à possibilidade de atender a uma grande massa de trabalhadores. As políticas públicas educacionais não se limitam à formação educacional em si, apresentando-se como um projeto econômico, um material de consumo, e são sustentadas pelo discurso da necessidade de transformação e atualização das práticas pedagógicas. Esse cenário colabora para a existência de um grande mercado de formação que, segundo Brazier (2021), baseia-se na concepção da racionalidade técnica ou instrumental. Tais processos de formação continuada tendem a assumir um caráter reducionista, buscando, fundamentalmente, ensinar atividades para a aplicação da teoria.

Portanto, diante do que foi apresentado por Brazier, assistimos a um movimento de desqualificação do trabalho docente, em que as formações são constantemente direcionadas ao

domínio das técnicas relacionadas aos conteúdos que devem ser ensinados, como deve ser a prática docente e quais as competências devem ser desenvolvidas pelo professor e com qual propósito. Esse cenário é facilmente observado na rede municipal de ensino de Sorocaba, por meio das formações oferecidas mais recentemente sobre conteúdos de robótica e *Mind Lab*, por exemplo.

No âmbito da escola, local onde as políticas públicas se materializam, é possível constatar forte incremento de ações voltadas aos professores, promovendo cursos, palestras, oficinas. No entanto, não podemos deixar de dizer que muitos dos discursos que supervalorizam a formação continuada para legitimá-la, o fazem, sobretudo, com o intuito de validar o “mercado da formação” (Brazier, 2021, p. 289).

Algumas das questões que permearam as discussões durante a pesquisa foram relacionadas às intencionalidades das formações oferecidas. Nesse sentido, mesmo diante do estabelecimento de uma política pública de formação docente descritiva, como a BNC-Formação, seria possível pensar em outros processos formativos? E quanto à formação *in loco*, na unidade escolar, seria possível que a rede municipal, através de sua Secretaria da Educação, empregasse ações de formação e fortalecimento sobre os conhecimentos das relações presentes em suas realidades? Seria capaz de sistematizar ações que ajudassem o professor a refletir a respeito de sua prática para além do senso comum?

De acordo com Brazier (2021), precisamos compreender o processo de formação continuada em suas origens e finalidades, para, então, superar esse caráter reducionista, a fim de alcançar o ideal de um professor reflexivo.

Assim, pensar a formação continuada de professores para nós, significa pensá-la como processo que viabiliza (novas) significações para a realização da ação educativa que envolve o ser humano em suas dimensões. Nessa perspectiva, os âmbitos profissional e pessoal estão intrinsecamente relacionados e refletem numa educação comprometida com aqueles que se dedicam ao ensino. Premissas essas que nos remetem a afirmar a não concordância com a concepção de que os processos formativos devem contemplar disciplinas relacionadas a conceitos teóricos educacionais advindos de diferentes teorias, buscando a todo o momento unificá-las, associá-las, sob a compreensão de que ao abordar “superficialmente” o maior número de vertentes teóricas, a formação do professor será enriquecida. Consideramos que é preciso avançar na concepção de formação continuada, construindo novos paradigmas de desenvolvimento docente, considerando e concebendo o professor como sujeito histórico, imerso nas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Isso, conseqüentemente, demanda mudança no foco das ações formativas, partindo de uma concepção assentada na certificação, atualização, conformação, para uma concepção mais abrangente de formação do ser humano (Brazier, 2021, p. 291).

O principal objetivo dessa pesquisa foi o de compreender as mudanças no trabalho docente e suas contradições no processo de formações continuadas decorrente da pedagogia das competências na rede municipal de ensino de Sorocaba.

Para realizar essas tarefas, a pesquisa foi dividida em quatro etapas, com o objetivo de (i) examinar o processo de implementação da BNCC no Brasil, os debates e ações realizadas até sua homologação; (ii) analisar a implementação da pedagogia das competências no município de Sorocaba, por meio da BNC-Formação, e suas ramificações; (iii) avaliar os efeitos dessa formação nas políticas públicas de formação continuada para os professores, e, por fim, (iv) identificar as contradições históricas apresentadas por essa política no processo de formação e trabalho docente na rede municipal de Sorocaba.

O aporte teórico utilizado teve a intenção de responder ao problema apresentado no objeto de pesquisa, procurando compreender como ocorrem as formações continuadas na rede municipal de Sorocaba e como essas formações interferiram no trabalho docente após a implantação da BNCC no município, principalmente após o ano de 2018, quando ocorreu a mobilização para implementação da base. Porém, também foi preciso se atentar ao período anterior ao documento, buscando a construção histórica da profissão docente a partir da influência das políticas públicas nas reformas educacionais.

Foi necessário apresentar um referencial teórico que amparasse a pesquisa, esclarecendo os principais conceitos teóricos apresentados. Logo, destacam-se cinco conceitos relevantes para a presente investigação: a pedagogia das competências; as políticas públicas educacionais; a formação continuada no trabalho; as contradições; e o trabalho docente.

Primeiramente, foram apresentadas as referências para compreender a pedagogia das competências, por entender que atualmente esse conceito é o eixo principal da reforma implantada com a BNCC. A principal referência sobre o tema é Ramos (2001), por esclarecer que esse método não se trata de uma novidade trazida pela BNCC, e, sim, de um ideário cultivado há muitos anos nas reformas educacionais, iniciado nas indústrias com foco na educação do trabalhador das fábricas.

No entanto, foi imprescindível abordar a perspectiva de Perrenoud (1999), o criador do termo “pedagogia das competências”. Dada a magnitude que sua teoria alcançou no cenário educacional global, ele é um autor cuja presença é fundamental nesta pesquisa. Suas ideias e reflexões sobre a pedagogia das competências transcendem a teoria adotada pela BNCC e por outras reformas educacionais em nosso país, ajudando a esclarecer parte das intenções subjacentes às reformas educacionais.

Ninguém pretende que todo saber deve ser aprendido na escola. Uma boa parte dos saberes humanos é adquirida por outras vias. Por que seria diferente com as competências? Dizer que cabe a escola desenvolver competências não significa confiar-lhe o monopólio disso (Perrenoud, 1999, p. 149).

Segundo Perrenoud, a relação entre o professor e o conteúdo deve ser reavaliada, mas continua sendo de importância fundamental. Para ele, os conhecimentos precisam ser mobilizados a partir dos saberes que necessitam ser compartilhados, tornando a profissionalização docente uma prática reflexiva intrínseca ao próprio ato de ensinar. Essa abordagem visa que as competências sejam adquiridas pelos alunos não apenas na esfera intelectual, mas também na vida pessoal, por meio da prática. O cerne da teoria de Perrenoud está na prática docente direcionada ao fortalecimento dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), de instrumentos avaliativos destinados a superar as dificuldades cotidianas dentro de suas realidades educacionais, e, principalmente, de currículos elaborados, pensados e refinados pelos professores em suas respectivas disciplinas.

Desse ponto de vista, a aparente continuidade provoca a ruptura. Se surgissem novas competências, não seria para responder a novas possibilidades técnicas, mas devido à transformação da visão ou das condições de exercício da profissão. As representações e as novas práticas pedagógicas desenvolvem-se de forma progressiva. Em primeiro lugar, são aplicadas em escolas e classes atípicas, muito antes de serem reconhecidas e adotadas pela instituição e pela profissão, ainda que, em cada momento da história de um sistema educativo, observe-se um amplo leque de práticas; e, portanto, de competências; que vão das mais tradicionais às mais inovadoras. Desse modo, seria exagerado falar de novas competências se isto sugerisse uma “mutação“. Assistimos mais a uma progressiva recomposição do leque de competências de que os professores necessitam para exercer seu ofício de forma eficaz e equitativa. Algumas formas de “dar aula“ desaparecem lentamente, enquanto outras assumem uma crescente importância. [...] E, por isso, diversos professores podem, com boa-fé, afirmar que essas competências não lhes são estranhas, que já as possuem, embora nem sempre as dominem bem nem as apliquem no dia-a-dia (Perrenoud, 2001, p. 7).

Sua teoria também é muito difundida no meio empresarial e comportamental, pelo fato de sua abordagem apoiar o desenvolvimento das competências a partir da escola, relacionando, assim, os saberes escolares a situações concretas e cotidianas. Porém, o próprio autor nos apresenta a motivação empresarial para o desenvolvimento das competências e nos aponta a resistência de professores que passam a entender as competências como ferramenta para uma escola a serviço do mercado de trabalho.

A emergência da noção de competência no mundo das empresas está ligada, em parte, ao movimento rumo à flexibilização, à precariedade do trabalho e ao enfraquecimento das escalas de qualificação e, conseqüentemente, das solidariedades estatutárias. O mundo do ensino desconfia do “enfoque por competências“, suspeitando, assim, que a escola está a serviço da economia em detrimento da cultura. Uma parte do corpo

docente resiste de uma maneira ainda mais viva e negativa a esses enfoques, pois agora precisa lidar diretamente com eles. [...] Assim, a denúncia da moda das competências parece uma luta simultânea contra a racionalização da profissão e a asfixia dos saberes e da cultura. Se a noção de competências parece-lhes empresarial, tecnocrática, utilitarista, se parece-lhes contrária ao humanismo e ao conhecimento, como é que os professores poderiam reconhecer que exercem numerosas competências para realizar seu trabalho, para fazer aprender ou simplesmente permitir a coexistência e a cooperação em uma classe e em uma instituição? (Perrenoud, 2001, p. 11).

Assim como Perrenoud denuncia a moda das competências, Ramos (2001) expõe sua preocupação com as propostas educativas impostas pelo ideário neoliberal desde a década de 1990, ao relacionar o conceito de competência empregado na educação como uma das formas de reorganizar a gestão do trabalho, buscando qualificação em detrimento de uma educação integral do cidadão. A autora ainda enfatiza que a educação moderna vai se configurando nos novos confrontos sociais e políticos diante da necessidade de controlar e racionalizar as novas formas de produções e relações sociais. Ainda que ela tenha apresentado esses apontamentos em 2001, o tema continua atual, pois os debates no campo acadêmico evidenciam que o conceito de competência é apenas uma variante da polarização dos conceitos de qualificação e capacidade, expressando a habilidade real do sujeito formado ou que se pretende formar, o que se mostra muito condizente com a proposta presente na BNCC.

Para a autora, desde aquele período, havia a emergência da noção de competência, servindo a pelo menos três propósitos: reestruturar conceitualmente a compreensão da relação entre trabalho e competência; institucionalizar novas abordagens de educação/formação para os trabalhadores; e estabelecer padrões para identificar a capacidade real do trabalhador. No campo da sociologia, o debate sobre as relações de trabalho está intimamente ligado às práticas educativas que podem legitimar a qualificação do trabalhador. É nesse contexto que a autora relaciona o termo “competência”, originalmente surgido na psicologia para organizar práticas sociais, à educação.

Verifica-se, assim, o surgimento do ensino baseado em competência, que concretizou a aprendizagem para o domínio, de Bloom, orientada pelos três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, englobados em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora. No plano cognitivo estavam os conhecimentos – marcados pelo processo de memorização e evocação de informações, fatos, estruturas, princípios, leis e teorias – bem como as habilidades e destrezas intelectuais, configuradas como modo de operação e técnicas generalizadas para cuidar de problemas (Ramos, 2001, p. 224).

Ramos (2001) também aborda as contradições e problemas que esse tipo de teoria impõe à educação, por reduzir a natureza do conhecimento e os comportamentos humanos às suas

aparências observáveis e utilizando os processos educacionais para a aquisição de competências desejáveis.

A noção de comportamento, antes era confundido com o próprio conteúdo da capacidade, daria lugar ao de competência. Esta, por associação com a abordagem da linguística, viria acompanhada do desempenho como expressão de um conjunto de competências mobilizadas pelo sujeito (Ramos, 2001, p. 227).

Outros estudiosos ampliam e referenciam suas pesquisas, que vão além do conceito de competência e destacam os impactos que essa nova lógica traz para o mercado de trabalho. Isso nos permite estabelecer uma conexão entre trabalho e educação, e, conseqüentemente, com as práticas educativas. Essa abordagem promove no indivíduo a iniciativa e responsabilidade pelo próprio aprendizado, buscando desenvolver a “inteligência prática” desejada, o “saber fazer”. No entanto, Zarafian (2001) aponta os limites e desafios dessa lógica, especialmente sob a perspectiva industrial, na qual competência seria a capacidade de o indivíduo tomar iniciativa e assumir responsabilidade diante das situações profissionais que enfrenta.

A autonomia e o assumir responsabilidade fazem parte, como enfatizamos amplamente, da definição de base da competência que propusemos: pode-se afirmar que tratam de atitudes sociais totalmente integradas às competências profissionais e que exprimem as noções novas de organização de trabalho. Essas atitudes só podem, realmente, ser aprendidas e desenvolvidas quando assumem as situações profissionais que as requerem, embora o sistema educacional, por meio de métodos pedagógicos que enfatizam a iniciativa dos alunos, possa favorecer o desenvolvimento delas (Zarafian, 2001, p. 146).

Apesar de Ramos e outros autores levantarem essas questões desde a década de 1990, é possível notar, mais uma vez, o quanto a BNCC se apropria desse conceito, pois faz parte de seu maior propósito ter o aluno como “protagonista” de sua aprendizagem, assim como os trabalhadores, sob a lógica apresentada por Zarafian, assumiriam o “saber fazer” e todas as responsabilidades por seu desempenho educacional.

Dando seguimento à apresentação dos referenciais teóricos, após explorar o conceito de competência, segui com o entendimento sobre as políticas públicas de formação de professores, responsáveis por implementar o modelo da pedagogia das competências através da reforma da BNCC. Assim, busquei compreender historicamente o papel do Estado frente à implantação das políticas públicas educacionais de formação por meio dos trabalhos de Rodríguez e Almeida (2008) e Laval (2019), que esclarecem tanto o conceito de política pública quanto a relação entre esta e as políticas econômicas, sociais e de lutas de classes, trazendo uma compreensão

da estrutura de sociedade em que estamos inseridos e as motivações envolvidas nas políticas públicas.

Esses e outros autores colaboram para que essa discussão sobre o conceito de política pública seja enriquecida. Laval (2019), ao delimitar seu tema à educação, concentra sua teoria nas políticas públicas educacionais. Ele destaca as influências neoliberais na educação, que visam transformar as escolas em instituições empresariais, valorizando habilidades e competências e reduzindo suas avaliações a critérios quantitativos de desempenho. O autor demonstra como as mudanças propostas para o ensino, por meio de reformas e políticas educacionais, seguem uma mesma direção, conferindo um caráter mercantil à educação, em uma lógica empresarial de gestão de resultados.

A educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um *input* em função de uma produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria (Laval, 2019, p. 30, grifos do autor).

Para o pesquisador, as reformas são cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos, e têm como principal objetivo melhorar a produtividade e aprimorar a qualidade do trabalho. Diante dessa necessidade, observa-se a transformação na gestão educacional, que passa a atender às demandas com a padronização de objetivos, controle de conteúdos e administração mais “eficaz”, introduzindo uma visão gerencialista na escola. Ao relacionar essa tendência às reformas educacionais brasileiras, a BNCC novamente surge como uma ferramenta promissora para atender à lógica empresarial da escola, num cenário no qual o Estado delega descentralizações com regras de “gestão participativa” em um esquema de contratualidade, representado pelos resultados das avaliações externas.

A obra do autor, traduzida no Brasil em 2003, permite refletir sobre a construção histórica das políticas educacionais em nosso país, revelando as adaptações sofridas pelo sistema educacional para atender ao ideário neoliberal e à eficiência produtiva almejada.

Esse Estado, guiado pelos novos princípios da ação pública, define grandes perspectivas e avalia a *posteriori* os resultados dessa gestão mais autônoma com o auxílio de um instrumental estatístico rigoroso, que permite o “comando” das unidades locais e periféricas. A descentralização escolar foi pensada e desenvolvida segundo esse mesmo esquema (Laval, 2019, p. 38, grifos do autor).

Rodríguez, Almeida e os demais autores mencionados são teóricos fundamentais para destacar o poder das políticas dominantes em prol de uma economia que deve ser o centro da vida individual e das ações coletivas. Eles questionam qual o perfil de cidadão se deseja formar e que tipo de democracia está sendo delineada e deve ser seguida, tendo o sistema educacional como palco para a apresentação e apropriação desse sistema neoliberal.

Para compreender as influências das políticas públicas na formação de professores e na profissão docente, foi preciso entender as expectativas e o que vem sendo construído historicamente nesse campo. Nesse sentido, o referencial teórico se baseou no autor Florestan Fernandes, que aborda de forma abrangente a construção histórica da profissão docente e seu papel político de formação dentro da unidade escolar.

A obra de Nóvoa (2009) também foi considerada para elucidar a brutalização da profissão docente. O autor esclarece que existe uma certa vulgarização em torno da formação de professores, desde sua formação inicial, o início da carreira e a formação continuada em serviço, pois esse princípio paira em discursos redundantes de prática reflexiva, que valorizam mais os formadores de professores que enfrentam os debates educativos com “modas” do que o próprio trabalhador docente, gerando precarização e controle da categoria. Assim, o autor afirma:

A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controles estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional. Se não atendermos a este paradoxo dificilmente compreenderemos algumas das contradições que atravessam a história da profissão docente (Nóvoa, 2009, p. 15).

Para o pensador, esse excesso de discurso esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas educacionais. Ele argumenta que, devido à expansão significativa da “indústria do ensino” e seus produtos, especialmente no campo da formação de professores, houve uma proliferação excessiva de discursos sobre os docentes. No entanto, esses discursos ocorreram sem a participação efetiva dos próprios professores, cujas carreiras profissionais foram, na verdade, invadidas por outros grupos que assumiram o controle de sua profissão. Atualmente, é possível relacionar essa invasão à BNCC, que prescreve até mesmo as ações formativas dos professores e suas práticas em sala de aula.

Segundo Nóvoa, é preciso trazer a formação de professores para dentro da prática docente, a fim de promover avanços significativos na educação. Isso envolve fortalecer as práticas coletivas e colaborativas dentro da escola, incorporando as especificidades de cada

região do país e as particularidades de cada comunidade escolar. O pensador português defende movimentos pedagógicos com base em princípios e valores sociais, o que contrasta profundamente com a proposta da BNCC, que padroniza toda a formação sem levar em consideração as especificidades de cada região do país e as particularidades de cada comunidade escolar.

A cultura profissional. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (Nóvoa, 2009, p. 30).

Segundo o autor, mais importante do que a dualidade travada entre teoria e prática na formação de professores, é ter a possibilidade de transformar a prática em conhecimento, o que atualmente se mostra impossível se as referências continuarem a existir de maneira externa, como propõe a BNCC. Esse processo impede a reflexão da própria realidade docente e o estudo de casos pertencentes à comunidade inserida, o que afasta ainda mais a educação do seu propósito de emancipação do cidadão. Em sua perspectiva, é preciso abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber, pois essa postura racionaliza a profissão, tornando-a simplista e desvalorizada.

Indo na contramão do que aponta Nóvoa sobre a formação de professores, a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, documento também conhecido como BNC-Formação, teve sua versão preliminar apresentada como BNCC em 2017, sendo aprovada apenas em 7 de novembro de 2019, por meio do Parecer CNE/CP nº 22/2019 (Brasil, 2019), homologado pelo Ministério da Educação (MEC). Assim como a BNCC, estabelece 10 competências gerais e 12 específicas para os docentes. Estas são agrupadas em três dimensões: conhecimento; prática; e engajamento profissional. O material traz aspectos norteadores para todo o país e apresenta vários atores na construção dessa proposta de formação, de variados segmentos, exceto os próprios professores.

“A proposta de base apresentada pelo MEC pretende revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para colocar foco na prática da sala de aula, no conhecimento pedagógico do conteúdo e nas competências previstas na BNCC da Educação Básica”, explicou o ministro da Educação, Rossieli Soares. Pela proposta, a formação deve ter uma visão sistêmica que inclua a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira. Nesse sentido, alinhamento e articulação são requisitos indispensáveis em uma política pública que envolve vários setores educacionais: MEC, instituições formadoras, conselhos de educação, estados, Distrito

Federal e municípios. Cada ente com responsabilidades complementares no que diz respeito à formação de professores (Base Nacional..., 2018).

A BNC-Formação foi usada como referencial teórico para possibilitar a compreensão da proposta de formação continuada vigente e materializar o que os especialistas envolvidos na construção do documento entendem sobre as intencionalidades envolvidas nos processos educacionais em nosso país.

Por ser sociólogo, poucas obras foram publicadas sobre o pensamento de Florestan Fernandes diretamente ligados à educação brasileira e todas as suas problemáticas, porém ele sempre foi e ainda é fonte de inspirações para movimentos sociais. Como defensor de escola pública, para ele a educação era uma importante ferramenta para construção de uma sociedade justa e livre da desigualdade social e é nesse sentido que suas colocações ganham destaque no campo educacional. Segundo Fernandes (2019), a profissão docente foi cultural e historicamente materializada no Brasil como mediadora nas relações que mantêm a dominação burguesa, uma brutalização cultural diante de uma profissão intelectual que se forma de maneira domesticada. Por isso, professores e professoras acabam exercendo suas funções de forma autoritária, mecanizada e hierárquica, exercendo uma democracia desenhada e comandada pelas classes dominantes.

Em *A formação política e o trabalho do professor*, derivado de um seminário apresentado pelo autor em 1986 e publicado em livro em 2019, a preocupação apresentada por Fernandes com a profissão docente tem dois pontos centrais: o primeiro se refere à formação política e ao trabalho do professor, que vem marcado pela tradição cultural brasileira em uma sociedade de classes capitalistas, enquanto o segundo diz respeito à necessidade de formação da autoconsciência e a autoemancipação. Para ele, o professor é formado para ser reprodutor e transmissor neutro de uma cultura letrada, quando na realidade deveria fortalecer o seu reconhecimento como cidadão, a fim de buscar uma formação política, pois a partir do momento em que o pensamento crítico é favorecido, o sujeito se liberta da manipulação e da dominação incorporadas historicamente nas funções docentes.

O professor não pode estar alheio a esta dimensão. Se ele quer mudança, tem que realizá-la nos dois níveis - dentro da escola e fora dela. Tem que fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão - e se for levado, por situações de interesse e por valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário, ele sempre terá fundido os dois papéis (Fernandes, 2019, p. 74-75).

Ainda sobre o professor cidadão, Fernandes (2019, p. 86) discorre:

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade.

O pensador sugere um caminho para compreender a profissão docente como emancipadora para os cidadãos a serem formados, considerando a educação para além dos saberes didáticos. Ele propõe uma formação para a cidadania, na qual o docente não apenas utilize a escola como seu espaço de trabalho, mas também construa um caminho de formação, buscando conhecimento e atendendo às necessidades da comunidade. O autor prossegue que isso só será possível por meio da transformação na formação inicial e continuada dos professores, proporcionando uma visão política de suas funções.

Para destacar as contradições presentes na BNCC em relação ao trabalho docente, esta pesquisa se baseará no pensamento de um autor crítico da BNCC, Carlos Roberto Jamil Cury (1986). Ele aborda de forma esclarecedora o conceito de contradição na educação, utilizando-a como base metodológica dialética para representar o movimento do que *já foi* e o que *ainda não é*, sendo o motor da realidade. Cury mostra como o saber pode oferecer um caminho para a superação da educação como mera reprodução do sistema capitalista. Além disso, ele debate diretamente a BNCC em 2018, apontando lacunas na elaboração do documento, como a ausência da participação dos professores e a standardização presente no texto.

Segundo Cury (1986), a contradição sempre expressa uma relação de conflito no desenvolvimento do real, uma vez que tudo está interligado e relacionado. Para ele, a contradição representa uma totalidade dos movimentos, pois sua superação surge de forma enriquecida e reconquistada. Ele as apresenta como expressões das relações da educação, utilizando a contradição como base metodológica na análise da multiplicidade dos fenômenos. O autor também destaca a importância de categorias como meio de articular conceitos básicos e aspectos gerais relacionados à construção do real, considerando o contexto econômico-social, político e historicamente determinado. Essas categorias são essenciais para interpretar a realidade e as estratégias políticas, relacionando-as à educação.

Desde logo observa-se que as categorias devem corresponder às condições concretas de cada lugar. Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa (Cury, 1986, p. 21).

As categorias apresentadas por Cury são: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia, que mutuamente se incluem e se completam. Portanto, para o autor, elas podem dar conta de uma certa realidade. A compreensão da educação como um elo na luta de classes, em uma busca pela liberdade a partir da consciência da própria necessidade apoiada nas categorias, pode ser exposta de maneira mais abrangente. Nesse sentido, Cury (1986, p. 53, grifos do autor), esclarece:

Na sociedade capitalista, a educação se impõe como manifestação produção mediante as relações de classe. As contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes na Educação, dada sua presença imanente nessa totalidade histórica e social. A educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação. Assim, relações de classe têm a ver com a reprodução das relações sociais e, no interior destas, o êxito da legitimação depende não só do poder coercitivo exercido, mas também de um *quantum satis* de consenso obtido. Por isso a hegemonia na relação com a educação ganha papel relevante, já que tratam uma direção ideológica e política das classes dominantes sobre as demais, através das agências ditas *privadas* da sociedade civil.

Cury apresenta as categorias para que possam ser utilizadas como instrumento de análise e, assim, na compreensão dos problemas educacionais existentes em nossa realidade, a fim de percebê-los contraditórios no contexto da sociedade capitalista, objetivando não apenas a integração e o entendimento no projeto de dominação, mas também um possível caminho de negação e resistência. Para o autor, quando se assume o ponto de vista de uma concepção que detecte as contradições e as interprete em função da sua superação por meio da prática social transformadora, é possível compreender seu próprio funcionamento com o objetivo de impedir a reprodução das estruturas já existentes.

As referências aqui apresentadas foram determinantes para entender as intervenções ocorridas historicamente e que atualmente levam à formação por competências como diretriz da formação continuada docente.

Para a realização da pesquisa, fez-se necessário o estabelecimento da metodologia. Nesse sentido, diante da intenção de compreender o contexto histórico e social em que ocorre a formação continuada dos professores na rede municipal de Sorocaba após a implantação da BNCC, foi realizada uma análise bibliográfica e documental, que considera a método histórico-dialético. Essa abordagem histórica, como esclarece Rodríguez (2004), permite captar os fatos em sua singularidade e a dialética oferece a possibilidade de um conhecimento sintético e completo da realidade em movimento. Já que pesquisar a formação de professores e seu impacto no trabalho docente é uma pesquisa social, deve-se considerar a particularidade sobre os métodos de investigação dessa ciência, já que o objeto de estudo fica condicionado ao contexto

social presente nele. Logo, este trabalho abordou os conceitos a partir da historicidade das fontes e documentos, de maneira a atender todas as especificidades ao qual o tema se condiciona.

Demo (1985) apresenta algumas particularidades que podem ser encontradas na pesquisa voltada às ciências sociais, sendo elas apresentadas como linhas de reflexão e considerando os objetos da pesquisa social em seus momentos históricos, de consciência histórica, de identidade entre o sujeito e o objeto, de manifestações qualitativas, de caráter ideológico e de imbricação com a prática. Todos esses momentos apresentados pelo autor podem ser relacionados à presente pesquisa, visto que o objeto (formação de professores e impacto no trabalho docente) é histórico e seu “estar” é uma condição provisória e processual, o qual ainda apresenta possibilidades de transição e aperfeiçoamento da prática e que pode “vir a ser”. Ademais, considera a consciência histórica da construção da profissão docente no município de Sorocaba, bem como as condições e condicionamentos apresentados. Por fim, enuncia a minha relação (sujeito) com o objeto de pesquisa, por me inserir no panorama profissional do grupo pesquisado e, conseqüentemente, nessa prática docente. O objeto não é prescindível de manipulações exatas, portanto teve manifestações qualitativas em sua constituição, reconhecendo que o caráter ideológico, nesse caso, apresentou-se intrinsecamente no contexto histórico da profissão docente em Sorocaba, mas recebeu na pesquisa um controle analítico sobre a imbricação prática das formações continuadas propostas para os docentes da rede que vivem concretamente a realidade apresentada.

A pesquisa bibliográfica foi imprescindível para a construção da descoberta da realidade da formação de professores e as considerações sobre o trabalho docente, como esclarece Demo (1985, p. 24):

Outro procedimento é o domínio da bibliografia fundamental, através da qual tomamos conhecimento da produção existente; podemos aceitá-la, rejeitá-la e com ela dialogar criticamente. Sobretudo em ciências sociais a leitura bibliográfica é vital, porque, mais do que resultados já obtidos, temos discussões intermináveis, que conseguimos acompanhar pela leitura assídua. O domínio dos autores pode ajudar muito a criatividade do cientista, porque através deles chega a saber o que dá certo, o que não deu certo, o que poderia dar certo, e assim por diante.

Ainda sobre a análise bibliográfica presente sobre esse enfoque metodológico, Rodríguez (2004, p. 22) sustenta que

Esta abordagem é utilizada frequentemente no campo das ciências sociais, possibilitando comparar e ressaltar diferenças e similaridades, consistindo em levantar

dados e informações embasadas em bibliografia especializada sobre conceitos teóricos e em documentos que relatam um caso específico.

Igualmente importante, a pesquisa documental buscou realizar um levantamento histórico e compreender o objeto de estudo. Como afirma Rodríguez (2004), o método histórico investiga acontecimentos, processos e instituições do passado e procura verificar a sua influência na sociedade atual. Assim, a utilização de fontes documentais é base para analisar a construção histórica das políticas educacionais de formação de professores no município de Sorocaba. Para que ocorresse a adequada seleção, tratamento e organização das fontes documentais, inicialmente houve a identificação do que seria considerado fonte documental. Em seguida, para a análise, contextualização dentro do tema e coleta, foi considerado como recorte temporal a documentação produzida após 2018, ano de implantação da BNCC.

Dada a diversidade e heterogeneidade dos documentos produzidos é necessária sua organização, seja ela por pessoa, instituição, época, assunto, região ou outros critérios. Este ordenamento constitutivo contribui para que a pesquisa seja mais efetiva, mais coerente. Este ordenamento constitutivo contribui para que a pesquisa seja mais efetiva, mais coerente. Frequentemente a ordem encontrada nos arquivos é de caráter instrumental, não "ontológica", e esse amanho de informação acabará tendo o perfil e o modelo dado pelo próprio pesquisador (Rodríguez, 2004, p. 24).

As categorias de análise definidas foram a formação continuada e as políticas públicas de formação, visando compreender quais foram os impactos sofridos na formação e no trabalho docente após a implantação da BNCC. Para materializar quais foram os processos formativos ofertados e institucionalizados e como a rotina de trabalho dos professores foi alterada em decorrência dessa reforma, as fontes englobaram os documentos norteadores nacionais e regionais, principalmente os estabelecidos após a implantação da Base. Já a pesquisa bibliográfica contemplou períodos mais longos, a fim de abordar conceitos importantes que vêm sendo discutidos há mais tempo. Os documentos analisados foram a própria base para formação de professores e os documentos decorrentes dele no município de Sorocaba, como os Cadernos de Orientações para o ano letivo de 2018 a 2022, busca de planos de formação continuada vindo da Secretaria de Educação, decretos, regulamentações e instruções das legislações municipais sobre formação de professores a partir de 2018. Toda essa verificação documental foi integrada à pesquisa bibliográfica para que a análise pudesse ser embasada nos teóricos e especialistas em educação, formação e políticas públicas.

2 A IMPLANTAÇÃO DA BNCC

Neste capítulo, foi realizado um breve levantamento histórico de como se deu a construção e a implantação da BNCC em todo o país, abordando os debates entre os especialistas em educação, o envolvimento de organismo multilaterais, bem como a interrupção das discussões e o fortalecimento de uma base que enfatiza o controle sobre a categoria docente.

O contexto de implantação da BNCC, objeto de estudo deste capítulo, teve sua construção marcada por diversas tensões políticas e por muitas disputas destacadas no campo educacional, contexto este que precisou ser considerado para total compreensão do assunto.

2.1 A cronologia da construção da BNCC

É importante ressaltar que a ideia de um currículo único para todo o Brasil vem sendo discutido há muitos anos em nosso sistema nacional de educação, como mostram Branco *et al.* (2018, p. 56).

É válido lembrar que, a ideia de implantação de uma base nacional comum para a Educação Básica no Brasil não é recente. Sua elaboração está prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. A Constituição prevê o estabelecimento de uma Base Nacional Comum: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

Diante do estabelecimento desse currículo a partir da implantação da BNCC, que se deu em 2018, foi possível traçar, mesmo que brevemente, uma cronologia dos acontecimentos para abordar devidamente o assunto. Porém, faz-se necessário reforçar que alguns aspectos podem ter escapado da descrição, devido à complexidade e amplitude do tema apresentado e da construção de um documento que vem sendo discutido há tantos anos.

Portanto, nesse contexto histórico, a base que vem sendo pensada para nosso sistema nacional de educação há décadas começou a ganhar forma quando passou a ser uma estratégia para atender algumas metas do PNE 2014-2024, que, por sua vez, também aglutinaram demandas educacionais de muito tempo. A criação da BNCC se materializou após a regulamentação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, com 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo quatro delas voltadas para a Base Nacional Comum Curricular do MEC.

A meta 7, que se refere ao fomento da qualidade da educação, indicou na estratégia 7.1 que era preciso “estabelecer e implantar, mediante pactuação federativa, diretrizes pedagógicas para Educação Básica e a base nacional comum dos currículos.” (Cássio; Catelli Jr., 2019, p. 5).

