ISSN: 2358-8829

BNCC E EDUCAÇÃO PARA A VIDA: UM PROBLEMA FORMATIVO

Normando José do Nascimento Junior [1]

INTRODUÇÃO

A educação na contemporaneidade tem levado cada vez mais em conta o ser humano em sua totalidade. Essa perspectiva desloca o foco exclusivo da transmissão de conteúdos e amplia a atenção para diferentes formas de aprender, relacionar-se e atuar no mundo. Gardner (1995, p. 21) afirma que "uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural". A afirmação contribui para compreender que o desenvolvimento humano não pode ser reduzido a uma única dimensão de desempenho escolar.

No contexto brasileiro, essa ampliação também aparece nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento estabelece dez competências gerais para a Educação Básica, entre elas competências relacionadas à valorização do conhecimento, à comunicação, ao trabalho e projeto de vida, ao autoconhecimento e autocuidado, à empatia e cooperação e à responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2018). Desse modo, a atuação docente passa a envolver aprendizagens que extrapolam o domínio de conteúdos disciplinares.

A questão que se coloca, portanto, não é somente o que a escola deve ensinar, mas também quais condições de formação são oferecidas a quem deverá desenvolver essas aprendizagens. Como promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais junto aos alunos se o professor jamais teve contato com experiências educativas nesse modelo? Como educar na perspectiva da BNCC se a formação de professores passa por uma série de desafios de base?

O problema ganha complexidade quando considerado o contexto social e tecnológico em que a educação ocorre. O artigo de origem caracteriza a contemporaneidade como marcada por volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, além de mudanças nas relações sociais, no trabalho e nas tecnologias.

[1] Mestrando em Design da CESAR School; analista de soluções educacionais no Centro de Estudos Avançados no Recife - CESAR, normando.psi@gmail.com;

ISSN: 2358-8829

Nesse cenário, tornam-se relevantes competências cognitivas, socioemocionais e tecnológicas. O desafio para a formação docente é, portanto, aproximar essas dimensões da prática pedagógica sem transformar a educação em simples adaptação às demandas do mercado.

O presente artigo tem como objetivo discutir dificuldades formativas relacionadas à implementação da BNCC, tomando como referência o estudo dos currículos de cursos de graduação em Pedagogia em Pernambuco, e apresentar uma proposta de componente curricular voltado ao desenvolvimento de competências relacionadas à vida no século XXI. A proposta é compreendida como resultado de um exercício de sistematização curricular construído a partir do diagnóstico apresentado e não como uma validação empírica de eficácia.

A discussão é organizada em quatro movimentos: inicialmente, aborda-se a relação entre formação docente e BNCC; em seguida, discutem-se características do contexto contemporâneo e as competências destacadas no artigo; depois, apresenta-se o percurso de elaboração e a estrutura da proposta curricular; por fim, discutem-se suas contribuições e limites para a formação de professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, BNCC E O DESAFIO DA PRÁTICA

A discussão sobre a formação de professores não é recente. Saviani (2009, p. 143) mostra que a necessidade de preparar profissionais para o ensino acompanha a expansão da instrução pública desde o século XVII. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece, em seus artigos 62 e 63, a formação em nível superior para o exercício do magistério na Educação Básica, atribuindo às instituições formadoras a responsabilidade por essa preparação.

A existência de uma exigência legal de formação, entretanto, não elimina os problemas relacionados à qualidade e à organização dessa formação. Imbernón (2011) argumenta que a profissão docente precisa responder à crescente complexidade das sociedades, enquanto Santos, Silva e Oliveira (2017) apontam a fragmentação e o caráter excessivamente teórico do processo formativo. Saviani (2008) também discute a precarização de processos formativos marcados, em determinadas circunstâncias, por redução de tempo e recursos.

Nesse debate, a relação entre teoria e prática ocupa lugar central. Tardif (2008) chama atenção para conhecimentos teóricos que podem ser produzidos fora do cerne da

ação docente e afirma que “o principal desafio para a formação de professores nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2008, p. 241). A questão não implica abandonar a teoria, mas criar condições para que ela seja mobilizada na compreensão e no enfrentamento de situações concretas.

A discussão também aparece no estudo de Gatti (2009) sobre currículos de cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. A autora identifica fragmentação e caráter predominantemente descritivo das ementas, observando que elas registram com maior frequência justificativas sobre por que ensinar do que indicações concretas sobre o que e como ensinar. Esse diagnóstico se aproxima do problema discutido neste artigo: uma formação docente que precisa responder a novas demandas, mas nem sempre organiza experiências formativas que permitam ao futuro professor experimentar essas demandas.

