

Formação de professor em debate: Enflíc

José Carlos Gonçalves Gaspar
Luciene Fernanda da Silva
Sandra da Silva Viana
org.



Pantanal Editora

2022

José Carlos Gonçalves Gaspar
Luciene Fernanda da Silva
Sandra da Silva Viana
Organizadores

Formação de professor em debate:
Enflic



Pantanal Editora

2022

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Prof. MSc. Adriana Flávia Neu
Prof. Dra. Allys Ferrer Dubois
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior
Prof. MSc. Aris Verdecia Peña
Prof. Arisleidis Chapman Verdecia
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu
Prof. Dr. Carlos Nick
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva
Prof. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos
Prof. MSc. David Chacon Alvarez
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira
Prof. Dra. Denise Silva Nogueira
Prof. Dra. Dennyura Oliveira Galvão
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves
Prof. Me. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Fábio Steiner
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira
Prof. MSc. Javier Revilla Armesto
Prof. MSc. João Camilo Sevilla
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski
Prof. MSc. Lucas R. Oliveira
Prof. Dra. Keyla Christina Almeida Portela
Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez
Prof. MSc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann
Prof. MSc. Marcos Pisarski Júnior
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla
Prof. MSc. Mary Jose Almeida Pereira
Prof. MSc. Núbia Flávia Oliveira Mendes
Prof. MSc. Nila Luciana Vilhena Madureira
Prof. Dra. Patrícia Maurer
Prof. Dra. Queila Pahim da Silva
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)
Prof. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
MSc. Tayronne de Almeida Rodrigues
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca
Prof. MSc. Wesclen Vilar Nogueira
Prof. Dra. Yilan Fung Boix
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Instituição

OAB/PB
Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
UO (Cuba)
IF SUDESTE MG
Facultad de Medicina (Cuba)
ISCM (Cuba)
UFESSPA
UEA
UNEMAT
UFV
AJES
UFGD
UEMS
IFPA
UNICENTRO
IFMT
UFMG
URCA
ISEPAM-FAETEC
IFG
UEMS
UFF
(Colômbia)
UNAM (Peru)
IFRR
UCG (México)
Mun. Rio de Janeiro
UNMSM (Peru)
UFMT
Mun. de Chap. do Sul
IFPR
Tec-NM (México)
Consultório em Santa Maria
UFJF
UEG
FAQ
UNAM (Peru)
SEDUC/PA
IFB
IFPA
UNIPAMPA
IFB
UO (Cuba)
UFMS
UFPI
UFG
UEMA
IFB
UFPI
FURG
UO (Cuba)
UFT

Conselho Técnico Científico
- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

F723

Formação de professor em debate: Enfluc / Organizadores José Carlos Gonçalves Gaspar, Luciene
Fernanda da Silva, Sandra da Silva Viana. – Nova Xavantina-MT: Pantanal, 2022.

69p. ; il.

Livro em PDF

ISBN 978-65-81460-71-6

DOI <https://doi.org/10.46420/9786581460716>

1. Formação de professores. 2. Educação. I. Gaspar, José Carlos Gonçalves (Organizador). II. Silva,
Luciene Fernanda da (Organizadora). III. Viana, Sandra da Silva (Organizadora). IV. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático

I. Formação de professores



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

Prefácio

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.
(FREIRE, 1991, p.32).

O leitor que se debruçar sobre a leitura deste trabalho terá a oportunidade de encontrar em suas páginas o resultado do trabalho realizado nos primeiros Encontros Fluminenses de Licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática (Enflics), que ocorreram nos anos de 2011, 2017 e 2021, no campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Desde a sua primeira edição, em 2011, o Enflic teve por objetivo propiciar um encontro que servisse às demandas das licenciaturas do campus Nilópolis, como também às expectativas dos discentes e docentes desses cursos. Nesse sentido, em todos os anos, a programação foi organizada com o objetivo de abordar as motivações, possibilidades e desafios do processo de formação docente.

Muito tem se produzido na academia acerca da formação docente nos últimos anos. São estudos importantes e decisivos, como os estudos desenvolvidos por Paulo Freire, para o reconhecimento e a valorização de uma profissão vista, historicamente, com menor interesse por alguns estudantes, assim como por boa parte da sociedade. Os encontros realizados pelo Enflic buscaram problematizar os limites e desafios da formação docente, a partir da análise dos efeitos das políticas públicas educacionais brasileiras, dos saberes docentes e suas práticas pedagógicas.

Convém destacar que os encontros foram tão importantes para os licenciandos quanto para os professores atuantes nos cursos de licenciaturas do IFRJ, visto que os encontros também proporcionaram um espaço de formação continuada investindo na experiência compartilhada entre formadores e formados.

Daí a importância do movimento de permanência, regularidade e periodicidade do Enflic, pois o evento possibilita a construção de ressignificação do papel do professor como ator e como autor do seu próprio processo de formação, reconhecendo e valorizando a necessidade de mobilização dos diferentes saberes nesse processo de construção profissional.

Sandra da Silva Viana

Apresentação

Orgulhosamente, a comissão organizadora do III Encontro Fluminense das Licenciaturas (III Enflic), composta por professoras e professores de diferentes *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), apresenta este *e-book* como um desdobramento do evento ocorrido nos dias 18 e 19 de agosto de 2021. Realizado sob o regime das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) na instituição e em período ainda crítico da disseminação do vírus da COVID-19, o evento foi um marco de resistência e integração entre professoras, professores e estudantes de licenciatura e de pós-graduação, não apenas do IFRJ, mas de diferentes instituições brasileiras. No total, foram 321 inscrições!

A programação do evento, realizado de forma totalmente remota com transmissão pelo canal do YouTube do evento¹, contou com uma mesa redonda sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio e a BNC-Formação; uma roda de conversa com o compartilhamento de experiências de licenciandas e supervisoras, coordenadoras e orientadoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Programa de Residência Pedagógica e de projetos de Iniciação Científica; palestras sobre gamificação e a formação de professor da Educação de Jovens e Adultos e atividade cultural. Os encontros promovidos pelo evento se encontram disponíveis no canal e os textos que apresentamos neste *e-book* têm o propósito de serem complementares às discussões empreendidas.

