



“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

9881 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT04 - Didática

MODELO DE PROFESSOR PERFORMATIVO: A BNC DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Marili Moreira da Silva Vieira - UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Claudia Valentina Assumpção Galian - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Agência e/ou Instituição Financiadora: USP

MODELO DE PROFESSOR PERFORMATIVO: A BNC DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Resumo

O objetivo do texto é analisar a Base Nacional Comum de Formação Continuada (BNC-FC) para identificar indícios que revelam um perfil de professor que atende a uma determinada finalidade educativa. Para tanto, parte-se de uma análise das terminologias utilizadas no documento e das atribuições que o texto faz aos docentes. Apoiar-se nos referenciais teóricos de Young, Nóvoa, Libâneo e Valdemarin como principais fontes teóricas. A discussão indaga sobre as finalidades educacionais presentes na BNC-FC e o modelo de docência que ela preconiza. Evidencia-se, nesse artigo, uma tendência instrumental da formação de professores, com uma finalidade educativa de resultados imediatos de aprendizagem e a demanda por uma identidade profissional de professor como técnico, relevando o processo complexo da relação professor, aluno e conhecimento.

Palavras-chave: Base Nacional Comum de Formação Continuada; Identidade de professor; currículo.

Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017), bem como alterações na LDB – (LEI Nº 9.394/96) (BRASIL, 1996). Dois anos depois, a Resolução 02 de 20 de dezembro de 2019 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-FP) (BRASIL, 2019) e, na sequência, a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC) (BRASIL, 2020), cumprindo encaminhando o cumprimento declarado alinhamento curricular para a educação do país.

Galian e Silva (2019) analisam a introdução da BNCC e anunciam a necessidade de se

verificar a qualidade da educação que suas apostas poderão fomentar. Concluem com as perguntas:

Quais medidas voltadas à formação dos professores e às condições para o desenvolvimento do seu trabalho são atreladas à implementação da BNCC? O que se enfatiza nessas medidas: a orientação para a reprodução mecânica das determinações ou a constituição de fundamentos para realizar escolhas atinentes à realidade na qual atuam? (GALIAN & SILVA, 2019, p.532).

Nos juntamos a eles, questionando: que finalidades educacionais estão presentes na BNC-FC? Que modelo de docência ela preconiza? Não esgotaremos a análise do documento em sua completude. Nosso objetivo é verificar indícios que revelam um modelo de professor que atende a uma determinada finalidade educativa escolar (FEE). Por meio de uma análise de conteúdo, destacamos as palavras que denotam uma FEE e as atribuições feitas aos docentes.

[...]as finalidades educativas escolares definem atribuição de sentido e de valor ao processo educativo, indicam orientações tanto explícitas quanto implícitas aos sistemas escolares, induzem ações nos planos empírico e operacional para as práticas de ensino-aprendizagem. As finalidades refletem, também, a noção de ser “educado” numa determinada sociedade conforme contextos sociais, culturais, políticos e, assim, determinam parâmetros pelos quais os agentes educativos fundamentam suas práticas na gestão de sistemas, nas escolas e salas de aula (LIBÂNEO, 2020, p. 818-819).

Segundo o autor, há cinco tendências em relação às FEEs: o currículo e a pedagogia tradicionais, marcadas por uma FEE reprodutora de valores e na qual a transmissão de conhecimentos se dá pela tradição. A segunda, a neoliberal, com currículos de resultados, voltada para a formação para o mercado de trabalho imediato. A terceira, a sociológica, voltada às questões de consciência crítica em relação às determinações de poder dominante. A quarta, é a intercultural, ligada a um currículo sociocultural, em que as questões identitárias e de diversidade cultural são predominantes e a relativização do conhecimento se acentua. Finalmente, a dialética histórico-cultural, com o currículo de base cultural e científica e que incorpora uma relação dialética entre igualdade e diferença na busca de uma escola justa. Com base nessa indicação de FEEs vamos pautar nossa análise.

Consideramos que a recorrência de palavras utilizadas na redação da BNC-FC pode ser indicativas de perfis docentes e de FEEs.

