



"Educação como prática de Liberdade":
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10295 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: desconfiar dos sentidos de uma política de responsabilização docente

Rosalva de Cássia Rita Drummond - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Débora Raquel Alves Barreiros - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: desconfiar dos sentidos de uma política de responsabilização docente

Resumo: O artigo tem por objetivo discutir a formação de professores a partir da política governamental da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), problematizando as noções relacionadas aos direitos de aprendizagem e a responsabilização docente, em detrimento dos sentidos mais amplos do Direito à Educação. Do ponto de vista teórico-metodológico, a nossa proposta se pauta numa leitura pós-estrutural das políticas de currículo para formação de professores homologadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2019 e 2020, em diálogo com Bhabha (2008), Macedo (2006), Derrida (2010) com vistas a desconfiar dos sentidos em que se veiculam as ideias de direito nas políticas instituídas no governo atual. Consideramos que as políticas curriculares voltadas para a formação de professores, como foi proposta pela BNC-Professores, reforçam o poder regulatório e normativo do governo, assim como propõem um projeto pautado no desempenho, na excelência e na eficiência da prática dos professores a partir de mecanismos de avaliação interna e externa. Além de transferir responsabilidade pela aprendizagem para os professores e instituições, resultando num movimento de perda de autonomia docente e de identidade profissional.

Palavras-chave: BNC-Professores; Currículo; Formação de Professores

O contexto atual tem sido marcado por viés ultraconservador e autoritário no âmbito das decisões governamentais e no campo políticas públicas educacionais. Atravessadas por essa crise ética, então, que nos propomos discutir a formação de professores a partir da política governamental da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), problematizando as noções relacionadas aos direitos de aprendizagem e a responsabilização docente, em detrimento dos sentidos mais amplos do Direito à Educação. Do ponto de vista teórico-metodológico, a nossa proposta se pauta numa leitura pós-estrutural das políticas de currículo para formação de professores homologadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2019 e 2020, em diálogo com Bhabha (2008),

Macedo (2006), Derrida (2010), com vistas a desconfiar dos sentidos em que se veiculam as ideias de direito nas políticas instituídas no governo atual.

De acordo com Derrida (2010) consideramos que não há direito sem força uma vez que “o direito é sempre uma força autorizada, uma força que se justifica ou que tem aplicação justificada, mesmo que essa justificação possa ser julgada, por outro lado, justa ou injusta.” (DERRIDA, 2010, p. 7-8). Direito e justiça, nesse entendimento, tem uma relação estranha, que não são sinônimas, nem natural, mas se constituem no território das significações que colocam em jogo vários sentidos, disputas de diferentes projetos sociais e interesses.

Ao trabalharmos nessa leitura das políticas de formação de professores, engendramos no entendimento de que tais políticas incidem sentidos na produção curricular dos diferentes contextos educacionais. Sendo assim, concordamos com Macedo (2006) ao considerar a necessidade de estudarmos a BNC-Formação “como parte de nossa agenda política como pesquisadores a necessidade de pensarmos um conceito de currículo que o conceba como espaço de produção cultural para além dessas dicotomias”.(p. 99-100). Desta forma, buscamos compreender o currículo como um híbrido, no qual “as culturas negociam com-a-diferença.” (MACEDO, 2006, p. 105), por considerarmos que ao atrelar currículo e formação de professores estabelece conflitos e negociações, principalmente quando o Ministério da Educação argumenta que a: “[...] BNC-Formação é baseada em três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: **conhecimento, prática e engajamento**” (BRASIL, 2018, n.p. grifos nossos)[1].

Ao destacar os eixos norteadores da BNC-Formação, considera-se aspectos que reforçam a desvalorização e responsabilização docente, tanto dos professores responsáveis pela formação inicial, quanto dos que já estão atuando na educação básica. Na nossa acepção, a proposta redimensiona a formação de professores a perspectiva da falta, diante de uma noção de política que se alinha ao viés da reparação, que carregam sentidos da falta de formação adequada e do não saber docente. Atrela-se a isso, a responsabilização docente que imputa aos professores, a ‘responsabilidade do fracasso educacional brasileiro’ dada a formação inadequada. Como o MEC argumenta como premissa para a implantação da BNC-Formação:

A premissa da proposta da BNC-Professores são os recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e da baixa qualidade da formação dos docentes. Em geral, os cursos contam com muita teoria e pouca prática, falta aprofundamento na formação inicial para a educação infantil, alfabetização e anos iniciais, além de estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas (BRASIL, 2018, n.p[2]).

Considerando o exposto, as premissas da BNC-Formação reforçam a importância de trabalhar o eixo do conhecimento, tendo o docente que “[...] dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais”. No que tange à prática, o documento ressalta a importância do planejamento e das práticas pedagógicas, relacionando o “[...] criar e gerir ambientes de aprendizagem e ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino”, de modo a orientar o trabalho docente para os objetos do conhecimento, competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o norte do trabalho das escolas (BRASIL, 2018, n.p).

Ao abordar o eixo do engajamento, a proposta almeja que “[...] professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes”, assim como precisa ser engajado com a comunidade escolar” (BRASIL, 2018,

n.p). Em síntese, são atribuídas ações diretivas ao saber-prática pedagógico e que responsabilizam os professores pela qualidade do ensino no país.

Não diferente do que a BNC-Formação, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), em seu artigo 5º, IV destaca: “reconhecimento e valorização dos docentes como os **responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos**, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional” (BRASIL, 2020, p.2. grifos nossos). Ao trabalhar as dimensões para a formação continuada, o documento destaca também a “**responsabilidade moral** dos docentes, gestores e demais funcionários: conhecimento profissional” (ibidem, p.2. grifos nossos), que reflete a necessidade da “[...] aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento”; prática profissional, sendo essa subdivida em: pedagógica, que requer o desenvolvimento de competências relativas “aos aspectos didáticos e pedagógicos” e institucional, que atrela a perspectiva formativa à “cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sociocultural em que está inserido” e; engajamento profissional, que reforça a necessidade do “comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades” (BRASIL, 2020, p. 8-9).