A BNCC acrescenta outra camada ao problema. Conforme Rocha e Pereira (2016), o debate sobre a Base está relacionado a questões de poder, formação docente, identidade e regulação. Isso significa que a implementação de uma orientação curricular não ocorre de forma automática a partir da publicação de um documento. Ela depende de processos de apropriação, interpretação e tradução das orientações para as práticas educativas.

Nesse sentido, pensar uma educação por competências também significa pensar sobre a formação de professores. As competências gerais da BNCC não devem ser compreendidas como uma lista adicional de conteúdos, mas como orientações que atravessam diferentes experiências escolares. Para que isso aconteça, a formação docente precisa discutir como essas competências podem ser desenvolvidas, vivenciadas e articuladas aos conhecimentos escolares.

EDUCAR NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: DIMENSÕES COGNITIVA, SOCIOEMOCIONAL E TECNOLÓGICA

As transformações sociais e tecnológicas descritas no artigo original indicam um cenário no qual as formas de trabalhar, comunicar-se, produzir conhecimento e relacionar-se sofrem mudanças constantes. Lucchiari (2017) chama atenção para práticas pedagógicas que podem se mostrar desatualizadas diante dos fluxos rápidos e descontínuos da contemporaneidade. A discussão sobre o chamado mundo VUCA —

ISSN: 2358-8829

caracterizado por volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade — é utilizada no artigo para sintetizar parte dessas transformações.

O uso desse conceito, contudo, deve ser entendido como recurso de caracterização do contexto e não como explicação suficiente para os problemas educacionais. O ponto central é que as mudanças contemporâneas produzem novas situações às quais a escola precisa responder. Por isso, o artigo organiza as competências necessárias em três grandes grupos: cognitivas, socioemocionais e tecnológicas.

As habilidades cognitivas aparecem relacionadas, entre outros aspectos, às funções executivas, à memória de trabalho, à capacidade de planejamento e ao pensamento crítico. O desenvolvimento dessas capacidades é relevante para que o estudante possa lidar com problemas, informações e decisões. Na perspectiva do artigo, a formação docente precisa oferecer condições para que o professor reconheça essas dimensões no processo de aprendizagem.

As habilidades socioemocionais, por sua vez, envolvem aspectos relacionados ao autoconhecimento, à regulação emocional, à empatia, à cooperação e às relações sociais. Goleman (2011) discute a inteligência emocional como dimensão importante do funcionamento humano, enquanto Rosendo e Lapa (2018) relacionam competências socioemocionais, ética e BNCC. A relevância dessas competências para a escola não significa substituir conhecimentos acadêmicos, mas ampliar o que se entende por formação.

A terceira dimensão diz respeito às habilidades tecnológicas. O artigo original discute fenômenos como Big Data, mídias digitais, trabalho remoto e Internet das Coisas. Mais do que dominar ferramentas específicas, a questão formativa está em compreender como as tecnologias atravessam a vida cotidiana e quais possibilidades, limites e responsabilidades estão associados ao seu uso. A formação docente precisa, portanto, evitar tanto a rejeição das tecnologias quanto uma adesão acrítica a elas.

Essas três dimensões se articulam. Um estudante pode dominar determinada ferramenta tecnológica e ainda ter dificuldade para avaliar criticamente uma informação; pode conhecer conteúdos escolares e encontrar dificuldades para mobilizá-los em situações concretas; pode apresentar bom desempenho acadêmico e enfrentar dificuldades de comunicação e cooperação. A educação para a vida proposta no artigo parte justamente da necessidade de considerar essas dimensões de maneira integrada.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

O estudo é apresentado como teórico-empírico. Seu percurso combina, de um lado, discussão bibliográfica sobre formação docente, BNCC, competências e características da contemporaneidade e, de outro, um diagnóstico realizado a partir do estudo de currículos de cursos de graduação em Pedagogia em Pernambuco. O diagnóstico foi utilizado como referência para identificar problemas formativos e orientar a construção da proposta curricular.

No entanto, é importante explicitar uma limitação do registro metodológico do artigo original: não são detalhados o número de cursos analisados, os critérios de seleção das instituições, o período de coleta, os procedimentos de categorização das disciplinas ou uma técnica formal de análise dos currículos. Assim, a análise não deve ser apresentada como levantamento representativo dos cursos de Pedagogia de Pernambuco. Neste texto, ela é tratada como diagnóstico exploratório que fundamentou o exercício de proposição curricular.