Com a finalidade de retomar um olhar com viés histórico do próprio evento, convidamos o professor Alexandre Maia do Bomfim (IFRJ, *Campus Nilópolis*) – que fez parte dessa história – para traçar suas considerações sobre a gênese e desenvolvimento do Enflic. Em seu texto, no capítulo 1 “O Desafio de construir um Encontro Fluminense de Licenciaturas: o projeto de construção dos primeiros Enflics até sua possível consolidação”, o professor traz informações objetivas, mas também subjetivas de quem viveu o processo de consolidação institucional do Enflic no IFRJ e traz à tona a necessidade de um “projeto de manutenção dos Enflics”.

Além disso, colaboraram com o *e-book*, três professoras que participaram diretamente da programação do III Enflic. A professora Jaqueline Luzia da Silva (Uerj), no capítulo 2 “Princípios da formação docente para a educação de jovens, adultos e idosos: desafios e perspectivas”, analisa alguns princípios da formação de educadores no contexto da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Por sua vez, a professora Katia Curado (UnB), no capítulo 3 “Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa” se dedica à temática da formação de professores, mostrando as concepções e as consequências da formação baseada em competências conforme disposto na BNC-Formação e advoga pela proposição de um projeto formativo emancipador baseado no entendimento da competência como práxis. Por fim, Luciene Silva (IFRJ, *Campus Nilópolis*) sistematiza no capítulo

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC0hTdaU2woOCQEAXvGzAaRA/featured> Acesso em: 19 nov. 2022.

“PIBID, Residência Pedagógica e PIBIC: experiências nas licenciaturas do IFRJ” as experiências compartilhadas no III Enflic sobre a participação de alunas e professoras nesses programas e as contribuições para a formação docente nas licenciaturas do IFRJ em tempos de pandemia.

Esperamos que a leitura seja proveitosa, assim como o evento foi para os participantes. No formulário final de nossa avaliação final, um deles nos escreveu: *“Achei maravilhoso participar do evento, momento de encontro com professores e colegas no chat do youtube. Palestra edificadora e construtiva. Foi a minha primeira vez de participar como ouvinte no evento, com certeza participarei das próximas”*. Vida longa aos Enflics!

Comissão organizadora.

Sumário

Prefácio	4
Apresentação	5
Capítulo I	8
O Desafio de construir um Encontro Fluminense de Licenciaturas: o projeto de construção dos primeiros Enflics até sua possível consolidação	8
Capítulo II	33
Princípios da formação docente para a educação de jovens, adultos e idosos: desafios e perspectivas	33
Capítulo III	43
Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa	43
Capítulo IV	59
PIBID, Residência Pedagógica e PIBIC: experiências nas licenciaturas do IFRJ	59
Índice Remissivo	67
Sobre os organizadores	68
Sobre os autores	69

Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa

 10.46420/9786581460716cap3

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva^{1*} 

A PROPOSTA DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A referida resolução apresentava quatro elementos centrais para a proposta de uma nova diretriz de formação de professores, sendo: i) padronizar as políticas e ações educacionais, neste caso, a formação inicial e continuada dos professores à Base Nacional Comum Curricular; ii) as demandas sociais contemporâneas, aprendizagens essenciais e direito de aprendizagem; iii) as competências profissionais a partir da Agenda 2030 da ONU; e iv) as experiências internacionais.

Na análise da constituição da proposta de diretrizes para a formação de professores, é surpreendente a discussão de uma nova resolução, pois não terminou o prazo (prorrogado várias vezes pelo CNE) para a implantação da atual. Várias instituições consolidaram, neste momento, a reforma de seus currículos e projetos pedagógicos, não havendo tempo e proposta de uma avaliação das Diretrizes CNE/CP 2, de 1 de dezembro de 2015, nem mesmo no interior do próprio Conselho. Conforme Helena de Freitas:

O CNE disponibilizou para consulta em seu site a 3ª versão do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Chama atenção a capacidade da equipe que compõe a Comissão Bicameral de Formação de Professores, de ignorar, secundarizar, desprezar o esforço de construção das DCNs de 2015 no interior do próprio Conselho, após dois anos de debates, consultas e audiências públicas, nos quais foram recuperadas e sistematizadas, não sem dilemas e conflitos no próprio CNE, concepções importantes construídas pelo movimento dos educadores ao longo dos últimos 40 anos de luta por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação (Blog da Helena, 2019).

Também, nessa primeira análise, destacam-se os elementos aqui descritos e que discorrem para a necessidade da revisão das diretrizes para a formação de professores, demonstrando um alinhamento com as políticas neoliberais. Embora a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação – LDB, Lei 9.394/96, preconizem e reafirmem a construção de uma Base Nacional Comum,

¹ Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB).

* Autora correspondente: katiacurado@unb.br

bem como a importância de que um currículo nacional seja historicamente discutido nos fóruns educativos, apontando uma política que garanta a igualdade de acesso à educação de qualidade em âmbito nacional, apresentamos as críticas ao processo de condução e elaboração da BNC-Formação de Professores que não “[...] resulta, portanto, de uma demanda das escolas ou de um entendimento prévio das necessidades da educação escolar [...]” (Santos, 2016, p. 6). Em decorrência do pensamento de um grupo de especialistas contratados como consultores, houve um espaço on-line para sugestões, mas sem um debate da comunidade escolar e acadêmica, conforme o alerta da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) para essa questão: “Consideramos que os professores e professoras de nossas escolas que já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais não foram devidamente ouvidos/as” (ANPEd, 2016).

A proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC, explicitando uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente – conforme indicações internacionais, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) – denunciada por Pereira (2019):

Ao considerar o Capital Humano como elemento-chave para o crescimento econômico, a OCDE difunde a ideologia da Sociedade do Conhecimento como um contexto político, econômico e social que exige a ampliação de competências e habilidades dos sujeitos para que estes tenham condições de empregabilidade em um mercado onde não há espaço para todos. Nesse percurso, utilizando o Pisa e seus resultados como instrumento de sua concepção tecnicista de educação a fim de padronização dos sistemas educativos, propõe uma série de medidas para os estudantes, professores, diretores e escolas, entre elas a padronização curricular.