Quadro. 1 – Palavras recorrentes na BNC-FC

| Termos | Repetições |
|---------------------|------------|
| Desigualdade | 1 |
| Justa | 2 |
| Diversidade | 4 |
| Inclusiva/inclusivo | 3 |
| Aprendizagem (s) | 72 |

| | | |
|-------------------------|----|----|
| Aprendizado | 12 | 92 |
| Aprendem/aprender | 8 | |
| Ensino (a) (ar) | 51 | |
| Estratégias | 20 | |
| Prática/práticas | 36 | |
| Contexto/contextos | 24 | |
| Mediação/relacionamento | 3 | |
| Trabalho | 14 | |
| Teoria | 0 | |
| Científico(a)(s) | 5 | |
| Analisar/análise | 5 | |
| Organizar | 2 | |
| Saber/saberes | 6 | |
| Conhecimento | 29 | |
| Reflexão/Refletir | 5 | |
| Prática/práticas | 36 | |

Fonte: as autoras.

A partir do quadro, destacamos a ênfase nas estratégias de ensino que garantam a aprendizagem. A ênfase é nas terminologias relacionadas à aprendizagem (92) do aluno, considerando práticas e estratégias (56) que considerem os contextos dos alunos (24) e garantam essas aprendizagens. Chama atenção que a palavra teoria não aparece nem uma vez no texto e científico apenas 5 vezes. Os números mais reduzidos, em torno da questão de justiça, diversidade e inclusão são indicativos de que essa não é a FEEs, ainda que se reforce que os contextos de cada aluno devem ser considerados, para a adequação dos processos de ensino. Farias, sobre a proposta da BNC de formação de professores, afirma que “A noção de aprendizagem se encontra no centro do discurso configurado na proposta. Sua associação e [...] redução à noção de desempenho está claramente explicitada” (FARIAS, 2019, p.164).

Boas estratégias de ensino são essenciais na docência. Não negamos isso. Contudo, é necessário um professor que saiba lidar com as complexidades da sala de aula para que haja aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho docente depende da colaboração do aluno (NÓVOA, 2017). Ademais, o aprender exige uma atitude favorável de quem aprende, ou seja, exige que os alunos “entrem em uma relação” (CHARLOT, 2013). Terá um professor estrategista as condições para propiciar isso?

As palavras contexto, diversidade, desigualdade aparecem poucas vezes, demonstrando enfraquecimento das FEEs crítica e intercultural e de um currículo sociocultural. No documento, elas aparecem associadas à ideia de o professor adequar o ensino aos contextos dos alunos. Compreendemos a importância de o ensino partir da realidade do aluno, para ser significativo, mas ressaltamos o valor da busca por transcender o contexto e realidade, pois do contrário, arrisca-se reforçar as condições de desigualdade. Conhecimento aparece 29 vezes, embora em mais de 10 vezes se refira à “área do conhecimento” e em 12 vezes, à prática.

A experiência apenas não emancipa, não garante o direito à liberdade. A liberdade vem com o conhecimento (YOUNG, 2016). Consequentemente, há de se ter um professor que dê valor ao conhecimento cultural e cientificamente acumulado pela humanidade e que compreenda o poder desse conhecimento para a emancipação, para a formação cidadã e para a democracia. O desenvolvimento da cidadania requer um professor intelectual, que articule os saberes e crie condições para que o aluno desenvolva o pensar crítico.

Além da técnica, a formação do professor deve enfatizar o domínio teórico articulado à experiência empírica, requer colaboração, “colegialidade”, promovendo reflexão, análise e reorganização da prática e do espaço educacional. Essas características devem compor a identidade docente, a cultura do professor. “Estudar. Conhecer. Pesquisar. Avaliar. Sem isso ficaremos prisioneiros da demagogia da ignorância” (NÓVOA, 2017, p. 233).

Podemos, diante disso, compreender o enfraquecimento da identidade dos professores e de sua força no estabelecimento de atividades e experiências que compõe e definem o currículo.

Até o século XX, as preocupações com o método de ensino, sempre atrelado aos conteúdos de ensino, definiam um docente e suas ações e práticas. A partir da Escola Nova, o foco da atividade docente se desloca do que e como ensinar para os processos de aprendizagem do aluno, que altera a cultura escolar, pois mexe com a função da escola e com a autoridade do professor como intelectual e autônomo, como aquele que detém um conhecimento e sabe ensiná-lo.