A elaboração da proposta ocorreu em três movimentos articulados. Primeiro, foram identificados, na literatura discutida, problemas recorrentes na formação docente, especialmente a distância entre teoria e prática e a fragmentação curricular. Segundo, foram relacionadas essas questões às demandas apresentadas pela BNCC e às características do contexto contemporâneo discutidas no artigo. Terceiro, os temas resultantes dessa articulação foram organizados em uma proposta de componente curricular, agrupada por eixos e módulos.

Esse percurso permite distinguir duas naturezas de resultado. A análise dos currículos e da literatura sustenta o diagnóstico sobre os desafios formativos; já a ementa constitui um produto propositivo derivado desse diagnóstico. Portanto, a proposta não deve ser interpretada como intervenção testada ou como evidência de eficácia. Sua contribuição está na sistematização de uma possibilidade de organização curricular que pode ser posteriormente aplicada e avaliada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ISSN: 2358-8829

O diagnóstico discutido no artigo aponta uma distância entre as demandas atribuídas à escola e a formação oferecida aos professores. De um lado, a BNCC orienta o desenvolvimento de competências que envolvem dimensões cognitivas, sociais, emocionais e relacionadas ao projeto de vida. De outro, a literatura mobilizada pelo estudo identifica problemas de fragmentação, excesso de teorização e pouca aproximação com a prática.

Essa distância ajuda a compreender por que mudanças curriculares podem produzir dificuldades de implementação. A publicação de uma orientação nacional não garante, por si só, que os professores disponham de repertório conceitual, metodológico e experiencial para transformá-la em prática. Nesse sentido, a formação docente aparece como uma condição importante para a apropriação da BNCC.

O problema torna-se especialmente significativo quando se consideram as competências socioemocionais. O professor é chamado a promover autoconhecimento, empatia, cooperação e responsabilidade, mas essas dimensões não podem ser reduzidas a conteúdos transmitidos de maneira expositiva. Elas dependem de experiências, relações e práticas. A provocação atribuída a José Pacheco, mobilizada no artigo original, sintetiza essa questão: não se educa para determinada experiência sem criar condições para que ela seja vivenciada no próprio processo educativo.

O mesmo raciocínio pode ser aplicado às tecnologias. Não basta inserir ferramentas digitais na escola se o professor não compreende as transformações produzidas por essas tecnologias. A proposta apresentada procura, por isso, trabalhar habilidades tecnológicas associadas à compreensão do contexto, ao pensamento crítico e ao uso responsável, em vez de restringir a formação ao treinamento operacional.

A partir dessas premissas, foi construída a disciplina “Educação no e para o século XXI: habilidades e competências transversais da BNCC”, com carga horária de 70 horas. A proposta tem como objetivo complementar a formação em Pedagogia, introduzindo discussões sobre temas transversais da BNCC e habilidades e competências relacionadas à vida no século XXI.

Sua organização original reúne cinco módulos, que podem ser sintetizados da seguinte forma:

ISSN: 2358-8829

Módulo	Carga horária	Conteúdos centrais
1. Globalização e contemporaneidade	5h	Globalização, mudanças sociais, relações com a internet e transformações no trabalho.
2. BNCC: aspectos gerais	5h	Competências e habilidades, diretrizes legais e educação integral.
3. Vida em sociedade	20h	Meio ambiente, direitos humanos, comunicação, saúde e relações sociais.
4. Eu comigo mesmo	25h	Inteligência emocional, autoconhecimento, pensamento crítico e desenvolvimento pessoal.
5. Habilidades tecnológicas	15h	Fake news, pensamento computacional, Big Data e tecnologias contemporâneas.

A estrutura da disciplina apresenta uma progressão coerente com o argumento desenvolvido no artigo. O primeiro módulo contextualiza as transformações contemporâneas; o segundo aproxima essa discussão da BNCC; os módulos seguintes deslocam o foco para a vida social, o desenvolvimento intrapessoal e as tecnologias. A proposta, assim, procura evitar que as competências apareçam como tópicos isolados e busca tratá-las como dimensões articuladas da formação docente.

O eixo Vida em Sociedade amplia a compreensão da educação para questões que atravessam a experiência cotidiana dos estudantes. Temas como direitos humanos, meio ambiente, comunicação e saúde são apresentados como oportunidades para relacionar a escola às situações vivenciadas fora dela. O eixo Eu comigo mesmo concentra temas relacionados ao desenvolvimento intrapessoal, enquanto o eixo de Habilidades Tecnológicas procura responder às transformações produzidas pela presença das tecnologias na vida cotidiana.