Podemos perceber que alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma, visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado. Nesse sentido, é central o conceito de competência, o que nos encaminha imediatamente para a discussão do significado que essa noção adquire na Resolução 2/2019, explicitado no Parecer 22/2019.

O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO)

Entendemos que o elemento norteador da BNC-Formação de Professores é o conceito de competência que orienta o currículo e a concepção de professor, sendo assumida como a mudança de paradigma do século XXI, afirmando que

no caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC, bem como com as aprendizagens essenciais que a BNCC garante aos estudantes da Educação Básica, em consonância com a Resolução CNE/CP

2/2017... Isso implica que as aprendizagens a serem garantidas aos estudantes, em conformidade com a BNCC, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responder a essas demandas. (Brasil, 2019).

E, ainda, a Resolução CNE/CP 2/2019 traz que “Art. 3º. Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2020, p. 2). Efetivamente, competência em seu sentido mais geral tem sido traduzida como a capacidade de produzir uma conduta em um certo domínio. No campo do trabalho, de modo mais abrangente, a competência se relaciona ao desenvolvimento de potencialidades exigidas dos trabalhadores, necessárias para a efetivação de um agir eficiente e eficaz no atendimento às exigências das empresas. Esses entendimentos iniciais sobre a definição de competência se tornam básicos para a compreensão dos novos significados que ela incorpora, adquirindo materialidade no universo do trabalho e da educação.

As modificações do trabalho decorrentes das estratégias do modo de produção capitalista face à sua crise estrutural e, particularmente, à crise enfrentada desde os anos 1970 até os dias atuais, demanda ajustes de superfície em vários planos – o econômico, o político, o social, o cultural – trazendo graves consequências, entre as quais destacamos a crise do trabalho abstrato, tendo como manifestações o desemprego estrutural e a precarização do trabalho. O plano da formação humana recebe contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital; nesse ponto, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas, na intenção da conformação técnica e ideológica do novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, baseada nas noções de empregabilidade e empreendedorismo.

O velho padrão taylorista/fordista, no qual o trabalhador não precisava de muitos conhecimentos nem habilidades para executar sua tarefa, tornou-se obsoleto em decorrência das transformações do capitalismo. A revolução tecnológica e os novos padrões de produção impõem a necessidade de um novo trabalhador, com habilidades gerais de comunicação, abstração e integração comum, e alto nível de conhecimentos gerais. São habilidades próprias para serem aprendidas na escola; não há espaço para aprender tudo na fábrica e apenas na fase adulta. O padrão de exploração cria novas formas de organização do trabalho que incidem também sobre a educação: “educar mais para melhor explorar” (Freitas, 1995).

A ascensão da noção de competência como princípio de organização curricular está vinculada ao modelo neoliberal, a mudanças no processo de produção e acumulação capitalista; ao paradigma da produção flexível que supõe ideias de autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações; ao saber que passa a ter alto valor em termos de capitalização. Assim, as atuais formas de organização social, transformações científicas e tecnológicas, mudanças na forma de organizações dos sistemas produtivos, desenvolvimento das políticas de emprego, e busca de flexibilidade nas empresas fazem emergir o conceito de competência não como uma noção nova, mas reatualizada em seu sentido e em seu significado.

Para melhor compreender a noção de competência no universo da educação, tendo em vista a impossibilidade de dar conta da amplitude que abrange sua concepção, apresentaremos de forma sucinta a tradição pedagógica francesa, orientada pelo aporte teórico cognitivo-construtivista piagetiano; a tradição pedagógica americana, fundamentada na vertente comportamental; e a tradição inglesa funcionalista.

A abordagem americana (Boyatzis, 1982) sobre competências permanece próxima das versões contemporâneas do modelo taylorista/fordista, pois percebe a competência relacionada ao cargo, define competência como um conjunto superior de qualificações que suportam a atuação do indivíduo acima do esperado, e essas qualificações podem ser comuns a todos os indivíduos, ou seja, podem ser previstas e estruturadas. Destaca-se, dessa forma, que a corrente americana define competências tomando como referência o mercado de trabalho, enfatizando fatores ou aspectos ligados a descritores de desempenho requeridos pelas organizações, ou seja, um conjunto de qualificações ou características subjacentes à pessoa, que permitem a ela realizar determinado trabalho ou lidar com uma dada situação.

A abordagem francesa de competências, por sua vez, se enquadra próximo a um modelo construtivista, em que a aprendizagem é a engrenagem para o desenvolvimento de competências, focando na formação do trabalhador por meio de programas de formação profissional e qualificação (Steffens, 1999). Essa corrente vincula educação e trabalho, indicando as competências como um resultado de processos organizados de aprendizagem. A corrente francesa associa a competência não a um conjunto de atributos da pessoa, mas sim às suas realizações em determinado contexto, ou seja, àquilo que o indivíduo produz ou realiza no trabalho.

A corrente de pensamento inglesa (Winterton; Winterton, 1999) sustenta um sistema funcionalista de formação e avaliação de competência, considerando que sua análise busca identificar quais são os elementos de competência exigidos para os cargos, ou seja, aqueles que as pessoas precisam ter ou desenvolver para serem consideradas competentes. Dessa forma, a análise funcional desenvolvida na Inglaterra define a função composta de elementos de competência, com critérios de avaliação que indicam os níveis de desempenho objetivados pela organização, sendo de extrema necessidade para a definição dos perfis dos trabalhadores, apoio aos programas de formação e avaliação para a certificação de competências.

No Brasil, dentro da esfera educacional, o termo competência apareceu primeiro com a publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que incumbia à União o estabelecimento de competências e diretrizes para o ensino. No ano seguinte, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que se detiveram a citar a palavra competência ou competências como algo a ser desenvolvido pelos estudantes, porém sem definir o termo ou explicar suas características, tampouco orientar como elas deveriam ser desenvolvidas na sala de aula.

Outra proposta para o ensino por competências está no Parecer CNE/CEB 29/02 e na Resolução CNE/CP 3/02, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação

Profissional de Nível Tecnológico. Nesses documentos, a competência é vista como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.