E é, nessa Meta, que a necessidade de elaboração da BNCC ganha status de estratégia para se alcançar a qualidade almejada, apontando também para o estabelecimento e implantação tanto de diretrizes pedagógicas, não deixando margens para dúvidas quanto à necessidade da existência dos dois documentos (Emilio, 2020, p. 169).

A partir de então, apoiados em um discurso de nova política curricular, muitos eventos foram formados para viabilizar o cumprimento das metas e sua constituição seguiu uma construção histórica de organização de propostas curriculares para superar os problemas relacionados à falta de qualidade na Educação Básica.

Foram organizados Seminários, Consultas Públicas, consultas a municípios sobre suas propostas curriculares, as quais já vinham sendo patrocinadas pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação, Senado Federal, para discutir a referida BNCC (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 12).

Em junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência prevista para dez anos.

Entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014, foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). Dela, resultou um documento sobre as propostas e reflexões para a educação brasileira, que se tornou importante referencial para o processo de mobilização para a criação da BNCC.

A seguir, entre os dias 17 e 19 de junho de 2015, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Foi um marco fundamental para o processo de elaboração da Base, pois apresentou uma equipe com assessores e especialistas em educação lançando a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada. Entre 2 e 15 de dezembro de 2015, houve uma mobilização nas escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC, com ampla participação dos educadores.

Em 2015, foram iniciados novos estudos pelo MEC para a preparação de um documento sobre a BNCC. Cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo MEC para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” da BNCC. Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de

cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão” (Aguiar, 2018, p. 11).

Após as discussões sobre a primeira versão serem consideradas encerradas, de acordo com Aguiar (2018), em 3 de maio de 2016 segunda versão da BNCC foi apresentada e disponibilizada para discussão por cerca de 9 mil educadores, em seminários realizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso (Aguiar, 2018, p. 11).

No ano seguinte, no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para então debater a segunda versão da BNCC. Os seminários foram promovidos pelo Consed e Undime. Em agosto do mesmo ano, começou a ser redigida a terceira versão da Base, proposta em um processo colaborativo.

O Consed e a Undime elaboraram um relatório com as contribuições advindas dos seminários e o encaminharam para o Comitê Gestor do MEC. Importante observar que o Comitê Gestor foi o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” e que deu origem à “terceira versão”, encaminhada ao CNE, em abril de 2017, focalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio (Aguiar, 2018, p. 11).

Foi em abril de 2017 que o MEC apresentou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que iria elaborar o parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, para, novamente, encaminhar a documentação ao MEC. Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho.

Dois dias depois, o CNE disponibilizou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da BNCC. A partir dessa data, o CNE deu início a um processo de audiências públicas para debatê-la e, em 6 de março de 2018, chamado de

“Dia D”, os educadores do Brasil inteiro foram submetidos a discussões e debates sobre a BNCC.

Para iniciar a **mobilização** em torno deste documento histórico, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) propõem que a discussão sobre a BNCC aconteça em todas as redes e escolas públicas e privadas do país. No **dia 6 de março**, sugerimos que as secretarias e escolas organizem o "Dia D", com apresentações, debates e compartilhamentos sobre a BNCC junto às equipes técnicas, equipes gestoras, professores, pais e alunos (Brasil, 2018, grifos meus).

Em 2 de abril de 2018, o MEC entregou ao CNE a terceira versão da BNCC, contemplando a parte dedicada ao Ensino Médio. E, em 5 de abril, foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, o ProBNC.

Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio. Agora, o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

A partir da homologação da BNCC, começou o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Assim, sabendo que a BNCC foi implementada em todo país a partir do ano de 2018, pois teve sua aprovação no final do ano de 2017 para Educação e Ensino Fundamental e em dezembro de 2018 para Ensino Médio, alguns pesquisadores, como Cury, Reis e Zanardi (2018), apontam que essa aprovação, principalmente a versão que não contava com a reforma do Ensino Médio, veio às pressas, no apagar das luzes e sem esgotar todos os debates sobre sua constituição.

Entendemos que a aprovação da BNCC não esgotou os debates como também não resolveu os problemas e lacunas nela observados durante sua elaboração e apresentação final ao público. Observamos como principais limites as evasivas quanto à formação de professores, a pouca clareza quanto recursos para o financiamento e efetivação de uma base nacional democrática, federativa e diferenciada. Observamos ainda a pouca participação de crianças e jovens nas definições da BNCC falsamente democrático quando, na realidade, foi parcial, não acolhendo as críticas que ocorreram em paralelo a sua elaboração (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 15).

Portanto, a BNCC que teve seu início marcado com um discurso que valorizava a ampla participação dos agentes educacionais, foi encerrada com marcas de ruptura nos debates e a imposição de um currículo único para todo o país.

Após estabelecida uma linha do tempo da criação da BNCC até sua homologação, foi possível considerar a perspectiva dos caminhos trilhados para alicerçar a base e apresentá-la aos sistemas de ensino do Brasil.

2.2 A estrutura apresentada pela BNCC

Em seu capítulo introdutório, a BNCC apresenta as competências como a mobilização dos conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos em seus direitos de aprendizagem e evidencia a garantia de um patamar comum das aprendizagens em todas as redes de ensino. A estrutura do documento é planejada totalmente a partir das competências que devem ser desenvolvidas em cada etapa de escolaridade dos alunos.

Na BNCC, competência é definida 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, 2018, p. 8).

Mais especificamente, tratando dos fundamentos pedagógicos, a pedagogia das competências passa a ser apresentada como referência de orientação pedagógica em diversos estados e municípios do país, além de aparecer como enfoque das avaliações externas nacionais e internacionais. Sob esse viés, a Base situa o aluno como protagonista de sua aprendizagem e o professor como facilitador do processo, cabendo à União promover as políticas públicas nos âmbitos estaduais e municipais para avaliação, elaboração de materiais pedagógicos, monitoramento, fomento às inovações e disseminação dos sucessos.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

A estrutura da BNCC para as três etapas de ensino, do Educação Infantil ao Ensino Médio, direciona que, ao longo de sua vida escolar, o aluno deve desenvolver as dez competências elencadas como essenciais para uma educação integral (quadro 1). Cada competência apresenta os eixos estruturantes que contêm os direitos de aprendizagem, sendo eles desenvolvidos na Educação Infantil por meio dos campos de experiências, no Ensino

Fundamental pelas áreas de conhecimento – onde há os componentes curriculares –, e para o Ensino Médio igualmente com as áreas de conhecimento, porém com competências específicas de cada área.

Apesar de não ser novidade no campo educacional, o conceito de competência passa, desde então, a compor as principais metas das escolas, dos docentes e dos educandos, devido à importância atribuída pela BNCC ao conceito.

Quadro 1 – Competências gerais da Educação Básica

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: adaptado de Brasil (2018, p. 9).

A denominada pedagogia das competências é baseada em uma abordagem que veio ganhando destaque, tendo como um de seus principais nomes Philippe Perrenoud. Para o autor, a aprendizagem por competências fundamenta-se no sentido pragmático e cognitivo da educação, direcionada à eficiência e solução de situações-problema.

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem (Perrenoud, 1999, p. 7).

Entretanto, ela tem sido utilizada nas reformas educacionais em nosso país com características divergentes daquelas propostas pelo autor. Aqui, a pedagogia das competências valoriza o favorecimento da relação entre aprendizados e as situações em que esses serão úteis na vida dos educandos. As organizações multilaterais que tanto influenciaram na construção da base se apropriaram desse discurso e defendem que uma educação de qualidade deve desenvolver as competências básicas para que o aluno seja capaz de aprender a aprender, resolver os conflitos cotidianos, trazendo uma característica cada vez mais marcante de uma escolarização utilitarista.

Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, as necessidades do sistema capitalista, que, grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade (Malanchen; Matos; Orso, 2020, p. 138).

Nesse sentido, a formação dos alunos baseada na pedagogia das competências, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), priva os alunos de uma transmissão do saber sistematizado pela humanidade, e a falta de direcionamento pedagógico realizado pelo docente reforça a ausência de identidade nas relações ocorridas no interior da escola, como já alertavam os pesquisadores sobre os riscos do ensino baseado em competências há muitos anos.

É preciso ter a clareza de que por trás das inúmeras tentativas de definição vocabular, permanece praticamente intacta a base teórica que norteia essa pedagogia por competências, ou seja, pouco tem se discutido sobre qual a finalidade primeira de tal pedagogia. Uma breve retrospectiva dos acontecimentos educacionais dos últimos anos, em especial, a preocupação excessiva com desempenhos escolares a partir de exames internacionais, mostram que o discurso das competências mais do que responsável pela emancipação dos sujeitos, tem servido apenas para atender às necessidades do mercado e aos ditames neoliberais. Esse discurso atrelado aos demais artifícios das chamadas pedagogias do aprender a aprender e às imposições neoliberais

têm contribuído, inegavelmente, com o processo de alienação dos indivíduos e, conseqüentemente de adaptação acrítica (Prado, 2009, p. 120).

Para além da compreensão da pedagogia das competências, que vem sendo amplamente estudada aos longo dos anos por teóricos de outros países, no Brasil, ela deixa sua marca como uma internacionalização de conceitos que não são necessariamente aplicados em sua maneira genuína. Também representa uma política de retrocessos na educação, com questões que aparentemente já haviam sido superadas e que ganham nova roupagem para se colocarem como solução dos problemas relacionados à falta de qualidade na Educação Básica, mas que já se mostraram ineficazes em outros momentos da nossa história. Como exemplo desse cenário, é possível citar os PCNs que, assim como a BNCC nos dias atuais, foram apresentados como alternativa para a superação dos problemas na educação na década de 1990.

Quando a pedagogia das competências apareceu pela primeira vez na BNCC, no texto da terceira versão (abr. 2017), a comparação entre os projetos educacionais da Base e dos PCN restou incontornável, sobretudo porque o grupo político que, no MEC, passou a se encarregar do processo de elaboração e implantação da BNCC após o impeachment de Dilma Rousseff é o mesmo que trabalhou na elaboração dos PCN décadas atrás (Cássio, 2018, p. 244).

Estabelecida como normativa para organização das práticas pedagógicas, a BNCC apresenta sua estrutura desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, baseada nas competências gerais a serem desenvolvidas durante todos os anos de escolarização, como transcrito no quadro 2.

Quadro 2 – Estrutura da BNCC

(continua)

Educação Básica			
Competências gerais da Educação Básica			
Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento			
Campos de experiência	Áreas do conhecimento	Áreas do conhecimento	
	Competências específicas de área	Competências específicas de área	
	Componentes curriculares	Língua Portuguesa	Matemática

Quadro 2 – Estrutura da BNCC

(conclusão)

			Competências específicas de componente		
Bebês	Crianças bem pequenas	Crianças pequenas	Anos Iniciais	Anos Finais	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento			Unidades temáticas	Objetivos de conhecimento	Habilidades

Fonte: adaptado de Brasil (2018, p. 24).

Para a Educação Infantil, a abordagem da pedagogia das competências se apresenta por etapa através dos seis direitos de aprendizagens, distribuídos em cinco campos de experiências. Estes são organizados por etapas de acordo com as faixas etárias: bebês (zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses).

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver:

Conviver.

Brincar.

Participar.

Explorar.

Expressar.

Conhecer-se.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: O eu, o outro e o nós.

Corpo, gestos e movimentos.

Traços, sons, cores e formas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária (Brasil, 2018, p. 25).

A estrutura da BNCC vem demonstrando uma busca por alinhamento e padronização das práticas pedagógicas, desde a Educação Infantil, com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que promovem a sequenciação de objetivos e conteúdos, além de campos de

experiências que pouco enfatizam um projeto de educação humanizador, aproximando a Educação Infantil de uma preparação para o Ensino Fundamental.

Dessa ótica, preocupa-nos a forma como a descrição dos objetivos de aprendizagem aparecem na BNCC em sua terceira e última versão. Uma leitura desatenta pode levar professores e professoras a interpretarem que a forma gradativa em que certos objetivos (como os que se referem à linguagem, por exemplo) aparecem seria indicador da pré-escola como etapa preparatória para os objetivos da primeira etapa do ensino fundamental. Há fortes indícios de que a lógica das competências, na qual a BNCC foi proposta e organizada, conduz a uma aproximação da proposta para a educação de crianças de zero até cinco anos com a lógica assumida pelo ensino fundamental, que aparece segmentado em primeira e segunda etapa (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 86).

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2018, p. 57-58).

Ainda sobre a Educação Infantil, Barbosa, Silveira e Soares (2019) discorrem sobre a disposição dos conteúdos que foram hierarquizados para os docentes, aumentando a possibilidade de avaliação e controle da categoria.

Ao tratar os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado, a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças. Do modo como se apresenta, a ideia de currículo reforça a ideia de currículo como “conjunto de práticas” ou, ainda, como rol de atividades sequenciais, pelas quais se procederá à avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 86).

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, as competências são valorizadas por meio das cinco áreas do conhecimento, acompanhadas de seus componentes curriculares, além das competências específicas para cada componente curricular (unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a constituição das áreas se dá por componentes curriculares, organizados em: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso.

Cada componente curricular se subdivide em unidades temáticas, e cada unidade temática é acompanhada de objetos de conhecimento, alinhados a habilidades específicas que devem ser desenvolvidas.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades, conforme ilustrado a seguir (Brasil, 2018, p. 27).

Quadro 3 – Componentes curriculares (1º ao 9º ano do EF)

COMPONENTES CURRICULARES		
Áreas	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	História	
	Geografia	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Fonte: adaptado de Brasil (2018, p. 24).

Como é possível observar, conforme a estrutura da BNCC vai se moldando, maiores são as especificações realizadas e mais técnico e sistemático se torna o ensino, inclusive as questões relacionadas aos registros docentes, que necessitam apontar os descritores que foram estabelecidos para cada habilidade. Essa ação transforma o ensino em algo cada vez mais utilitarista e tecnicista.

No intuito de atingir as competências, a base ainda explicita um leque de habilidades que deverão ser trabalhadas a partir dos objetos de estudos, destacando as práticas e os métodos como essenciais para que o ensino se concretize. Pois, os estudantes se encontram em meio a multiplicidade de conteúdo, e requerem práticas concretas para aprender. Contudo, as competências solicitadas pela base aos estudantes do Ensino Fundamental para apreensão das linguagens, findam-se mais em aperfeiçoamentos de questões técnicas, ou seja, ensino programado de regras das linguagens nacionais; do

que propriamente a capacidade do educando em compreender o desenvolvimento histórico das linguagens e, utilizá-las no cotidiano (Jucá, 2020, p. 89).

Embora se apresente como política pública que vai orientar os professores de todo país a construírem seus currículos, sua estrutura, porém, nos permite questionar essa concepção curricular, pois, a depender do olhar docente, pode ser entendida como currículo pronto. Essa abordagem deixa de considerar aspectos muito importantes que vão além das especificações contidas nos componentes curriculares e limita a ação docente para responder às situações-problema relacionadas às habilidades e competências a serem desenvolvidas e avaliadas.

Expressa uma política educacional verticalizada, da prescrição curricular do Estado ao cotidiano escolar, sem rotas alternativas, sem idas e vindas, mas uma via de mão única, reforçando o controle sobre a história ensinada. Assim, a BNCC cumpre um papel radical de regulação externa, pois determina o que será ensinado (os conteúdos) como será ensinado (as metodologias) quando (a ordenação do tempo escolar), o que será avaliado, enfim, o que deve e o que pode ser ensinado e aprendido (Franco; Silva Jr.; Guimarães, 2018, p. 1032).

O Ensino Médio, na sequência, veio acompanhado de sua própria reforma, que ocorreu por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, e teve sua inserção na BNCC aprovada alguns meses após a aprovação da versão, que contava com a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A MP e a BNCC foram responsáveis por viabilizar um currículo com princípio na flexibilização, que é organizada em três partes: áreas do conhecimento (com os quatro componentes curriculares), competências específicas das áreas e habilidades.

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 ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental. As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa (Brasil, 2018, p. 33, grifos dos autores).

Quadro 4 – Componentes curriculares (1º ao 3º ano do EM)

ÁREAS	COMPONENTES CURRICULARES
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa
Matemática e suas tecnologias	Matemática
Ciências da Natureza e suas tecnologias	
Ciências Humanas e suas tecnologias	

Fonte: adaptado de Brasil (2018, p. 24).

Diferentemente do Ensino Fundamental, no Ensino Médio não há habilidades definidas para as Ciências da Natureza e as Ciências Humanas, pois os únicos componentes curriculares obrigatórios ao longo dos três anos são Língua Portuguesa e Matemática, ficando os demais conteúdos optativos. Mas há o destaque de que tanto as aprendizagens essenciais (competências e habilidades obrigatórias) quanto os itinerários formativos (parte diversificada e optativa) estão contemplados pelas competências gerais.

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).

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 468, grifos dos autores).

Silva (2023) alerta sobre as intencionalidades contidas nesse discurso dos itinerários formativos como fortalecedores do protagonismo juvenil. Esse destaque não deveria ser confundido com a falsa ideia de currículo criativo e inovador, quando na verdade esconde a falta de relevância na totalidade da oferta realizada aos estudantes. Também não deveria trazer ao aluno a responsabilidade individual, já que ele, em muitas situações, ainda não tem maturidade para tais escolhas e nem sempre há escolhas a serem feitas a depender da escola e

do sistema de ensino, responsáveis por indicar quais itinerários serão ofertados. Por fim, não deveria ancorar-se no discurso de valorização do protagonismo juvenil enquanto promove um empobrecimento do currículo.

Em uma leitura superficial, poderíamos ficar relativamente satisfeitos com a BNCC, já que toma como ponto de partida bandeiras históricas das lutas dos movimentos juvenis, tais como: “juventude como um conceito plural”, “protagonismo juvenil” e “projetos de vida”. Entretanto, tais aspectos são justapostos à flexibilidade como um princípio obrigatório e a arranjos curriculares centrados na capacidade de escolha dos estudantes. Na esteira dos debates sobre o protagonismo juvenil (Silva, 2023, p. 5).

Pesquisadores apontam para a tendência das reformas educacionais para o ensino médio que de maneira geral acontecem de forma aligeirada e paliativa, apesar de todas as lutas por melhorias nas condições de acesso e permanência dos jovens para este segmento da educação, o ensino médio ainda tem grandes índices de evasão escolar. A proposta da BNCC para o ensino médio, não diverge das demais reformas nesse aspecto, e vem instituída de reducionismo de conteúdos e fragmentação do ensino, merecendo destaque por privar o estudante de uma formação integral, seja no ensino médio regular ou no ensino profissionalizante.

Para a educação profissional ainda precisa ser considerado que junto a essa proposta de flexibilização que é apresentada pelos itinerários formativos, há também a autorização para que profissionais não licenciados lecionem disciplinas de “notório saber”, rebaixando e precarizando a profissão ao desconsiderar a formação pedagógica percorrida pelos docentes.

Mas, os conhecimentos da formação do docente têm finalidades diferentes daqueles requeridos para o exercício técnico-profissional, adquiridos em cursos de bacharelado e superiores de tecnologia. Eles, tão pouco, podem ser substituídos por intuições ou incautos entusiasmos.

O exercício da atividade docente requer a associação e mobilização e conhecimentos específicos à profissão de professor. Além dos conhecimentos disciplinares ou referentes a conteúdos específicos a serem ensinados, há aqueles relativos às transposições didáticas e suas correspondentes metodologias, e os desenvolvidos pelas ciências da educação: os filosóficos, sociológicos, históricos, antropológicos, da psicologia, da administração, das ciências políticas.

Conferir auto-suficiência aos conhecimentos específicos revela indiferença e negligência com o processo de ensino-aprendizagem, desvalorização da formação pedagógica, desqualificação dos cursos de Licenciatura, desprezo pela universidade e sua inestimável contribuição para a formação de professores (Machado, 2021, p.61)

Como a escolha dos itinerários formativos são realizadas de acordo com a necessidade regional, mais uma vez se aponta a dualidade entre o ensino oferecido aos filhos da classe dominante e aquele ofertado para os filhos das classes trabalhadoras. É perceptível um

movimento em várias escolas para alterar seus segmentos de ensino, oferecendo exclusivamente programas de Ensino Profissionalizante, deixando pouca ou nenhuma alternativa ao estudante além da preparação para o trabalho.

Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil (Brasil, 2018, p. 478).

Essa “nova” proposta curricular para o Ensino Médio, que “flexibiliza” o conteúdo a ser aprendido pelos estudantes na sua real aplicação, reduz sua formação geral ao invés de ampliá-la, como se apresenta no discurso da Base. Também evidencia uma forma de afrouxamento e precarização do trabalho com um falso discurso de empreendedorismo apresentado aos jovens do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante.

O que se apresenta aos alunos é uma formação técnica e profissional aligeirada, precária, orientada pelo treinamento tecnicista, centrada nos saberes operacionais, descarnada de conhecimentos científicos, voltada à empiria. A perspectiva da emancipação, ao contrário, é a da formação técnica e profissional sólida; enraizada em fundamentos científicos, históricos, sociais e culturais; consistente para o exercício da cidadania; carregada dos instrumentos necessários ao desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, de criar e inovar; comprometida com a formação de sujeitos autônomos (Machado, 2021, p. 62).

Diante do contexto observado durante a construção da BNCC, bem como nas breves retomadas das políticas públicas que antecederam e possibilitaram sua criação, fica evidente que desde a educação infantil, as principais intencionalidades observadas nas constituições do documento, é a necessidade de educar o trabalhador para suas funções operacionais e aos docentes proferir a tarefa de treinar seus alunos tecnicamente, lidando com a falta de condições de trabalho e sem tempo para pensar sobre a própria prática, apenas seguindo guias.

2.3 Contradições na BNCC a partir de sua construção histórica e debates

A BNCC possui um caráter normativo no que se refere à formação de professores, elaboração dos conteúdos e critérios gerais para o desenvolvimento da educação no país. Portanto, sua proposta é constituir um currículo escolar com dimensões nacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, (Brasil, 2018, p. 7).

Implementada a Base, as escolas precisaram se adequar às normativas da BNCC e passaram a receber, então, materiais de apoio para orientação dos planejamentos do ano letivo baseados no documento e apoio de organizações multilaterais para a compreensão da pedagogia das competências.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais (Brasil, 2018, p. 8).

Alguns dos documentos de apoio para implantação da BNCC foram fornecidos por meio da plataforma Porvir, dispostos pela organização Movimento pela Base, em parceria com o *Center for Curriculum Redesign*, ambas as organizações não governamentais que se descrevem como uma rede apartidária de pessoas e instituições, dedicadas a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio. Porém, o conselho consultivo do Movimento pela Base tem participantes da CEIPE/FGV, Fundação Lemann, Itaú Educação para o Trabalho, Instituto Reúna, Fundação CAEd, entre outras instituições. Ressalta-se, assim, que a participação tão ativa desses grupos empresariais que compõem o movimento se dá pelas oportunidades dessa promissora indústria de mercadorias pedagógicas.

Há algum tempo, a Lemann tem investido em ações sistemáticas de advocacy da BNCC. Junto a outros atores, a fundação compõe o Movimento pela Base Nacional Comum, que tem influenciado os debates nacionais sobre a Base desde 2014 e galvanizado conexões entre currículo nacional obrigatório, o mundo das avaliações em larga escala e a indústria do livro didático e das assessorias pedagógicas privadas no Brasil (Cássio; Catelli Jr., 2019, p. 16).

Em março de 2017, a Fundação Lemann formalizou uma parceria com o Google.org para a criação de uma plataforma digital “que oferecerá milhares de planos de aulas digitais, vídeos e outros materiais para ajudar professores de todo o País a criar experiências de aprendizado mais ricas para seus estudantes”, prometendo apoiar mais de “um milhão de professores” e atingir áreas de baixa conectividade (Cássio, 2018, p. 248).

De maneira bem explícita, é possível perceber que a BNCC se fundamenta na formação por competências e é amplamente influenciada pelos dirigentes das instituições de ensino

privadas e diversas organizações não governamentais, também privadas, representadas pelo Movimento pela Base, setores que foram decisivos nos processos da construção da Base e que, durante a implantação, atuaram e atuam ativamente na formação docente, fato que gera muitos questionamentos sobre as intencionalidades da implantação do documento.

Alguns Estados vem transformando as suas avaliações externas censitárias em sofisticados sistemas de controle e responsabilização, vinculados simultaneamente a políticas de currículo, de formação docente, de gestão escolar e até mesmo salariais através de incentivos financeiros (bônus) ao professorado. Isso acarreta consequências perversas sobre o trabalho nas escolas e ameaça os sentidos políticos e culturais mais profundos das experiências escolares (Cássio, 2019, p. 17).

Apesar de ter sua criação e implantação alicerçada em atender a algumas das metas do PNE, a BNCC mostra-se contraditória ao próprio plano, ao tirar dos educadores o protagonismo do planejamento por centralizar uma concepção curricular em detrimento da diversidade local e controlar a autonomia da categoria docente.

O PNE, especialmente nas Metas 2, 3 e 7 – estratégias 2.1; 3.2 e 7.1, respectivamente, indicam a atribuição do MEC, em articulação com os estados, Distrito Federal e municípios, de encaminharem ao CNE diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, respeitadas a diversidade regional, estadual e local. Alguns caminhos poderiam ser tomados para atender ao PNE. Um deles, utilizando a metodologia que está sendo adotada, privilegia uma centralidade de um Documento cuja lógica e dinâmica pedagógica atenta para os objetivos de aprendizagem descolados do desenvolvimento, como definido no PNE. Outro caminho, implicaria no aprofundamento das discussões e melhoria do Documento por meio da busca de efetiva conexão deste com a definição legal de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Aguilar, 2018, p. 17).

Esse movimento não pode ser tratado como uma novidade, pois é possível perceber esse mesmo padrão nos PCNs, documentos definidos na década de 1990 que, assim como a BNCC, vieram acompanhados de uma reforma da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio. Logo, observa-se uma série de reformas na educação brasileira que não foram capazes de superar os problemas relacionados à qualidade de ensino.

As únicas conclusões seguras a que podemos chegar até aqui são: 1) que uma nova política de currículo não proverá soluções para problemas que as políticas anteriores não foram capazes de enfrentar; 2) que a BNCC entra em conflito com uma série de políticas de currículo (nacionais e regionais) já existentes e semelhantes a ela em suas inclinações centralizadoras. Contudo, isso não significa dizer que a BNCC é uma política de currículo igual a todas as demais (Cássio, 2018, p. 242).

A BNCC gera conflitos para os educadores, pois muitos consideram que as metodologias de ensino não têm sentido se desconectadas da realidade local. Devido à sua

natureza centralizada, a base curricular nacional não oferece oportunidades para os docentes valorizarem a realidade local. Portanto, surge a questão de como conceber um currículo único para todo o país e como repensar a profissão docente que não está diretamente envolvida na idealização dos processos educativos em suas próprias unidades escolares.

Essa BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação [...]. Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino. Ao secundarizar a articulação federativa, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação dada concepção restrita de educação e currículo, centrada nas competências e habilidades, que estrutura a BNCC, direcionada para a educação infantil e ensino fundamental, se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, neste contexto, ao PNE (Aguiar, 2018, p. 16).

A construção histórica da BNCC e os consequentes encaminhamentos legais, além das questões relacionadas especificamente aos debates estabelecidos e à efetiva participação dos educadores do país no processo de formulação dessa política pública educacional, ainda necessitam de atenção e problematização. Assim, será possível compreender como vem ocorrendo a implantação da Base pelo Brasil, principalmente no que tange à participação direta de grupos privados e agências não governamentais na elaboração de uma política pública educacional para todo o país.

No próximo capítulo, busquei abordar, por meio da BNCC, a implantação da pedagogia das competências nos processos de formação continuada dos professores.

3 A IMPLANTAÇÃO DA BNC-FORMAÇÃO ATRELADA À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

O objetivo deste capítulo foi analisar, por meio da BNCC, a reforma da educação nacional ocorrida a partir do ano de 2018, identificando como ela se desenvolveu no contexto da pedagogia das competências e descrever sua implementação no município de Sorocaba, no âmbito da proposta de formação continuada.

3.1 A construção histórica da pedagogia das competências e a BNCC

A pedagogia das competências foi retomada nos sistemas educacionais em nosso país a partir da implantação da BNCC. No meio acadêmico é entendida por diversos autores, como uma política de retrocesso para o ensino brasileiro, a exemplo dessa afirmação temos a manifestação da ANPEd (2019), que se posiciona em relação a homologação da BNCC e nos chama a refletir sobre a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves e incisivas mudanças na formação dos docentes em nosso país.

O Texto Referência sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica adota como única orientação e possibilidade de formação os pressupostos subjacentes a BNCC. Um discurso pragmatista da educação e que insiste em sua determinação pelo desenvolvimento econômico sustentado pela ideia do direito à aprendizagem individual em detrimento de um projeto coletivo de educação; um discurso universalista operado com uma imagem homogeneizante e negativa dos professores e de sua formação, responsabilizando-os, quase que exclusivamente, pelos baixos resultados de avaliação da educação; um discurso que nega o fato de que os contextos de trabalho em que os professores atuam e os alunos com os quais lidam, e, por conseguinte, as demandas oriundas dessas configurações, não são uniformes e nem são as mesmas, ou seja, não leva em consideração a terrível desigualdade social existente no país (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2019, p. 2).

A ANPEd ainda aponta graves questões relacionadas à formação por competências, que agrega uma lógica mercadológica presente na proposta de formação de professores e na apresentação do currículo a ser estabelecido, características presentes que vão muito além de um discurso pragmatista sustentado pelo direito de aprendizagem, e que renuncia à formação coletiva da educação. Para a Associação, são deixadas de fora do documento importantes considerações sobre as características sociais de cada região, responsabilizando quase que exclusivamente os professores pela baixa qualidade na Educação Básica e pelos fracassos escolares.

Considera-se que centrar a formação de professores brasileiros somente na BNCC constitui um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional, principalmente porque não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola. [...] Parece-nos um engodo, então, pensar que a federação vai resolver o problema da educação nacional, em particular da formação dos professores, formatando uma formação geral, única e igual para todos os 5.570 municípios, os 26 estados e 1 distrito federal [...] não nos parece ser uma direção que valorize o professor e o caráter contextual que deve ser considerado nos processos formativos; que assegure a autonomia intelectual do docente e seu papel de investigador (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2019, p. 2).

Diante das indagações apresentadas desde as etapas de construção desse documento até o presente momento de estudo, a implementação da BNCC e a retomada da pedagogia das competências refletem uma prática que começou a ser difundida no Brasil já na década de 1990, durante o período de ascensão dos governos neoliberais. Essa abordagem foi emulada de outros países, que provavelmente adotavam uma perspectiva diferente daquela aplicada em nosso país. Como observado por Perrenoud (1999), esses países acreditavam que a formação de competências exigia uma pequena “revolução cultural” para transitar de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento (*coaching*). Essa transição se baseava em um postulado relativamente simples, no qual era considerado inevitável que os cursos de formação passassem por transformações, tornando-se mais ágeis e técnicos.

O sistema educacional só pode formar em competências desde a escola se a maioria dos professores aderir livremente a essa concepção de sua tarefa. Mais do que nunca, os programas só podem conformar e acompanhar a evolução das mentes. Formar em verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe - e talvez estejamos começando a entendê-lo - uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de "dar a aula" e, afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais. [...] estamos a caminho de um ofício novo, cuja meta é antes fazer aprender do que ensinar. A abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, e dos métodos ativos (Perrenoud, 1999, p. 57).

Porém, ao ser implantada nos sistemas de ensino, seja na década de 1990, ou mesmo nessa reforma atual, a formação por competências foi distorcida, como é possível observar nos registros de Ramos (2001, p. 241).

Como política que associou expansão de direitos econômicos e sociais e com forte controle do Estado sobre o fundo público – capital e trabalho disputaram os projetos educacionais. Sob a hegemonia do primeiro, a política educacional foi submetida ao rígido planejamento em termos da relação entre custo e benefício promovidos pela

educação, associado à demandas do setor produtivo e à capacidade de resposta à essas demandas pelos sistemas educacionais.

Conforme aponta Ramos (2001), em contraste com os primeiros sistemas escolares no Brasil, geralmente associados diretamente à religião, e divergindo também de um sistema educacional idealizado ao longo dos anos por muitos teóricos, que preconizava uma educação emancipadora respeitosa à totalidade dos alunos, para os governos neoliberais, é imperativo vincular o ensino a uma determinada gama de conhecimentos e habilidades necessárias ao cidadão para que ele possa prosperar no mercado de trabalho. Para o neoliberalismo, é preciso expandir os sistemas educacionais voltados ao desenvolvimento de mão de obra competente, assumindo uma perspectiva de escolarização com finalidades mercadológicas.

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas (Ramos, 2001, p. 221).

Diante desse cenário apresentado, a educação escolar brasileira se tornou alvo das reformas econômicas, pois se mostrava detentora de um grande poder, sendo capaz de manter, reproduzir ou mesmo transformar estruturas sociais, poder esse que se almeja conduzir de maneira apropriada para empregar os objetivos e propósitos neoliberais das classes dominantes. Daí vem a necessidade de regulação das práticas pedagógicas, que, no parecer de Ramos (2001), passa por uma reorganização geral da escola, a qual é forçada a abrir-se para o mundo econômico, atribuindo sentido prático aos saberes escolares, dando ênfase nos resultados e nas ações.

É verdade que a disputa filosófico-política em torno do projeto educacional pelo capital e pelo trabalho compõe o plano global da luta de classes como uma de suas mediações fundamentais e, por isso, inscreve-se, nas agendas econômicas, sociais e políticas dos diversos governos, como vimos na atual e pregressas reformas educacionais (Ramos, 2001, p. 238).