Essa mudança de foco se dá gradativamente. Valdemarin esclarece como isso afeta a identidade do professor. [...] A arte de educar é definidora da função social do educador e do conteúdo a ser ensinado”. (VALDEMARIN, 2017, posição 2624). Com essa mudança, buscou-se imprimir ao método de ensino novas configurações. Ao aluno, defendeu-se que fossem dadas as possibilidades de vivenciar experiências, a partir de seu cotidiano, fugindo do academicismo. A partir das reflexões sobre as experiências, esperava-se que ele tirasse suas conclusões. Nesta perspectiva, as experiências vivenciadas na escola, voltadas às soluções de problemas, não podem ser impostas ao aluno, mas devem surgir naturalmente, a partir de inquietações vindas do seu cotidiano.

Valdemarin (2017, posição 2904) esclarece: “[...] Dewey traz de fora da escola o modelo de aprendizagem a ser adotado em todas as situações em que se procura gerar conhecimento. Esse modelo é aquele já vivenciado pelo estudante em sua vida ordinária”. O papel do professor, nessa perspectiva, é acompanhar o aluno na sua vivência, sua experiência e nas reflexões que construirá. O professor estaria, agora, ao lado do aluno e não mais como o detentor do saber e do método para que o aluno aprenda o saber.

Assim, a formação do professor, antes voltada centralmente para o que e como ensinar, se volta para o processo de aprendizagem dos alunos e para o conhecimento do meio que será o campo cotidiano em que os alunos terão os problemas a serem experienciados.[\[1\]](#)

De acordo com Moreira (2016, p. 78-79), temos vivido há algum tempo um movimento curricular que promove uma cultura da performatividade. Ele argumenta que: “A ênfase no controle, no desempenho como medida da produtividade, no resultado satisfatório e em avaliação que evidencia o alcance de metas previamente definidas, própria desse enfoque, não contribui para fomentar práticas pedagógicas centradas na autonomia do professor”. A cultura da performatividade se desdobra nas expectativas de aprendizagem, focadas em competências que alunos e professores deverão demonstrar ao final das respectivas etapas cursadas.

O que a análise desenvolvida neste trabalho evidencia é que as atribuições que constam de documentos que consolidam políticas educacionais atuais são essencialmente voltadas para a performance e resultados. Isso potencialmente marcará a identidade docente, que é constituída por meio da articulação que se dá entre os papéis atribuídos aos professores e aquilo que eles assumem como sua pertença, o papel que aceitam para si (DUBAR, 2005).

Estamos diante de uma política que se apoia em um currículo de resultados e que fomenta um modelo de professor como executor técnico, dependente das prescrições que virão de documentos oficiais e materiais neles fundamentados, como a BNCC e os livros didáticos, e processos formativos que priorizam a constituição de um repertório de estratégias de ensino, em detrimento da articulação entre teoria e prática, historicamente defendida no campo da educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei no 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: jun.2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 14, de 10 de julho de 2020. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE/CP, 2020.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FARIAS, I.M. O discurso curricular para a proposta BNC da formação de professores da educação básica. *Retratos da escola*. V. 13, nº 25, jan./mai. 2019, p.155-168.
- GALIAN, C. V A.; SILVA, R. Apontamentos para uma avaliação de currículos no brasil: a BNCC em questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, maio/ago. 2019. P. 508-535.
- LABAREE, D. On the nature of teaching and teacher education: difficult practices that look easy. *Journal of teacher education*, 51 (3), p.228-233.
- LIBÂNEO, José Carlos Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos, et al. *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiás: Gráfica UFG, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, S., et al. *(De)Formação na escola: desvios e desafios*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Pp. 194.
- MOREIRA, A. F. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: PACHECO, José AB; OLIVEIRA, Maria Rita NS. *Currículo, didática e formação de professores*. Papirus Editora, 2016

NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. O ofício de professor: *História, perspectivas e desafios internacionais*. R.J.: Vozes, 2017.

VALDEMARIN, Vera. Os sentidos e as experiências: professores, alunos e métodos de ensino. In: *O legado educacional do século XX no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2017. Versão Kindle. Paginação irregular.

YOUNG, M. Porque o conhecimento é importante para as escolas do século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016

[1] Entendemos ser importante destacar que as proposições teóricas de Dewey não foram apropriadas com a devida profundidade no Brasil, de modo que os *slogans* que se reportam à aprendizagem experiencial foram mais fortes, chegando a esvaziar o papel docente nesse processo de ensino e aprendizagem (VALDEMARIN, 2017).