Na formação de professores, a entrada é via Perrenoud (2000), sociólogo suíço, com seus trabalhos desenvolvidos em torno das competências que se tornou grande referência para os educadores brasileiros. No Parecer CNE/CP 22/2019, esse autor é citado para embasar o uso de competências na formação de professores. O sociólogo define competência como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Perrenoud, 2000). O autor se aproxima da perspectiva francesa construtivista e considera que algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola; outras não.

Tendo como referência a epistemologia da prática (corrente americana), Schön (2000) propõe a formação do *praticum* reflexivo, cujo desenvolvimento do conhecimento profissional se baseia em noções como pesquisa e experimentação na prática. A designação “professional artistry” é usada pelo autor quando se refere às competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas como incertezas e de conflito, muitas vezes por serem únicas, incertas e de conflito. O conhecimento que emerge nessas situações de modo espontâneo e que não pode ser explicitado verbalmente pode ser descrito, em alguns casos, por observação e reflexão sobre as ações. As descrições são diversas e dependem das linguagens e das propostas e podem se referir a sequências de operações, procedimentos executados, pistas observadas, regras seguidas, valores, estratégias e princípios que constituem verdadeiras “teorias de ação” (Schön, 2000).

Os estudos sobre os saberes docentes também enfatizam a noção da imprevisibilidade do trabalho docente, que vai se constituindo como categoria definidora da prática pedagógica; assim os saberes não formais e a reflexão da prática ganham centralidade na formação do professor. Nessa linha, temos a produção de Perrenoud (1999; 2000), Tardif (2002) e outros que advogam a epistemologia da prática, dizendo que a formação de professores deve se orientar por essa epistemologia, pois a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática. Nesse sentido, a importância dos “saberes docentes” e das “competências” que colaboram com a vertente do professor reflexivo e vice-versa.

Entendemos que o termo ainda oscila entre os conceitos, tem um construto teórico dependente das correntes explicitadas e ainda não está bem elaborado; o conceito já tem acompanhamentos e está ligado a adjetivos tais como comunicativa, estratégica, linguística, discursiva, profissional, e tantos outros. Assim, independentemente se funcionalista, construtivista ou comportamental, é fundamental que o tema seja estudado, fortalecendo, dessa forma, as discussões.

A temática competência, independentemente de sua vertente e no referido documento, é revelada nas noções do “fazer bem-feito”, do “aprender”, do “aprender a fazer”, e adquire força e visibilidade pela sua inserção nas políticas de formação de professores. Nesse sentido, competência se traduz por

alguns componentes básicos explícitos na lista de competências e habilidades, quais sejam: a) a capacidade de saber mobilizar; b) a utilização de múltiplos recursos; c) a resolução de situações-problema; e d) inovação/criatividade. No que se refere à BNC-Formação de Professores, não há no Parecer ou na Resolução uma definição do termo competência; entretanto, aponta três adjetivos de competência: i) para lidar com as características e desafios do século XXI; ii) digitais; iii) socioemocionais.

O desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidar com as características e com os desafios do século XXI. Os adultos, mas, sobretudo, as crianças e os jovens estão imersos em um contexto de um mundo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity, em português: volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, respectivamente); e esses fatores, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes não apenas acessar conhecimentos, mas saber selecioná-los, correlacioná-los e criá-los, o que exige competências cognitivas de maior complexidade. Soma-se a esse cenário a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos estudantes compreender e construir relações com os outros e consigo mesmo de modo confiante, criativo, resiliente e empático, para citar apenas alguns exemplos. As competências, conhecidas como socioemocionais, são compreendidas como as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Por algum tempo, acreditou-se que essas competências eram inatas e fixas, sendo a primeira infância o estágio ideal de seu desenvolvimento. Atualmente, com o avanço da psicologia e da neurociência, sabe-se que o desenvolvimento humano é complexo e permanente, e que tais competências são passíveis de serem desenvolvidas ao longo da vida dos sujeitos, até mesmo em idades mais avançadas, tanto em experiências de aprendizagem que acontecem na escola como fora de seus muros. As competências digitais também são essenciais para a docência no século XXI e para as perspectivas de qualidade educacional em uma contemporaneidade fundada em fenômenos digitais (Brasil, 2019).

A nossa leitura aproxima a BNC-Formação de Professores com os discursos construtivistas que atribuem expressiva relevância aos esquemas operatórios mentais e aos domínios cognitivos superiores, buscando a construção e a mobilização de uma multiplicidade de recursos. Entretanto, há elementos da corrente americana comportamental, pois há uma série de comportamentos-padrão ou de desempenhos previamente codificados em que o desenvolvimento das competências é colocado de forma individual e neotecnicista, como exposto nos princípios da organização curricular: “fortalecimento do protagonismo e da autonomia dos licenciandos para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, p. 14). Dessa forma, o professor é colocado como responsável direto para que a escola forme o homem do novo século, sendo avaliado pelo sucesso e principalmente pelo fracasso da empreitada, designado como competente ou incompetente.

O processo de institucionalização da lógica das competências nas DCN de Formação de Professores, ao prescrever uma organização curricular nucleada por competências, institui, conseqüentemente, novas práticas educativas. Isso possibilita fabricar outros referenciais de escolarização e preparação docente, traduzidos, prioritariamente, pelo caráter técnico, prático e utilitarista, vinculando o conhecimento somente à sua aplicabilidade, legitimando uma lógica que limita o sentido do conhecimento ao pragmatismo, já que seu valor é determinado por seu uso. Assim, depreende-se que a inserção de competências na formação de professores e na literatura pedagógica não é apenas como estratégia de intervenção com a finalidade de alcançar o desenvolvimento social, político e econômico,

mas como práticas culturais e políticas que acabam por produzir e conformar determinados tipos de sujeitos, fazendo-os tornarem-se o que são, na perspectiva gramsciana de construção e consolidação da hegemonia.

O estudo da questão da competência na BNC-Formação de Professores precisa considerar um outro elemento que é a questão denominada no documento como “profissional”, referindo-se às competências específicas nas dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais; aspecto esse que discutiremos a seguir.