No entendimento de Ramos (2001), o conceito de competência advém de reordenação do conceito de qualificação. A existência de práticas educativas ajuda a legitimar o estatuto do trabalho qualificado, enquanto a competência ordena práticas sociais. Em outras palavras, a noção de competência poderia ser compreendida como a mudança produtivista do conceito de qualificação, sendo a competência um elo entre trabalho, política e educação.

Os princípios lógicos de planejamento curricular foram elaborados, determinando-se os fins educacionais antes de qualquer experiência e perseguindo-se a aprendizagem como um resultado especificamente pretendido, dirigido e controlado, passível também de ser medido (Ramos, 2001, p. 244).

Mesmo antes da proposta da BNCC, a pedagogia das competências já despertava preocupações no meio acadêmico, pois se apresentava de maneira intrinsecamente contraditória para a educação. De acordo com as ideias de Ramos (2001), essa tendência se baseia em um movimento de educação e treinamento baseado em competências, revelando-se, assim, mais voltada para uma abordagem industrial do que educacional. No entanto, ela se sustenta em fundamentos relacionados aos apelos populistas de eficiência social, observados em movimentos reformistas anteriores, como os PCNs, que introduziram mecanismos de avaliação de desempenho por meio de testes externos como o Provão, SAEB, ENEM, entre outros. Tais propostas favorecem uma abordagem de aprendizagem centrada no aluno, o que pode promover práticas individualistas, flexibilização e precarização, contribuindo para representações sociais que se aproximam de uma abordagem pedagógica voltada para o indivíduo, assemelhando-se ao tutorado.

Ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para a empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado. Esta perspectiva pedagógica individualista, [...] como assim falamos acima, é coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com os desmontes dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social e coletivo. Cada indivíduo terá de agora em diante, então, de adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renováveis (Ramos, 2001, p. 16).

Segundo Ramos (2001), a luta dos educadores deveria ter como ponto principal a compreensão do conceito de competência, a fim de superar e não apenas aceitar essa noção, visto que o termo vai muito além do que foi adotado e implantado nas reformas da década de 1990. Porém, a dificuldade encontrada pelos docentes vem ancorada nas constantes retomadas e inúmeras descontinuidades no âmbito da formação continuada dos professores a cada reforma educacional.

A noção de competência, muito além de ser apropriada acriticamente pela sociedade brasileira, levando-a à condições de senso comum, deve apresentar-se como objetivo de análise crítica pelos educadores, trabalhadores e todos os demais intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com o fim de reconhecer seu real significado e a essência do fenômeno a que se faz referência. É preciso colocar a noção de competência sobre o crivo de outras ideologias e, então reconstruir seu significado não só de forma coerente com a realidade brasileira, mas no sentido de valorizar as

potencialidades humanas como meio de transformação dessa realidade e não uma simples adaptação a ela (Ramos, 2001, p. 170).

No período compreendido entre o final do século XX e início do XXI, a descontinuidade emerge como um traço marcante na construção histórica do sistema educacional brasileiro, juntamente com dualidades e retomadas. Não se pode negar que houve inúmeros avanços significativos para o desenvolvimento educacional do Brasil ao longo do tempo. No entanto, é importante reconhecer que as intervenções realizadas pelas reformas educacionais, de certa forma, sempre estiveram acompanhadas de retrocessos consideráveis. Esses recuos apontam para as contradições históricas na relação entre o sistema educacional brasileiro, a totalidade social e a formação de professores, especialmente ancoradas no discurso das competências.

Temos visto o discurso pedagógico crítico ser apropriado, indevidamente, por diferentes atores sociais com interesses distintos. Isso tem gerado uma confusão semântica com repercussões políticas, que têm sido enfrentadas, sobretudo com a denúncia das contradições e um esforço de desqualificação dos vocabulários apropriados, como fossem estes os geradores do problema. Neste cenário, se inscreve o discurso das competências. Podemos afirmar que, há tempos, um discurso não mobilizava tanto a comunidade universitária (Rovai, 2010, p. 93).

Conforme analisa Rovai (2010), o país apresenta ao longo dessas anos uma imperiosa necessidade de desenvolvimento científico e tecnológico, a fim de se inserir e enfrentar o ritmo de uma sociedade globalizada, mas ressalta que nunca houve consenso quanto ao melhor caminho. Com objetivos educacionais nem sempre voltados à realidade educacional em nosso país, as políticas públicas educacionais acabaram culminando em tradicionais dicotomias que ainda precisam ser superadas em torno da formação do cidadão, ou seja, se ele deve ser agente de transformação ou produtivo, se deve se voltar à cultura geral ou utilitarista. São essas oposições que interferem diretamente no perfil profissional a ser conquistado na categoria docente e que acabam favorecendo a mobilização pela pedagogia das competências, fortalecida pelo senso comum.

Muitos estudiosos do campo da educação, mesmo que não se propondo a tratar especificamente do tema das competências, se viram obrigados no curso de suas investigações a passar por ele. [...] Munidos de uma fundamentação teórica crítica, apontaram que a noção de qualificação profissional vem sendo substituída e que o processo produtivo da atualidade exige outro tipo de trabalhador (um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, com iniciativa e que se adapte às diversas situações do novo modelo de organização da produção etc.), tendo aí lugar a formação de competências. A formação de professores não escaparia a essa mesma lógica. Assim, a formação docente orientada pela noção de competências constituiria professores “preparados para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital” (Rovai, 2010, p. 173).

Para a autora, esse modelo de educação proposto pela pedagogia das competências veio acompanhado de grandes influências externas, ganhando, entre alguns pesquisadores brasileiros, status de atributo que deveria ser apresentado aos docentes, e, portanto, compondo a formação de professores a partir da década de 1990.

Era preciso entender melhor o que ocorria e ao fazerem isso os pesquisadores se encontraram frente a uma noção então em voga no âmbito das empresas e que se apresentava como face “moderna” da gestão da força do trabalho. Estavam diante da noção de competências. As reações dos pesquisadores brasileiros frente à referida noção foram várias. Em seus estudos alguns a endossaram, concebendo-a, em larga medida, como um avanço. A noção de competência passou inclusive a compor os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que a adota como eixo norteador da formação docente no Brasil (Rovai, 2010, p. 169).

A autora ainda apresenta inquietações sobre quais “competências” os docentes devem possuir, seja para a educação básica ou profissional. Para ela, é difícil admitir que, no cotidiano da sala de aula, o pensamento dos alunos seja redutível ao observável e mensurável, e o papel dos docentes seja reduzido a transmitir conteúdo. Além do mais, em um sistema educacional que não aprofunda seus conhecimentos teóricos, docentes são constantemente submetidos à superficialidade de formação, seja ela inicial ou continuada, visto que a cada reforma educacional, são apresentados ou retomados modelos e programas escolares.

Diante dessa conceituação, numa visão crítica, isso indica que a formação por competências na linha meramente listada ou descritiva retrocede a versão tradicional que toma esse conceito como modo de expressar os objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis (Rovai, 2010, p. 39).

Nas palavras de Rovai (2010), há quase 15 anos, no campo da educação historicamente construído em nosso país, aparentemente parecia não haver mais debates sobre competência. As ações e propostas eram simplesmente apresentadas às escolas, que, sem alternativa, precisavam apenas adaptá-las aos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planejamentos. Não houve espaço para discussões acadêmicas nem para ouvir os docentes e considerar sua realidade. O mesmo fenômeno parece se repetir com a implantação da BNCC, que ressuscita a valorização da pedagogia das competências, associada ao “protagonismo do aluno” e à suposta irrelevância e neutralidade do papel docente no cotidiano escolar.

3.2 BNC-Formação e as competências docentes

Diante da necessidade de estabelecer as aprendizagens essenciais aos alunos, foi preciso redefinir o papel do professor para garantir a implantação da BNCC. Nesse aspecto, ao tratar do regime de colaboração entre as escolas privadas e públicas, o documento evidencia a necessidade de regulação dos cursos superiores de formação inicial, bem como a revisão da formação continuada, para assegurar o alinhamento dos conteúdos aos critérios da base.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (Brasil, 2018, p. 21).

Diante da estrutura apresentada pela base, apresentou-se uma proposta para formação inicial e continuada dos professores, exercendo papel determinante na implementação da base. Em 27 de outubro de 2020, a Resolução CNE/CP nº 01 dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). A BNC-Formação continuada define, assim, as competências profissionais indicadas ao professor e que devem ser implementadas nas diversas modalidades de ensino.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP no 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (Brasil, 2020, p. 2).

Além das competências gerais e específicas, a resolução prevê e apresenta três dimensões entendidas como fundamentais para a ação docente:

- I - conhecimento profissional;
- II - prática profissional; e
- III - engajamento profissional (Brasil, 2020, p. 2).

Ao prever aprendizagens essenciais em sua estrutura, a BNCC impõe ao docente a obrigação de incorporá-las em suas salas de aula para alcançar o pleno desenvolvimento do estudante, conforme estabelecido no documento. Como parte de sua profissionalização, cabe

ao professor desenvolver competências profissionais gerais e específicas. Ao adotar essa estratégia, o documento sugere que a solução para os problemas relacionados à Educação Básica em nosso país está na (re)formação do docente para a pedagogia das competências. Isso implica em transferir para o trabalho docente a responsabilidade pela qualidade na educação, tirando do Estado a obrigação de garantir condições de trabalho, recursos e investimentos adequados. Em diversos momentos da BNCC, é observável que a atuação docente deve ser voltada para uma prática pedagógica que assume a responsabilidade pela aprendizagem do aluno, independentemente do contexto.

Docentes terão que ensinar o que está nas bases curriculares. Essas se projetam como instrumento de controle, não exatamente sobre o que se deve ensinar, mas em primeiro lugar, daquilo que não se deve trazer para a sala de aula. O pressuposto ministerial de que os alunos “aprenderão se for definido o que será ensinado” se esvazia, ou se restringe ao ímpeto autoritário de quem o proclama, porque temos anos de acúmulo analítico para saber que os déficits de aprendizagem são multifatoriais e não na delimitação de conteúdo que esse complexo se resolve (Alvarez, 2019, p. 42-43).

Nos quadros 5 e 6, é possível observar o perfil profissional docente traçado pela BNC-Formação.

Quadro 5 – Competências gerais docentes

(continua)

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES	
1	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2	Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3	Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Quadro 5 – Competências gerais docentes

(conclusão)

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES	
7	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: adaptado de Brasil (2020, p. 8).

Quadro 6 – Competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais e as suas respectivas áreas

(continua)

Dimensões	Conhecimento profissional	Prática profissional		Engajamento Profissional
		Prática Profissional Pedagógica	Prática Profissional Institucional	
SÍNTESE	Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento.	Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos.	Prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio cultural em que está inserido.	Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades.
Competência 1	Área do conhecimento e de conteúdo curricular			
	1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular.	2a.1 Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos.	2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis.	3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos.
Competência 2	Área didática-pedagógica			
	1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações	2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem	2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar objetivamente o	3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos

Quadro 6 – Competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais e as suas respectivas áreas

(conclusão)

Dimensões	Conhecimento Profissional	Prática Profissional		Engajamento Profissional
		Prática Profissional Pedagógica	Prática Profissional Institucional	
Competência 2	Área Didática-Pedagógica			
		efetiva dos alunos.	direito à educação de todos os alunos.	procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento
Competência 3	Área de ensino e aprendizagem para todos os alunos			
	1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas	2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz	2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social	3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua
Competência 4	Área sobre o ambiente institucional e o contexto sociocultural			
	1.4 Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional	2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem	2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional	3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais
Competência 5	Área sobre o desenvolvimento e responsabilidades profissionais			
	1.5 Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional	2a.5 Instituir prática de auto avaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional	2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos	3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional sistemas de apoio ao trabalho docente cultura geral e seus conhecimentos específicos

Fonte: adaptado de Brasil (2020, p. 8).

3.3 Implementação da pedagogia das competências na rede de ensino municipal de Sorocaba no âmbito formação continuada

Em abril de 2018, com a proposta de auxiliar na compreensão da BNCC e na inserção da pedagogia das competências nos currículos escolares, alguns documentos foram disponibilizados para servir de fonte para formação de professores em todo Brasil e utilizados pela rede municipal de Sorocaba, que os enviou às escolas em fevereiro de 2018 como materiais de apoio para formação continuada de professores em seus locais de trabalho.

Alguns dos documentos de apoio para implantação da BNCC vieram através do Comunicado nº 41_2018 – SEDU/GS – Estudos e discussões BNCC, contendo o link da plataforma Porvir com o texto *Como aproximar as Competências Gerais da BNCC de currículos e práticas pedagógicas*, que direcionava para um material de referência organizado pelo Movimento pela Base, em parceria com o *Center for Curriculum Redesign* (Como..., 2018).

Assim como orientado pelo governo federal através do MEC, a rede municipal de Sorocaba aderiu à mobilização proposta, implantando a BNCC a partir do dia 6 de março de 2018, conhecido como o “Dia D”, com propostas de atividades a serem realizadas com os professores à luz das competências gerais, campos de experiências e habilidades. Os servidores receberam materiais e vídeos que direcionavam os caminhos a serem percorridos pelos dirigentes escolares nas reuniões de planejamento. Na ocasião, as ações formativas foram voltadas ao planejamento dos professores, orientando suas práticas em sala de aula alinhadas à BNCC.

Visto que o conteúdo veio definido previamente através do desenvolvimento das competências gerais da BNCC, cada unidade escolar teve autonomia para administrar o estudo dos materiais recebidos. No geral, foram trabalhados em reuniões de Horário de Trabalho para Pedagógico Coletivo (HTPC), já que as reuniões de planejamento que ocorreram em dias não letivos haviam ocorrido no mês de fevereiro, antes do início das aulas.

Para iniciar a **mobilização** em torno deste documento histórico, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) propõem que a discussão sobre a BNCC aconteça em todas as redes e escolas públicas e privadas do país. No **dia 6 de março**, sugerimos que as secretarias e escolas organizem o "Dia D", com apresentações, debates e compartilhamentos sobre a BNCC junto às equipes técnicas, equipes gestoras, professores, pais e alunos (Brasil, 2018, grifos meus).

A partir do “Dia D” na rede municipal de ensino em Sorocaba, foi possível acompanhar como ocorreu a proposta de desenvolvimento do processo de formação de professores por meio dos Cadernos de Orientações. A cada ano letivo ou a cada normatização necessária, a SEDU lança esse material, trazendo as diretrizes para o planejamento anual e normatizando as ações a serem tomadas nas instituições pedagógicas.

Atualmente, a formação continuada para o município se dá preferencialmente por meio do Horário de Trabalho Pedagógico (HTP). Os professores recebem essa formação por meio de seus orientadores pedagógico, que têm como material de apoio os Cadernos de Orientações para o planejamento de cada ano, elaborados pela equipe técnica da SEDU, e de materiais disponibilizados por meio da Divisão de Apoio Técnico Pedagógico (DATP). Além disso, a SEDU divulga sites oficiais para formação continuada, como o portal do Ministério da Educação, o portal da Prefeitura de Sorocaba, o site *Formações em Rede*, e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), voltada para professores do estado de São Paulo. Finalmente, há opções de formações oferecidas em parcerias com universidades na modalidade de cursos livres, ou seja, de caráter eletivo ao professor.

No Caderno de Orientações SEDU/GS nº 07/2018, em sua abertura, reforça-se a importância de planejar para coletividade, sob a perspectiva de uma educação integral. O documento ainda não faz nenhuma alusão direta à BNCC, visto que o Dia D ainda não estava no planejamento e só aconteceria em março daquele ano. O Caderno chegou às unidades escolares ao final de 2017 para que as equipes tivessem tempo para preparar as reuniões do início do ano letivo.

Em relação aos possíveis momentos de formação continuada em serviço, é possível perceber no documento a ênfase nas reuniões de planejamento e replanejamento, entendidas como ações formativas. Elas ocorreram nos primeiros dias do mês de fevereiro e após o retorno do recesso de julho, reforçando as mudanças históricas ocorridas ao longo dos anos ao trazer a centralidade do planejamento à realidade das comunidades escolares.

A primeira reunião do ano é muito importante, pois é o momento em que gestores, docentes e equipe de apoio escolar, reunidos, conhecem-se uns aos outros e planejam os tempos e espaços, interagindo com a cultura escolar, para que os objetivos educacionais ao longo do ano sejam alcançados (Prefeitura de Sorocaba, 2018a, p. 8).

Outros momentos de formação previstos no Caderno são as Reuniões de Avaliação Ensino e Aprendizagem (RAEAs), sendo quatro no ano, uma por bimestre, com foco na

reflexão das práticas pedagógicas e avaliação da consolidação da aprendizagem dos alunos. Para o segmento da Educação Infantil, as Reuniões de Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento da Educação Infantil (RAADEI), sendo duas no ano, uma por semestre, constituem-se em espaço institucionalizado para estudos, reflexões, acompanhamento da documentação pedagógica e elaboração de ações coletivas.

As Reuniões de Avaliação de Ensino e Aprendizagem – RAEA's correspondem a quatro encontros instituídos em Calendário Escolar, direcionadas aos estudos, reflexões e análise do processo de ensino e aprendizagem, tendo por princípio o aprimoramento dos Planos de Ensino e as metodologias pedagógicas adotadas. (Sorocaba, 2018a, p. 14).

O Caderno ainda faz alusão às avaliações externas, como SAEB e ANA, e apresentam como caminho para superação e elevação dos índices a adesão ao programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2014 pela então presidente Dilma Rousseff, para professores da Educação Infantil atuantes nas etapas Pré I e Pré II, e professores atuantes no Ensino Fundamental I nas turmas de 1º, 2º e 3º anos.

O eixo principal do pacto será a oferta de cursos de formação continuada para 360 mil professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de 18 mil orientadores de estudo capacitados em 36 universidades públicas. O MEC também distribuirá mais de 60 milhões de livros didáticos, além de jogos pedagógicos. O esforço coordenado tem a finalidade de reverter o atual cenário do país, em que a média nacional de crianças não alfabetizadas até os oito anos chega a 15,2% – de acordo com dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Comissão..., 2013).

A partir da página 28 do caderno SEDU/GS nº 07/2018, fica evidente o plano de formação continuada para professores, em seu Anexo 2, aponta o direcionamento para formação em níveis estruturados para contemplar uma maior abrangência na oferta de formação em serviço. A estrutura apresentada é composta da seguinte maneira: *em rede*, ofertada pela SEDU para todos os professores da rede municipal, podendo ser dividida por grupos; *em contexto*, destacando momentos de estudo e reflexão, as HTPs, RAEAs, as Reuniões de Avaliação e Monitoramento da Educação Infantil, previstas e organizadas de acordo com o PPP de cada instituição escolar; e *em livre escolha*, com formações que podem ser feitas ou não pelos docentes, conforme regulamentado pelo Decreto nº 22.119, de 28 de dezembro de 2015.

Anexo 2

Formação dos Profissionais da Educação Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) determina aos profissionais da educação uma sólida formação básica, que permita apropriação de conhecimento dos

fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, estágios supervisionados e capacitação em serviço com a associação entre teorias e práticas, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades; A Secretaria da Educação do município de Sorocaba organizará os processos formativos dos profissionais da educação a partir de:

- Formação em rede;
- Formação em contexto;
- Formação de “livre escolha” (Sorocaba, 2018a, p. 28).

O próximo material analisado, o Caderno de Orientações SEDU/GS nº 08/2018, mantém a estrutura de formação do seu antecessor. Porém, no que diz respeito à concepção de planejamento, apresenta como principal diferença a menção à BNCC, em seu anexo I, indicando a Base como normativa e determinando o início dos estudos sobre o documento e as competências. Apesar de introduzir a pedagogia das competências por meio da implantação da BNCC, possui exatamente a mesma estrutura para a formação continuada *em rede, em contexto e livre escolha*, com destaque às reuniões para estudo e reflexão de acordo com o PPP de cada escola, deixando a cargo das unidades escolares o aprofundamento em relação à BNCC.

Durante o ano de 2019, as instituições escolares da rede municipal de ensino deverão incluir em seu plano de formação o estudo da BNCC, visando garantir que os professores ampliem seus conhecimentos sobre as competências gerais e habilidades previstas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Sorocaba, 2018b, p. 22).

O Caderno de Orientações SEDU/GS nº 09/2019 apresenta diretrizes para o planejamento das atividades do ano letivo de 2020, em uma perspectiva distinta do Caderno nº 07, enfatizando a importância de planejar uma Educação Integral orientada pelos docentes e alinhada à realidade escolar. Esse caderno fornece um detalhamento das atividades pedagógicas e administrativas, visando otimização de custos e aumento da eficiência. No entanto, é crucial destacar que o planejamento foi interrompido pela chegada da pandemia de covid-19, resultando na necessidade de reformulação das atividades planejadas e impedindo a execução das orientações contidas no caderno.

Assim como os demais materiais da SEDU, esse também aborda considerações importantes sobre o ato de planejar, apresentando suas primeiras contradições relacionadas à complexidade de seguir as orientações presentes nos marcos legais que estabelecem os currículos escolares. O caderno destaca que o planejamento educacional deve ser entendido como um mecanismo de mobilização de diversos sujeitos que compõem e participam da instituição, implicando reflexão contínua e ação coletiva (Prefeitura de Sorocaba, 2019, p. 5). Além disso, ressalta a importância da apropriação dos documentos (BNCC e Currículo Paulista)

em cada instituição educacional da rede municipal de ensino de Sorocaba, a fim de desenvolver as competências gerais da Educação Básica e superar os paradigmas educacionais.

Tendo como pressuposto a complexidade que envolve o desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem, sejam estudantes ou professores e, considerando que são constituídos de múltiplas dimensões – intelectual, física, socioemocional e cultural – as quais se interrelacionam no processo de construção e apropriação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a BNCC e o Currículo Paulista adotam formas de organização curricular específicas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, apresentadas a seguir (Sorocaba, 2019, p. 24).

O Caderno SEDU/GS nº 09/2019 traz um estudo sobre a BNCC e o Currículo Paulista e, se não fosse a interrupção por conta da situação da pandemia, possivelmente seria o material norteador da rede que mais aproximaria as equipes e docentes das reflexões aprofundadas sobre tais documentos, a fim de adequar as diretrizes municipais aos planos de ensino das unidades educacionais da cidade.

Para o ano de 2020, a Secretaria da Educação promoverá ações formativas junto aos diretores de escola e orientadores pedagógicos voltadas à apropriação da BNCC e implementação do Currículo Paulista, contando com as contribuições da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, mediante o regime de colaboração entre os entes federativos (Sorocaba, 2019, p. 37).

O documento continua apresentando a mesma estrutura para a formação de professores, ou seja, *em rede, em contexto e em livre escolha*. Porém, ao assumir o regime de colaboração com o Estado e, portanto, com o Currículo Paulista, tem uma nova oferta de cursos de formação sobre a matriz curricular, em parceria com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), ficando a SEDU responsável por divulgar e orientar sobre os cursos.

Com a chegada da pandemia, a primeira orientação para o momento atípico vivenciado veio através da Instrução Normativa SEDU/GS nº 2, de 18 de março de 2020, pela qual houve a suspensão das aulas presenciais (Sorocaba, 2020b, p. 1). Após sua publicação, foi elaborado pela SEDU um conjunto de orientações às equipes escolares. As instruções normativas continuaram vindo mês a mês conforme a prorrogação da suspensão das aulas presenciais e apenas em julho de 2020 a normativa para aulas não presenciais foi estabelecida. Enquanto as aulas remotas não foram definidas, os professores foram orientados a seguirem com planejamentos de acordo com as diretrizes de cada equipe gestora.

- Sob supervisão remota do orientador pedagógico reorganizar o plano de trabalho, os materiais e as atividades (planejamento);
- Planejar, elaborar, produzir e organizar atividades e recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, em parceria com o professor de atendimento educacional;
- Realizar estudos de materiais sugeridos pelo orientador pedagógico;
- Preencher o relatório semanal das atividades executadas remotamente;
- Executar outras tarefas atribuídas pela chefia imediata (Sorocaba, 2019, p. 21).

A maioria das unidades escolares, antevendo uma possível volta às aulas de forma remota, ao seguir o movimento de outras redes, direcionou seus esforços de formação para a preparação de aulas não presenciais para os alunos, adaptando-se às suas realidades educacionais e, principalmente, estruturais. Nesse ponto, as formações oferecidas pelas unidades escolares já não estavam tão centradas nos estudos da BNCC e do Currículo Paulista, mas, sim, na adequação curricular, considerando protocolos sanitários de combate à covid-19 e no desenvolvimento de atividades remotas, levando em conta possíveis lacunas de aprendizagem nos alunos devido à interrupção das aulas e ao aumento significativo da desigualdade.

Após quase um ano de pandemia, o *Caderno de Orientações SEDU/GS nº 11/2020*, que apresenta diretrizes para o ano letivo de 2021, reflete mudanças desde sua primeira versão, marcada pelo momento em que o então secretário Wanderlei Acca reconhece a complexidade de planejar o fazer pedagógico diante da nova rotina imposta pela situação.

Muitas vezes, apesar de planejarmos, somos surpreendidos por adversidades, como as vividas no decorrer do ano de 2020, a partir da pandemia de COVID 19, causada pelo coronavírus (SARS-COV-2), o que nos impõe a necessidade de rever rotas e repensar as estratégias, ou seja, replanejar (Sorocaba, 2020a, p. 3).

Em seu anexo I, a SEDU retoma a necessidade de aprofundar os estudos relacionados à BNCC e ao Currículo Paulista e mantém a mesma estrutura para formação de professores e a parceria com o governo do Estado por meio da EFAPE.

Para o ano de 2021, a Secretaria da Educação promoverá ações formativas junto aos diretores de escola e orientadores pedagógicos, voltadas à apropriação da BNCC e implementação do Currículo Paulista, contando com as contribuições da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, mediante o regime de colaboração entre os entes federativos (Sorocaba, 2020, p. 24).

O *Caderno SEDU nº 13: Orientação para o Planejamento 2022* enfatiza o Marco Referencial de Sorocaba, orientando as ações para a concepção de uma escola ativa. O documento parece ter a intenção de retomar o caderno como norteador dos trabalhos escolares

desenvolvidos pelas equipes educacionais por meio de seus PPPs. Também destaca os desafios a serem enfrentados diante das consequências vividas durante a pandemia que, naquele momento, já completava quase dois anos, e promove uma reflexão sobre a escola desejada.

Neste momento, torna-se importante a problematização do que a escola representa, seus impactos, implicações e efeitos quando se almeja uma educação voltada para a garantia de direitos, com vistas ao desenvolvimento humano e social. Para tanto, há que se buscar a abertura de canais de comunicação e de escuta, com respeito às diferenças e promoção da emancipação humana, a partir de práticas pedagógicas democráticas e participativas, que rompam com as concepções que individualizam os problemas e responsabilizam individualmente os sujeitos (Sorocaba, 2021, p. 14).

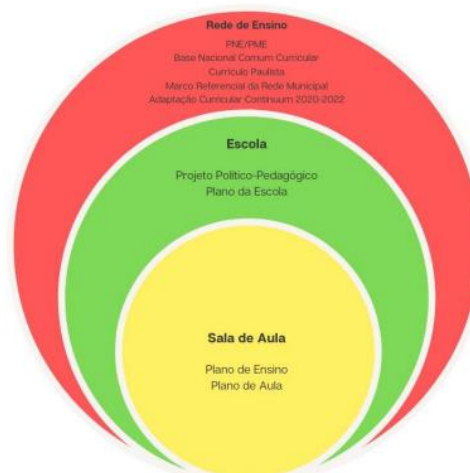
O documento reforça a importância do planejamento e suas finalidades (figura 1), respeitando os marcos legais que embasam o trabalho na rede municipal de Sorocaba, sendo eles PNE, BNCC Currículo Paulista, Marco Referencial da rede municipal e Adaptação Curricular Continuum 2020-2022, além do PPP e dos planos de cada unidade (figura 2).

Figura 1 – Mapa mental sobre planejamento



Fonte: Sorocaba (2022, p. 30).

Figura 2 – Documentos norteadores da educação



Fonte: Sorocaba (2022, p. 17).

O Caderno mantém, como os demais, a estrutura de formação de professores. Em relação à formação em contexto, destaca-se o papel de planejamentos específicos diante da realidade da pandemia, em especial por meio dos orientadores pedagógicos. Nesse momento, ganha relevância as avaliações diagnósticas para seguir o aprendizado dos alunos de acordo com suas necessidades mais pontuais.

O Caderno SEDU nº 13 é o mais aprofundado em orientações abrangentes que abordam desde a organização das salas como espaço físico até a operacionalização da documentação pedagógica. Ele retoma questões relacionadas à avaliação e contextualiza a participação da rede municipal nas avaliações externas, como o SAEB e o SARESP, sendo que esta última ocorre por meio da adoção do regime de colaboração com o Estado.

Em relação à formação continuada, este caderno difere dos outros ao não apresentar essa seção em forma de anexo. Apesar disso, mantém a estrutura, abordando as categorias *em rede*, *em contexto* e *em livre escolha*. Além disso, aborda de forma mais detalhada a importância dos espaços formativos, direcionando quais formações são oferecidas em nível de rede.

A formação em rede apresenta propostas formativas que consideram os projetos instituídos pela Secretaria da Educação, nos âmbitos federal, estadual e municipal. São formações que visam ao aprimoramento profissional e a socialização de conhecimentos e práticas que possibilitam a reflexão e intervenções sobre o processo de ensino e aprendizagem (Prefeitura de Sorocaba, 2021, p. 87).

O material indica, ademais, as propostas de formações em rede e de livre escolha ofertadas pela SEDU. Como exemplos, é possível citar o Canal EDUTECH, com tutoriais sobre as *Ferramentas Google*, voltado ao uso de tecnologias digitais a fim de atender à BNCC no campo das competências midiáticas; *Envolver para desenvolver*, destinado aos estagiários do curso de Pedagogia; *Eu pratico*, oferecido a professores de Educação Física que aderiram ao programa por meio de carga suplementar; *Mind Lab*, voltado para docentes do Ensino Fundamental I interessados em metodologias ativas e jogos digitais, abordando não apenas competência digital, mas também competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas (vale ressaltar que o curso desenvolvido no setor privado pode ser adotado também pelo setor público); e, por fim, *Robótica*, direcionado a professores do Ensino Fundamental I com o objetivo de prepará-los para construir robôs com seus alunos. Existem ainda outros cursos de livre escolha, muitos deles focados em ferramentas digitais e no uso da tecnologia.

No próximo capítulo, para aprofundar a compreensão da implementação da pedagogia das competências na rede municipal de ensino de Sorocaba, discuti a influência das políticas públicas de formação continuada no trabalho docente. Foram exploradas as mudanças ocorridas

no processo de formação dos professores da rede municipal de Sorocaba após a implementação da reforma, com um levantamento histórico dos documentos orientadores e das plataformas digitais voltadas para a formação docente.

4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SOROCABA

O objetivo deste capítulo foi verificar as mudanças no processo formativo dos professores da rede municipal de Sorocaba e seus impactos, por meio das políticas públicas de formação continuada no trabalho docente, em especial após a reforma educacional e implantação da BNCC. Foi realizada uma descrição histórica dos processos formativos para docentes adotados pelo município, por meio da SEDU e seus Cadernos de Orientação para Planejamento do ano letivo, que se consolidaram por preceitos do Marco Referencial e da Matriz Curricular da Rede Municipal de Sorocaba. Foi analisado também o uso das plataformas digitais voltadas à formação docente, oferecidas pelo site *Formações em Rede*, implantado a partir do Caderno de Orientações nº 13, além de outros documentos norteadores da formação de professores na rede municipal.

4.1 Políticas públicas e políticas públicas de formação de professores até a consolidação da BNC-Formação

O início da construção histórica das políticas públicas educacionais para a formação de professores remonta ao ano de 1990, um período marcado por grandes transformações no sistema de ensino brasileiro e, conseqüentemente, nas formulações das políticas educacionais. Nesse ano, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Esse evento representou um marco importante para os países que aderiram ao compromisso e à agenda da conferência, pois passaram a receber orientações sobre políticas de ação global, com objetivos traçados para a educação mundial, além de receberem financiamento do Banco Mundial.

A partir de 1990, foi se implantando um conjunto de reformas educativas, que objetivavam entre outros aspectos, obter uma maior equidade no acesso à educação, melhorar a qualidade e os resultados dos serviços educativos, criar um sistema de monitoramento dos resultados, descentralizar o sistema educativo e promover a autonomia das escolas. [...] O documento que resultou dessa conferência, *Educação para Todos*, serviu de marco para a elaboração e execução de políticas educativas mundiais, especialmente destinadas à educação básica e as questões docentes (Rodríguez; Vargas, 2008, p. 44).

Os países que aderiram à ajuda financeira do Banco Mundial firmaram um compromisso com o desenvolvimento econômico e com o direcionamento das políticas setoriais. Na educação, esses países passaram por significativas alterações contando com padrões de

financiamento, gestão dos sistemas de ensino, reformulações dos currículos, interferências nos processos de avaliação e nos programas de formação de professores, que passaram a ter critérios empresariais e do mercado.

A construção histórica do modelo de educação que vem se desenvolvendo no Brasil desde 1990 reflete as transformações sociais que trouxeram os organismos multilaterais para o centro da elaboração das políticas educacionais. Essas políticas têm como objetivo formar alunos para que possam se tornar adultos produtivos, revelando uma clara interligação entre educação, política e economia.