A proposta também dialoga com a crítica de Gatti (2009) às ementas excessivamente descritivas. Ao apresentar módulos com conteúdos e carga horária definidos, o componente procura tornar mais explícita a relação entre o que se pretende discutir e a formação do futuro professor. Ainda assim, uma ementa não garante, por si só, uma formação prática. Para que a proposta avance, seria necessário definir

metodologias de ensino, experiências formativas, produtos dos estudantes e formas de avaliação.

Esse ponto constitui uma das principais possibilidades de aprimoramento da proposta original. Se a crítica central é a distância entre teoria e prática, o próprio componente curricular precisa evitar reproduzir essa distância. Assim, temas como inteligência emocional, direitos humanos, pensamento crítico e tecnologias poderiam ser trabalhados por meio de situações-problema, projetos, estudos de caso, práticas colaborativas e análise de situações reais de sala de aula. Essa proposição, contudo, corresponde a um desdobramento de desenho curricular e não a um resultado já testado pelo estudo.

Outro aspecto importante é não compreender a educação para a vida como oposição à educação acadêmica. O argumento do artigo não exige escolher entre conteúdos e competências. Ao contrário, trata-se de pensar como conhecimentos escolares podem ser mobilizados em situações significativas e articulados a competências necessárias à vida social, pessoal e tecnológica. A formação docente ocupa papel estratégico justamente por mediar essa articulação.

Nesse sentido, a contribuição do estudo está menos em oferecer uma solução definitiva e mais em tornar visível uma questão formativa: novas responsabilidades atribuídas à escola exigem que se examine se os currículos de formação docente oferecem condições para que os futuros professores as assumam. A proposta curricular apresentada constitui uma resposta possível a esse problema e, ao mesmo tempo, um ponto de partida para novas investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu a relação entre formação de professores, BNCC e educação para a vida a partir de um diagnóstico dos desafios formativos e da elaboração de uma proposta curricular. A discussão mostrou que as demandas da BNCC ampliam o conjunto de competências que a escola precisa desenvolver e, consequentemente, ampliam também as exigências colocadas à formação docente.

A literatura mobilizada no estudo aponta problemas recorrentes relacionados à fragmentação curricular, ao excesso de teorização e à distância entre formação e prática.

Esses problemas tornam-se especialmente relevantes quando a atuação docente passa a envolver competências socioemocionais, sociais e tecnológicas que exigem não apenas conhecimento conceitual, mas experiências de aprendizagem coerentes com aquilo que se pretende desenvolver.

Como resposta, o estudo apresentou uma proposta de componente curricular de 70 horas, organizada em cinco módulos e três grandes dimensões: Vida Social, Desenvolvimento Intrapessoal e Habilidades Tecnológicas. A proposta busca aproximar a formação inicial das demandas contemporâneas e das competências presentes na BNCC.

A principal limitação está relacionada ao próprio percurso metodológico registrado no artigo original. Como não foram detalhados os critérios de seleção e análise dos currículos de Pedagogia, o diagnóstico não deve ser generalizado para o conjunto das instituições de Pernambuco. Da mesma forma, a proposta curricular ainda não foi apresentada, no estudo, como intervenção aplicada e avaliada. Investigações futuras podem avançar justamente nesses dois pontos: sistematizar a análise curricular e testar a proposta em contexto formativo.

Mais do que acrescentar novos conteúdos aos currículos de formação, a discussão aponta para a necessidade de aproximar teoria, prática e experiência. Pensar uma educação para a vida exige também pensar a formação de quem educa. A proposta apresentada constitui, nesse sentido, uma possibilidade de reorganização curricular orientada pela compreensão de que formar professores para a BNCC implica prepará-los para lidar com a complexidade das experiências que atravessam a vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

GARDNER, H. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, B. A. Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Brasília: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JÚNIOR, C.; MELO, L. Integração de três conceitos: função executiva, memória de trabalho e aprendizado. Brasília: Psicologia, Teoria e Pesquisa, 2011.

LUCCHIARI, C. [Referência conforme artigo original]. 2017.

MORTON, B. Funções executivas. Canadá: Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância, 2013.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. Espaço do Currículo, v. 9, n. 2, p. 215-236, 2016.

ROSENDO, D.; LAPA, F. B. Educação e(m) Direitos Humanos e BNCC: competências socioemocionais e ética ambiental. Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 11, n. 3, 2018.

SANTOS, C. A. O.; SILVA, C. C. F.; OLIVEIRA, A. B. C. M. Formação de professores: o desafio da prática. Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 4., p. 4642-4654, 2017.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2008.