DIMENSÃO ESPECÍFICA DA COMPETÊNCIA: A ANÁLISE DOS COMPONENTES PROFISSIONAIS

No Parecer CNE/CP 22/2019, as dez competências gerais que são as referentes à BNCC da Educação Básica e

bem como as específicas para a docência, e as habilidades a elas correspondentes, compõem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As competências específicas se integram e são interdependentes; portanto, entre elas não há hierarquia. Tais competências são compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais (Brasil, 2019).

Ao citar as competências específicas, o parecer deixa claro que o termo específico se refere à formação profissional do docente que, no documento, restringe-se a saber o conteúdo da BNCC da Educação Básica – competências gerais – e a desenvolver a habilidade de ensino ao estudar, ao aprender, e pôr em prática tais conteúdos. Esse movimento é tomado como competência específica nas dimensões de conhecimento, prática e engajamento profissional.

O primeiro elemento que destacamos é que essas são dimensões extremamente genéricas e são comuns a qualquer profissão, o que nos leva a um segundo ponto fundamental na discussão, que é a questão profissional deslocada do trabalho docente e que, mesmo na percepção do senso comum, apresenta elementos evidentes de precarização (Ludke e Boinge, 2004). De que profissão o parecer está tratando? O processo de reconhecimento de uma profissão perpassa, por exemplo, a formação em nível superior, sendo que, no referido documento, a preparação pode ser feita em diferentes instituições formadoras, mesmo de níveis de ensino diferentes. Além disso, como formar um profissional cujo referencial de conhecimento é eminentemente prático? Isso não seria a formação técnica ou de um *métier*?

Enguita (1991) discorre sobre “semiprofissão” para se referir à atividade docente, em que sua tese central é que a carreira do professor está atualmente dividida entre o movimento por sua profissionalização e as condições sociais que indicam sua “proletarização”. A lista das fragilidades da “profissão” docente é enorme: condições de trabalho; entrada na carreira; plano de carreira; desvalorização social; falta de identidade de categoria; falta de um código de ética próprio; falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos; entre outros. Tais movimentos apontam muito mais diretamente para um processo de desprofissionalização, caracterizada pelos elementos descritos

acima, levando a atividade docente a um movimento crescente de “flexibilização”, “precarização”, “desvalorização” e “desqualificação” (Oliveira, 2004). Não estamos advogando contra a ideia de profissão docente, mas estamos nos fundamentando na premissa de que a questão central é o trabalho docente.

O trabalho docente contém a contradição da intencionalidade dominante, a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado, que, ao executar a tarefa de construir conhecimentos por meio do processo ensino-aprendizagem, acaba por explicitar as condições sociais que determinam o caráter da exploração. Compartilhamos a tese de que o homem é produzido na relação do trabalho; portanto, só as mudanças nesse nível podem transformar a realidade e conseqüentemente a consciência. Contudo, o ato de desvelar a realidade é um desses movimentos que podem construir possibilidades de novas práticas que não sejam circunstanciadas apenas ao saber fazer, limite do conceito de competências utilizado na BNC- Formação de Professores.

Na busca por entender as competências específicas, trabalharemos com três entradas importantes estudadas na França que traduzem modalidades diferentes de formação profissional por e na análise das práticas. A pesquisa foi realizada sobre os dispositivos de análise das práticas propostos pelo Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM – (Bretanha, França) ao longo da formação inicial dos professores, e problematiza a respeito das práticas profissionais docentes que permitiria aos indivíduos serem mais eficientes quando do retorno à situação de trabalho (Wittorski, 2014). No referido estudo, o autor aponta três configurações de profissionalização pela análise das práticas: i) tipo 1 – a lógica do desenvolvimento identitário: o ponto central é o desenvolvimento de um trabalho sobre a identidade “vívida”, ou seja, sobre a relação entre o estagiário e as situações que ele vive; ii) tipo 2 – a lógica do desenvolvimento das competências: trata-se de desenvolver a identidade “agida”, ou seja, a vertente das práticas profissionais mais do que a da relação dos indivíduos com as situações vividas; e iii) tipo 3 – a lógica da transferência de saberes: trata-se de desenvolver o que poderíamos chamar de identidade “sabida”, no sentido da aprendizagem de saberes teóricos (pedagógicos e didáticos) novos que deverão ser transferidos para situações de sala de aula, a fim de desenvolver novas práticas “organizadas”. Tais configurações estão descritas na Tabela 1.

Tabela 1. Configurações de profissionalização pela análise das práticas. Fonte: Wittorski (2014, p. 9).

Configurações (ancoragem dominante)	TIPO 1 Lógica do desenvolvimento do identitário	TIPO 2 Lógica do desenvolvimento das competências	TIPO 3 Lógica da transferência dos saberes
Intenções <i>dominantes</i> dos dispositivos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a relação “afetiva” sujeito – situação vivida. - Trabalhar a identidade “vívda”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver aprendizagens coletivas, centrar-se no ato de ensino e na relação professor-aluno, construir práticas. - Trabalhar a identidade “agida”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir práticas “organizadas” (com referência a saberes pedagógicos e/ou didáticos). - Trabalhar a identidade “sabida”.
Lógicas <i>dominantes</i> de funcionamento	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade dominante de descrição e de análise retrospectiva das práticas (<i>quadros de referências éticas ou experienciais frequentemente mobilizados</i>). - Essencialmente discurso oral. - O grupo tem uma função de suporte e de apoio. - Modo de animação flexível. - O animador tem uma função de facilitador (da livre expressão). - Conhecimentos individuais, experiências pessoais frequentemente convocadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade dominante de descrição e de análise retrospectiva, mas também antecipadora a respeito das práticas (<i>quadros de referências teóricas frequentemente mobilizados “para apoio”</i>). - Discurso oral, mas também escrito, vídeo. - O grupo é um operador coletivo (coconstrução interdisciplinar). - Modo de animação coletivo. - O animador tem uma função de coanalizador, de organizador de sessão e de conselheiro. - Saberes teóricos frequentemente convocados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade dominante de análise antecipadora a respeito das práticas (<i>os quadros de referência pedagógica e didática desempenham um papel de organização das práticas</i>). - Discurso oral, mas também escrito, vídeo. - A dupla é um operador coletivo (coconstrução). - Modo de animação estruturado. - O animador tem uma função de transmissor (de saberes) e de conselheiro. - Saberes teóricos (didáticos e pedagógicos) utilizados como referências.
Resultados produzidos (dominantes)	<ul style="list-style-type: none"> - De ordem operatória: aprender a se escutar, a falar de sua prática, aprender sobre sua prática e a dos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - De ordem operatória: aprender a trabalhar em grupo, aprender juntos novas práticas. <i>Transformar as práticas em saberes de ação.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - De ordem operatória: aprender a trabalhar em grupo, aquisição de saberes teóricos e aprendizagem de sua transferência.