As reformas educacionais, portanto, vieram acompanhadas de reformas econômicas, políticas e sociais, resultando em uma obrigatoriedade tanto para a educação quanto para a economia de seguir agendas globais orientadas pela ONU. Isso implica em uma educação e economia de mercado, com uma interferência cada vez menor por parte do Estado.

Esse movimento representa não somente uma ajuda financeira aos países pobres, mas, em especial, as orientações para a realização de uma educação básica, capaz de promover a inserção dos indivíduos e sua participação na vida social e econômica, de forma individual e autônoma. A educação ganha um status de solucionadora dos problemas sociais, pois é a partir dela que os indivíduos serão inseridos na sociedade do novo século (Scalco, 2020, p. 23).

Segundo Rodríguez e Vargas (2008) e Scalco (2020), para a elaboração das políticas públicas educacionais, desde a década de 1990, período em que ocorrem as principais transformações, os referenciais que visavam direcionar os planejamentos pedagógicos e as práticas didáticas já sofriam influência da UNESCO e de outros organismos multilaterais e traziam como principal objetivo desenvolver nos indivíduos habilidades e competências essenciais à participação nas novas relações necessárias para a vida em sociedade.

Ao mesmo tempo, a semelhança dessas premissas no trabalho da UNESCO, da OCDE e do Banco Mundial indicaria que essas três organizações compartilham uma visão de mundo muito similar. A primeira dessas premissas é que o futuro apresentará um mundo de mudanças rápidas e permanentes, no ritmo dos “avanços” tecnológicos. A partir daqui, assume-se a necessidade de educação contínua; a necessidade de que os sistemas educacionais, as escolas, os professores e os alunos sejam “adaptáveis”. Finalmente, essas agências assumem que é possível projetar soluções educacionais globais que seriam aplicáveis a todos (ou pelo menos à grande maioria) dos contextos sociais, econômicos e políticos (Rodríguez; Vargas, 2008, p. 57).

Entre essas competências e habilidades, estão o domínio e uso das tecnologias digitais, convivência com a diversidade e o “aprender a aprender”, traçando uma concepção de educação relacionada ao protagonismo do aluno, um dos novos pilares da educação brasileira.

Da mesma forma, a educação permanente implica que é fundamental que as crianças recebam uma educação básica de qualidade, na qual devem adquirir certas competências fundamentais que lhes permitirão aprender ao longo da vida. Com relação a quais são essas competências que todo sistema educacional deve transmitir aos seus alunos: comunicação, criatividade, flexibilidade, aprender a aprender, trabalho em equipe e resolução de problemas (Rodríguez; Vargas, 2008, p. 59).

Diante da transformação social apresentada, a partir dessa nova concepção e dos pilares educacionais, a habilidade que o indivíduo possa desenvolver, bem como as competências que podem ser agregadas, para Rodríguez (2008), se enfatiza um certo tipo de pedagogia, centrada no aluno, onde fica definido como bom professor, aquele que atua como um mediador e guia o estudante a construir sua própria aprendizagem.

Rodríguez (2008) afirma que essas reformas passam a apresentar também, grande importância para o setor produtivo e, por consequência, para o capital, pois são políticas fundamentadas em modelo hegemônico sustentado na ideologia neoliberal, pois do ponto de vista do setor produtivo, ambas são fundamentais para o perfil dos indivíduos exigidos, pela nova sociedade do século XXI.

Nos anos 90, no bojo das finanças globalizadas, o Banco Mundial passou a exercer influência efetiva na política educacional. [...] A modernização administrativa associada aos princípios neoliberais daria nova roupagem à visão eficientista e produtivista dos anos 60 (Rodríguez, 2008, p. 195).

[...]

Na década de 90, as políticas oficiais dos governos tendem a seguir as características do neoliberalismo/neotecnicismo, nas suas mais diversas facetas, tais como: qualidade total, ênfase na avaliação, controle (do capital) sobre o projeto político pedagógico das escolas, ou seja, da organização do trabalho pedagógico (Rodríguez, 2008, p. 219).

Para adequar-se à demanda do setor produtivo, a escola deve obrigatoriamente atender às necessidades do capitalismo corporativo, àquilo que é esperado pelo setor produtivo e pelas classes detentoras do poder. A organização de sistemas educacionais formais, portanto, passam a servir a uma seleção social, em nome das demandas das empresas capitalistas. Para Scalco (2020), a necessidade de fornecer uma força de trabalho adequadamente treinada e motivada provou ser um argumento poderoso para remover as barreiras educacionais à mobilidade da classe trabalhadora, apresentando um novo modelo escolar, tal como já nos apresentava Laval.

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (Laval, 2019, p. 29).

[...]

A escola, que não é mais a única fonte de saber, deve “aprender a aprender” para que a criança seja capaz de ordenar e fazer a triagem da informação confusa, lacunar e tendenciosa da cultura comercializada de massa. Essa primeira educação escolar é apenas o prelúdio de uma educação permanente, uma formação no dia a dia, associada a reciclagens periódicas [...] a fim de que o produtor ponha seus conhecimentos em dia e se adapte a uma tecnologia em movimento (Laval, 2019, p. 36).

Não há como negar que avanços de considerável importância aconteceram no decorrer da década de 1990, como as políticas de equalização do financiamento à educação, investimentos em alunos e profissionais da educação, como no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF), que teve início em 1996 e, dez anos depois, culminou no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este, por sua vez, foi aprovado na Câmara do Deputados em 2020 como um projeto definitivo, com aumento gradativo de investimentos.

No entanto, outras políticas, que refletem mais retrocesso e controle do que progresso, tornaram-se permanentes. Ainda estamos sujeitos a políticas de monitoramento e avaliação do desenvolvimento da Educação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado no final dos anos 1980 e aplicado pela primeira vez em 1990. Posteriormente, foi reestruturado em 1995 para permitir a comparação de desempenho. Ao SAEB, atualmente, está associada a Prova Brasil, que, com diferentes denominações, passou por diversos ajustes ao longo do tempo. Além disso, existe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como um complemento para medir o desempenho da educação. Essas políticas estão voltadas para a competitividade e produtividade, representando uma maior regulação e controle sobre as escolas, os currículos e a categoria docente (em termos de formação e regulação do trabalho).

As reformas impostas à educação serão cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. O objetivo das “reformas orientadas para a competitividade” (competitiveness-driven reforms) é, portanto, melhorar a “qualidade do trabalho”. A padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da “gestão educacional” e a formação de professores são reformas “focadas na produtividade” (productivity-centred) (Laval, 2019, p. 37).

As décadas posteriores seguiram a mesma tendência para a educação e, conseqüentemente, para as políticas educacionais. Foram anos marcados por um histórico de descontinuidade, retomadas e retrocessos, momentos com significativos avanços, seguidos por resgates de antigas ambições políticas com nova roupagem. A mesma tendência vem se

apresentando para as políticas educacionais para a formação de professores, que, em alguns momentos, ganham maior ou menor destaque nas reformas. Considerando que a categoria é essencial para a efetivação e concretização dos objetivos propostos por meio dessas políticas públicas educacionais, houvera grandes movimentos em torno da profissão docente.

Conforme esclarecem Rodríguez e Vargas (2008), em 1996, foi realizada em Genebra a 45ª Reunião da Conferência Internacional da Educação; em 13 a 17 de maio do mesmo ano, em Kingstoon, na Jamaica, ocorrera a VI reunião de Ministros da Educação da América Latina. Já no ano seguinte, em 11 de novembro, o Comitê Misto OIT/UNESCO de Expertos (CEART) se reuniu e elaborou outra Recomendação sobre a Situação do Pessoal Docente de Ensino Superior. Em 2000, foi realizada outra reunião para avaliar a aplicação das recomendações realizadas em 1997. Todos esses eventos foram marcados por orientar o papel docente nas reformas propostas.

1º as reformas educativas devem chegar “à escola e à sala de aula e conseqüentemente, o professor é o ator chave do processo de transformação educacional”; 2º o princípio refere-se a necessidade de definir políticas integrais para os docentes, objetivando superar os enfoques parciais, que consideram possível modificar a situação da deficiência, mudando apenas um aspecto do problema (Rodríguez; Vargas, 2008, p. 46).

Para as autoras, todos esses fóruns e encontros representaram o movimento dos profissionais da educação e destacaram a necessidade em ressignificar o papel docente, não apenas no que tange à sua formação inicial e continuada, mas também oferecer ao professorado condições de trabalho e atendimento às suas demandas profissionais. Todavia, as reformas implantadas na década de 1990, apesar de apresentarem alguns avanços, não proporcionaram muitos resultados satisfatórios. Algumas defasagens foram observadas entre discurso e prática, além de brechas expostas nas metas definidas em Jomtien.

Em geral foram implementadas, uma série de ações que supostamente visavam melhorar a atividade dos professores, como por exemplo, cursos, seminários, oficinas, e sistemas de formação e atualização, entre outros, porém, com resultados mecânicos e pouco satisfatórios. Além de generalizar-se um sistema de monitoramento do rendimento e desempenho dos alunos e professores – mediante um sofisticado sistema de avaliação em lócus e por via eletrônica – em todos os níveis, que acabou por *estandarizar* os resultados, esquecendo a importância do trabalho pedagógico, e suas condições e produção (Rodríguez; Vargas, 2008, p. 55, grifos das autoras).

Dando continuidade à construção histórica das políticas públicas educacionais, é possível perceber um movimento parecido nas últimas décadas, ao fazer um levantamento do panorama geral da LDB em seus vinte anos de promulgação. Dourado (2018) resgata outros

desmembramentos considerados importantes que marcaram a construção das políticas públicas de formação de professores no país, como leis e decretos que versaram sobre a valorização e a profissionalização docente.

O texto da LDB, referência básica para a educação nacional, incorporou, ao longo da sua tramitação, vários dispositivos referentes a formação dos profissionais da educação. Importante destacar que essa matéria foi objeto de projetos de lei e decretos, entre outros, que alteram a LDB (Dourado, 2018, p. 17).

Os principais destaques do autor foram para a Lei nº 11.301, de 2006, que em seu artigo 67 define as funções do magistério; as alterações referentes ao artigo 61, decorrente da Lei nº 12.014, de 2009, que amplia o escopo de profissionais da educação; a alteração do artigo 62 por meio das leis nº 12.056, de 2009, e nº 12.796, de 2013, que regulamenta a exigência para formação mínima para atuação docente e define a tipologia dos cursos de formação continuada. Alterações que foram consideradas fundamentais para a construção da identidade profissional docente em nosso país.

Merece destacar que parcela das alterações ocorridas no Título VI da LDB, denominado *Dos Profissionais da Educação*, resulta de movimentos dos profissionais da educação direcionados à efetivação de sua identidade e valorização profissional e, certamente, tem impacto na carreira e exercício desses profissionais (Dourado, 2018, p. 20).

A tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014, também traz acréscimos consideráveis para a profissão docente, com as metas 15, 16, 17 e 18, destinadas à valorização dos profissionais da educação.

Quadro 7 – Metas 15 a 18 que dispõem sobre formação e valorização profissional dos docentes em todo o país

(continua)

<p>META 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>
<p>META 16 – Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>
<p>META 17 – Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.</p>

Quadro 7 – Metas 15 a 18 que dispõem sobre formação e valorização profissional dos docentes em todo o país

(conclusão)

META 18 – Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: adaptado de Brasil (2014).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu, de acordo com Dourado (2018), um rico e amplo processo de discussão e deliberação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, junto a audiências públicas e à Comissão Bicameral (MEC, CAPES, Inep e entidades acadêmicas diversas), a qual estabeleceu as Diretrizes Nacionais para formação inicial e continuada para os profissionais do magistério, em consonância com as políticas educacionais e os movimentos dos profissionais da educação.

A Resolução define, ainda, que a formação continuada deve ser articulada à formação inicial. Nessa direção, ratifica que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Dourado, 2018, p. 27).

Na contramão do que vinha se construindo nessas últimas décadas, tal qual explica Aguiar (2019), as políticas públicas de formação de professores voltaram a ser objeto de disputa após o golpe sofrido pela então presidente Dilma Rousseff em 2016, já que é por meio dos professores que a grande reforma educacional pretendida desde a década de 1990 poderá ser concretizada. Para a autora, o processo de tramitação e proposição de base para a formação de professores e professoras foi apressado, adotando como eixos a padronização curricular, a submissão aos padrões da OCDE e a orientação de segmentos do setor privado.

Nesse contexto, a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado (Aguiar, 2019, p. 35).

Importante ressaltar que, após o golpe, o então ministro da Educação, Mendonça Filho, passou a ser responsável pela terceira versão da BNCC e, naquele momento, passou a restringir a participação de especialistas em educação, que, nas primeiras fases, tiveram uma participação mais efetiva. Segundo Aguiar (2019), a restrição veio através da instituição do Comitê Gestor

da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio (Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016), comandado pela secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupou esse mesmo cargo na gestão do ministro Paulo Renato, no governo FHC, quando os PCNs foram implementados, e também foi a responsável pela homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), retomando a formação dos professores por competências profissionais.

Passou a ter prioridade nas políticas do governo federal ao longo do período de gestão de quatro ministros da educação, tal a força dos grupos que defendiam a BNCC dentro e fora do MEC. Além do mencionado Movimento pela Base, os mais ardorosos defensores encontravam-se no Movimento Todos pela Educação, no Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e na União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). É somente no governo Michel Temer que a dimensão conservadora da BNCC ganha maior expressão e se evidencia com mais nitidez seu elo com os PCNs (Aguiar, 2019, p. 7).

Contrariando as Diretrizes Nacionais para formação inicial e continuada para os profissionais do magistério e o PNE, a Resolução CNE/CP nº 01, de 2020, efetivamente deixa de apresentar um caráter formativo, que tinha como propósito a reflexão sobre a prática educacional, e passa a instituir competências profissionais indicadas aos professores nas diversas modalidades de ensino, fortalece o vínculo com instituições privadas para formação de professores nas diversas competências consideradas essenciais e reforça a ideia de “mercadologização” da educação básica brasileira.

Estamos abrindo mão do caráter público das políticas educacionais, não apenas pela parceria com instituições privadas, mas pela assimilação de seus modos de gestão. Estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para “comprar” parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição (Macedo, 2018, p. 31).

A noção de competência ganha um caráter de meta a ser seguida, tanto no que compreende a formação de alunos, futuros profissionais, quanto ao que concerne a formação de professores, que, para colocarem em prática a reforma pretendida, são submetidos a uma racionalidade sistêmica de um currículo centralizado, com o objetivo de atender à demanda do “aprender a aprender”, pensada para uma sociedade globalizada.

4.2 Processos formativos ofertados pela Secretaria da Educação em Sorocaba pela perspectiva da pedagogia das competências

Com base nas políticas públicas estabelecidas em nível nacional, é crucial ressaltar que cada governo precisa definir suas próprias diretrizes educacionais, não apenas para cumprir a obrigação legal, mas também para considerar as especificidades regionais e direcionar ações específicas nos planos educacionais. Isso inclui garantir as condições de trabalho dos docentes e os direitos educacionais dos alunos.

Da mesma forma que ocorreu em nível federal, houve mudanças significativas na construção histórica da educação em Sorocaba, assim como no desenvolvimento das políticas públicas educacionais municipais.

De acordo com Pereira (2015), após a década de 1990, houve um aumento na demanda por vagas escolares. O município, que até então priorizava o atendimento na Educação Infantil, especialmente na modalidade creche, passou a expandir sua oferta para outras etapas e modalidades de ensino. Esse movimento exigiu a elaboração e organização de um currículo mínimo para a rede, além de destacar a necessidade de implementação de políticas públicas educacionais próprias do município. Mesmo antes de ser considerado um sistema de ensino, a Secretaria da Educação já estava pensando em pilares educacionais específicos para Sorocaba, alinhados às iniciativas nacionais.

No aspecto pedagógico, evidenciou-se a necessidade de se pensar a organização curricular. As escolas, antes mesmo da criação do sistema municipal de ensino, por volta dos anos de 1996, já vivenciavam um movimento de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), quando se investiu no trabalho por projetos e nas discussões da qualidade da educação. As escolas começaram a esboçar seu PPP, que respeitava o ideário da época, da política educacional da Secretaria da Educação, que era alicerçado em três pilares: educação de qualidade para todos (educação inclusiva); educação humanista e gestão democrática. De 2000 a 2007, as escolas fundamentaram suas ações nesse ideário como uma diretriz para a construção e a implementação do seu PPP (Pereira, 2015, p. 14).

Com a mudança no atendimento educacional, a Secretaria da Educação de Sorocaba iniciou a elaboração de dois documentos que se tornariam fundamentais como guias legais para a formulação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP), planejamentos pedagógicos e regulação das práticas educacionais em todo o município: a Matriz Curricular Municipal e o Marco Referencial. Esse momento histórico foi influenciado por dois movimentos significativos. Primeiramente, houve uma mudança na abordagem educacional, com a transição de uma

educação mais assistencialista para uma abordagem mais escolar, acompanhada pela expansão das escolas e das etapas de ensino atendidas pelo município.

Paralelamente a esses movimentos, e como parte integrante deles, em 1994, foi criado o Conselho Municipal de Educação por meio da Lei nº 4.574, de 19 de julho de 1994. Esse órgão tornou-se oficialmente normativo, deliberativo e consultivo, desempenhando um papel crucial na formulação e aprovação das políticas educacionais municipais.

O Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO) foi criado pela Lei nº 4.574, de 19 de julho de 1994, posteriormente alterada pela Lei nº 6.754, de 22 de novembro de 2002, e iniciou suas atividades a partir da instituição do Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba, em 1998, sendo reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo através do Parecer CEE nº. 197/1998, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 08 de maio de 1998 (Conselho Municipal de Educação, [2018?])

O aumento quantitativo da rede municipal de ensino, a instituição do CMESO, bem como as influências das regulações nacionais culminaram na necessidade de elaboração de um currículo mínimo que atendesse a toda a rede de ensino. É nesse contexto que são regidos, em conjunto, a Matriz Curricular e o Marco Referencial.

Na ocasião, a Secretaria de Educação contava com um núcleo de formação de professores que lecionavam no Ensino Fundamental, o Núcleo de Formação do Ensino Fundamental (NUCEF), que seguia orientações e recebia assessoria do Instituto Paulo Freire (IPF). As demandas advindas das formações entre os professores da cidade apontavam para a elaboração de uma matriz curricular que, muito além de um currículo mínimo, representaria uma proposta pedagógica que concebesse a rede e suas especificidades. Vem daí a conjunção entre Matriz Curricular e Marco Referencial.

As primeiras discussões em torno do currículo em conjunto das escolas apontaram para a construção de um currículo mínimo. Entretanto, com toda a movimentação que ocorreu entre os anos de 2008 e 2011, em conjunto do IPF para a construção do Marco Referencial, impactou também na construção do currículo. As discussões apontaram para a necessidade da construção de um referencial curricular, uma proposta curricular ou, uma matriz curricular e não mais um currículo mínimo (Pereira, 2015, p. 18).

Os dois documentos começaram a ser construídos de maneira democrática e participativa, em uma escuta ativa dos profissionais da educação e com preceito no diálogo com toda a rede. Essa situação se estendeu até o ano de 2009, quando, segundo Pereira (2015), ocorreu uma mudança drástica no cenário da construção do currículo municipal. A Secretaria

da Educação encerrou sua assessoria com o IPF e contratou a assessoria de Guiomar Nano de Melo.

É importante registrar que a ruptura com o IPF e a contratação da professora Guiomar encerrou o movimento de discussões e diálogo que envolviam os diferentes sujeitos que compõem a estrutura da Secretaria da Educação, das unidades escolares e das comunidades escolares (Pereira, 2015, p. 17-18).

Apesar da interrupção do diálogo durante o processo, a elaboração da Matriz Curricular ainda conservou parte de suas características iniciais e incorporou princípios de uma educação voltada para a humanização, emancipação e transformação social. A versão final, apresentada às unidades escolares em 2012, estabeleceu uma relação de respeito aos princípios do Marco Referencial. Esse último documento foi construído mantendo um diálogo com toda a rede, sem a interferência da assessoria de Guiomar Nano de Melo, e continuou alicerçado na diversidade de segmentos e educadores de toda a rede, desde sua primeira versão, apresentada em 2011.

O documento final foi intitulado como Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) e é composto por cadernos para cada etapa da educação básica. Em seu texto introdutório, encontra-se a afirmação de que o esforço da Secretaria da Educação de Sorocaba para a construção da Matriz Curricular foi demarcado pelo Marco Referencial que aborda valores e pressupostos teóricos que sustentam a rede municipal de ensino de Sorocaba (Pereira, 2015, p. 19).

Para Freitas (2020), mesmo diante de todos os desafios enfrentados na construção da Matriz Curricular, fica evidente que sua essência reflete um currículo fundamentado em aspectos teóricos diferenciados das concepções tradicionais, uma vez que incorporou as contribuições dos profissionais da rede em sua elaboração.

Essa consulta aos profissionais da educação contou com diversos encontros no espaço escolar e também na secretaria de educação, onde foram abertos momentos para discussão e construção do documento, além de terem sido disponibilizados documentos (questionários principalmente) para guiar o caminho a ser percorrido nesta elaboração, disponibilizado nas escolas e preenchido pelos profissionais do espaço da escolar, principalmente os professores (Freitas, 2020, p. 105).

O Marco Referencial, a partir de 2011, e a Matriz Curricular, a partir de 2012, foram estabelecidos como os documentos oficiais do município que orientavam a formação de professores na Rede Municipal. Além disso, serviam como base teórica para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e dos planejamentos anuais das escolas, bem como para a produção de semanários, relatórios e outros documentos pedagógicos.

4.3 A construção histórica dos cadernos da SEDU

Em 2014, a Secretaria da Educação iniciou uma série de normativas através dos Cadernos, com a intenção de padronizar as orientações a toda a rede em consonância às Diretrizes Nacionais para a Educação. Os materiais, segundo a SEDU, articulam os saberes, experiências, produção científica e prática educativa, visando traduzir o caráter dialógico entre as situações atreladas ao cotidiano escolar e sua dinamicidade.

O primeiro Caderno lançado nas unidades escolares, intitulado *Caderno de Orientações SEDU nº 01 – Diretrizes para o Conselho de Classe Ano/Série/Termo da Rede Municipal de Sorocaba*, foi elaborado pela Comissão de Rendimento Escolar. Essa equipe foi organizada pela Diretoria de Área de Gestão Pedagógica e pela Seção de Monitoramento da Aprendizagem e Resultados Educacionais, e contou com a participação de diversos segmentos, incluindo uma supervisora de ensino, uma diretora de escola, um vice-diretor de escola, duas orientadoras pedagógicas representando as escolas do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, duas professoras e as chefes de seções das áreas envolvidas. O objetivo do material foi regulamentar os Conselhos de Classe Ano/Série/Termo e suas diretrizes continuam em vigor até os dias de hoje.

Deste modo, intitulada por “Comissão de Rendimento Escolar”, o grupo desenvolveu diversas ações, dentre elas:

- Análise dos instrumentos utilizados na rede para registrar o Conselho de Classe Ano/Série/Termo à luz da legislação vigente: LDBEN nº 9394/96, Decreto CEE nº 11.625/78, Parecer nº CEE 67/98, Deliberação CME nº 02/99, Deliberação CME nº 01/01 e Regimento Escolar.
- Estudo de Referencial Teórico sobre o tema;
- Pesquisa das práticas de Conselho de Classe Ano/Série/Termo junto às Unidades escolares;
- Viabilização de palestra externa às Equipes de Suporte Pedagógico, com base nos estudos realizados para fomentar as reflexões acerca do tema Conselho de Classe.
- Proposta de adequação e alinhamento das orientações e instrumentos de registro do Conselho de Classe Ano/Série/Termo, atendendo a legislação e relacionando às publicações existentes na SEDU, a saber: Termo de Orientações para a Elaboração de Atas e Orientações sobre o Conselho Final. Diante do exposto, a Comissão optou pela organização deste caderno, denominado “Diretrizes para o Conselho de Classe Ano/Série/Termo da Rede Municipal de Sorocaba”, de forma a registrar as concepções, reflexões, os estudos e as propostas a serem consolidadas (Sorocaba, 2014, p. 5).

Para a SEDU, o Conselho de Classe Ano/Série/Termo compõe a jornada de formação continuada de professores, ao permitir e ampliar os momentos de reflexão sobre a própria prática pedagógica.

Em síntese, o Conselho de Classe deve se consolidar como um espaço de mudança, espaço de revisão das práticas; condição necessária para que os diversos fatores relacionados ao processo de ensino-aprendizagem sejam desvelados, pois a interseção destes fatores é a determinação do ponto de partida para novas ações, numa constante troca de procedimentos e realização de propostas que visam a tornar a prática pedagógica acessível e promotora de avanços no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Sorocaba, 2014, p. 9).

No citado material, são apresentados os modelos em anexo e as orientações de como preencher a documentação pedagógica como relatórios, atas e planos que devem ser utilizados nas escolas municipais que atendam aos seguimentos Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Sobre a Documentação do Conselho de Classe:

1- RELATÓRIO DA ESCOLA PREENCHIDO COM ANTECEDÊNCIA PELOS PROFESSORES, APRESENTANDO:

- a. Panorama Geral da Turma: aspectos quantitativos relacionados à leitura, escrita e raciocínio lógico matemático;
- b. Frequência dos alunos (inferior a 75%, de acordo com LDB 9.394/96);
- c. Apontamento individual dos alunos com rendimento abaixo do esperado: apresentar as dificuldades, os avanços ao longo dos bimestres e as providências já adotadas pela escola;

2- ATA DO CONSELHO DE CLASSE, CONTENDO:

- a. Texto de abertura, procedimento e fechamento orientado neste documento;
- b. Anexo dos Planos de Ação por Ano Série/Termo;
- c. Breve análise do rendimento da unidade escolar por ano/série/termo;
- d. Tabela constando o Plano de Ação para cada ano/série/termo com o objetivo de permitir o avanço dos alunos com menor rendimento (Sorocaba, 2014, p. 22).

Em 2015, ano seguinte à elaboração do primeiro Caderno, visando aprimorar a qualidade do ensino e em resposta ao contínuo aumento da demanda por educação, com crescimento no número de alunos e profissionais da educação, foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO) a Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015. Essa lei instituiu o Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Sorocaba, um documento que dedica seis das vinte metas à categoria docente, conforme detalhado nos quadros 8 ao 13.

Quadro 8 – Meta 13 do PME sobre titulação docente

META 13 – TITULAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PME
13. Elevar no Município a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior no Município para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
13.1 Apoiar e incentivar a criação de programas de pós-graduação nos níveis de Mestrado e Doutorado nas universidades públicas de forma a permitir o aperfeiçoamento dos docentes de outras instituições bem como aos docentes da rede pública, a partir da aprovação do Plano Municipal de Educação.
13.2 Implantar rede de comunicação de alta velocidade, interligando as instituições de 23/30 LeisMunicipais.com.br – Lei Ordinária 11133/2015 (http://leismunicipa.is/cm fou)- 28/02/2020 15:05:23 interesse público do Município, com possibilidade de ampliação de acesso a outras instituições.

Fonte: adaptado de Sorocaba (2015a).

Quadro 9 – Meta 14 do PME sobre ampliação da formação docente em nível de Pós-Graduação

META 14 – PÓS-GRADUAÇÃO PME
14. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Município, de modo a atingir em Sorocaba até 2024 a titulação anual de 300 (trezentos) mestres e 150 (cento e cinquenta) doutores.
14.1 Solicitar e apoiar a criação de programas de pós-graduação nos níveis de Mestrado e Doutorado nas universidades públicas de forma a permitir o aperfeiçoamento dos docentes de outras instituições bem como aos docentes da rede pública, a partir da data de aprovação do Plano Municipal de Educação.
14.2 Buscar garantir o direito aos estudos e pesquisas em pós graduação <i>stricto sensu</i> em educação, garantindo nos planos de carreira do magistério municipal, meios que favoreçam de forma equitativa a formação dos profissionais da educação em cursos de pós-graduação, inclusive no exterior, sem prejuízo dos vencimentos e tempo de vida funcional, a partir de 2017.
14.3 Ampliar em no mínimo 2 vezes o número de programas de mestrado e em no mínimo 4 vezes o número de programas de doutorado do Município.
14.4 Conceder afastamento aos profissionais da educação aprovados em programas de pós-graduação fora do Município ou fora do país, a partir de 2017.
14.5 Desenvolver políticas de incentivo fiscal para empresas de Sorocaba, visando estimular a fixação de mestres e doutores nessas empresas e/ou a capacitação de seus funcionários nestes níveis.

Fonte: adaptado de Sorocaba (2015a).

Quadro 10 – Meta 15 do PME sobre formação docente em nível superior (licenciatura)

META 15 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PME
15. Buscar garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica do Município de Sorocaba possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
15.1 Viabilizar para adesão cursos superiores em áreas pedagógicas da educação atendendo o inciso III, do artigo 61 da LDBEN, a partir da aprovação deste PME.
15.2 Buscar garantir a gratuidade do acesso dos profissionais do serviço e apoio escolar da rede pública municipal, aos cursos técnicos e/ou superiores em área pedagógica da educação ou afim, que atendam o inciso III do artigo 61 da LDBEN a partir de 2017.
15.3 Implementar as leis Nº 10.638, de 9 de janeiro de 2003 e a nº 11.645, de 10 de março de 2008 e o Parecer CNE Nº 01/2004, inserindo na grade curricular de graduação dos cursos superiores, o ensino da história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros, e indígenas brasileiros, para que profissionais de todas as áreas tenham uma formação que garanta o respeito a pluralidade cultural, em especial à população negra e indígena, a partir da aprovação deste PME.
15.4 Garantir o direito da criança da Educação Infantil, aulas de Educação Física conforme 24/30 LeisMunicipais.com.br - Lei Ordinária 11133/2015 (http://leismunicipa.is/cmfo)- 28/02/2020 15:05:23 art. 26, § 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ministrada por profissional com formação específica de acordo com a Lei 9.696/98, a partir 2017.

Fonte: adaptado de Sorocaba (2015a).

Quadro 11 – Meta 16 do PME sobre formação continuada

(continua)

META 16 – FORMAÇÃO CONTINUADA E PÓS-GRADUAÇÃO DE PROFESSORES PME
16. Formar, em nível de pós-graduação, <i>lato sensu</i> , 75% (setenta e cinco por cento), até o quinto ano de vigência deste PME, e 20% (vinte por cento), <i>Stricto Sensu</i> , até o último ano de vigência deste PME, os profissionais da educação, conforme, inciso I e II, do artigo 61 da LDBEN, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, a partir da aprovação deste Plano Municipal de Educação.
16.1 Incentivar estudos e pesquisas em pós-graduação, <i>stricto sensu</i> , em educação e áreas correlatas e afins, assegurando no plano de carreira do magistério municipal, meios que favoreçam de forma equitativa a formação dos profissionais da educação, conforme incisos I, II e III do artigo 61 da LDBEN, em cursos de pós-graduação, <i>stricto sensu</i> , inclusive no exterior.

Quadro 11 – Meta 16 do PME sobre formação continuada**(conclusão)**

META 16 – FORMAÇÃO CONTINUADA E PÓS-GRADUAÇÃO DE PROFESSORES PME
16.2 Estabelecer parceria com as universidades públicas e privadas para oportunizar a formação continuada, em nível de especialização <i>lato sensu</i> , aos profissionais da educação, conforme incisos I e II, do artigo 61 da LDBEN, a partir da vigência deste Plano Municipal de Educação.
16.3 Buscar garantir formação continuada, em serviço, aos profissionais da educação, contemplados no artigo 61 da LDBEN, realizando pesquisas das demandas e necessidades, por meio de Comissão formada por representantes desses profissionais, no decorrer da vigência do PME.

Fonte: adaptado de Sorocaba (2015a).

Quadro 12 – Meta 17 sobre valorização da categoria docente**META 17 – VALORIZAÇÃO MAGISTÉRIO PME**

17. Valorizar os (as) profissionais do magistério da educação básica do Município, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste Plano Municipal de Educação.
17.1 Buscar a valorização profissional do suporte pedagógico por meio da redução de jornada de trabalho para 30 (trinta) horas semanais, durante a vigência do plano.
17.2 Proporcionar acervo para estudo e aprimoramento pedagógico de livros atualizados. Manter um acervo de livros de excelente qualidade para a sala de leitura da unidade escolar para alunos/professores/toda equipe escolar, até o final da vigência deste PME.
17.3 Buscar garantir a valorização do profissional do magistério na educação básica, inclusive os readaptados e/ou aposentados, equiparando o salário daquele com o de todos que tenham formação superior, de acordo com o cargo, até o segundo ano de vigência do plano.
17.4 Buscar a valorização dos docentes propiciando rendimento, usando como referência o salário dos profissionais com formação equivalente (superior completo), durante a vigência do plano.
17.5 Buscar garantir a valorização dos profissionais do suporte pedagógico por meio de 25/30 LeisMunicipais.com.br - Lei Ordinária 11133/2015 (http://leismunicipa.is/cm fou)- 28/02/2020 15:05:23 aumento salarial proporcional aos aplicados à classe docente, durante a vigência do plano.
17.6 Implantar no decorrer da vigência do PME, de forma gradual, à composição da jornada de trabalho, destinando, no mínimo 1/3 (um terço) da jornada de trabalho para atividades extraclasse, com base na Lei nº 11.738/2008. Há comissão de estudos para adequação da jornada.

Fonte: adaptado de Sorocaba (2015a).