A perspectiva de pensar o currículo como espaço de produção cultural, em diálogo com Macedo (2006) e Bhabha (1998), nos permite argumentar que a BNC-Formação e BNC-Formação Continuada recorrem à prática curricular, que não só define o que ensinar, mas como ensinar. Numa perspectiva pós-colonial, consideramos que as premissas que envolvem as políticas de currículo para formação de professores trata-se de uma produção de sentidos e significados, que trazem junto bandeiras como justiça social, luta pela igualdade, foco no político e desenvolvimento de uma agenda de transformação social em direção a relações de poder menos excludentes do ponto de vista econômico.

A partir da análise é notório toda uma ação política voltada à formação de professores e currículo, pautada na autorregulação e performance, a saber:

O que se pretende controlar com a finalidade de padronizar currículos acaba também por projetar modos de ser professor a partir de uma ideia-base sobre a educação. Objetivos de controle que se enunciam nos textos das políticas curriculares para a formação docente buscam a autorregulação desses profissionais no cumprimento de metas de resultados em relação ao desempenho dos estudantes, da escola e dos professores, e acabam influenciando o conteúdo de sua formação, inicial ou continuada. Processos de performatividade reduzem o trabalho dos professores ao que eles podem produzir apenas no contexto da eficiência e da eficácia do ensino. (DIAS; PONCE, 2015, p. 612)

Os eixos que orientam o argumento dos documentos analisados, articulam entre si, a dimensão do conhecimento significado pela técnica que alia modo de ensinar e o que ensinar, para que se garanta na prática a “aprendizagem efetiva”, resultado, por sua vez, do “engajamento” docente. Abordar então a relação ao que é significado por conhecimento esperado dos processos de formação inicial e continuada, é necessário considerar alguns aspectos pelos quais Biesta (2017) chama atenção em relação ao crescimento do conceito de aprendizagem em detrimento ao conceito de educação. Segundo ele, “[...] a linguagem da educação tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da aprendizagem.” (p.30), e explica que algo se perdeu nessa mudança.

Para Biesta (2017), um dos modos de perceber o surgimento das novas aprendizagens

pode estar relacionado com o desenvolvimento socioeconômico e político dos últimos tempos. As ideias do autor reforçam uma “[...]lógica que focaliza quase exclusivamente o usuário ou consumidor do serviço educacional. Que nome poderia ser mais adequado para esse consumidor do que “o aprendiz?”” (p. 37).

O principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que (1) o aprendiz é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendiz, e que (3) a própria educação se torna mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendiz. (BIESTA, 2017, p. 38)

Assim, cabe ao professor portar-se como fiel ao público consumidor das aprendizagens, cumprir os modelos educacionais oferecendo a estes o que subjaz às suas necessidades. Tais necessidades são previamente definidas, a partir de uma estrutura única, significada pela eficiência e eficácia no processo, priorizando as questões técnicas. O discurso difundido nas políticas, forjam-se, cada vez mais, nessa ideia de aprendizagem como nova linguagem da educação. Nesse sentido, argumentamos que esta reflexão passa pela problematização dos sentidos do que venha ser direito fundamental, restringe-se ao “aprender” e aprender um conjunto de conhecimentos construídos e definidos como patrimônio universal. É possível considerar os sentidos de direitos de aprendizagem constituem modos simplificados que reduzem as possibilidades de direito à educação.

Considerações finais

A articulação do discurso da aprendizagem, engajamento docente e os direitos de aprendizagem, marcam um viés que inferem à docência a responsabilidade nos resultados dos investimentos das políticas educacionais, que se constituem, nesse entender, suficientes para o enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros. À formação - inicial ou continuada - dos professores caberá a mera preparação para execução da BNCC, assim como a responsabilização sobre os resultados da política.

Encontramos nas abordagens discursivas, possibilidades de um engajamento outro, que se postula em uma luta por significação, em que ao mesmo tempo os acontecimentos “tem de ser lidos de outro modo, transformados nos atos de governos e no discurso da autoridade em outro lugar, em outro tempo.” (BHABHA, 1998, p. 141). Consideramos que as políticas curriculares voltadas para a formação de professores reforçam o poder regulatório e normativo do governo, assim como propõem um projeto pautado no desempenho, na excelência e na eficiência da prática dos professores a partir de mecanismos de avaliação interna e externa. Além de transferir responsabilidade pela aprendizagem para os professores e instituições, resultando num movimento de perda de autonomia docente e de identidade profissional.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Proposta de novas normas para a formação do professor avança. Ministério de Educação. Assessoria de Comunicação Social, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>. Acesso em 10/06/2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Ministério Da

Educação/Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 10/08/2020.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Ministério Da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10/02/2021.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIESTA, Gert. Para Além da Aprendizagem: Educação Democrática para o futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DERRIDA, Jacques. Força de Lei: o fundamento místico da autoridade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 2ª Edição.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Sentidos da Prática nas políticas de currículo para a formação de professores**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lopes.pdf> Acesso em 21 jun. 21

DIAS, Rosanne Evangelista; PONCE, Branca Jurema. **Formação docente frente às políticas no cenário de centralização curricular**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.13, n.04, p. 612 – 615 out./dez.2015. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 21 jun. 2021.

MACEDO, E. Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, maio/ago., 2006. p. 285-296.

[1] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>. Acesso em 10/06/2021.