Configurações (ancoragem dominante)	TIPO 1 Lógica do desenvolvimento identitário	TIPO 2 Lógica do desenvolvimento das competências	TIPO 3 Lógica da transferência dos saberes
	<p><i>Transformar as práticas em conhecimentos de ação.</i></p> <p>- De ordem identitária: questionamento sobre seu posicionamento profissional.</p> <p>- De ordem cultural: descobrir as outras disciplinas e os colegas.</p> <p>- De ordem afetiva: sentir-se seguro, desdramatizar situações, investir afetivamente nas situações de uma outra forma, autorizar-se a falar.</p>	<p>- De ordem identitária: desenvolvimento de uma identidade coletiva, tomada de consciência a respeito da complexidade das situações e da variedade dos estilos de ensino.</p> <p>- De ordem cultural: compreender as outras disciplinas e os colegas.</p> <p>- De ordem afetiva: desenvolvimento de um sentimento de “solidariedade” e do sentimento de compartilhar as mesmas preocupações.</p>	<p><i>Transformar os saberes teóricos em práticos.</i></p> <p>- De ordem identitária: flexibilizar convicções por vezes rígidas.</p> <p>- De ordem afetiva: sentir-se seguro no que diz respeito à implantação das sequências construídas.</p>

Essa tabela é resultado dos estudos de Wittorski (2014) numa pesquisa que desenvolveu sobre o trabalho com a prática profissional em cursos de formação inicial para professores. Embora o quadro evoque diversos comentários, centrar-nos-emos na questão das competências específicas citadas na BNC-Formação de Professores.

A coluna 1 indica o trabalho com prática profissional orientada no sentido de uma apropriação de saberes teóricos que venham regularmente apoiar as práticas:

a atividade programada é de descrição retrospectiva das práticas analisadas, com o auxílio de quadros de referências experienciais e/ou éticos (provenientes das vivências dos animadores ou dos demais estagiários), o que contribui para colocar os estagiários em uma postura de relato de suas práticas e, portanto, de transformação dessas práticas em conhecimentos. Os resultados produzidos por esta dinâmica referem-se, essencialmente, aos polos identitário e afetivo (tranquilizar-se, modificar seu posicionamento profissional) (Wittorski, 2014).

Já na coluna 2 e 3, há uma mudança de paradigma no trabalho com a prática profissional, pois há uma maior centralidade da prática como fonte de constituição do saber profissional. Especificamente no caso 2, a vivência de olhar para a prática profissional corresponde a uma lógica de profissionalização que privilegia um trabalho sobre as competências descrito na BNC-Formação de Professores. Trata-se do compromisso de um trabalho de transformação das práticas em saberes de ação que têm uma validade mais ampla do que os conhecimentos de ação, pois possuem uma dimensão individual e subjetiva (Wittorski, 2014). Nesse caso, o trabalho de reflexão e de análise sobre as práticas demonstra que os saberes teóricos são minorados ou inexistentes se sua intervenção não for justificada nem necessária para

a aplicação da prática, pois “centra-se no ato de ensino e na relação professor-aluno, construir práticas” (p. 9).

Aqui nos parece que a centralidade da prática por competências tem sido utilizada pela pedagogia das competências no seu intento de estimular os indivíduos a contribuírem socialmente com a humanidade, adaptando-se a melhores qualificações profissionais e às exigências do modo de organização social vigente – nesse caso, uma sociedade capitalista desigual – e, ao mesmo tempo, distanciando o professor da função social da atividade docente.

O estudo sobre dispositivos para o trabalho com a prática tende a funcionar com base no desenvolvimento de uma lógica da “reflexão sobre e pela ação” (Wittorski, 1998) na medida em que, com frequência, descreve retrospectivamente suas práticas. Vejamos que são três as dimensões da competência específica descritas no documento que revelam um dispositivo do uso da prática como centralidade na relação teoria-prática e centrado no saber fazer: i) Conhecimento profissional – está associado com a prática e se relaciona com o que existe na realidade concreta e com as experiências diretas de alunos e professores. Os conhecimentos estão na essência da competência e são imprescindíveis para a constituição delas. Portanto, depreende-se que esses conhecimentos estão relacionados às aprendizagens descritas na BNCC da Educação Básica, limitando o conceito de conhecer; ii) Prática profissional – a prática traz a oportunidade de experimentar durante o curso de formação os mesmos processos de aprendizagem que se quer ensinar ao professor em início de carreira e o profissional em formação continuada, dirigindo a formação para o aspecto pragmático do saber profissional; e iii) Engajamento profissional – denominado no documento como profissionalidade; entretanto, a leitura nos permite compreender que se trata da busca constante da melhoria da prática, do sentido do trabalho e do reconhecimento da sua importância em que o responsável pelo desenvolvimento profissional é exclusivamente o professor.

A concepção de competência específica, tendo o conhecimento, a prática e o engajamento profissional, está na vertente da epistemologia da prática em que a prática pedagógica como trabalho é ponto de partida e de chegada, e, portanto, fonte de formação inicial, atuação e formação continuada, fragilizando a atividade docente pela aplicação da teoria na prática, uma visão pragmática e frágil da relação teoria e prática. Não se trata de desvalorizar a prática; é evidente que não podemos prescindir da reflexão sobre a prática como elemento constitutivo do trabalho docente e, portanto, da sua formação inicial e trabalhada. Entretanto, neste momento histórico, é preciso focar a atenção no significado de cada concepção, procurando ter clareza do projeto político que é defendido e que intenções essa concepção revela.