Quadro 13 – Meta 18 sobre plano de carreira da categoria docente**(continua)**

META 18 – PLANO DE CARREIRA PME
18. Assegurar, no prazo de 1 (um) ano, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
18.1 Prever no decorrer da vigência do plano, a realização de estudo da legislação municipal, para concessão de licença aos profissionais da educação de todos os sistemas de ensino para participação em cursos de Pós - graduação <i>Stricto Sensu</i> em educação: Mestrado, Doutorado e Pós - doutorado, sem prejuízos das demais vantagens do cargo.
18.2 Ampliar o limite de pontos para a apresentação de títulos na evolução funcional do quadro dos profissionais do magistério e demais trabalhadores da educação, no decorrer da vigência do plano.
18.3 Buscar a valorização profissional do suporte pedagógico por meio da redução de jornada de trabalho para 30 (trinta) horas semanais, sem prejuízo de vencimentos, durante a vigência do plano.
18.4 Estabelecer um prazo de 5 anos para a revisão dos planos de carreira dos profissionais da educação e do quadro do magistério a partir da implantação do Plano Municipal de Educação.
18.5 Estabelecer no prazo de 2 anos após a aprovação do Plano Municipal de Educação, o Plano de Carreira dos demais profissionais da Educação Básica (funcionários das instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba), contemplando os mesmos dispositivos de valorização, formação e evolução do Plano de Carreira do Quadro do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, sendo estendidos aos demais trabalhadores da educação.

Quadro 13 – Meta 18 sobre plano de carreira da categoria docente

(conclusão)

META 18 – PLANO DE CARREIRA PME
18.6 Estabelecer para ingresso de novos trabalhadores da educação que se tenha no mínimo a formação de Ensino Médio, a partir da aprovação do Plano Municipal.
18.7 Buscar garantir a apresentação de diplomas e certificados a qualquer tempo para evolução funcional na rede municipal de ensino, não colocando prazo de validade para os certificados, a partir de 2016.
18.8 Implantar, a partir de 2016, o vale cultura (programa do governo federal) nos moldes propostos, para permitir maior acesso à cultura aos trabalhadores da educação e do quadro do magistério do Município de Sorocaba.
18.9 Buscar garantir durante a vigência deste plano, a implantação do cargo de professor volante, para suprir ausências de professores titulares, proporcionando a continuidade do processo educacional.
18.10 Prever no decorrer da vigência do plano, a realização de estudo da legislação municipal, para revisão do módulo de atendimento do Suporte Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. 26/30 LeisMunicipais.com.br - Lei Ordinária 11133/2015 (http://leismunicipa.is/cm fou)- 28/02/2020 15:05:23
18.11 Buscar garantir processo formativo na inserção dos profissionais e trabalhadores da educação visando cursos de aprofundamento na área de atuação, em parceria com as universidades, durante a vigência do Plano Municipal.
18.12 Buscar garantir, nos planos de carreira dos profissionais do quadro do magistério e demais trabalhadores da educação a qualificação profissional por meio de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos profissionais e respectivos sistemas de ensino, em parceria, preferencialmente com as universidades públicas e outras instituições selecionadas coletivamente, durante a vigência do plano.
18.13 Prever no decorrer da vigência do plano, a realização de estudo da legislação municipal para regulamentação do cumprimento da jornada destinada aos estudos, planejamento e formação continuada aos profissionais do Suporte Pedagógico.
18.14 Garantir alteração para que os afastamentos por epidemia ou doenças infectocontagiosas, justificadas por atestado médico, não contabilizem nas 10 (dez) faltas permitidas para evolução funcional.
18.15 Aderir e implementar na sua totalidade o Programa Pró funcionário (programa do governo federal de formação continuada) que tem por objetivo qualificar todos os trabalhadores da educação, a partir da aprovação deste plano.
18.16 Assegurar a participação dos profissionais do quadro do magistério e demais trabalhadores da educação em congressos, seminários e eventos, de livre escolha, que fomentem a pesquisa de temáticas relacionadas à Educação Básica e ao aperfeiçoamento profissional, a partir da aprovação do Plano Municipal de Educação.

Fonte: adaptado de Sorocaba (2015a).

Com a nova demanda apresentada pelo CMESO por meio do PME, o Marco Referencial foi submetido a um processo de atualização, com uma proposta de reestruturação novamente baseada na ampla participação dos profissionais da educação. A partir de uma participação coletiva garantida por um Comitê, o debate se consolidou em toda a rede através de discussões em plenárias e links de pesquisa.

O presente documento, intitulado Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Sorocaba, cujos principais objetivos serão explicitados mais adiante, é fruto do trabalho coletivo, e o que se apresenta pode-se dizer que foi feito, literalmente, a muitas mãos e vozes, que teve à frente da coordenação dos trabalhos um Comitê Executivo que, desde sua instituição recebeu como demanda promover a articulação e a ampla discussão para atualização do Marco Referencial, garantindo a participação de todos. No Jornal do Município de 05 de dezembro de 2014, foi publicada a Portaria SEDU No 57/2014, instituindo o referido, posteriormente tendo sua composição atualizada e publicada no mesmo jornal em 21 de agosto de 2015, por meio da Portaria SEDU No 23/2015, de 19 de agosto de 2015. No que se refere à constituição e rotina de trabalho do Comitê Executivo, cabe destacar que os membros foram eleitos entre os pares dos diversos segmentos do magistério público municipal e também houve a

indicação de técnicos da Secretaria da Educação. A primeira reunião deu-se na última semana de dezembro de 2014 e foi retomada em fevereiro do ano seguinte com fixação de agenda de reuniões para estudos quinzenais que, considerando a demanda de trabalho, passaram a ser semanais e em alguns momentos obedeceram a um cronograma ainda mais intenso, em especial no período em que foram realizadas as plenárias e as ações de finalização/formatação do documento (Sorocaba, 2016d, p. 9). [...]

A Secretaria de Educação de Sorocaba, nos anos de 2015 e 2016 possibilitou espaços e tempos dedicados ao estudo e reflexão do Marco Referencial (MR) do município, com o objetivo de atualizar o documento vigente desde o ano de 2011 (Sorocaba, 2016d, p. 7).

O Marco Referencial é estruturado em quatro Eixos: EIXO I – Sociedade e Escola sob a Ótica da Democracia; EIXO II – A Constituição do Sujeito; EIXO III – O Currículo para uma Escola Democrática; e EIXO IV – Formação e Condição de Trabalho dos Profissionais da Educação. Este último Eixo é especialmente dedicado à formação de professores em toda a estrutura da rede.

A partir do Eixo IV, o documento aborda minuciosamente a formação continuada e o trabalho docente, explorando a legislação em vigor desde a LDBEN até o PNE e PME, apresentando as bases legais e o compromisso de unificar as formações para garantir a profissionalização, além de reforçar as concepções sobre os educadores.

A LDBEN regulamenta, ainda, que a formação dos profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, e relacionar-se aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Dessa forma, estabelece como fundamentos uma sólida formação básica, que permita apropriação de conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; estágios supervisionados e capacitação em serviço que permitam a associação entre teorias e práticas, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Sorocaba, 2016d, p. 143).

O Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba, além de abordar as legislações pertinentes, traz um estudo teórico sobre formação e profissão docente, revelando a fragilidade da categoria ao confrontar a contradição que surge quando os professores se veem sujeitos a um currículo unificado no exercício de sua profissão.

Na atualidade, o poder hegemônico busca determinar uma organização do trabalho docente em um contexto escolar fragmentado a partir de um currículo prescritivo e com a introdução de medidas de eficiência em que os professores/professoras têm sido cada vez mais vistos como meros executores de tarefas. (Sorocaba, 2016d, p. 162).

Com a intenção de regular a formação continuada dos professores na rede, o Marco Referencial introduz uma breve reflexão sobre a profissionalização docente, destacando três

eixos: a sala de aula, a instituição educacional e a rede de ensino, orientando para uma necessidade de formação profissional adaptada às diversas áreas de atuação. No entanto, já em 2016, a rede municipal de ensino de Sorocaba manifestava preocupações quanto à regulação externa do trabalho docente, percebida como uma possível restrição à formação alinhada aos princípios propostos pelo documento.

Por outro lado, na atualidade, as estratégias de gestão que buscam o comunitarismo e o voluntariado na promoção de uma educação para todos, acabam por instaurar um processo de desqualificação e desvalorização da ação docente. Tais reformas diminuem a autonomia dos professores, autonomia essa, entendida como condição para participar da concepção de organização de seu trabalho (Sorocaba, 2016d, p. 164).

Ainda sobre a formação continuada, o Marco Referencial compreende que, numa instituição educacional, todos são educadores, afinal, ensina-se na escola os conteúdos curriculares, mas também os atitudinais, procedimentais, valores e diferentes formas de se relacionar com o outro. Dessa forma, transmitir essa consciência para todos é uma das maneiras de formar uma equipe coesa e que atua para um mesmo objetivo educacional, em cada atividade que exerce, seja ela qual for.

A LDBEN (Lei 9394/96) estabelece em seu artigo 61 que são considerados profissionais da educação escolar básica, os que estão em efetivo exercício e tenham sido formados em cursos reconhecidos. Assim a lei explicita que: I- professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas e III- trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; constituem o universo de profissionais (Sorocaba, 2016d, p. 142).

O Marco Referencial, em seu Eixo IV, faz menções importantes à construção dos PPPs e aos profissionais das unidades escolares, reforçando a garantia dos tempos e espaços escolares voltados à reflexão e ressignificação das práticas profissionais, bem como da necessidade de valorização desses educadores, seja pelo plano de carreira, pelo *status* ou mesmo pelas condições de trabalho oferecidas.

Ao concluir a apresentação do Marco Legal relacionado à garantia de condições de trabalho, bem como dos direitos à formação, carreira e valorização, espera-se ter contribuído com o empoderamento dos profissionais da educação do Sistema de Educação de Sorocaba, a fim de que os mesmos busquem os melhores processos para além do burocrático e rotineiro, mas priorizando dimensões constitutivas do ofício de educador que há em cada profissional da instituição educacional, criando um clima

propício ao reencontro com suas identidades, por meio dos saberes coletivos aprendidos nas múltiplas relações humanas e educativas (Sorocaba, 2016d, p. 155).

A partir da concepção profissional estabelecida, o Marco Referencial estabelece a organização das formações continuadas, respeitando os eixos de profissionalização, o que compreende o trabalho docente na sala de aula, na instituição educacional e na rede de ensino.

Assim, torna-se imprescindível um movimento do conjunto das instituições educacionais para redimensionar os tempos e espaços escolares, em particular as Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs), as RAEAs, as reuniões do Conselho de Classe, dentre outros; como forma de garantir mais espaços de reflexão e ressignificação das práticas profissionais, respeitando e articulando às necessidades do cotidiano da instituição educacional, fazendo com que essa antiga reivindicação dos profissionais da educação, para melhor desenvolver suas tarefas, seja efetivamente utilizada na perspectiva de transformação das práticas de sala de aula, tendo em vista a qualidade social da educação (Sorocaba, 2016d, p. 157).

O citado documento, pautado nos princípios éticos estabelecidos pelos DCNs, por meio da SEDU, ainda apresenta seus preceitos para a profissão docente:

- Formação profissional como parte do processo de constituição do sujeito, que se dá a qualquer tempo e em qualquer circunstância, nas relações do sujeito consigo, com o outro e com o conhecimento;
- Profissional da educação como produtor de conhecimento e de cultura, como coautor do próprio processo formativo;
- Instituição Educacional como o principal lócus do processo formativo, local onde se dá a práxis e de onde se deve partir a reflexão entre a teoria e a prática para a construção de novos conhecimentos sobre essa práxis;
- Formação Continuada, aquela que ocorre após a formação inicial. Segundo Imbernón (2010), considera-se o profissional também como sujeito de sua aprendizagem enquanto atua com as crianças, sendo possível contribuir para a (res)significação dos saberes e viabilizar um novo sentido à prática educativa (Sorocaba, 2016d, p. 158).

Após estabelecer os conceitos e diretrizes para os profissionais da educação e seus processos formativos, o Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba delinea a organização das formações destinadas aos docentes e demais servidores da educação, as quais são classificadas em formações em contexto, formações de livre escolha e formações em rede.

No ano de 2016, a Secretaria da Educação distribuiu às suas unidades escolares o segundo caderno de orientações pedagógicas. Trata-se do Caderno de Orientações SEDU/DAGP nº 03, que apresenta as Diretrizes Pedagógicas para a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral (Sorocaba, 2016a). Esse caderno foi disponibilizado à rede durante um período de reestruturação do programa *Escola em Tempo Integral*, iniciado em 2007 nas escolas de Ensino Fundamental I. Embora tenha sido ampliado para quase todas as escolas

desse segmento em 2008, em 2014 o projeto foi reduzido a apenas 17 unidades escolares. Apresentado à comunidade escolar como uma adaptação destinada a garantir qualidade, o programa foi percebido pelos educadores como uma grande perda. Os prédios construídos para abrigar as Oficinas do Saber foram repassados para empresas terceirizadas, conhecidas como Organizações Sociais (OS). As atividades diferenciadas, como balé, ginástica, capoeira, musicalização, judô, entre outras, que anteriormente compunham a jornada dos alunos, foram substituídas por aulas dos componentes curriculares tradicionais em dois turnos. Durante esse período, intensificaram-se as formações continuadas oferecidas por meio de parcerias com empresas privadas especializadas em produtos educacionais.

A Resolução SEDU/GS n.º 03 de 27/01/15 regulamentou o Projeto Oficina do Saber e trouxe algumas mudanças: a redução da jornada do aluno, a adequação dos eixos, a substituição dos prestadores de serviço por professores PEB I e II com carga suplementar e/ou contratos de trabalho, visando a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, além do oferecimento de formação continuada aos professores, por meio de assessorias e parcerias (Sorocaba, 2016a, p. 15).

A partir de 2016, os Cadernos de Orientações ganharam maior ênfase para a regulamentação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais para formação continuada de professores se consolidaram na rede municipal de Sorocaba por meio desses materiais, orientados em sua concepção pelo Marco Referencial.

Os demais Cadernos apresentados às unidades escolares como normatizadores das ações pedagógicas foram o *Caderno de Orientações SEDU n.º 04 – versão atualizada (nov./2016): Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba*, cuja primeira versão foi enviada em 2015 para as unidades escolares do seguimento creche e se propõe a ressignificar o olhar avaliativo e os instrumentos pedagógicos (relatórios, portfólios, planejamentos, entre outros) utilizados na Educação Infantil, bem como padronizá-los (Sorocaba, 2016b). Já o *Caderno de Orientações SEDU n.º 05: Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba* teve como finalidade normatizar a construção dos PPPs das unidades escolares, movimento que foi iniciado com o programa *Pedagogia Cidadã* em parceria com o Instituto Paulo Freire, mas interrompido pela assessoria de Guiomar Nano de Melo, tendo sido retomado pela SEDU em 2015.

Em 2007, a Secretaria da Educação de Sorocaba firmou parceria com o instituto Paulo Freire e implementou na rede municipal o Programa “Escola Cidadã”. Dentre as várias

ações desenvolvidas pelo Programa, a atualização do PPP teve um destaque especial. A proposta inicial previa que o PPP das escolas seria elaborado concomitantemente às formações com diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos e supervisores, com propósito de concluir todas as etapas até 2009, entretanto, visto a não conclusão das mesmas, as instituições foram orientadas a elaborarem, para o ano de 2008, um Plano de Trabalho Anual – PTA, tendo sua estrutura construída ‘coletivamente’ durante as formações. Desde então, as escolas apresentam ‘anualmente’ seu PTA para validação junto à Secretaria da Educação (Sorocaba, 2015b, p. 4).

Após o Caderno SEDU nº 05, vigente na rede até a presente data, foram publicados os Cadernos de Orientações para cada ano letivo, visando regulamentar as práticas pedagógicas e formações continuadas para as unidades escolares da rede.

O *Caderno de Orientações SEDU/DAGP nº 07: Orientações para o Planejamento 2017* foi o único caderno específico de orientação para planejamento do ano letivo que antecedeu a implantação da BNCC (Sorocaba, 2016c).

O *Caderno de Orientações SEDU/GS nº 07/2018: Orientações para o Planejamento 2018* foi distribuído nas unidades escolares no mesmo ano da implantação da BNCC, porém sem menção direta ao documento por ter sido elaborado antes da data de implantação (Prefeitura de Sorocaba, 2018a).

Em seguida, foi lançado o *Caderno de Orientações SEDU/GS nº 08/2018: Orientações para o Planejamento 2019* ((Prefeitura de Sorocaba, 2018b).

Já o *Caderno de Orientações SEDU/GS nº 09/2019: Orientações Planejamento 2020* teve sua aplicação afetada por conta da interrupção das aulas presenciais devido à pandemia de covid-19 (Prefeitura de Sorocaba, 2019).

O *Caderno de Orientações SEDU/GS nº 11/2020: Orientações Planejamento 2021*, por conta da manutenção do distanciamento social decorrente da pandemia, veio acompanhado por outros materiais durante o ano letivo, com plano de retomada das aulas presenciais e medidas necessárias para atividades remotas, protocolos sanitários e outras especificidades, sendo eles:

- Orientações para o Planejamento 2021 – Organização Pedagógica Educação Infantil;
- Orientações para o Planejamento 2021 – Organização Pedagógica do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais;
- Caderno de Orientações para o Planejamento 2021 – Questões Psicossociais: Acolhimento, apresentando reflexões e estratégias para o acolhimento dos alunos e alunas, principalmente em relação ao período de retorno das atividades presenciais na escola;
- Orientações para o Planejamento 2021 – Educação, Comunicação e Tecnologias;
- Orientações para o Planejamento 2021 – Protocolo Sanitário da Educação.

Foi a partir do ano de 2022 que os Cadernos de Orientações para cada ano letivo passaram a indicar as novas características de implantação de políticas públicas para formação de professores, seguindo as orientações da BNCC. Vale ressaltar que, em 2020, a prefeitura foi assumida por Rodrigo Manga (Republicanos) e a SEDU foi gerida pelo secretário Márcio Carrara, professor de carreira da rede, até seu pedido de exoneração em fevereiro de 2024. Sob essa gestão, foram estabelecidas novas parcerias para a educação do município.

O *Caderno de Orientações SEDU nº 13: Orientação para o Planejamento 2022*, apesar de manter a mesma estrutura de proposta para formação de professores, que segue preceitos do Marco Referencial, traz muitas novidades em torno da formação em rede. Entre elas, está a utilização do portal *Formações em Rede*, que, segundo informações em sua página inicial, é o local onde se apresentam as propostas de formação em rede e as ofertas de formação de livre escolha.

Nesse sentido, apresentam-se aqui, neste site, tanto as propostas de formação em rede, quanto as de formação de livre escolha, pautadas na análise das Avaliações Institucionais e pelo diálogo com as Equipes Escolares do município de Sorocaba. Nossos programas e projetos 2022: Programa EDUTECH, Envolver para Desenvolver, Eu Pratico Esporte Educacional Escolar, Fundo Rotativo da Escola (FRE), MIND LAB, Oficinas de Aprendizagem (Sorocaba, 2022b).

O *Caderno de Orientações SEDU nº 14: Orientações para o Planejamento 2023*, assim como seu antecessor, teve apoio no site *Formações em Rede* e foi acompanhado pelo calendário de ações formativas, trazendo como novidade a explanação das diretrizes e estratégias para o período entre 2021 e 2024 (Sorocaba, 2022a).

Desse modo, somente a partir dos dois cadernos enviados às unidades escolares em 2021 e 2022 foi possível observar as reais mudanças no processo de formação continuada, consolidadas após implantação da BNCC por meio das parcerias estabelecidas.

4.3.1 Sobre os programas do site Formações em Rede

O *Programa EDUTECH* é composto por um conjunto de materiais e programas relacionados ao uso das tecnologias, favorecendo o desenvolvimento das competências tecnológicas, digitais e midiáticas descritas na base.

Quanto aos *Espaços Maker*, trata-se de uma parceria entre a SEDU e as Associações de Pais e Mestres (APMs) das unidades escolares de Ensino Fundamental, que viabilizou, por meio

do programa Fundo Rotativo Escolar (FRE), recursos financeiros destinados à criação de salas ou espaços *maker* nas escolas.

A cultura mão-na-massa ou comumente conhecida como cultura “maker” tem procurado cada vez mais promover espaços colaborativos de aprendizagem entre estudantes, buscando através de metodologias ativas engajar os alunos em projetos de pesquisa e experimentação de forma a desenvolver cada vez mais autonomia nos estudos e uma visão crítica e interdisciplinar do cotidiano. Os espaços maker são espaços para o trabalho pedagógico envolvendo os seguintes eixos: Informática, Robótica, Tecnologia, Educação Maker, Jogos e Gamificação, Sustentabilidade, Meio Ambiente, Pensamento Computacional e Educomunicação, e podem ser utilizados conforme projeto pedagógico da escola desenvolvido conforme o Projeto Político Pedagógico da instituição e conforme orientações da Secretaria da Educação. São espaços do tipo “multiuso”, envolvendo características de oficina, laboratório, ateliê e/ou estúdio, um espaço de possibilidades de invenções e reinvenções do mundo (Sorocaba, 2022b).

O projeto teve início no ano de 2022, com investimentos para implementação das salas, mas ainda não conta com formação ou profissional especializado para aulas específicas aos alunos. Até 2022, data da última atualização do site, a SEDU indicava que haveria oferta de formação, sendo iniciada com os orientadores pedagógicos.

Sobre *Robótica Educacional*, o site apresenta um guia prático, intitulado “Maluquinho por robótica”, que traz como personagem central o Menino Maluquinho, do autor Ziraldo. Os guias são destinados aos docentes de acordo com a etapa de ensino: 1º, 2º, 3º, 4º e/ou 5º ano do Ensino Fundamental I.

Todo o material é produzido pela Geek Educacional¹, que foi contratada pela Prefeitura de Sorocaba para fornecer material didático, material de consumo para montagem dos robôs (kit individual do aluno) e formação de professores.

Os professores receberam formação da empresa contratada para montagem do robô destinado a cada etapa, conforme convocação da SEDU (Calendário de ações), para, então, replicarem a prática com seus alunos.

Além dos programas acima citados, que são os que mais mobilizaram recursos por parte da SEDU e das APMs, o EDUTECH ainda conta com a instalação de lousas digitais em todas as unidades escolares, inclusive as de Educação Infantil (creches e pré-escolas), contratação acompanhada de manutenção e suporte técnico; aquisição de tablets para os alunos do Ensino Fundamental I e II, criando uma “sala de informática móvel”; entrega de Chromebooks a todos

¹ Fundada em 2001, a Editora Geek Educacional é especializada no segmento educacional, comercializando projetos de robótica educacional que contam com serviço especializado de assessoria, acompanhamento pedagógico, capacitação e formação para o aprendizado dos estudantes, propiciando respaldo para a correta atuação dos professores.

os professores da rede; formação sobre o uso das ferramentas Google em parceria com a empresa Colaborativa²; formações para uso de ferramentas digitais, como Canva Education³, One Drive⁴, Documentos Google, QRcode; e inserção dos professores em e-mail institucionais para garantia de acesso às ferramentas completas.

O projeto *Envolver para Desenvolver* é voltado à capacitação dos professores em formação (estagiários) da rede municipal de ensino de Sorocaba. Conta com a oferta de formações continuadas mensais, aos sábados, com foco no cotidiano escolar. A iniciativa oferece remuneração e vale transporte aos estagiários que são inseridos nas unidades escolares para dar apoio nas diversas etapas e modalidades de ensino.

Eu Pratico Esporte Educacional Escolar oferece, por meio de carga suplementar ao docente, a possibilidade de atuarem com seus alunos, fora do horário regular de aula, em esportes diferenciados, de acordo com a afinidade do educador (judô, capoeira, ginástica, dança, jogos de tabuleiro, futebol, basquete, badminton, tênis de mesa, vôlei, queimada, handebol e o skate). Para esse projeto, é destinado ao docente HTP Individual para sua formação e registro de documentação pedagógica.

O Projeto “Eu pratico Esporte Educacional Escolar” nasce com propósito de cumprir as legislações brasileiras vigentes referentes à destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do esporte educacional e apoio às práticas desportivas não formais praticadas nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação. (Sorocaba, 2022b).

O *Fundo Rotativo da Escola (FRE)* é um programa de descentralização de recursos financeiros para as unidades escolares, realizado por meio de parceria com as APMs. Apesar da descentralização garantida, a SEDU determina que os recursos sejam investidos através de Eixos (Administrativo, Pedagógico, Manutenção/Estrutura e Capital), sendo alguns deles de uso obrigatório. Nas escolas de Ensino Fundamental, por exemplo, parte dos recursos obrigatoriamente deve ser destinado aos Espaços *Makers*, Salas de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (SRMs/AEE), salas de leitura, materiais esportivos, entre outros, para garantia dos projetos da SEDU nas unidades.

² Empresa especializada em fornecer formação e capacitação a professores e alunos para o uso das ferramentas *Google for Education*. Apresenta-se como desenvolvedora de uma metodologia própria para ajudar a engajar alunos e professores, além de torná-los mais próximos com o que há de mais atual e moderno durante a jornada educacional. Segundo a instituição, há a entrega de projeto personalizado, além de acompanhamento e gerenciamento de todo o processo, baseados em indicadores de sucesso e objetivos alcançados.

³ Ferramenta tecnológica para a criação de pôsteres, comunicados, murais, entre outros.

⁴ Serviço de nuvem da Microsoft que conecta todos os arquivos pessoais, oferecendo recursos para armazenamento, proteção e compartilhamento seguro desses arquivos.

As *Oficinas de Aprendizagem* oferecem aos alunos com baixo rendimento escolar, em seu contraturno, aulas de recuperação paralelas à sala de aula. Os professores atuam através de carga suplementar e recebem formações mensais específicas sobre alfabetização e alfabetização matemática para alunos com defasagem no ensino.

Já o *Mind Lab* um projeto que, de acordo com a SEDU, está presente em 59 escolas com atendimento ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ou seja, 30 mil estudantes do 1º ao 5º ano e 1220 professores participando de processo formativo em horário de trabalho.

O Mind Lab é um recurso pedagógico que visa contribuir com o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao raciocínio lógico, habilidades cognitivas e emocionais a partir de resolução de problemas.

A metodologia sustenta-se em três pilares:

Jogos de raciocínio: trazem situações-problemas concretas que engajam os estudantes e simulam situações do cotidiano.

Métodos metacognitivos: auxiliam na organização do pensamento e das ações a serem tomadas pelos estudantes.

Professor mediador: ajuda por meio de perguntas que geram reflexão e gerencia as discussões, buscando mobilizar conhecimentos (Sorocaba, 2022b, grifos meus).

Programas como o Mind Lab, além de aulas sobre robótica educacional e ferramentas Google, criam oportunidades para as “mercadorias educacionais” comercializadas por empresas que vendem “formação de professores”, questão que ganhou destaque pela polêmica em torno da real efetividade dessas formações, além da valorização de universidades e empresas estrangeiras com pouco ou nenhum conhecimento sobre a cultura brasileira.

Em março de 2018, ocorreu em São Paulo, evento de promoção da MINDLAB, empresa privada que vem atuando na formação de professores e em ambientes informáticos para o desenvolvimento, entre outros, de jogos educativos voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, um dos “novos” conceitos presentes na BNCC. A propaganda da MINDLAB traz um conjunto de parcerias com Universidades estrangeiras [...] na mesma época, no Rio de Janeiro, ocorria um evento sobre a BNCC e a formação de professores, nos quais estavam representados o MEC, o Teacher College/ Columbia University e a Fundação Lemman (Aguiar, 2018, p. 31).

As formações oferecidas nesse contexto contradizem os princípios da própria rede municipal de ensino de Sorocaba ao apresentarem conteúdos prescritivos que não incentivam a participação dos professores, violando, assim, os preceitos estabelecidos pelo Marco Referencial, que deveria orientar as ofertas de formação em rede.

No capítulo seguinte, explorei as contradições geradas por essa política pública no processo de formação e trabalho dos docentes na rede municipal de ensino de Sorocaba, bem como os impactos enfrentados pela categoria.

5 AS CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM SOROCABA

O objetivo desse capítulo foi identificar historicamente as contradições postas pelas recentes políticas públicas no processo de formação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Sorocaba. Assim, foram observadas as mudanças, impactos e discrepâncias ocorridas por meio das políticas públicas educacionais implementadas no trabalho docente ao longo da implantação e implementação da BNCC.

5.1 Mudanças e impactos ocorridos após a implantação da BNCC

O maior impacto para o trabalho docente é evidenciado pelo novo sistema de controle, em decorrência das políticas estabelecidas pela BNCC e pela BNC-Formação Continuada. Com a implementação dessa reforma, torna-se imperativo que na formação continuada haja um investimento em treinamento para a reprodução de conteúdos criados por especialistas.

Analisemos o impacto da BNCC no trabalho docente. Docentes terão que ensinar o que está nas bases curriculares. Essas se projetam como instrumento de controle, não exatamente sobre o que se deve ensinar, mas em primeiro lugar, daquilo que não se deve trazer para a sala de aula. O pressuposto ministerial de que os alunos “aprenderão se for definido o que será ensinado” se esvazia, ou se restringe ao ímpeto autoritário de quem o proclama [...]. Com isso, a BNCC cria para si uma armadilha. Tende a gerar um modo docente de trabalhar exclusivamente para atender os exames que avaliam como se trabalha (Cássio, 2019, p. 42).

Como pensar em melhoria na qualidade e avanços significativos nas práticas de ensino aprendizagem a partir desse modelo de formação? Não há considerações à realidade da comunidade escolar e dos alunos no ato de planejar as atividades, nem levantamento prévio de quais seriam as necessidades dos educandos diante de suas especificidades, tampouco participação dos docentes na elaboração dos conteúdos. Para a BNCC, o importante para mudar o cenário da educação brasileira é simplesmente o desenvolvimento de competências desejáveis com base no “aprender a aprender” e na responsabilização do aluno pela própria formação, pela capacidade de resolução de problemas e de discernimento diante das informações.

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a

informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Para Cury, Reis e Zanardi (2018), com a implantação da BNCC e a valorização da pedagogia das competências, houve um aprisionamento dos conteúdos a serem ofertados pelos docentes e o apoderamento dos alunos diante de suas reais capacidades ou necessidades.

Necessário, primeiramente, distinguir que ao carrear para o currículo escolar apenas conhecimentos ditados por especialistas acabamos promovendo o aprisionamento do conhecimento a ser escolarizado, a castração da curiosidade e o apoderamento do educando e não seu empoderamento (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 125).

Fica a cargo dos professores a formação dos estudantes para o trabalho, na qual predomina a valorização do “saber fazer” e a habilidade de lidar com situações adversas. Em outras palavras, como preconiza a BNCC, enfatiza-se a preparação dos alunos para que tenham a capacidade de apreender informações e saibam utilizá-las no seu cotidiano.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Essas exigências para a formação dos estudantes frente às necessidades do mundo contemporâneo apresentadas pela Base também se refletem em mudanças significativas no perfil profissional docente e em sua formação, seja ela inicial ou continuada. Conseqüentemente, apresenta uma nova regulação para a sua prática em todas as etapas da Educação Básica, configurando um controle da categoria. O docente passa a não se envolver com as questões políticas de seu cargo, ignora a realidade da comunidade escolar onde atua, não participa da construção do currículo da unidade escolar em que trabalha, ou seja, apenas reproduz conteúdos pré-estabelecidos.

Ter a BNCC como prescrição ignora o potencial curricular do cotidiano, das experiências vividas, das problematizações não respondidas, das violências sofridas, das desigualdades naturalizadas, que necessitam ser incorporadas ao conhecimento escolarizado (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 129).

Com a implementação da BNCC, é possível notar alterações significativas nos mecanismos de controle sobre a categoria docente, não apenas no que se refere aos conteúdos oferecidos aos alunos, como também às avaliações em larga escala, que fornecem indicadores sobre o que o professor conseguiu ensinar, atribuindo à categoria a responsabilidade quase exclusiva pelo fracasso escolar.

Não é sem motivo, então, que se tem declarado que a proposta da BNCC mantém uma relação direta com as políticas de controle do Estado do campo educacional, por meio da avaliação das crianças desde a educação infantil, além da avaliação dos trabalhos dos professores por meio do Enade. Nessa direção, a Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas. Essa compreensão, além de tirar a autonomia didático-pedagógica docente das instituições educacionais e da perspectiva crítica do processo de formação dos professores pela instituição de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional. Ademais, cabe ressaltar a existência da indústria cultural e a venda de materiais didáticos pré-concebidos, distribuídos/vendidos, sem crítica a todo esse processo de privatização do espaço público e a tomada da educação infantil como mercadoria por organizações sociais (OS) e outras incidências empresariais, ligadas à ideologia referendada pelo Banco Mundial (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 8).

Os impactos da implantação da BNCC para a categoria dos professores são muitos. Cury, Reis e Zanardi (2018) argumentam que o documento retrata a profissão docente de forma mais utilitarista, o que pode comprometer a identidade profissional. O docente é visto como alguém que proporciona um treinamento alienante, ignorando as interações entre os sujeitos, os espaços e os tempos escolares. Isso vai de encontro a uma educação emancipadora, que deveria preparar os alunos de forma crítica, capacitando-os para a vida em sociedade.

Empoderar-se é tomar posse do real, tomar posse de suas vidas e consciências num processo de libertação que desenvolve uma relação dialética homem-mundo. A construção do conhecimento tem por base, nessa acepção, o diálogo entre sujeitos mediados pelo mundo vivido. Educadores e educandos colocam-se como sujeitos cognoscentes em razão do seu inacabamento e de um mundo que está em processo. A seleção de conteúdos por especialistas distantes dessa realidade revela-se alienadora dos sujeitos em processo de conhecimento e despreza o mundo vivido e sua possibilidade de transformação (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 124).

Outros autores se posicionam contra a elaboração de um currículo único, sem o envolvimento da categoria docente em sua preparação e sem a possibilidade de se considerar o contexto vivido para aproximar a aprendizagem da realidade dos alunos. Branco *et al.* (2018, p. 61) vão além ao defenderem que, assim como nas discussões sobre currículo, nenhuma reforma educacional deveria ser implementada sem a devida contribuição da categoria docente.

Nenhuma reforma educacional pode ser implantada sem a colaboração de professores, sem eles, é possível até mudar uma lei, mas não a escola. Assim o currículo deve estar na mão de professores para ser moldado e a formação dos docentes deve corroborar para torna-los especialistas e conduzi-los aos melhores processos de ensino e aprendizagem no contexto atual.

A falta de sensibilidade em torno do que acontece fora da escola, para Branco *et al.* (2018), faz parte desse novo modelo de formação de professores, baseado na proletarização da categoria docente, no sucateamento das estruturas escolares, e associado à secundarização do ensino público. A atual proposta de formação de professores pautada na pedagogia das competências, para os autores, aumenta a distância entre aquilo que o estudante do curso de Pedagogia ou recém-formado aprende em sua formação inicial ou continuada e a realidade a ser enfrentada na sala de aula quando chega para seu labor.

Dessa forma, muitas vezes, acontece um choque de realidade quando o professor recém-formado chega às escolas para o seu primeiro emprego como docente, pois não encontra as condições necessárias para desenvolver aquilo que aprendeu, ou, ainda pior, descobre que a gama de conteúdos e encaminhamentos didáticos e metodológicos, os quais estudou em sua formação, são impraticáveis na realidade na qual se encontra agora como professor (Branco *et al.*, 2018, p. 62).

Além do currículo, as regulações externas e burocráticas também ganham nova roupagem nos cursos de formação inicial e continuada oferecidos aos professores a partir da implementação da base. Para os pesquisadores, não se trata apenas de questões procedimentais; são, na verdade, novas formas de regulação e controle da profissão docente.

Quanto mais se fala da autonomia dos professores, mais a sua ação surge controlada, por instancias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não dever ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão e do ensino público (Branco *et al.*, 2018, p. 68).

Diante das questões regulatórias, é necessário observar as novas abordagens propostas pela pedagogia das competências, que apresentam discursos atrativos sobre a valorização do “aprender a aprender”. Segundo Martins (2001), essa ideologia é apropriada pelo neoliberalismo para atender às demandas do mercado de trabalho. Desse modo, o conceito de aprender a aprender fortalece o protagonismo dos alunos e sua subjetividade pessoal. Ele romantiza para os professores a importância do conhecimento adquirido através das vivências e experiências em sala de aula, conectando-os aos “direitos de aprendizagem” e à preparação dos alunos para a vida em sociedade. Essas narrativas enfatizam a valorização da prática

pessoal, integrando aprendizagem e vida cotidiana. No entanto, tais discursos, na realidade, são estratégias que contribuem para a desvalorização do trabalho educacional e a precarização da função docente. Esse processo, que já foi duramente criticado em reformas educacionais anteriores na década de 1990, parece repetir-se com a atual proposta da BNCC.

Os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensiná-lo aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, adaptar-se-ão a ela pela primazia da alienação. O que acaba restando, é o atendimento à palavra de ordem: “aprender a aprender” (Martins, 2001, p. 29).

Branco *et al.* (2018) ainda alertam sobre as intencionalidades envolvidas nessa reforma, que, assim como ocorrida em reformas anteriores, não revelam de maneira clara quais os reais interesses na implantação da BNCC. Porém, uma análise mais profunda mostra grandes favorecimentos diante dos *lobbies* educativos e parceiros envolvidos em todo processo.

Desse modo, na reforma atual, como deveria ser em todas as outras, é preciso entender o sentido ideológico, político e social do que está sendo proposto. Fugir dos estratagemas, como o caso do aprender a aprender na elaboração dos PCN's, do qual pode se dizer em síntese, que os interesses, ainda que não assumidos ou verbalizados, direcionavam ao aprender a aprender estratégias contínuas de adaptabilidade às difíceis condições de vida, ao saber mínimo e fragmentado, mas suficiente para desempenhar o trabalho, como um processo promovido pela sociedade capitalista neoliberal, isto é, aprender formas pelas quais o existente obscureça cada vez mais a consciência e o domínio dos poderosos se perpetue (Branco *et al.*, 2018, p. 98).

Os *lobbies* educativos revelam uma característica gerencial da escola, sendo amplamente apoiada pelo Banco Mundial e diversos organismos multilaterais, e têm como objetivo ampliar a eficiência no trabalho docente e trazer retorno imediato aos investimentos realizados na educação com a venda das mercadorias pedagógicas.

Toda esta lógica têm produzido amplos impactos na formação e no trabalho docente e tendem a ser reforçados a partir da BNCC. Temos percebido, nas últimas décadas, um intenso processo de ampliação do controle sobre os diferentes momentos da ação docente, que tem por objetivo diminuir a autonomia dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Indicamos que os fundamentos da BNCC, visam o controle total do sistema por meio da articulação entre o currículo da Educação Básica, a formação de professores e a avaliação em larga escala. Os objetivos são claros: o interesse em moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamento e kits pedagógicos, etc. (Malanchen; Matos; Orso, 2020, p. 16).

A implantação da BNCC evidenciou o crescimento e a regulamentação das mercadorias pedagógicas, que agora desempenham um papel significativo nas salas de aula em todo o país. Resta aos professores pouco tempo para o planejamento e exige-se deles grande dedicação à execução das tarefas.

Formado para executar currículos, construído por especialistas competentes, vinculadas a grupos empresariais que atuam em diferentes partes do mundo, o docente se torna alvo principal da indústria dos materiais didáticos, que oferece pacotes completos, com apostilas, livros, listas de exercícios, roteiros de aulas, modelos de avaliação, portais e sites. Em um mercado cada vez mais concentrado (o grupo Santillana controla mais de 50% do mercado de produção de materiais didáticos na América Latina) temos o avanço de mais uma frente de valorização do capital, que necessita, para tanto, da transformação e regulamentação da educação como mercadoria (Giroto, 2018, p. 24).

Conforme observado por Giroto (2018), para que a proposta seja plenamente aceita e os grupos produtores de materiais didáticos possam efetivamente promover seus produtos com apoio, o mercado editorial de livros tem sido influenciado pelas políticas públicas educacionais, especialmente por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que é adotado pelo poder público. Essa interferência impulsionou significativamente a produção de materiais direcionados a estados e municípios, que agora têm acesso não apenas a livros, mas também a apostilas, programas de formação continuada e avaliações externas.

Para que estas alterações na formação e no trabalho docente, descritas anteriormente, se consolidem, a BNCC é fundamental, uma vez que cria as condições jurídicas para a legitimação dos mecanismos de controle a serem desenhados também no nível municipal e estadual, com o intuito de minar as resistências e os projetos alternativos de educação. Diante destas condições, o professor tende a se tornar um consumidor de material didático, inclusive como forma de sobrevivência frente à precarização da formação e das condições de trabalho. Não é raro encontrar relatos de professores no Estado de São Paulo que defendem o currículo padronizado, inclusive apoiando as apostilas, oferecidas aos docentes, argumentando que com isso podem ir para a sala de aula sabendo o que vão fazer, mesmo não tendo tempo para planejar as atividades a serem desenvolvidas. Nesta lógica perversa, evidente está que a precarização do trabalho e da formação docente é o projeto essencial para criar a demanda e justificar a BNCC que interessa apenas aqueles que com ela lucrarão (Giroto, 2018, p. 24).

Essa forma de adesão a matérias (mercadorias) pedagógicas completos, com roteiros, planejamentos, apostilas e cursos de formação continuada pode ser observada na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que, em parceria com a Associação Nova Escola, uma organização de impacto social sem fins lucrativos criada em 2015 com o apoio de sua mantenedora, Fundação Lemann, definiu ao seu professorado um currículo próprio que respeita os preceitos da BNCC e vem acompanhado de material didático, planejamentos e formações

docentes. O material é todo disponibilizado na plataforma do EFAPE e a adesão ao programa em regime de colaboração já inscreve o município optante a participar do SARESP, avaliação em carga escala realizada pelo estado.

O Currículo Paulista representa um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade da Educação Básica no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, como a produção de materiais de apoio, à formação inicial e continuada dos educadores e às matrizes de avaliação. Neste site, profissionais da Educação, estudantes e comunidade escolar terão acesso aos dois volumes do Currículo Paulista: o Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Volume1) – homologado em agosto de 2019; e o Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio (Volume 2) – homologado em agosto de 2020, construídos em regime de colaboração entre as redes estadual e municipais, com o apoio das instituições públicas e privadas de Ensino Superior. Aqui também é um espaço para divulgar os materiais de apoio para o desenvolvimento do Currículo Paulista.

Dentre as ofertas encontradas no site da EFAPE, é possível realizar todas as formações continuadas referentes a cada material oferecido, o planejamento já dividido em habilidades e competências, o planejamento para os projetos, que no caso do estado também vem já vem pré-estabelecidos, além dos cadernos currículo em ação e apostilas do aprender sempre.

As formações ofertadas trazem um caráter aligeirado e se baseiam em seguir os materiais e projetos estabelecidos pelo estado em suas parcerias com setores privados, sem espaço para criação docente, trazendo práticas cada vez mais vazias de conteúdos, individualizadas e solitárias.

5.2 Reflexões sobre a regulação e controle da profissão docente

Aguiar (2018) observa que a implementação da BNCC carrega consigo marcantes características de regulamentação e controle do trabalho docente. No entanto, a autora ressalta outro aspecto crucial: a necessidade de estar atento e manter em destaque a luta pela manutenção da gestão democrática. Isso porque a aprovação da última versão da BNCC confrontou o princípio de gestão democrática das escolas públicas. O rompimento com o diálogo na construção da base evidenciou uma grande fragilidade nas ações de aprovação concedidas pelo CNE, que não alcançou unanimidade na votação. Ainda assim, a autora destaca que a gestão democrática, sendo um imperativo da Constituição Federal, pode ser a principal aliada para enfrentar os impactos sofridos pela categoria e pelos sistemas de ensino em geral após a implantação da BNCC.

Não se pode desconsiderar que vivemos um momento de retrocessos das conquistas alcançadas nas últimas décadas em relação ao direito à educação e às políticas públicas que lhes dão consequência. Mas somos filhos e filhas de um processo histórico que nos ensina que a gestão democrática é um processo conquistado pela organização e pela luta dos trabalhadores da educação, dos estudantes e de parcelas importantes da sociedade organizada. Com a convicção de que não se trata de uma política pública outorgada pelos governos, é imperativo que esses grupos mantenham-se mobilizados na crença de que zelar pela gestão democrática é estar na resistência a que somos chamados (Aguiar, 2018, p. 37).

Ao notar que o processo de elaboração e aprovação do documento que resultou na aprovação e implementação da BNCC não proporcionou um nível de participação em debate que legitimasse a ampla contribuição dos educadores, Aguiar (2018) nos incita a refletir sobre as consequências e impactos que um documento aprovado em bases contraditórias tende a impor no cotidiano da prática docente.

Em se tratando de impactos sobre a organização do trabalho pedagógico, ainda que a BNCC deva ser respeitada, os sistemas de ensino continuam a gozar de autonomia na elaboração de suas propostas pedagógicas e as escolas, em obediência ao que determina explicitamente o artigo 14 da LDB, devem elaborar seus projetos políticos pedagógicos (PPP) com a participação dos profissionais da educação. É praticamente consenso no âmbito dos estudos e pesquisas sobre gestão democrática que o projeto político pedagógico é uma das expressões materiais da gestão democrática por excelência, uma vez que se constitui mecanismo de participação e construção da autonomia escolar (Aguiar, 2018, p. 37).

Para manter o foco na luta pela gestão democrática e pelo fortalecimento das relações sociais desempenhadas dentro da unidade escolar, tarefas estas que com a implantação da BNCC ficaram cada vez mais distantes da ação docente, torna-se determinante compreender o papel político do docente para posicionar-se como resistência diante do retrocesso enfrentado nos últimos tempos. Somente assim será possível conquistar de fato a autonomia docente e escolar, mesmo com a existência de um currículo descritivo preconizado pela BNCC.

O professor intelectual crítico busca um trabalho de autoria, que questione e reveja o currículo vigente e uma atuação efetiva na construção de uma base de conhecimentos relevantes e específicos da docência. Além de desenvolver os saberes do ensino, deve conhecer e questionar sua natureza social e historicamente construída. O profissional crítico trabalha também um conteúdo moral, histórico e dialético. Nesse modelo, o professor realiza um trabalho social emancipador para sua categoria e seus alunos. É nesse movimento que a conquista da autonomia além da sala de aula é possível. A dimensão política dele proporciona a interpretação das formas de domínio que perpassam a sala de aula, a escola, a sociedade (Ribeiro, 2018, p. 79).

O cerne dessa compreensão vai além das questões pedagógicas inerentes ao trabalho docente. São as questões sociais da conjuntura profissional em que vivemos e o perfil profissional que nos foi traçado, construído historicamente em nosso país e discutido há muitos

anos no meio acadêmico. Para Fernandes (2019), esse ponto diz respeito à tradição cultural brasileira e ao papel que desempenha na limitação do horizonte cultural do professor.

Se nós comparássemos o professor ao proletário [...], diríamos que o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira. Essa afirmação é curiosa, porque se ele não trabalha com as mãos, é um intelectual. É preciso tentar compreender essa brutalização cultural, que se faz desde o passado mais longínquo, e que chegou e ainda chega a ser tenebrosa com relação a professores (Fernandes, 2019, p. 63-64).

Para Fernandes (2019), apesar de exercer uma função intelectual, independentemente do nível em que lecionam, todos somos professores e, portanto todos fomos, somos e seremos brutalizados, criados por um sistema que garante a continuação de professores desempenhando o papel de reprodutor e legitimador das desigualdades. Para o autor essa é uma sociedade que desde as reformas mais antigas da educação, demonstrou precisar do intelectual, mas que ele estivesse vinculado ao controle das classes dominantes, para agir de acordo com um simples agente de transmissão, que não estabelece uma relação criadora com seu aluno, mas que busque preservar a cultura por imitação, assim foi e assim continua se apresentando.

Se se aceita esta perspectiva entende-se por que o professor nunca foi posto num contexto de relação democrática com a sociedade. Ele era considerado como instrumento de dominação e, muitas vezes, ficava nas cadeias mais inferiores do processo [...]. O professor era aquele que ia saturar as páginas em branco, que caíam sob suas mãos, e ia marcá-las com o ferrete daquela sociedade. [...]. A criança ia para a escola, não para se desenvolver como uma pessoa, mas para ser uma espécie de maquininha na sociedade em que iria viver (Fernandes, 2019, p. 67-68).

É possível observar espera-se o mesmo dos professores até a atualidade. Reforma após reforma, sob novas roupagens, esses profissionais sempre são alvos da dominação política, devendo exercer sua função com neutralidade e imparcialidade. Esse é o motivo pelo qual as contribuições feitas pelo sociólogo em meados da década de 1980 ainda são tão atuais.

Nesse contexto, o intelectual era, por assim dizer, domesticado, quer fosse de origem nobre ou de origem plebeia, automaticamente se qualificava como um componente da elite e, quando isso não ocorria, como sucedeu com os professores de primeiras letras, ele era um elemento de mediação, na cadeia interminável de dominação política e cultural. E a tendência perdura até os dias de hoje (Fernandes, 2019, p. 66-67).

De acordo com o pensador (2019), essa democracia restrita era vista como algo natural, e o enriquecimento ou empobrecimento cultural para esses alunos dependia exclusivamente da capacidade de oferta da família. Para o autor, uma cultura cívica era dispensada apenas àqueles que faziam parte de uma minoria privilegiada, e qualquer potencial mudança diante da

manifestação de alguns educadores sobre consciência de classe, que seriam possíveis e necessárias em nossa sociedade capitalista, foi impedida pelas classes dominantes.

Assim tem-se um circuito histórico [...]. Assim, o educador precisa aprender biologia educacional, psicologia social, sociologia educacional, didática, didática geral, didática especial e o que se vê são compartimentos, como se isso fosse uma espécie de saleiro. A gente põe um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacitação política do professor, para enfrentar e compreender seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre as coisas, mais acomodável e acomodado (Fernandes, 2019, p. 71-72).

Na atual reforma educacional representada pela BNCC, pode-se observar o mesmo padrão se repetindo: a busca por professores formados para ficarem aquém de sua responsabilidade social, profissionais que não têm consciência das implicações decorrentes de sua interação com o mundo. São professores que não decidem sobre sua prática, não possuem autonomia para regular e organizar suas próprias atividades e funções. Retomando as reflexões proporcionadas por Fernandes (2019), vemos uma disjunção que separa o cidadão do cientista, colocando o professor de um lado e o cidadão de outro. Isso amplia a neutralidade ética, afastando o professor da responsabilidade intelectual e permitindo qualquer tipo de manipulação por parte dos interesses dominantes.

No circuito das transformações, acabou prevalecendo a ideia, que era essencial na calibração dos professores, tanto na Escola Normal quanto na Faculdade de Filosofia, segundo a qual o professor deve manter uma atitude de neutralidade ética com relação aos valores [...]. Como um professor pode ser neutro na sala de aula? Como um investigador pode ser neutro em suas pesquisas? E, principalmente, como um técnico, a nível das ciências aplicadas, da tecnologia, pode ser neutro em relação ao controle de forças materiais, sociais, culturais, psicológicas, etc.? (Fernandes, 2019, p. 72-73.)

Assim como na época mencionada pelo autor, bem como em diversas reformas educacionais ocorridas ao longo dos últimos anos, a reforma promovida através da implantação da BNCC adiciona à sua imagem um discurso de melhoria da qualidade na educação, como apontado por Ribeiro (2018). Esse tema é recorrente nas reformas educacionais, porém pode ser perigosamente utilizado por aqueles que buscam exercer controle sobre a categoria.

Pois toda política educativa, todo programa, toda pesquisa e toda reivindicação são feitos em nome da qualidade. Entretanto, há uma armadilha, que é reproduzir um discurso em evidência no momento, usando esses termos que estão em alta, como *slogans*, provocando impacto, mas sem esclarecer o significado que se quer atribuir. O perigo desses *slogans* é serem incorporados por aqueles que têm a capacidade de exercer o controle discursivo por meio da retórica e criarem consenso, sem uma discussão aprofundada (Ribeiro, 2018, p. 76, grifos meus).

Refletindo sobre a construção histórica da profissão docente no Brasil, a BNCC, assim como outras reformas, não proporcionou a participação dos professores de maneira realmente efetiva. As decisões assumidas para a profissão apenas reforçam uma cultura vigente ao longo dos anos, na qual o professor se torna cada vez mais desvalorizado, seja intelectual ou culturalmente.

O docente ainda vive a ambivalência quanto a essa questão. Desenvolve um trabalho intelectual, que pressupõe autonomia, além de ter a sala de aula como espaço privilegiado para a transgressão em alguma medida, porém também sofre uma forte regulação externa a seu trabalho. A ocupação docente ainda habita um lugar de semiprofissão, pois a categoria não tem código de ética, nem órgão regulador autônomo, nem uma base sólida de saberes específicos e reconhecidos juridicamente e socialmente. Os professores ainda não decidem sobre os rumos da educação e ainda reproduzem o paradigma vigente (Ribeiro, 2018, p. 83).

A autonomia docente, para Ribeiro (2018), não pode estar apenas nos discursos de culpabilização pelo fracasso escolar dos alunos, mas, sim, no levantamento das demandas educacionais, no planejamento e na interação com a comunidade escolar.

Tomando como base algumas experiências de descentralização estatal, maior poder de decisão dos docentes e intervenção local, é possível concluir que a satisfação profissional e o envolvimento com a aprendizagem dos alunos aumentam. O ensino não pode se restringir a mera aplicação de um currículo engessado e absoluto. A interação com a comunidade escolar e as demandas do entorno precisam estar presentes na construção participativa e democrática do Projeto Político Pedagógico. A autonomia profissional docente não pode ser apenas aparente ou uma armadilha para a culpabilização e responsabilização única dos professores por um possível fracasso do sistema educacional. Autonomia não significa trabalhar isolado e não pode ser referenciada fora do contexto trabalhista, institucional e social do professor. (Ribeiro, 2018, p. 84).

A implantação de políticas públicas educacionais deveria compreender, em suas concepções, que a educação não segue uma trajetória única e linear. Portanto, um currículo padronizado não será capaz de assegurar a tão almejada qualidade na educação.

Em contrapartida, o investimento na melhoria das condições de trabalho e na formação dos professores, visando fortalecer suas carreiras, poderia apresentar aspectos importantes para superar as rupturas, discontinuidades e dualidades educacionais enfrentadas ao longo da história da educação brasileira.

5.3 Contradições nas políticas de formação continuada em Sorocaba

Após esse breve panorama sobre a implantação da BNCC no Brasil, é possível apresentar as contradições da Base em Sorocaba, principalmente as relacionadas ao trabalho docente, que durante alguns anos, vinham sendo construído com base no diálogo e na ampla participação dos profissionais em diversas etapas, como foi o caso do Marco Referencial, lançado em 2016 e atualizado em 2017.

A abertura à participação aos educadores, por meio da realização das plenárias – públicas - não demonstra apenas um caminhar do ser e fazer democrático. Expressa, sobretudo, o fundamento de uma práxis educativa, pedagógica: ensinar e aprender com, na partilha, na troca, nas diferenças que constituem os sujeitos. Com o propósito de atender a uma expectativa da própria rede e ampliar a legitimidade do marco referencial e ainda torná-lo um instrumento de diálogo entre todas as pessoas participantes do processo, educativo na busca - coletiva - da sistematização dos referenciais do trabalho pedagógico, a Secretaria da Educação de Sorocaba, por meio deste documento, apresenta importantes concepções com o intuito de contribuir para a reflexão e a problematização do cotidiano escolar: planejar, implementar, acompanhar, coordenar e avaliar ações intrínsecas ao fazer educativo, na busca incansável pelo ser e fazer melhor... por meio de decisões democráticas/ articuladas/ sistematizadas... (Sorocaba, 2017, p. 9).

O Marco Referencial é o principal referencial dos Cadernos de Orientação para cada ano letivo. É por meio deles que as equipes devem organizar o planejamento para o ano letivo, as práticas pedagógicas e a elaboração dos PPPs, como mostra o Caderno nº13: “Nesse sentido, é preciso que o trabalho pedagógico, nas instituições de ensino da rede municipal, considere a criança e suas infâncias, conforme nos aponta o Marco Referencial” (Sorocaba, 2021, p. 8).

O documento entende que é tarefa do educador a participação da elaboração de um currículo adequado às peculiaridades e às possibilidades dos estudantes, em sua diversidade e singularidade, ou seja, de acordo com a realidade em que estão inseridos.

Dessa forma, é a própria legislação que propõe às autoridades e aos educadores/as a tarefa de investigar e definir modalidades de realização do trabalho educativo, adequadas ao ciclo de vida de cada etapa de desenvolvimento e aprendizagem, considerando desde a condição de bebê, criança, adolescente, bem como as condições de vida de jovens e adultos trabalhadores. Condições essas que se relacionam a educadores/as que, para além do domínio das técnicas de trabalho pedagógico e do conhecimento das características especiais dos ciclos de vida, examinem modelos de organização das atividades educativas para adequá-las às peculiaridades e às possibilidades dos estudantes, sua diversidade e singularidade (Sorocaba, 2017, p. 75).

O Marco Referencial também dedica reflexão específica para a Educação Infantil, como etapa extremamente importante para o desenvolvimento da cidadania, e que, portanto, deve ter seu planejamento voltado às necessidades e especificidades da infância dentro da comunidade

escolar. Desse modo, não é possível fazer uso de um currículo pré-estabelecido para a atuação docente.

O Caderno de Orientações SEDU nº 04, pautado nas DCNEI, ao estabelecer as Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba, afirma que o currículo não é um conceito com um caráter preestabelecido, mas uma forma de organizar as práticas educativas baseadas nas construções culturais de uma determinada comunidade. O currículo da Educação Infantil é assim entendido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Desse currículo, emerge a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil [...]. Para tanto, destacam que as culturas plurais, as contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, bem como as particularidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade, que constituem o espaço da creche e da pré-escola, devem compor o currículo da educação infantil que respeita o coletivo de crianças, assim como suas singularidades e particularidades (Sorocaba, 2017, p. 78-79).

A apresentação de currículo no Marco Referencial mostra um percurso de construção a ser percorrido por educadores, educandos e comunidade escolar, o que representa a total integração e coletividade inerente ao campo educacional.

A Secretaria da Educação do Município de Sorocaba concebe o currículo a partir de uma perspectiva histórica. Considerando o referencial teórico do Marco Referencial em vigência, o currículo é uma construção cultural e não um conceito. Por não ser estático e conter características tão complexas, é comum que sejam encontradas diferentes representações acerca do que seja currículo. Assim, o currículo pode ser analisado a partir de alguns âmbitos: ponto de vista sobre sua função social, como ponte entre a sociedade e a instituição educacional; projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc.; como expressão formal e material de um projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo; e como campo prático.

Entendê-lo assim supõe a possibilidade de:

1. Analisar os processos instrutivos e a realidade das práticas a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo;
 2. Estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos pedagógicos, interações e comunicações educativas;
 3. Sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação;
- Também é importante lembrar que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais da educação. Etimologicamente, a palavra currículo quer dizer “caminho a ser percorrido, um percurso”.

Assim, o currículo escolar refere-se um percurso de formação (Sorocaba, 2017, p. 85).

Outra consideração importante vinda do documento é o fortalecimento dos PPPs nas unidades escolares, respeitando a interação realizada entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, todos são ativos em sua cidadania, produtores de conteúdos sociais e culturais, o que certamente não pode ser valorizado com base em um currículo feito por especialistas distantes da unidade escolar.

Outro aspecto importante apontado pelas Diretrizes, que deve ser considerado ao se pensar o processo de ensino e aprendizagem e sua organização por meio do PPP, são as singularidades dos sujeitos da Educação Básica, que em seus diferentes ciclos de aprendizagem, já se constituem cidadãos e cidadãs de direitos e ativos cultural e socialmente, produtores de cultura, ciência, esporte e arte, que compartilham saberes ao longo de seu processo de desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e socioafetivo, tanto do ponto de vista político, ético e estético, em suas relações com a família, com a instituição educacional, com a sociedade (Sorocaba, 2017, p. 92).

Diante dessa perspectiva, a aprendizagem só ocorre de maneira significativa quando realizada em sua totalidade, considerando os sujeitos, meio, interações e vivências. Não cabe propor a transmissão de conteúdos de maneira linear como favorecedora do processo, pois a instituição educacional deve ser um espaço que valoriza em seus alunos os saberes, suas singularidades, suas potencialidades e que garante a oportunidade para o exercício pleno de seus direitos, sendo papel docente planejar sua prática de acordo com esses princípios.

Se é o sujeito que aprende por meio da sua experiência individual, o que dizer quando as aprendizagens se dão, também, coletivamente? Isso ressignifica, em termos quantitativos e qualitativos, o que se aprendeu individualmente. Além disso, o saber coletivo não é nem a somatória, nem a síntese das aprendizagens, é contextualizado para além de uma análise restrita à dimensão psicológica ou psicopedagógica das aprendizagens, pois é influenciado histórica, social, cultural, política, econômica, ética e esteticamente, além de geracional, de gênero, entre outras, na construção dos complexos processos de ensino e de aprendizagem. Na verdade, há aí uma relação dinâmica dos sujeitos entre si, e desses com o mundo em que vivem, mundo este que é o meio que deve ser conhecido, analisado, interpretado. E é essa relação entre sujeitos-mundo-sujeitos que permite a construção de novos conhecimentos (Sorocaba, 2017, p. 93).

O conceito que se faz presente e marcante no Marco Referencial é o da superação da transmissão do conhecimento como algo treinável, uma vez que é preciso problematizar a realidade para que os conteúdos sejam, de fato, relevantes para a vida do aluno.

Nesse sentido, faz-se necessário ultrapassar o conceito de “transmissão do conhecimento”, cuja característica maior é a linearidade da relação entre professor e estudante, bem como o instrucionalismo, que dá centralidade ao ensino, ao treinamento e até mesmo à domesticação, tão presentes, ainda hoje, em nossa sociedade (Sorocaba, 2017, p. 94).

[...]

Reafirmasse que a aprendizagem precisa fazer sentido para o estudante, sendo, portanto, incoerente o professor iniciar qualquer proposta pedagógica que desconsidere a realidade na qual o estudante esteja inserido. O que acontece na escola relaciona-se com o ato de conhecer e de aprender. Assim, respeitando-se as características de cada componente curricular, é necessário considerar as dimensões inter e transdisciplinar do conhecimento. Nesse sentido, os conhecimentos, as artes e os diferentes saberes são, entre si, complementares (Sorocaba, 2017, p. 96).

[...]

Nessa concepção, para que a instituição educacional se organize, faz-se necessária a formulação do Projeto Político-Pedagógico, considerando: [...] os cadernos anuais orientadores do planejamento, as avaliações nacionais, a avaliação institucional e as avaliações da aprendizagem e, com maior importância, a realidade da comunidade, do estudante. Salienta-se a necessidade de que os docentes dialoguem, no início do ano letivo, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes (Sorocaba, 2017, p. 97).

A BNCC e sua ênfase na pedagogia das competências com aprendizagens mensuráveis em avaliações externas de larga escala e padronizadas em todo o país apresentam uma contradição. Em contrapartida, o Marco Referencial defende uma abordagem avaliativa que destaca a diferença entre examinar e avaliar, promovendo um processo contínuo, diagnóstico e ocorrido no âmbito da sala de aula. Embora reconheça a adesão às avaliações externas obrigatórias, em nível institucional, o Marco Referencial advoga pela emancipação dos alunos por meio de práticas pedagógicas.

Sendo a educação (e a avaliação) uma prática social, a Rede Municipal de Ensino de Sorocaba entende como Barreto (2012), que a qualidade social da educação deve estar impregnada dos pleitos de democratização, de inclusão e de superação das desigualdades e injustiças. A avaliação não foge à regra; precisa estar impregnada de políticas mais colaborativas que contribuam com as melhorias de qualidade do ensino e da educação de todos/as e cada um/a. Nessa linha de raciocínio, “a avaliação da aprendizagem não pode ser tomada de forma isolada e desarticulada dos outros níveis” (Caderno de Orientações /SEDU nº 4, p. 12), a fim de não incorrer numa desarticulação da complexidade que envolve o processo avaliativo. O Projeto Político Pedagógico é documento basilar desse processo, uma vez que deve ser elaborado coletivamente, e cujas intencionalidades permeiam a prática educativa. Considerando que a avaliação está a serviço dos pressupostos teóricos aos quais está atrelada e que tal processo passeia por diferentes campos, desde o filosófico, ético, moral, sociológico, político, psicológico, até o econômico; para uma pretensa emancipação social, não deve continuar sob a política de direito igual entre os desiguais. Há de ser conferida atenção às novas demandas da escolarização, da democratização do acesso ao conhecimento e dos processos de inclusão [...]. Assim como no ensino fundamental e médio, na educação infantil, principalmente, a superação do caráter formal, classificatório, de controle e de exclusão da avaliação deve ocorrer com urgência. A partir do princípio que a função social da escola é promover a formação integral dos educandos, por meio das relações construídas e das experiências vividas, sendo eles próprios seres integrais, há de serem consideradas no processo avaliativo as diversas particularidades do processo de aprendizagens de cada um, com seu pluralismo de valores. Uma forte tendência para essa avaliação que abrange as potencialidades de cada educando é a formativa, que subentende ser processual, de acompanhamento, qualitativa, contínua, e para auxiliar nos ajustes para cada qual progredir na sua aprendizagem (Sorocaba, 2017, p. 104-105).

Na rede municipal de ensino de Sorocaba, a avaliação deve ser entendida também como instrumento de fortalecimento da prática pedagógica, atrelada e aliada aos espaços destinados para as reflexões sobre o fazer pedagógico. Ela pode, assim, nortear os avanços nos processos de ensino-aprendizagem e nas relações entre professores e alunos.

Nesse sentido, o coletivo da instituição educacional precisa buscar tempos e espaços para discutir, refletir e propor alternativas para possibilidades de melhoramentos aos processos de ensino e de aprendizagens. No caso da Rede Municipal de ensino, há, na Educação Infantil, a Reunião de avaliação e acompanhamento de aprendizagem; no ensino fundamental e médio, as reuniões do Conselho de Classe e, em ambas as etapas, a Reunião de avaliação de ensino e aprendizagem e as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). Tais espaços/tempos destinam-se à reflexão e redimensionamento do fazer pedagógico pelo coletivo da instituição educacional, além de constituírem-se como possibilidades de mudança e revisão de práticas pedagógicas para promover avanços na aprendizagem (Sorocaba, 2017, p. 108-109).

Na rede municipal de ensino de Sorocaba, diversas contradições já haviam surgido. Dessa forma, o Marco Referencial é lançado em um momento em que há uma necessidade de resistir às políticas públicas de controle, evidenciando o desejo de construir uma identidade profissional que visa alcançar a qualidade na educação. O próprio documento demonstra a urgência em reconhecer os mecanismos de regulação e, diante das demandas, fortalecer a democracia.