A COMPETÊNCIA COMO PRÁXIS

Como podemos enfrentar a proposta da BNC-Formação de Professores? Penso que temos uma saída teórico-prática que se refere à resistência da adesão à proposta, sendo que ela deve ser no trabalho em prol da revogação da normativa e concomitante à revelação do projeto que a subjaz, bem como a proposição de um projeto emancipador. Nesse sentido, é fundamental compreender e assumir a prática não como atividade útil e imediata, mas como atividade que tem elementos de utilidade e é mediatizada, ou seja, não se configura como mero fazer resultante do desenvolvimento de habilidades cognitivas, manuais ou psicofísicas; ao contrário, deve se aproximar do conceito de práxis, já que depende de conhecimentos teóricos e intencionalidades. Há, portanto, que diferenciar e articular, estes que se constituem nos dois momentos que, dialeticamente, se relacionam no conceito de práxis: a teoria e a ação.

Assim, ao compreender a categoria competência – aqui entendida como a capacidade de desenvolver e articular conhecimentos teóricos e práticas laborais –, desmistifica-se a concepção hegemônica de que o simples domínio do conhecimento, seja tácito, seja científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência (Kuenzer, 2000). Nesse sentido, mesmo circunscrita ao saber fazer, o conceito de competência tem dimensões bem mais amplas, tais como relacional, ética, estética, política e afetiva, em que se apresenta como uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade. (Rios, 2003).

Dessa forma, torna-se a competência mais perspicaz e relacionada a uma função emancipadora do trabalho docente em que, além de um domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, o professor possui um conhecimento de si mesmo e dos alunos, da sociedade de que faz parte, das características dos processos de ensinar e aprender, da responsabilidade e do compromisso necessário com a construção de uma sociedade justa e emancipada.

Assim, compreendida na sua dimensão de práxis, “é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que essa ação é consciente” (Vazquez, 1968, p. 63). Posto isso, entendemos que o trabalho docente é práxis, pois é uma atividade humana carregada de intencionalidade e que tem na unidade teoria e prática a sua ação, em que ambas orientam a atividade. É teórica, porque sua ação é consciente de finalidades, intenções, propostas e projetos, e é prática na medida em que é ação ao colocar tais elementos na concretude do real. A prática como fundamentação da teoria deve transformar o social. Por outro lado, a teoria não é apenas uma justificativa para uma prática. A teoria pode adiantar-se à própria prática, influenciando seu desenvolvimento para uma prática transformadora (Vazquez, 1968).

A oposição entre teoria e prática só ocorre em bases falsas, pois a não passagem da atividade teórica para a atividade prática implica a negação da teoria, do mesmo modo que uma prática esvaziada de teoria não ultrapassa a barreira do senso comum “praticista”. Por conseguinte, ambas caminham

juntas, pois é a teoria que esclarece e enriquece a prática, e esta dá novas significações à teoria. Nessa ótica, é descartado o pragmatismo da competência circunscrita ao saber fazer esvaziado que se vincula à utilidade e que aponta como critério da verdade o êxito da ação prática do homem feito indivíduo.

Para conceber as características da formação inicial na competência da práxis, partimos da rede de relações que envolvem a prática dos professores: o conhecimento sólido da realidade social, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional na sociedade e o momento histórico da realidade. Defendemos, então, a concepção de que a formação inicial não se circunscreve a dez competências gerais e três específicas, conforme a BNC-Formação de Professores; mas é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade reflexiva da práxis. Esse conceito tem como pontos de partida e chegada o trabalho docente com base em dois princípios: o primeiro considera que o trabalho (do professor) é princípio educativo, e o segundo está baseado na perspectiva de que a atividade docente é trabalho, portanto práxis.

Entendemos que o cotidiano da atividade docente, e mesmo da formação inicial, remete-nos a conviver com os problemas que vão surgindo ou resolvê-los, referenciados no praticismo, no ativismo e numa competência aparente. Entretanto, necessitamos construir coletivamente espaços para uma reflexão densa em que a teoria seja repensada pela prática e a prática reelaborada nas suas intencionalidades. Assim sendo, o sentido da transformação na educação acontecerá a partir do conhecimento que promove a crítica à sociedade para a emancipação humana. Para tanto, o professor como agente de uma práxis transformadora necessita de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre sua ação pedagógica. A formação inicial é um dos espaços para a práxis ser assumida como uma atitude do trabalho docente e profissional; e ser um valor constantemente presente de maneira articulada entre o pedagógico e o político social.

A competência como práxis remete à tese de que o professor precisa ser um sujeito que elabora conhecimentos e tem que ser habilitado na capacidade de fazer análise da sua prática, fundamentado em um referencial teórico que lhe permita como resultado a incessante busca de uma educação de qualidade, que necessita de professor qualificado. Ao formador caberia a responsabilidade, tanto com a própria formação quanto com as questões específicas do conhecimento pedagógico histórico e crítico específico para a docência. Essa é uma resistência que podemos constituir para além da legalidade: trabalhe-mos com a competência como práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Remeto as três propostas iniciais de resistência: i) organizar coletivamente para a revogação da BNC-Formação de Professores; ii) revelar o projeto de formação de professor e suas nuances; e iii)

referendar e elaborar propostas emancipadoras de formação de professores. Nesse sentido, o artigo buscou revelar a questão da competência no referido documento e propor a competência como práxis para o trabalho na formação inicial de professores.

Sabemos do limite técnico imposto pela distribuição das horas na resolução e no parecer e pelo controle da avaliação externa; entretanto, podemos criar estratégias da autoatividade das massas, de sua autonomia, da cisão com a classe dominante, em guerras de trincheiras, utilizando a competência requerida como práxis. Entretanto, não basta a negação radical da ordem. É preciso também, e ao mesmo tempo, que se materialize a proposta de resistência; negar a velha ordem que significa também elaboração teórico-prática de um projeto de nova vida. Não um projeto em abstrato, mas construído segundo a condução possível do movimento do real. Para isso tudo, a formação de intelectuais orgânicos seria imprescindível. Que o façamos na resistência.