Entender os processos de avaliação postos é entender o que as forças políticas hegemônicas das sociedades delimitam como princípios com base em seus anseios e interesses. De acordo com o Marco Referencial (2011, p. 35), a avaliação “é uma construção social, sobretudo, política”. Com isso, quaisquer processos avaliativos possuem uma finalidade e, inseridos no cotidiano escolar, podem ser considerados em sua dinâmica como dispositivo de poder para controle social. As reflexões que se apresentam, sem objetivo de esgotar a temática, estão pautadas no peso dado pelos sistemas e pela instituição educacional à avaliação, nem sempre tão visível e audível, mas sempre presente, especialmente, a partir do cenário sócio-histórico-político que se desenhou por volta dos anos 1980, com a Reforma do Estado. No contexto do neoliberalismo, o Estado atendia as teorias preconizadas pelos organismos multinacionais, entre eles o Banco Mundial (BM). Assim, a Reforma do Estado estabeleceu o mercado como definidor das relações sociais, da visão de mundo, das ações e aspirações do homem. “O dirigismo econômico levou à servidão o cidadão diante do Estado” (LUSIVO, 2014, p.20). Sob o ângulo da gestão, a grande mudança trazida pela Reforma foi em relação às formas de responsabilização ou de controle; foi operacionalizada nas políticas públicas educativas a obrigação de resultados por meio da noção de *accountability* (prestação de contas) “que se insere em um processo de gestão para explicar as atividades realizadas e os resultados obtidos em função de objetivos predeterminados” (AKKARI, 2011, p. 85). Nas reformas educacionais ocorridas ao longo do processo da Reforma do Estado (a partir dos anos 1990), a avaliação tornou-se eixo estruturante das políticas públicas como instrumento de controle da educação (Sorocaba, 2017, p. 101).

Tais registros demonstram que as interferências de organismos externos sempre estiveram presente nas políticas públicas educacionais do município e são as responsáveis pelo histórico de descontinuidade e fragmentação na educação, colaborando, entre outras questões, para a perda da identidade docente, que a cada reforma recebe novas regulações, com forte interferência na prática pedagógica.

Nesse sentido, compreender a docência como trabalho envolve refletir sobre o status crescente que os ofícios e as profissões humanas interativas vêm adquirindo na organização socioeconômica do trabalho e, por sua vez, a busca por reconhecimento tão presente nas reivindicações dos professores/professoras que tiveram uma inversão no papel e representação social obtidos em outros momentos históricos, com salários altos e prestígio social. Na atualidade, o poder hegemônico busca determinar uma organização do trabalho docente em um contexto escolar fragmentado a partir de um currículo prescritivo e com a introdução de medidas de eficiência em que os professores/professoras têm sido cada vez mais vistos como meros executores de tarefas (Sorocaba, 2017, p. 124-125).

Como mecanismo de defesa da escola pública e do trabalho docente, o Marco Referencial chama toda a categoria a refletir sobre a prática pedagógica no trabalho escolar, local onde, de fato, os educadores podem consolidar formação e identidade.

Não se trata de mitificar a prática, mas de entender que a teoria só adquire sentido se for construída dentro da profissão, por meio de reflexões dos professores/professoras sobre o seu próprio trabalho. Para tanto se faz necessário um campo profissional autônomo, rico e aberto. Por meio de espaço onde o docente possa refletir sobre seu trabalho, reforçar-se o sentimento de pertencimento e de identidade profissional. (Sorocaba, 2017, p. 126).

Aos professores, em todas as reformas realizadas, não são garantidas as condições de trabalho. Em vez disso, enfrentam crescentes pressões para obter resultados imediatos, sem um investimento real em formação e melhoria das condições de trabalho.

Acerca das condições de trabalho, há que se destacar o tamanho das turmas, a razão professor/aluno, a rotatividade e itinerância dos professores/professoras, todos como fatores de precarização do trabalho docente. Por fim, há uma discussão sobre os currículos prescritos e dos projetos educativos implantados, principalmente nas escolas públicas, que também cerceiam a autonomia do professor/professora e são apresentados como fatores de precarização do trabalho docente (Sorocaba, 2017, p. 128).

Além da falta de condições de trabalho e formações evasivas, cita-se o exemplo da capacitação em robótica, oferecida de forma obrigatória aos docentes do Ensino Fundamental, teve seu roteiro de aulas elaborado por especialistas, com foco no treinamento para que os professores aplicassem em sala de aula. No entanto, não houve investimento na estrutura escolar para receber esse material. Embora as formações tenham valorizado o desenvolvimento de competências nos alunos, não permitiram a participação do corpo docente no planejamento dessas aulas ou em interações criativas com os alunos.

A adesão a esses programas e produtos pedagógicos vai contra os preceitos da rede municipal, que, em sua composição normativa, enfatiza o fortalecimento dos PPPs e a participação ativa dos docentes na preparação das aulas. Pouco a pouco, os professores se veem

obrigados a renunciar a seus espaços de planejamento e de preparo de aula para executarem tarefas estabelecidas nessas formações, que oferecem apenas treinamento para a execução de atividades, sem espaço para diálogo ou reflexão.

De acordo com o Marco Referencial, as formações devem, na verdade, ser direcionadas para espaços de reflexão e fortalecimento dos PPPs, promovendo a consciência e o respeito pela comunidade escolar na qual a docência está inserida.

Assim, torna-se imprescindível um movimento do conjunto das instituições educacionais para redimensionar os tempos e espaços escolares, em particular as Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs), as RAEAs, as reuniões do Conselho de Classe, dentre outros; como forma de garantir mais espaços de reflexão e ressignificação das práticas profissionais, respeitando e articulando às necessidades do cotidiano da instituição educacional, fazendo com que essa antiga reivindicação dos profissionais da educação, para melhor desenvolver suas tarefas, seja efetivamente utilizada na perspectiva de transformação das práticas de sala de aula, tendo em vista a qualidade social da educação (Sorocaba, 2017, p. 121).

Muitas dessas adesões não são renovadas, o que resulta na construção de um histórico de rupturas e descontinuidade no município. Isso gera a sensação de tempo desperdiçado para os docentes, que dedicaram seus períodos de planejamento e aula para a incorporação obrigatória desses programas. Além das rupturas, essas ações descaracterizam a rede, que se encontra tão precarizada e desqualificada, e conta com um grupo de docentes atuando cada vez mais de forma individualizada diante das incertezas proporcionadas pelo poder público.

No entanto, como a base legal de trabalho é ancorada no Marco Referencial, ainda há a possibilidade resistir ao momento político e social de retrocesso enfrentado nos últimos tempos, mesmo que gestores e docentes sejam forçados a seguir os conteúdos obrigatórios da BNCC.

Apropriados do conhecimento em diálogo crítica e criativo com a vida cotidiana, aos poucos, docentes e discentes, podem produzir outra escola, outra cidade, outro mundo, permeados por experiências de solidariedade, pela igualdade de direitos, pela diversidade de ser e sentir. E em cada uma destas experiências, produzida no território, outras formas de ser escola, expressão sincera dos sujeitos, sonho coletivo e resistência contínua. A luta pelo direito à educação pressupõe a defesa, intransigente, de que cada homem e mulher possa, apropriando-se da escola como território, construir outros territórios de outro mundo mais justo e solidário. São nestes princípios que, em nossa perspectiva, devem se assentar a resistência a esta BNCC e a todo projeto perverso que ela representa (Giotto, 2018, p. 25).

A esperança que motiva o trabalho dos professores em busca da qualidade do ensino tem permitido que a categoria enfrente os desafios da profissão, tais como baixos salários, longas jornadas, flexibilização e precarização dos planejamentos e do próprio trabalho, além da

crescente desvalorização social evidenciada pela imposição dos currículos prescritivos. É preciso, porém, manter-se alerta e resistente para prosseguir na jornada da educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo principal compreender as mudanças no trabalho docente e suas contradições no processo de formação continuada decorrente da pedagogia das competências na rede municipal de ensino de Sorocaba. Por meio dela, foi possível perceber que, após a implantação da BNCC, ocorreram algumas mudanças significativas nas propostas de formação, especialmente aquelas realizadas em nível de rede e algumas de livre escolha. Também foi observado que a formação em contexto, que deveria ser alinhada pela rede municipal por meio de seus orientadores pedagógicos, sofreu diversos impactos após a implantação da Base. A partir de 2018, iniciou-se um processo cada vez mais marcado pelo individualismo das escolas municipais, e as formações oferecidas passaram a ocorrer de maneira cada vez mais isolada, com foco no treinamento para reprodução, sem projetar nenhum fortalecimento da rede para ações que valorizassem a realidade presente em cada comunidade escolar ou enriquecessem o Projeto Político Pedagógico (PPP), ou mesmo os conhecimentos acumulados historicamente, tornando o professor cada vez mais próximo de um *coach*.

Para viabilizar a pesquisa, analisou-se, por meio da BNCC, como se deu a implantação da pedagogia das competências no município de Sorocaba, verificando os impactos dessa formação por meio das políticas públicas de formação continuada no trabalho docente, recorrendo aos documentos normativos da própria rede e como eles foram retomados e continuados após a implantação da Base.

O principal guia para o planejamento dos docentes veio por meio dos Cadernos de Orientação para o planejamento letivo, enviados anualmente às unidades escolares para que o trabalho seja pautado em suas diretrizes. Após 2018, ano de implantação da BNCC, assim como nos anos anteriores, percebe-se que os cadernos foram elaborados pela equipe técnica da Secretaria da Educação seguindo os princípios do Marco Referencial e, após essa data, passaram a trazer algumas menções à BNCC, no sentido de estudo e implementação.

Mesmo antes da BNCC, a rede municipal de ensino de Sorocaba já apresentava em sua trajetória enquanto rede muitos pontos de rupturas e discontinuidades, como o exemplo da criação de uma Matriz Curricular própria, com identidade e regionalidade valorizadas, que teve seu início de construção baseado no diálogo e na participação ampla de educadores, mas que, em determinado momento, rompeu os canais de escuta e contratou assessoria para sua finalização.

Apesar das construções marcadas por interrupções, o Marco Referencial se apresenta como o único documento oficial da rede que manteve resistência e seguiu seu processo de construção, contando com a participação dos diversos segmentos de profissionais da educação, incluindo professores, para tornar-se a principal referência em normatização das práticas pedagógicas nas diversas unidades de ensino da rede municipal.

O Marco Referencial evidencia, entre outras questões, a formação continuada, enriquecendo os tempos de aprendizagem dentro das unidades escolares em seus diversos momentos, como HTPs, Conselhos de Classe, RAEAs, RAEEIs, reuniões pedagógicas, entre outros. São momentos em que é possível compreender a realidade apresentada pelos alunos por meio da comunidade escolar em que estão inseridos, momentos de fortalecimento dos PPPs e de pensar e repensar as aprendizagens a serem ofertadas diante da realidade vivida, uma formação docente que o Marco Referencial considera de extrema importância, onde os educadores estão aprendendo em interação com a comunidade, a equipe e com seus pares.

Após a implantação da BNCC, é possível identificar mais um momento histórico em que a formação continuada apresenta suas maiores contradições na rede, por meio das políticas públicas no trabalho docente, que, contrariando os preceitos de seu Marco Referencial, começam a investir em uma formação de treinamento. Estas visam a reprodução, com os estudantes, das mercadorias pedagógicas aderidas para atender ao desenvolvimento das competências desejadas, como a formação para robótica ou jogos midiáticos, sem nenhuma consideração ao que seria viável planejar para cada aluno. Toda a rede submete seus docentes a praticarem com seus alunos a execução de jogos e robôs escolhidos e preestabelecidos pelas empresas contratadas.

Dessa forma, conclui-se que a BNCC evidencia uma proposta de formação para o trabalho docente, que se ocupa em racionalizar seu papel, esvaziando conteúdos em um processo de formação continuada reestruturado para uma educação pragmatista, aproximando as funções docentes das de um “treinador”, focado em organizar atividades descritivas e desenvolver habilidades e capacidades atreladas à pedagogia das competências. Assim, o docente perde sua identidade intelectual e política para aderir às medidas propostas, o que se concretiza em alguns aspectos observados nas formações propostas, principalmente no que tange à dimensão tecnologia e educação.

A cada proposta de novas políticas públicas educacionais ou reformulação de políticas já existentes, o trabalho dos docentes sofre impactos diante da necessidade de se adequar às mudanças trazidas. Essa percepção ganha evidência novamente com a implantação da BNCC, que destaca amplamente a formação por competências e exige mudanças na prática docente,

requerendo um perfil profissional pragmático, alguém que se dedique a transmitir atividades já pré-estabelecidas, “compradas”, “adquiridas”, independentemente de serem relevantes ou não ao contexto da escola.

Esta pesquisa, em síntese, buscou compreender o caráter das reformas propostas e implementadas na educação, com maior foco na BNCC e na retomada da pedagogia das competências, que, neste momento, ainda se encontra em fase de implementação. Foi necessário estabelecer, dentro de um contexto histórico e social, uma relação entre as políticas públicas, sociais e educacionais com o mercado de trabalho, para só então elucidar o perfil profissional buscado nas reformas e estabelecer as contradições trazidas à profissão docente. A metodologia de pesquisa para este trabalho foi fundamentada na realização de análise documental e bibliográfica de cunho histórico, analítico e interpretativo no tratamento das fontes.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. e0225329, 2019. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv#>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- ALVAREZ, Gilberto. Capítulos do desmonte do ensino. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 41-44.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada**: posição da ANPED sobre o “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”. Rio de Janeiro: ANPED, 2019, p. 1-14. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marco Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 10 out. 2023.
- BASE Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização. **Ministério da Educação**, Brasília, 13 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>. Acesso em: 30 out. 2023.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 22/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-15 (103-106), 29 out. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 114, p. 16, 18 jun. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2023.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. Apresentação. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 5-7.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-40.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239–254, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887>. Acesso em: 8 nov. 2023.

COMISSÃO do Congresso aprova a medida provisória do pacto. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 19 fev. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18465-comissao-do-congresso-aprova-a-medida-provisoria-do-pacto>. Acesso em: 10 out. 2023.

COMO aproximar as Competências Gerais da BNCC de currículos e práticas pedagógicas. **Porvir**, São Paulo, 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://porvir.org/como-aproximar-as-competencias-gerais-da-bncc-de-curriculos-e-praticas-pedagogicas/>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOROCABA. **Apresentação**. Sorocaba, [2018?]. Disponível em: <https://www.cmeso.org/apresentacao/>. Acesso em: 5 set. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DOURADO, Luiz Fernandes. A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois. *In*: NAJJAR, Jorge; VASCONCELOS, Maria Celi (org.). **A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois**. Curitiba: Appris, 2018. p. 15-30.

EMILIO, Rejane Maria. **Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre o processo de implantação**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/6181/1/Rejane%20Maria%20Emilio.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JR., Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/46455/24952/191946>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FREITAS, Carlos Augusto Amaro de. **A repercussão da BNCC na cidade de Sorocaba/SP À luz das teorias pedagógicas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13286>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 16-30, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603/257>. Acesso em: 5 nov. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é?. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs). **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2019. p. 28-33. *E-book*. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 95–109, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262>. Acesso em: 21 set. 2023.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. (Coleção Educação Contemporânea).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107–121, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 5 out. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2001. Disponível em:

https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_analise_socio-historica_do_processo_de_personalizacao_de_professores.pdf. Acesso em: 7 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OKUMURA, Júlio Hideyshi; NOVAES, Henrique Tahan. Democracia, educação e revolução: o pensamento educacional de Florestan Fernandes nas décadas de 1980-90. *In:*

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019. p. 29-62.

PEREIRA, Sara Aparecida. **Emancipação ou Ideologia? Uma análise da Matriz Curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8406?show=full>. Acesso em: 5 nov. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio: Revista pedagógica**, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, maio/jul. 2021. Disponível em:

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html. Acesso em: 10 nov. 2023.

PRADO, Edna. Da formação por competências pedagogia competente. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 2009. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/331/329>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Danielle de Oliveira. História da docência e autonomia profissional: notas sobre experiências em Portugal, Quebec (de língua francesa) e Canadá. *In:* MAGALHÃES, Jonas E. P.; AFFONSO, Claudia R. A.; NEPOMUCENO, Vera Lucia da C.(org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 64-86.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro: Editora UCDB, 2008.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; VARGAS, Marilda Bonini. A formação dos professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002. *In*: RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro: Editora UCDB, 2008. p. 37-56.

ROVAI, Esméria. **Competência e competências**: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

SCALCO, Andressa dos Santos. **As recomendações da UNESCO e as proposições da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2020. Disponível em: https://unespar-my.sharepoint.com/personal/ppifor_ensino_unespar_edu_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fppifor%5Fensino%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments%2FDisserta%2FC3%A7%C3%A3o%20%2D%20SCALCO%2C%20Andressa%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fppifor%5Fensino%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments&ga=1. Acesso em: 5 nov. 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-22, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2023.

SOROCABA. Secretaria da Educação. Diretoria de Área de Gestão Pedagógica. **Caderno de Orientações SEDU/DAGP nº 07**: Orientações para o Planejamento 2017. Sorocaba: SEDU, 2016c. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/caderno-07-verso-2017.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Formações em Rede**. Sorocaba, 2022b. Disponível em: <https://sites.google.com/seducacao.sorocaba.sp.gov.br/caderno-de-formacao/sobre>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Instrução Normativa SEDU/GS nº 02, de 18 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas de caráter temporário visando à redução da exposição pessoal e interações presenciais entre servidores municipais nas instituições educacionais da rede municipal de ensino do Município de Sorocaba. Sorocaba: SEDU, 2020b. Disponível em: <https://recursos humanos.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/instrucao-normativa-sedugs-n-02-2020-medidas-de-carater-temporario-visando-a-reducao-da-exposicao-pessoalpdf.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Marco referencial da rede pública municipal de Sorocaba**. Sorocaba: SEDU, 2016d. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/marcoreferencial2016.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Marco referencial da rede pública municipal de Sorocaba**. Sorocaba: SEDU, 2017. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/Marco-Referencial-2017.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Texto de apresentação da organização curricular da educação municipal de Sorocaba: do Marco Referencial aos pressupostos metodológicos e didáticos**. Sorocaba: SEDU, 2012. Disponível em: http://www.cmeso.org/wp-content/uploads/2018/10/GC_Anexo_C.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

ZARAFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A – ESTADO DA ARTE

Abaixo, foram esquematizados tabela e quadros a fim de retratar o estado da arte e oferecer uma base para análise de referência. Os materiais compilam uma variedade de estudos previamente realizados sobre temas relacionados à presente pesquisa, permitindo uma visão panorâmica da realidade até o momento apresentada. A partir dessa tabulação, é possível apontar as referências que contribuíram para a construção do projeto, destacando a relevância do tema. Além disso, o apêndice pode servir de guia para identificar os tópicos relacionados ao tema que ainda necessitam de investigação.

Tabela 1 – Trabalhos científicos selecionados

Base de dados	Encontrados	Selecionados
Universidade de Sorocaba – PPGE – Revista Quaestio	9	3
Portal de Periódicos – CAPES	22	6
Sistema de Bibliotecas da UNICAMP	5	2
Google Acadêmico	30	4
SciELO	5	1
Repositório institucional UFSCar	10	2
Livros	16	16
Portal Secretaria da Educação Sorocaba	8	5
Total de trabalhos	104	39

Fonte: elaboração própria.

A primeira tabela buscou apresentar um mapeamento de produções sobre o tema pretendido, expondo informações trazidas pela comunidade científica, o que permite otimizar o tempo de produção, além de proporcionar uma ampliação dos movimentos sociais das pesquisas já realizadas. Assim, foi possível apontar as tendências observadas e esclarecer a ênfase dada nesta pesquisa, trazendo número de obras encontradas que destacam os mesmos aspectos do tema escolhido: trabalho docente, políticas educacionais de formação continuada, pedagogia das competências e BNCC.

Como se nota na coluna “Encontrados”, as buscas resultaram em um número significativo de publicações com as referidas palavras-chave, o que se deve ao grande interesse em investigar formação de professores, trabalho docente e políticas públicas. Porém, nem todas as pesquisas estavam diretamente relacionadas ao objeto de pesquisa pretendido, pois trouxeram uma abordagem muito específica em torno de determinadas situações particulares de seus pesquisadores.

Já na coluna “Selecionados”, foram indicadas apenas as publicações relacionadas ao tema da presente pesquisa e que foram escolhidos para uma análise mais aprofundada.

No Quadro 1, foram esquematizados os detalhes das pesquisas selecionadas, apresentando procedência, título, autor, ano de publicação e tipologia. As publicações são, em geral, recentes, pois abordam o trabalho e formação docente e a BNCC, porém dois livros mais antigos mostraram-se imprescindíveis: o primeiro, escrito por Jamil Cury (1986) para abordar os conceitos de contradição; e o segundo de Florestan Fernandes (publicado na década de 1980, porém, relançado em 2019) sobre o papel político do professor. Foram selecionadas, ao todo, 39 obras, entre artigos, dissertações, teses e livros. As obras anteriores a 2017 não estão relacionadas diretamente à BNCC, documento que contextualiza as mudanças na formação continuada e no trabalho docente, que são os principais objetos desta pesquisa, porém enriqueceram o estudo trazendo concepções e compreensões de assuntos relacionados, além de possibilitarem a construção histórica e social da profissão docente e das políticas públicas educacionais no Brasil.

Também no citado quadro, foi possível observar as obras selecionadas para compor o mapeamento descritivo deste trabalho, quais perguntas já foram elaboradas, quais assuntos ganharam maior ênfase dentro da temática, quais as lacunas ainda precisam ser preenchidas, entre outros. O quadro 1, dessa forma, trouxe informações, fontes e referências dessas produções já criadas e divulgadas no meio científico, colaborando com as próximas etapas da pesquisa, que foram a construção do referencial teórico e as metodologias. Apresentou, ademais, os Cadernos de Orientação para Planejamento da rede municipal de ensino de Sorocaba, documentos que a partir do ano de 2018 passaram a nortear os planejamentos de ensino das escolas municipais já relacionados à BNCC.

Quadro 1 – Detalhes dos trabalhos científicos selecionados (referência bibliográfica)
(continua)

	PROCEDÊNCIA	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	TIPOLOGIA
1	Portal de Periódicos – CAPES	Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública	GIROTO, E. D.	2018	Artigo
2	Portal de Periódicos – CAPES	BNCC no contexto de disputas: Implicações para a docência	DIAS, R. E.	2021	Artigo
3	Portal de Periódicos – CAPES	As recomendações da UNESCO e as proposições da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	SCALCO, A. dos S.	2020	Dissertação (Mestrado)

Quadro 1 – Detalhes dos trabalhos científicos selecionados (referência bibliográfica)
(continuação)

	PROCEDÊNCIA	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	TIPOLOGIA
4	Portal de Periódicos – CAPES	Condição juvenil contemporânea e implicações da formação por competências da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio	BATISTA, I. M.	2021	Dissertação (Mestrado)
5	Portal de Periódicos – CAPES	A BNCC do Ensino Médio e suas implicações para formação e trabalho dos professores	PEREIRA, K. C. P.	2019	Dissertação (Mestrado)
6	Portal de Periódicos – CAPES	Formação por competências no ensino médio: desdobramentos para a organização escolar	MASCARELL O, C. A.	2019	Dissertação (Mestrado)
7	SciELO	Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular	MICHETTI, M.	2018	Artigo
8	Biblioteca UNICAMP	Mundo do trabalho e as reformas na educação: A formação do trabalhador flexível e a precarização do ensino	ARAÚJO, R.; PEREIRA, K. C. P.; RIBEIRO, L. S.	2020	Artigo
9	Biblioteca UNICAMP	Formação por competências: do prescrito ao real	PIRES, J. L. V.	2008	Tese (Doutorado)
10	Google Acadêmico	BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências	ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F.	2019	Artigo
11	Google Acadêmico	Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico	CÂNDIO, R. K.; GENTILI, J. A.	2017	Artigo
12	Google Acadêmico	Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio	BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; ZANATTA, S. C.; IWASSE, L. F. A.	2018	Artigo
13	Google Acadêmico	A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil	MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M.	2017	Artigo
14	Repositório institucional UFSCar	A repercussão da BNCC na cidade de Sorocaba/SP à luz das teorias pedagógicas	FREITAS, C. A. A.	2020	Dissertação (Mestrado)
15	Repositório institucional UFSCar	Neoliberalismo e Educação: A precarização do trabalho docente e da educação pública no estado de São Paulo	SIMARDI NETO, M.	2019	Dissertação (Mestrado)
16	Universidade de Sorocaba – PPGC – Revista Quaestio	O conceito de competência: origem e aplicações na educação	MOTA, C. B.	2021	Dissertação (Mestrado)

Quadro 1 – Detalhes dos trabalhos científicos selecionados (referência bibliográfica)
(continuação)

	PROCEDÊNCIA	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	TIPOLOGIA
17	Universidade de Sorocaba – PPGE – Revista Quaestio	Planejamento educacional na secretaria da educação de Sorocaba: autonomia ou sujeição? (1994 – 2003)	MELATI, E. A. P.	2017	Dissertação (Mestrado)
18	Universidade de Sorocaba – PPGE – Revista Quaestio	Políticas públicas e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor em uma universidade comunitária	PINTO, R. A. B.	2016	Tese (Doutorado)
19	-	A implantação da Base Nacional Comum Curricular, no contexto das políticas neoliberais	BRANCO, E. P.; BRANCO A. B. G.; SHALIMAR, C. Z.; NAGASHIMA, L. A.	2018	Livro
20	-	A Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas	CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C.	2018	Livro
21	-	Objetivo competência: por uma nova lógica	ZARIFIAN, P.	2001	Livro
22	-	A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação	RAMOS, M. N.	2001	Livro
23	-	História da profissão docente no Brasil: Representação em disputa	VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G.	2009	Livro
24	-	Políticas Educacionais, trabalho e profissão docente	MONFREDINE, I.	2008	Livro
25	-	Trabalho docente sob fogo cruzado	MAGALHÃES, J. E. P.; AFFONSO, C. R. A.; NEPOMUCENO, V. L. C.; FERNANDES, C.; MOREIRA V.	2018	Livro
26	-	Intervenções e consentimento: A política educacional do Banco Mundial, Editora Autores Associados	SILVA, M. A.	2002	Livro
27	-	Políticas educacionais e organização do trabalho na escola	CORREA, B. C.; GARCIA, T. O.	2008	Livro
28	-	Políticas Educacionais e formação de professores em tempo de globalização	RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P.	2008	Livro

**Quadro 1 – Detalhes dos trabalhos científicos selecionados (referência bibliográfica)
(conclusão)**

	PROCEDÊNCIA	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	TIPOLOGIA
29	-	Professor você trabalha ou só dá aula? Um olhar sobre a história e precarização do trabalho docente	OLIVEIRA, M. E.	2019	Livro/ Tese de doutorado
30	-	Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras	SILVA, A. M.	2020	Livro
31	-	Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes	OLIVEIRA, D. A.	2003	Livro
32	-	Educação e Contradição	CURY, C. R. J.	1986	Livro
33	-	A escola não é uma empresa	LAVAL, C.	2003	Livro
34	-	A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal	DARDOT. P. LAVAL, C.	2016	Livro
35	https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/	Caderno de Orientações SEDU/GS Nº 07/2018 - Orientações para o Planejamento 2018	SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SOROCABA	2018	Material didático
36	https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/	Caderno de Orientações SEDU/GS Nº 08/2018 - Orientações para o Planejamento 2019	SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SOROCABA	2018	Material didático
37	https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/	Caderno de Orientações SEDU/GS nº 09/2019 - Orientações Planejamento 2020	SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SOROCABA	2019	Material didático
38	https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/	Caderno de Orientações SEDU/GS nº 11/2020 - Orientações Planejamento 2021	SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SOROCABA	2020	Material didático
39	https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/	Caderno SEDU nº 13/2022 – Caderno de Orientação para o Planejamento 2022	SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SOROCABA	2021	Material didático

Fonte: elaboração própria.

No quadro 2, foram expostos os resumos das pesquisas selecionadas escritos pelos próprios autores. Os resumos permitiram privilegiar as pesquisas construídas e estabelecer, apesar das diferentes épocas e lugares, uma relação entre o trabalho docente e as políticas educacionais que definem os rumos da educação brasileira e entender como foram historicamente construídas.

A partir desses indicadores, elaborei minha pesquisa evidenciando a rede municipal de ensino de Sorocaba, por meio de um intercâmbio com as produções já realizadas, estabelecendo conceitos e definições para retratar os movimentos das formações continuadas, as mudanças sofridas no trabalho docente e as relações que se estabeleceram entre elas diante da formação da pedagogia das competências proposta pela BNCC, implantada em todo país a partir de 2017.

Quadro 2 – Análise dos resumos dos trabalhos selecionados

(continua)

1	Neste texto, os autores analisam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação. Argumentam que o documento pouco reconhece a relação entre escola, espaço e sociedade, tomando as unidades escolares como indiferenciadas, alvo de políticas unitárias, contribuindo para a reprodução das desigualdades educacionais. Apontaram, também, os possíveis impactos da BNCC sobre o processo de precarização do trabalho e da formação docente, com o avanço de uma lógica empresarial, que, centrada na produção de materiais didáticos, difunde a concepção de um professor como mero transmissor de conhecimentos. Além disso, discutem como o documento difunde uma subjetividade neoliberal, nos termos propostos por Dardot & Laval. Na perspectiva dos autores, a resistência a este projeto de currículo que amplia as desigualdades e a precarização da educação pública no Brasil pressupõe reconhecer a escola como território de luta, no qual os currículos são produzidos nas práticas socioespaciais de alunos, professores e demais sujeitos da educação. Palavras-chave: Currículo; Desigualdades Educacionais; Território.
2	Neste artigo, a autora situa o contexto de disputas que marca a produção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a educação básica e suas implicações para a docência. Este texto político normativo que tenciona orientar modelos de currículo para a escola básica defende também em sua apresentação a articulação de outras políticas como a de produção de material didático-pedagógico, de avaliação e formação de professores. Para a formação inicial e continuada de professores, a ideia de base impacta novas normativas que tendem, a exemplo da BNCC, fortalecer discursivamente a ideia de uma Base para a docência associada à educação básica e modelos curriculares instrumentais. Tenciona neste artigo, apoiada na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, interpretar os sentidos que produzem implicações na docência em sua formação inicial e continuada tendo como foco o significante base. No contexto da produção das normativas para a formação de professores, verifica a defesa pelo currículo por competências, o vínculo entre resultado do desempenho dos alunos e a atuação dos professores remetendo ao contexto de disputas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001, 2002), aprovadas durante governo Fernando Henrique Cardoso. Focalizando as normativas do CNE para a docência (2019, 2020), problematiza as articulações que são mobilizadas em torno do significante.
3	Esta pesquisa aborda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil brasileira, no contexto das transformações sociais em curso no Brasil. Desde a década de 1990, o Brasil assumiu compromissos internacionais com a Organização das Nações Unidas – ONU – que desenvolveu uma agenda global para a economia, por intermédio do Banco Mundial e uma agenda educacional, por intermédio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Destaca-se, sobretudo, a influência da UNESCO na proposição de políticas para a educação e a infância no novo milênio. O texto está organizado em momentos: apresenta-se uma discussão sobre as questões socioeconômicas e políticas no Brasil e as recentes orientações da UNESCO para a educação do século XXI e das políticas para a educação da infância. Discorre sobre as políticas educacionais atuais, para a Educação Infantil no Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 (Brasil, 2010) e da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2012 (Brasil, 2012). Analisa a BNCC para a Educação Infantil (Brasil, 2017) estabelecendo uma relação com as Diretrizes anteriores e com o ideário político-ideológico da UNESCO, para a Educação do século XXI, tomando por base aquilo que propõem os documentos da agência com os documentos da política nacional de educação, e com o enfoque nas categorias de habilidades e competências, cujo intento é priorizar na Educação Infantil o desenvolvimento dessas categorias nos educandos. Os resultados apontaram que a BNCC 9 mantém uma relação com as políticas de controle dos Organismos Internacionais e do Estado, sobre a educação nacional, por meio da avaliação das crianças, desde a Educação Infantil, assim como do trabalho dos professores, além de possuir um caráter pragmático e individualista, distanciando-se de uma concepção pedagógica e política renovadora.

Quadro 2 – Análise dos resumos dos trabalhos selecionados**(continuação)**

4	<p>Nos últimos anos, a Educação Básica, no Brasil, registrou importantes transformações em seus documentos oficiais/legais protagonizadas pelo Governo Federal. Dentre essas transformações, destacam-se a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dessa mesma etapa da Educação Básica. Diante desse cenário, propôs-se este trabalho, cujo objetivo foi realizar um levantamento histórico e bibliográfico do conceito de juventudes a partir do século XX, para, em seguida, com base em documentos estatísticos, problematizar a condição juvenil contemporânea no Brasil, e, por fim, analisar criticamente a BNCC do Ensino Médio no que tange a sua concepção de formação humana “integral” para as juventudes e o eventual processo de instrumentalização do ensino. A quem interessa essa formação baseada em habilidades e competências? Concluiu-se que a formação por competências preconizada nos documentos que regem a Reforma do Ensino Médio, no Brasil, é claramente influenciada pelos empresários representantes do capital, com a frontal intenção de proporcionar uma formação flexível para as juventudes, caracterizada pela polivalência, pela multifuncionalidade, pela flexibilidade e pela alta capacidade de adaptação e de resolução de problemas cotidianos. Isso reforça a ideia de uma formação alienada, que nega a formação omnilateral, reproduz a divisão social do trabalho e favorece o desenvolvimento da acumulação flexível no Brasil.</p>
5	<p>A pesquisa busca investigar as demandas que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio ocasiona à formação e ao trabalho dos professores. Recém aprovada e em fase de adequação pelas instituições de ensino de todo o país, públicas e particulares, a BNCC promove uma nova estrutura para o Ensino Médio e aprofunda a perspectiva de ensino disseminada no Brasil pelo “neoescolanovismo”, na década de 1990. Movimento esse que resgata alguns princípios educacionais da Escola Nova, como a aprendizagem baseada no fazer. É nesse período que os princípios da flexibilização toyotista chegam ao Brasil, permitindo a reestruturação produtiva, que foi iniciada em 1970 nos países de capital desenvolvido. Fundamentados nesse contexto, os ideais formativos defendidos a partir de 1990 no país primam por um ensino centrado no aluno e suas experiências individuais, privilegiando o desenvolvimento de competências e a aprendizagem pela ação com vistas à implantação de um novo modelo de organização da produção, que tenciona adequar as concepções pedagógicas às novas necessidades produtivas. Essas relações vêm se aprofundando e, atualmente, possuem um caráter mais ofensivo, dessa forma, é preciso buscar apreender, com muita cautela, de que forma a BNCC se insere nesse contexto, para tanto, se faz indispensável uma análise que supere sua aparência. A dissertação apresenta uma discussão acerca do processo de reestruturação produtiva no Brasil, que possibilitou a nova organização de produção toyotista, rompendo com a rigidez fordista e instaurando o princípio da flexibilização – aspectos esses que foram incorporadas aos preceitos educacionais, resultando na difusão das pedagogias do “aprender a aprender” que, justamente, pensam o ensino como ferramenta para formação de sujeitos flexíveis. Examinam as alterações que essa flexibilização, tanto produtiva quanto educacional, causou à formação e ao trabalho docente, que foram racionalizados e perderam seu caráter formativo, considerando que o professor passou a ser compreendido como o profissional responsável por organizar as atividades práticas necessárias para que o aluno desenvolva seu próprio conhecimento. Relacionam a BNCC ao processo de flexibilização do ensino, analisando suas áreas de conhecimento e das orientações apresentadas, que servirão como base para elaboração dos itinerários formativos do Ensino Médio. A pesquisa evidencia o caráter pragmatista e liberal das atuais políticas educacionais, incluindo a BNCC que defende a implementação de um currículo esvaziado de conteúdo, que se preocupe com o desenvolvimento de habilidades e competências pelos alunos e os prepare para ingresso imediato nos postos de trabalho flexibilizado. O professor passa a ser um sujeito secundário e desprovido de conteúdo formativo. Se o processo de reestruturação produtiva contribuiu para a difusão de um novo perfil de professor e foi responsável pelo esvaziamento dos conteúdos de sua formação, as novas reformas políticas contribuirão para o acirramento dessas relações e o barateamento dos cursos de formação de professor.</p>
6	<p>O objetivo central deste estudo foi analisar as contradições e paradoxos da lógica de formação por competências, como princípio da organização curricular, tomando como referência o Ensino Médio, em um movimento que pretende ponderar também acerca dos desdobramentos que podem atingir a cultura e a organização escolar. Nessa direção, outros objetivos se desdobraram: investigar a base conceitual que constitui a noção de formação por competências; identificar os elementos que constituem o processo de formação e desenvolvimento de competências; e refletir acerca do processo de “uniformização” da formação escolar no Ensino Médio com ênfase no ensino das competências. O primeiro abordou o tema competência através de uma análise conceitual, onde é possível inferir que apesar de não se observar consenso sobre o conceito de competência, muitas são as definições e propostas de abordagens em torno dessa noção. As correntes mais difundidas, habitualmente a relacionam a fatores atuais do mundo do</p>

Quadro 2 – Análise dos resumos dos trabalhos selecionados**(continuação)**

	<p>trabalho, da educação e da gestão de pessoas, abordando temas como formação, capacitação, aprendizado, ação, mobilização de recursos, busca por resultados, desempenho e interação. O segundo capítulo apresentou elementos para discutir uma abordagem crítica sobre a formação por competências. Foi possível constatar uma aproximação aos conceitos de competência e sua incorporação em propostas de educação básica, especialmente no Ensino Médio, com o mundo do trabalho, através da formação prática. Finalmente, articulando as discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores, o terceiro capítulo apresentou questões relacionadas a padronização da educação através da ênfase no ensino por competências. O texto mobiliza argumentos em torno da utilidade dos conhecimentos inúteis e da noção de inovação articulada ao movimento de empresariamento da educação, considerando possíveis desdobramentos para o contexto escolar. No desenvolvimento das investigações, verificou-se que a “utilidade” do conhecimento tem sido um dos referenciais fundamentais utilizados pelas orientações da formação por competências. Tal filiação explicaria, segundo a análise, grande parte das limitações apresentadas pelas formulações do que vem se constituindo como uma Pedagogia das Competências no sentido de cumprir promessas e objetivos manifestos. A pesquisa também demonstrou que o desafio do desenvolvimento de capacidades humanas amplas exige a superação desse referencial. Tal consideração se edifica a partir do pressuposto teórico e filosófico que postula a necessidade de referenciais pedagógicos, comprometidos com a formação integral dos alunos.</p>
7	<p>O artigo analisa as recentes disputas sobre a criação da chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diferentemente de outras abordagens sobre o objeto, o texto busca integrar as dimensões relacional e discursiva para analisá-lo, valendo-se de uma apropriação particular das contribuições de Pierre Bourdieu e da Sociologia da Crítica. A partir de levantamento documental, entrevistas e observações de campo em audiências públicas e em eventos promovidos por fundações familiares e empresariais no Brasil e nos EUA, o artigo apresenta o espaço social da disputa em torno da Base e discute oito estratégias de consensualização estabelecidas pelos agentes que a encaminharam, com foco na concertação discursiva composta por eles e na atuação prático-discursiva das referidas fundações. Na sequência, são examinadas também as críticas proferidas por agentes contrários ao documento, bem como as relações entre crítica e legitimação no processo de criação da BNCC. À luz dos achados empíricos, a conclusão do texto aponta para a conveniência de uma abordagem multidimensional das disputas sociais.</p>
8	<p>Neste artigo, analisa-se o processo de flexibilização do ensino, correlato às reformas da educação em implantação no Brasil. Iniciadas por volta da década de 1990, as mudanças propostas no século XXI, em uma perspectiva dialética, representam a continuidade das teses apresentadas por Delors (1997) no sentido de que estão em sintonia com as necessidades do processo de produção flexível. Em superação ao taylorismo/fordismo, a flexibilidade toyotista caracteriza-se pela redução de custos na produção por meio da flexibilização do processo produtivo e do enxugamento dos postos de trabalho individuais. Seguindo o princípio da produção <i>Just in Time</i>, o ritmo da produção se orienta pela demanda do mercado de modo a manter os estoques reduzidos. A análise desenvolvida no artigo visa apreender as mudanças no processo produtivo e o sentido da formação neotecnicista preconizada por meio da BNCC, bem como do esvaziamento das possibilidades da formação do indivíduo na perspectiva omnilateral.</p>
9	<p>Este trabalho refere-se à análise do processo de implementação da orientação por competências em escolas públicas, na Região Metropolitana de São Paulo, na primeira metade dos anos 2000, com o objetivo de compreender as mudanças introduzidas no sistema educacional, no curso dos dois últimos decênios. A hipótese principal que orientou a pesquisa é de que há um movimento de racionalização que contamina todas as esferas da vida social, transformando o processo educacional em meio para responder aos imperativos do mercado de trabalho. O estudo foi complementado não só com a análise de documentos produzidos pelas escolas, pelo poder público, em especial o Ministério da Educação, pelos organismos internacionais ou empresariais, mas também com as observações no campo das atividades de trabalho dos professores, funcionários, coordenadores e diretores. De modo geral, o coletivo de trabalhadores se apropriou da orientação por competências e busca implementar as mudanças, considerando o trabalho docente como um espaço de autonomia relativa. O ensino por competências é implementado por meio de projetos de trabalho, limitando a formação dos estudantes à sua realidade. Ambos os coletivos compreendem o trabalho docente como espaço de autonomia relativa, como portador de possibilidades de transformação cultural e social de estudantes.</p>
10	<p>O presente estudo analisa a proposta de formação preconizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), em sua versão preliminar de dezembro de 2018. Examina essas propostas, compreendendo-as como marcadas por disputas em torno de definições de um projeto curricular para a educação no país. Questiona o viés pragmata e reducionista na proposta de formação por competências. O texto resulta de revisão de bibliografia e análise de documentos.</p>

Quadro 2 – Análise dos resumos dos trabalhos selecionados**(continuação)**

11	O presente artigo trata da discussão atualmente em curso na educação brasileira sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que motiva muitas preocupações, em especial no que tange à autonomia escolar e ao projeto de cada escola, aspectos fundamentais para um trabalho de qualidade que valorize a diversidade cultural. O estudo indaga sobre as pretensões da BNCC, por meio de pesquisa bibliográfica, salientando que, apesar da importância de existir uma base comum nacional, é necessário que exista a complementação com a realidade de cada escola, apontando, assim, para a liberdade que as instituições devem ter na construção de seu próprio currículo, pois cada realidade é única e deve ser considerada. É neste aspecto que se defende a necessidade de diálogo entre o Currículo Nacional e o Projeto Político-Pedagógico das escolas.
12	O presente artigo originou-se de pesquisa qualitativa a partir da análise de fontes bibliográfica e documental em que se discutiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). O objetivo foi investigar como as políticas de cunho neoliberal definem os rumos da educação brasileira, especialmente no currículo da educação básica, com ênfase na etapa do ensino médio. A partir das análises é notório que tais mudanças contribuem para a consolidação das políticas neoliberais em favor da hegemonia capitalista e atendem aos interesses mercadológicos. Além disso, indicam mais um retrocesso na qualidade e equidade da educação nacional, colaborando com o esvaziamento e a precarização do ensino público.
13	Este trabalho tem como objetivo analisar os princípios presentes na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Busca-se, por meio da análise documental dos fundamentos pedagógicos de sua segunda versão e estrutura geral da terceira versão, demonstrar que a sua elaboração atende aos interesses da classe empresarial e é mais um episódio de esvaziamento da escola no Brasil. Ao mesmo tempo, a partir de referências da pedagogia histórico-crítica, aponta-se para uma concepção curricular que defende que o principal objetivo da educação escolar é propiciar à classe trabalhadora o domínio dos conhecimentos clássicos.
14	O presente trabalho foi desenvolvido sob a orientação metodológica da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Pesquisar a educação brasileira em tempos de mudanças que orientam sua prática para a formação de pessoas para o mercado de trabalho sob o viés de uma educação produtivista, alicerce da Base Nacional Comum Curricular, foi a proposta da pesquisa, o recorte específico foi o município de Sorocaba/SP. O currículo, em sua historicidade, e a BNCC foram analisados a partir das teorias pedagógicas críticas e não críticas, para melhor compreender as relações por detrás das orientações políticas, econômicas, culturais e sociais que impuseram a construção e homologação da base nacional. Apesar de sua recente existência como política pública para efetivação de um currículo nacionalmente norteador das redes de ensino em estados e municípios brasileiros, empreendeu-se uma pesquisa de campo para verificar <i>in loco</i> , entre os profissionais do espaço escolar de Sorocaba (gestores, coordenadores e professores), responsáveis pelo fazer pedagógico em suas orientações curriculares formais, como a base está moldando a escola em Sorocaba desde sua homologação. Considerando o pouco tempo da aprovação da base, verificou-se ser insípida sua presença nas escolas pesquisadas, inclusive foi observado entre os sujeitos da pesquisa desconhecimento da BNCC como orientadora do currículo. Concluiu-se que, apesar das mudanças impostas à educação, transformando-a cada vez mais em mercadoria, existem perspectivas e orientações pedagógicas que fazem o enfrentamento e mantêm no horizonte a possibilidade de uma educação transformadora e que possibilite elevar as potencialidades de humanização das pessoas envolvidas no processo educativo, que se mostraram contundentes no processo de formulação da base, denunciando suas reais intenções.
15	Este trabalho visa analisar os desdobramentos do neoliberalismo em seus aspectos político-educacionais, pedagógicos e jurídicos no estado de São Paulo durante a gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido que governa o estado há vinte e quatro anos e, nas últimas eleições, obteve mais um mandato. Ressalta-se que, ao lado da implementação de tais políticas, lutas sociais e resistências no campo da educação foram constatadas em antítese à implantação do projeto neoliberal para a educação paulista e serão averiguadas por meio de entrevistas realizadas com professores que ocupam cargos na direção do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). A análise da relação entre neoliberalismo e educação no estado de São Paulo e das lutas sociais neste campo aponta para as possibilidades de um projeto emancipatório que se contraponha à precarização do trabalho docente e da educação pública.

Quadro 2 – Análise dos resumos dos trabalhos selecionados

(continuação)

16	<p>O conceito de competência é amplamente utilizado em várias áreas do conhecimento: Administração, Psicologia, Economia e Educação. A amplitude de usos do conceito, somada à sua relevância intrínseca, especialmente no que diz respeito à Educação, sinaliza e legitima pesquisas sobre ele. Nesta pesquisa, procurou-se responder à pergunta: como o conceito de competência foi introduzido na Educação? O objetivo geral foi compreender a origem e as acepções do conceito de competência até o início da sua utilização em documentos e propostas, e da crítica por parte de alguns estudiosos da Educação. Para atingir este objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica diacrônica para analisar diferentes definições do termo e compreender os seus desdobramentos. Dentre alguns resultados, o mais significativo apontou para a base da Teoria do CHA, remontando a Pestalozzi e suas chaves da aprendizagem, com a tríade “cabeça, mãos e coração”. Antes de chegar a Pestalozzi, há referências de autores à obra de Dewey ([19-?]) e de Bloom <i>et al.</i> (1956). Este último, referenciado por onze autores como o precursor da Teoria do CHA.</p>
17	<p>O tema da pesquisa é o Planejamento Educacional na Secretaria da Educação de Sorocaba (1994-2003). O objetivo geral consistiu em investigar o planejamento educacional na Secretaria de Educação de Sorocaba durante a década de 1990 e início dos anos 2000 inserido no contexto da Educação Nacional. Os objetivos específicos foram: a) identificar quais políticas de educação estiveram presentes nas diretrizes e orientações para o planejamento educacional propostas pela Secretaria da Educação de Sorocaba às escolas municipais; b) analisar as ações de intervenção do Estado, na área da Educação, em consonância com o modelo econômico vigente; c) identificar as possíveis relações das políticas públicas advindas da esfera nacional com as diretrizes e orientações emanadas da Secretaria da Educação de Sorocaba voltadas ao planejamento educacional das escolas municipais. As perguntas que nortearam a pesquisa foram: quais e como essas políticas educacionais, nesse período, influenciaram esse planejamento? A hipótese sugere que as diretrizes para o planejamento educacional, emanadas da Secretaria da Educação de Sorocaba, sofreram influências de políticas educacionais de cunho neoliberal, por meio das agências multilaterais e por normatizações e legislações implantadas pelo Estado brasileiro. O procedimento metodológico utilizado na pesquisa foi a pesquisa documental de cunho histórico, político e analítico. Os resultados permitem afirmar que a redefinição do papel do Estado na política educacional, evidenciada durante a reforma proposta pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi materializada pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pela elaboração do Plano Nacional de Educação e pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O enfoque internacional das políticas neoliberais foi confirmado com a prioridade dada ao ensino fundamental em detrimento das demais etapas e modalidades de ensino. A instituição do Sistema Municipal de Educação de Sorocaba ocorreu em um cenário permeado por ações centralizadoras, no que se refere às legislações e diretrizes nacionais educacionais, e descentralizadoras, no que se refere ao repasse de recursos financeiros pelo governo federal. O caráter centralizador e a forte presença na definição dessas ações demonstraram a intencionalidade de controle do sistema educacional por parte do Estado que, por esse viés, apresentou-se máximo e atuante. Em contrapartida, a descentralização dos recursos financeiros com foco na redução do Estado às suas funções mínimas de atuação esteve baseada no discurso democrático observado nos documentos oficiais propostos pelo governo federal em prol da autonomia, da correção das desigualdades educacionais e da otimização dos gastos públicos. Os objetivos e metas provenientes da reforma educacional foram desdobrados no planejamento proposto pela Secretaria da Educação e observados nos documentos analisados.</p>
18	<p>A partir da década de 1990, há no Brasil uma preocupação maior em torno de políticas públicas, em razão das várias transformações advindas da globalização e do neoliberalismo, bem como da reforma do Estado. Essas transformações impactam diretamente na implementação e no desenvolvimento dessas políticas públicas. O presente trabalho tem objetivo primário analisar a implementação e o desenvolvimento da política pública do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) em uma Universidade Comunitária, localizada no município de Sorocaba/SP. O Parfor, que faz parte do Plano de Ações Articuladas (PAR) e da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituída pelo governo federal por meio do Decreto nº 6.755/2009, é resultado de ações do Ministério da Educação em colaboração com secretarias estaduais e municipais de educação e instituições públicas e comunitárias de educação superior com o objetivo de ministrar cursos superiores de licenciatura e de formação continuada gratuitos e de qualidade a professores em exercício nas escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. O Parfor, enquanto política pública de Estado redistributiva, em um contexto global, também foi implementado para sanar os problemas oriundos da necessidade de formação em áreas prioritárias designadas pelo governo, mas se apresenta como uma solução um tanto quanto tardia, tendo em vista que, historicamente, os problemas</p>

Quadro 2 – Análise dos resumos dos trabalhos selecionados**(continuação)**

	de formação docente do passado se perpetuam no presente. Verifica-se, ainda, que a adesão ao Plano é maior em estados e municípios em que há convergência entre os partidos que estão à frente da administração pública com o governo federal, e menor participação dos estados e municípios que fazem oposição. Especificamente na Universidade de Sorocaba, a experiência inovadora da implementação do Parfor permite constatar a estrita relação da Instituição com as comunidades local e regional, o compromisso com a educação e os resultados de suas práticas e de seus serviços vinculados ao ensino, à pesquisa e à extensão, voltados para essas comunidades, principalmente no que se refere à formação de docentes e outros profissionais da educação básica de Sorocaba e região.
19	O livro foi escrito com vistas a realizar uma análise crítica acerca do processo de reforma do ensino brasileiro, mais especificamente a reforma do Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se iniciou a partir do ano de 2015. Pautado em uma abordagem sobre as políticas neoliberais e sua interferência na Educação por meio de organismos nacionais e internacionais, o livro busca desvelar os reais interesses desses órgãos, que participam direta ou indiretamente no processo de reforma elaboração e implantação da BNCC, interferindo desse modo na organização curricular das escolas e conseqüentemente na formação do cidadão.
20	Os autores entendem que a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não esgotou os debates, como também não resolveu os problemas e lacunas nela observados durante sua elaboração e apresentação da versão final ao público. Observaram como principais limites as evasivas quanto à formação de professores, a pouca clareza quanto aos recursos para o financiamento e efetivação de uma base nacional democrática, federativa e diferenciada. Analisaram ainda a pouca participação de crianças e jovens nas definições da BNCC, a dissimulação de um processo de sua elaboração falsamente democrático, quando a realidade foi parcial, não acolhendo as críticas em paralelo a sua elaboração.
21	O livro contribui para a compreensão e utilização do conceito de competência, seja pela responsabilidade de governo e gestão de empresa, seja pela inserção na atualidade da luta da classe operária e sindical, seja pela preocupação acadêmica de tomar posição no debate teórico sobre qualificação x competência.
22	Trata-se, pois, de um livro que servirá de base para uma profunda análise crítica ao ideário pedagógico das reformas educativas dominantes no Brasil e na América Latina que permeiam os diferentes níveis de ensino e, especialmente, o âmbito da educação técnico-profissional. Uma obra importante aos que resistem ao ideário neoliberal. A obra apresenta, também, elementos básicos que fundamentam propostas educativas alternativas para uma sociedade efetivamente democrática e solidária.
23	Trata-se da história da constituição dos sistemas educacionais brasileiros do ponto de vista dos professores, apresentando uma análise das suas condições de formação e de trabalho, dos vínculos funcionais com o Estado, do processo de organização em associações profissionais e de luta por maior reconhecimento social. A análise das dimensões da profissão docente procurou considerar a heterogeneidade da categoria e a diversidade dos sistemas de ensino dos diferentes estados do Brasil, atendendo para representações que se constituíram acerca do magistério e marcaram as disputas travadas no campo educacional brasileiro, no que tange ao exercício da docência. Buscou-se, desse modo, contribuir para uma história das tradições de trabalho dos professores e das suas relações com o conhecimento específico produzido no campo educacional que pode favorecer significativamente a compreensão dos rumos da educação no nosso país.
24	Este livro é uma contribuição para todos que se interessam pela relevância do trabalho na vida social, já que as análises elaboradas extrapolam as fronteiras do trabalho docente e tem como foco informar fenômenos que atingem, em maior ou menor grau, a sociedade como um todo. Os textos também mostram caminhos possíveis e estimulam a continuidade nas pesquisas. Neste livro, os autores discutem o trabalho docente à luz das características gerais assumidas pelo trabalho desde o início do século. Verifica-se instabilidade, precarização dos vínculos empregatícios, aumento prolongado do desemprego e flexibilidade no uso da força do trabalho. Ao lado do potencial emancipador, criador e humanizador do trabalho, evidenciam-se, contraditoriamente, a exploração e a alienação que provocam a ruptura entre o trabalho como expressão da realização humana e o trabalho como mercadoria. No caso do trabalho dos professores, tema central do livro, o processo também se instala contraditoriamente de modo que, ao lado da possibilidade de os docentes organizarem autonomamente suas práticas e definirem os meios para consecução de seus objetivos, assiste-se também a uma imposição, dentro das escolas, de um processo gerencial do trabalho que tem levado progressivamente à perda da autonomia, a desqualificação e à perda do controle tanto do processo quanto do produto do trabalho. Outra preocupação presente no livro refere-se às políticas educacionais, remetendo-as às reformas educacionais, analisando seus reflexos sobre o trabalho docente.

Quadro 2 – Análise dos resumos dos trabalhos selecionados

(continuação)

25	<i>Trabalho docente sob fogo cruzado</i> traduz, não sem embates, como o processo de mercantilização da educação penetrou na escola pública, organizou e regulou o trabalho docente sob os critérios da gerência da mercadoria força de trabalho do setor privado. A tese alardeada desde a década de 1990 é a de que a escola pública não responde às demandas do tempo presente porque a formação docente é impregnada de teorias sociais, culturais, econômicas e políticas desnecessárias. O que caberia aos cursos de formação era ensinar aos futuros docentes as regras do bem ensinar. Trata-se de formar entregadores do conhecimento, produzido por institutos privados ou por parcerias público privadas. Um processo, portanto, que visa transformar o trabalho complexo do processo pedagógico em um trabalho simples, comandado desde fora da escola por institutos privados ou parcerias público-privadas. Trata-se de um processo, como mostram os textos da coletânea, que atinge frontalmente a autonomia docente, a profissão e os saberes docentes, anulando conquistas da categoria, especialmente nas últimas décadas. Ao expor os mecanismos que buscam liquidar e anular a função docente, a coletânea não quer trazer uma mensagem fatalista de que tudo está perdido e de que os adversários e os diversos inimigos da escola pública e dos direitos universais nos derrotaram por completo.
26	Trata-se de uma análise sobre a intervenção das instituições financeiras na formulação de políticas econômicas e sociais neoliberais e o consentimento do governo federal e de parte dos estaduais no campo educacional através da implementação de uma política privatista e compensatória e no descompromisso com a oferta e financiamento público. A autora detalha extensamente como se tem jogado as políticas educacionais para a educação pública nas últimas décadas e analisa as forças ocultas que definem as políticas educacionais, suas origens, objetivos e identidades. O papel das agências de financiamento internacional com recursos acompanhados sempre de condicionalidades que funcionam como algemas dos defensores dos interesses do capital. A leitura desse livro traz, em especial aos educadores, uma compreensão real do que a política educacional oficial está nos impondo.
27	Neste livro, retoma-se a relevância da democratização da gestão escolar para a construção de uma escola pública mais justa e de melhor qualidade. As análises teóricas empreendidas não se atêm aos aspectos formais das políticas que vêm sendo propostas ou implementadas no período mais recente de nossa história educacional. Evidenciam a complexidade do tema e da igualmente complexa relação entre algumas dessas políticas e o dia a dia da instituição escolar, com seus sujeitos e sua dinâmica própria de funcionamento.
28	Esta obra está constituída por diversos capítulos que contribuem para a análise da redefinição do papel do estado e das políticas de formação de professores numa dimensão que abrange tanto o contexto internacional como nacional, discutindo aspectos como profissionalização do trabalho docente, instituições formadoras, formação inicial e continuada, currículo e cultura, políticas públicas e inclusão, políticas da educação superior, dentro outros.
29	O objeto central deste livro é o processo de precarização do trabalho docente numa perspectiva histórica, perfazendo, no campo teórico, a defesa de que os historiadores voltem seus olhares aos professores como sujeitos do trabalho, e não apenas do ensino. Realizada à luz da História Social do Trabalho, a pesquisa que lhe deu origem contou com a participação de 128 professores em atividade e 3 aposentados, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. As categorias históricas do processo partiram do tripé “salários, jornadas e contratos”, ratificando hipóteses de que os professores estão cada vez mais pauperizados e explorados, com jornadas intensificadas e condições de instabilidades contratuais agudas. Somados ao tripé histórico, desvelaram-se elementos mais recentes do processo de precarização, como o avaliacionismo, a violência, o adoecimento e a crise de mobilização da categoria, marcos da política neoliberal adotada pelos governos estaduais na gestão educacional desde os anos 1990, em alinhamento à reestruturação produtiva do capital em âmbito global. O cenário material revelado foi ainda confrontado com as subjetividades docentes, expressas nos sentidos atribuídos pelos professores em luta, mas também em idealizações, e numa persistente romantização da profissão. Então, este livro é um convite, pois, se o professor é, como se defende aqui, um trabalhador, a compreensão do seu lugar social dentro do modo de produção e a sua potência transformadora devem impulsionar não apenas a historiografia do trabalho no olhar para os sujeitos, mas os próprios professores e professoras, às necessárias mudanças que poderão reverter e impedir a barbárie na educação e, por extensão, na sociedade.
30	As crises inerentes ao sociometabolismo do capital impõem severas formas de expropriação e exploração do trabalhador, particularmente no capitalismo dependente brasileiro. Nesse livro, Amanda Moreira, brilhante educadora pesquisadora, comprometida com as lutas emancipatórias na educação, sistematiza e trata com rigor analítico as particularidades do processo de precarização do trabalho docente, nos ajuda a entender os dilemas que a sociedade brasileira tem enfrentado devido à generalização da precariedade laboral especialmente para a escola pública. Sua pesquisa permite avaliar o impacto das condições contratuais de trabalho por tempo determinado, sem plenos direitos nos quais os trabalhadores docentes

Quadro 2 – Análise dos resumos dos trabalhos selecionados

(continuação)

	estão inseridos, assim como a tendência de terceirização, pejetização e uberização presentes na educação, ou seja, revela novas faces da precarização do trabalho docente em meio uma metamorfose de um setor que não para de expandir. Utilizando o sistema teórico marxista, evidencia seus complexos formatos e impactos sobre as condições de vida e de trabalho dos professores e suas implicações para a educação pública. Sem dúvidas, um livro indispensável para os que se colocam na perspectiva de valorização da atividade docente e da transformação social.
31	Este livro é resultado de um seminário organizado em Belo Horizonte, em 2002, sobre as reformas educacionais na América Latina e suas repercussões sobre os trabalhadores, mas também consequência de um movimento maior que foi tomando corpo em torno desse tema nos últimos anos. Um movimento que fez surgir em fins de 1999 – e durante a primeira reunião do GT “Educação, Trabalho e Exclusão Social”, do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais – CLACSO, realizada na cidade do Rio de Janeiro – a Rede Latino-Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente – RedeESTRADO. Essa Rede surgiu em 1999 e o objetivo da sua criação era possibilitar o intercâmbio entre pesquisadores que desenvolvem estudos sobre o trabalho docente em toda a América Latina. A iniciativa de organizar essa Rede veio justamente da constatação de que há grande dispersão das pesquisas e outras produções acadêmicas sobre o tema, e ainda escassa comunicação entre os investigadores. Desde então, a Rede veio se estruturando em países como Argentina, México e Brasil e de forma incipiente na Venezuela, Chile e Cuba. Como destaca Pablo Gentili, <i>Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes</i> realiza uma significativa contribuição para o debate sobre o rumo dos atuais processos de reestruturação educacional, extrapolando as fronteiras da escola e promovendo uma discussão ampla e instigante acerca dos novos desafios que se abrem na construção de sociedades que, superando a herança neoliberal, construam de forma efetiva suas promessas de justiça e igualdade.
32	Na obra, Cury desenvolve o conceito de contradição na educação e defende uma ação transformadora no campo pedagógico. O autor entende a realidade como um espaço de lutas e vê a educação também dessa maneira. A educação não é homogênea e não reproduz simplesmente as relações de classe, mas articula-as à realidade. Abre perspectivas para pensar uma relação educação e sociedade em termos emancipadores
33	<i>A escola não é uma empresa</i> , de Christian Laval, parte da constatação de que a contradição da escola neoliberal se deve ao fato de que nenhuma sociedade é capaz de funcionar se o vínculo social se resume às “águas geladas do cálculo egoísta”. Publicado originalmente na França em 2003, o livro, que reaparece com prefácio inédito para a nova edição brasileira, ainda é bem atual. O autor vale-se de um conjunto de documentos oficiais sobre educação de entidades como a Comissão da Comunidade Europeia, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), além de vasta bibliografia sobre a política educacional francesa e de outros países. A partir disso, Laval monta um “arcabouço de inteligibilidade”, mostrando como os promotores do neoliberalismo escolar operam por meio de uma estratégia incremental que promove mudanças no sistema de ensino com medidas isoladas em zonas específicas que só ganham sentido se relacionadas umas às outras. A educação vai deixando de ser um bem comum, público, e adquire cada vez mais o caráter de mercadoria, de bem privado comercializável, sofrendo os condicionamentos da lógica empresarial em termos de gestão e de resultados.
34	Compreender o capitalismo é tomar a sério, com todas as consequências políticas, a heterogeneidade de sua morfologia social e suas modalidades práticas de dominação. É também reconhecer a necessidade de nomeá-lo a partir de sua atualidade histórica. Eis a tarefa crítica assumida por Pierre Dardot e Christian Laval em <i>A nova razão do mundo</i> , uma das mais inventivas interpretações do capitalismo contemporâneo feita nos últimos anos e que desembarca no Brasil em boa e dramática hora. A aplicação de recursos analíticos pouco ortodoxos, que concilia filologia dos conceitos e investigação histórico-social, conforma o propósito dos autores de realizar a genealogia do governo neoliberal. Nesse programa de investigação, o neoliberalismo resulta de um processo histórico de construção estratégica. Seus princípios de controle pressupõem, como nas doutrinas liberais clássicas, a liberdade, mas uma outra que não a fundada sobre a relação diacrítica com a autoridade estatal. A liberdade neoliberal seria extraída da concorrência mercantil, cuja lógica terminaria por se generalizar para todas as esferas sociais, entre as quais o Estado, de agora em diante transformado em ente horizontal, em situação de competição com todos os outros agentes econômicos privados. Longe de ser simplesmente uma ideologia, o neoliberalismo configuraria uma racionalidade política global, que prescindiria de qualquer teleologia ou continuidade substantiva com as antigas formas do liberalismo. Certamente, o “espírito” do capitalismo ainda convoca condutas, mas seu corpo não se deixa mais animar pela subjetivação das normas que um dia fizeram a lei e os valores da sociedade liberal.

Quadro 2 – Análise dos resumos dos trabalhos selecionados**(conclusão)**

35	A Secretaria da Educação apresenta à Rede Municipal de Ensino de Sorocaba o Caderno de Orientações para o Planejamento 2018, com o objetivo de subsidiar as instituições educacionais na organização do trabalho pedagógico, por meio da consolidação do Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar.
36	O Caderno de Planejamento será uma ferramenta essencial para o seu trabalho durante o ano letivo de 2019. Nele, há toda a organização do ano, as definições estabelecidas, as datas das principais reuniões, os pontos a serem trabalhados pelos professores, os projetos que a Prefeitura desenvolve na rede e outras informações que darão o alicerce necessário ao planejamento desenvolvido em cada escola.
37	Trata-se de um documento que aborda, além do fazer pedagógico, diretrizes para as práticas administrativas inerentes à rotina escolar. Abrange, ademais, aspectos políticos no que diz respeito à adoção de esforços de aprimoramento educacional, otimização de custos com a elevação da eficiência, parcerias estimulantes, diálogo com a comunidade e obediência ao artigo 211 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
38	O documento aborda as diretrizes para os planejamentos escolares após a grande crise educacional ocasionada pela pandemia do coronavírus. Agora, é preciso iniciar um novo normal, provavelmente um passo tão complexo e intrincado quanto a própria crise, pois nossos olhares e concepções sofreram alguma alteração. Todos devem se adaptar a novas rotinas e panoramas remodelados. Este trabalho será tão mais fácil quanto maior for a união das partes envolvidas: SEDU, escolas, comunidades e sociedade em geral.
39	Objetiva orientar as equipes escolares na organização de seus planos de ensino a partir de reflexões que abarcam as diversas especificidades das etapas e modalidades da Educação Básica atendidas pela rede municipal de ensino.

Fonte: elaboração própria.