REFERÊNCIAS

- ANPEd (2016). ANPED lança campanha Aqui já tem currículo: o que criamos na escola. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- BRASIL (2019). Conselho Nacional de Educação. Parecer 22/2019, de 07 de novembro de 2019. Define as 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).
- BRASIL (2015). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- BRASIL (2020). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2019, de 20 de dezembro de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

- BRASIL (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.
- BRASIL (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 29, de 3 de dezembro de 2002, homologado em 12/12/2002. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 13 dez. 2002.
- BRASIL (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- Enguita, M. F. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Revista Teoria e Educação – Dossiê: interpretando o trabalho docente, 4: 41-61.
- Freitas, L. C. (1992). Neotecnicismo e formação do educador. Alves N (org.). Formação de professores, pensar e fazer. São Paulo: Cortez.
- Freitas, L. C. (1995). Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus.
- Freitas, H. C. L. (2019). Uma base para a formação: que concepções a informam? Blog da Helena. Disponível em: <https://formacaoProfessor.com/2019/09/24/uma-base-para-a-formacao-que-concepcoes-a-informam/>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- Kuenzer, A. (2000) Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez.
- Lüdke, M.; Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação & Sociedade, 25(89): 1159-1180.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, 25(89): 1127-1144.
- Pereira, R. S. (2019). Proposições da OCDE para América Latina: o Pisa como instrumento de padronização da educação. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 14(3): 1717-1732.
- Perrenoud, P.; Magne, B. C. (1999). Construir: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P.; Magne, B. C. Construindo Competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Paola Gentile e Roberta Bencini. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Último acesso em 13/07/2012. In Nova Escola (Brasil). Setembro de 2000, pp. 19-31.
- Rios, T. A. (2003). Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, D. (2016). Sobre a Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatoriosanaliticos>. Acesso em: 05 ago. 2022.

- Shön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- Steffen, I. (1999). Modelos e competência profissional. [s.l.]: [s.n.].
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- Vázquez, A. S. (1968). Filosofia da práxis. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Winterton, J.; Winterton, R. (1999). Developing managerial competence. London: Routledge.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. Education Permanente, (135): 57-69.
- Wittorski, R. (2014). A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. Cadernos de Pesquisa, 44(154): 894-911.

Índice Remissivo

E

Encontro Fluminense, 8, 18
Enflic, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,
20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 32
Ensino de Ciências, 8, 10, 20

L

Licenciaturas, 8, 10, 16, 18, 19, 20, 23

P

Pibid, 59, 60, 61, 62, 63
Política, 39

R

Residência Pedagógica (RP), 59

Sobre os organizadores



  **José Carlos Gonçalves Gaspar**

Mestre em Ensino de Ciências na Educação Básica pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio), Especialista e Licenciado em Matemática pela UFF. Professor de Matemática na Educação Básica e Superior do IFRJ e da rede Municipal de Duque de Caxias. Membro do Projeto ConSeguir e foi um dos redatores da reestruturação curricular da rede municipal de Duque de Caxias (2019-2020). Autor de Materiais Didáticos pela Somos Educação e Editora Poliedro. Possui experiência em avaliação em larga escala (INEP/Fundação Cesgranrio) e com Educação a Distância (Fundação Cecierj/LANTE-UFF/CAEd). Membro atuante do Laboratório de Ensino de Matemática (LabEM-IFRJ). Contato:(21) 99881-2933



  **Luciene Fernanda da Silva**

Professora, licenciada em Física (2011) na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre (2015) e Doutora (2019) em Ciências - área de concentração: Ensino de Física na Universidade de São Paulo (USP). É professora de Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ), campus Nilópolis. E-mail: luciene.silva@ifrj.edu.br



  **Sandra da Silva Viana**

Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana PPFH/UERJ, Mestre em Ensino de Ciências, formada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. Professora do Campus Nilópolis/IFRJ, ministrando as disciplinas: História, Política e Legislação da Educação (HPLE), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Estágio Supervisionado e Currículo Sociedade nos cursos de licenciaturas. Atua também como professora orientadora do Projeto Integrador, no Curso Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade EJA (PROEJA). Além de ministrar as disciplinas: Fundamentos, História e Legislação da EJA e Paradigmas Educacionais e Currículo em EJA, ambas no curso de Especialização em EJA.

Sobre os autores



  **Alexandre Maia do Bomfim**

Pós-doutor em Educação pela PPGE - UFPE. Doutor em Ciências Humanas-Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2007). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1996). PROFESSOR ASSOCIADO III em SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências - PROPEC (IFRJ). Pesquisa na área de Trabalho e Educação, Educação Ambiental. Conselheiro do Conselho Acadêmico de Ensino de Graduação (CAEG) do IFRJ 2020-2022. Conselheiro do Conselho Acadêmico de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (CAPOG) do IFRJ 2022-2024. Membro do Comitê Científico do GT 09 (Trabalho e Educação) da Anped. E-mail: alexandre.bomfim@ifrj.edu.br



  **Jaqueline Luzia da Silva**

Doutora em Educação (PUC-Rio - 2010). Mestre em Educação (UFRJ - 2005). Graduada em Ciências Sociais, com licenciatura em Sociologia (UFRJ - 2002). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (Faculdade de Educação), da área de Educação de Jovens e Adultos, onde atua na graduação. Professora voluntária do Programa Residência Pedagógica (Alfabetização - Pedagogia/UERJ). Membro do Colegiado do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos. É autora do livro "Letramento: uma prática em busca da (re)leitura do mundo" e organizadora dos livros "Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos: temas em debate"; "Educação de Jovens e Adultos: reflexões a partir da prática" e "Orientação e Supervisão Educacional: reflexões sobre o fazer pedagógico", publicados pela Editora Wak. Contato: (21) 99160-3459. E-mail: jackluzia@yahoo.com.br



  **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**

Pedagoga, graduada em Pedagogia (1988) na Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (FFBS). Mestra (2001) em Educação Brasileira na Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora (2008) em Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG). Pós-doutorado (2016) na Universidade de Campinas (UNICAMP) sob supervisão do professor Dr. Luiz Carlos de Freitas. É professora associada (DE) da Universidade de Brasília (UnB) no Departamento de Administração e Planejamento (PAD) da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Coordena o grupo de pesquisa GEPFAPE - Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. E-mail: katiacurado@unb.br



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

