



FORMAÇÃO PRAGMÁTICA, AUTORRESPONSABILIZAÇÃO E PADRONIZAÇÃO NAS POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EMBATES NO CONTEXTO DE 2017 E 2018

Deise Ramos Rocha.

RESUMO

A agenda global está voltada para as bases nacionais comuns curriculares, orientadas aos propósitos do mercado e requerendo resultados pautados em um modelo padrão de cidadania, (auto)responsabilização e *accountability*. O investimento para tal tem sido via reformas em modelos de gestão, avaliação, formação de professores e currículo. Questionamos sobre os impactos que esse movimento mundial reformista constitui para a formação de professores, em um estudo documental, esmiuçando os textos do período de 2017 e 2018, contextualizando na conjuntura com que acontecem. Sob a influência do neoliberalismo e do neoconservadorismo, cria-se um paradoxo sobre a função social do professor, centrando nossa preocupação em torno da preocupante perda do sentido da docência, não somente para os professores, mas também para a sociedade atual.

Palavras-chave: Formação de Professores. Reforma Curricular. Políticas Públicas.

PRAGMATIC TRAINING, SELF-RESPONSIBILITY AND STANDARDIZATION IN
TEACHER TRAINING POLICIES: FIGHTING IN THE CONTEXT OF 2017 AND 2018

ABSTRACT

The global agenda is focused on common national curricular bases, oriented to the purposes of the market and requiring results based on a standard model of citizenship, (self) accountability and accountability. The investment for this has been through reforms in management models, assessment, teacher training and curriculum. We questioned the impacts that this reformist global movement constitutes for teacher training, in a documentary study, scrutinizing the texts of the period of 2017 and 2018, contextualizing in the conjuncture with which they happen. Under the influence of neoliberalism and neoconservatism, a paradox is created about the social function of the teacher, centering our concern around the worrying loss of the sense of teaching, not only for teachers, but also for today's society.

Keywords: Teacher Education. Curricular Reform. Public policy.

ENTRENAMIENTO PRAGMÁTICO, RESPONSABILIDAD Y NORMALIZACIÓN EN
POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES:
ENFRENTAMIENTOS EN EL CONTEXTO DE 2017 Y 2018

RESUMEN

La agenda global se centra en las bases curriculares nacionales comunes, orientada a los propósitos del mercado y que requiere resultados basados en un modelo estándar de ciudadanía, (auto)

responsabilidade e responsabilidade. A inversão para isto ha sido a través de reformas em los modelos de gestión, evaluación, capacitación docente y currículum. Cuestionamos los impactos que este movimiento reformista global constituye para la formación del profesorado, en un estudio documental, examinando los textos del período de 2017 y 2018, contextualizando en la coyuntura con la que suceden. Bajo la influencia del neoliberalismo y el neoconservadurismo, se crea una paradoja sobre la función social del maestro, centrando nuestra preocupación en la preocupante pérdida del sentido de la enseñanza, no solo para los maestros, sino también para la sociedad actual.

Palabras clave: Formación docente. Reforma curricular. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 é marcada por debates de reformas educacionais, acompanhando o movimento global das referências nacionais curriculares, com implementações no fim desta década e ao longo de 2000. Hoje, a agenda global está voltada para as bases nacionais curriculares, orientadas aos propósitos do mercado, requerendo resultados pautados em um modelo padrão de cidadania, (auto)responsabilização e *accountability* (HYPOLITO; GANDIN, 2013) e a aplicação de testes.

O investimento para tal tem sido via reformas em modelos de gestão, avaliação, formação de professores e currículo. Tal movimento vem atropelando o debate levantado por via de uma educação progressista, passando por cima da diversidade, da autonomia, da educação pública escolar e do próprio Estado, em um formato supranacional. Questionamos sobre os impactos que esse movimento mundial de reformas curriculares constitui para a formação de professores, tornando-se nosso objetivo de compreensão dos fenômenos provocados. Diante disso, nossa preocupação centra em torno da perda do sentido da função docente, constituída a partir da unidade teoria-prática, não somente para os professores, impactando, inclusive, também a sociedade atual.

Nossa proposta se debruça na movimentação das políticas públicas da educação, em torno de uma base nacional curricular, que precedem a aprovação da Resolução nº 02/2019, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, instituindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Formação de Professores, e a Base Nacional Comum da Formação Inicial de Professores. Movimento tal que revoga as DCN's aprovadas em 2015, esta que promovia possibilidade de maior organicidade na formação de professores, inicial e continuada, na unidade teórica e prática, condizente com a realidade das condições materiais do trabalho docente (DOURADO, 2015).

A ideia de uma base curricular está proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), traçando a ideia de estabelecer um currículo comum em âmbito nacional, a ser trabalhado pelas instituições de educação, em suas diferentes modalidades e níveis, e de locus público e privado. No entanto, a concepção com que se aloca sobre uma base nacional curricular pode se configurar em diferentes formatos. No Brasil, hoje, esta proposta configura-se sobre a ótica e a nomenclatura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integrada aos princípios do padrão de cidadania e (auto)responsabilização em nossa ótica.

Para este debate, é necessário situar que entidades, como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), dentre outras, travam uma disputa em constituir uma base a partir do que o conjunto das unidades educativas elaboram como essenciais para a formação humana em seus projetos, tornando-se um alicerce democrático constitutivo de uma diretriz curricular.

METODOLOGIA

Para esta pesquisa, partimos de um estudo documental nos textos Brasil (2017a; 2017b; 2018a; 2018b), esmiuçando a conjuntura com que as reformas curriculares acontecem, tentando entender como se organiza a estrutura escolar e o sentido provocado ao trabalho docente, sob a lente materialista, histórica e dialética.

No processo de delineamento da nossa pesquisa, analisamos os documentos que são lançados, no período de 2017 e 2018, sobre a instituição da Base Nacional Comum Curricular e sua inferência na formação e no trabalho docente. Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, se relaciona, então, com categorias metodológicas fundamentais (mediação, historicidade, contradição e totalidade) para a compreensão dos fenômenos determinantes, das ideias em disputa e dos sentidos que provocam socialmente.

Na análise documental, é necessário ter compreensão da temática em estudo e problematizar as inferências em busca de encontrar os significados dos documentos em torno de um projeto de sociedade e, com eles, construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e de suas perspectivas. Enquanto instrumento metodológico de investigação da realidade social, considera o referencial teórico que nutre a pesquisa, os documentos escolhidos, se

ocupando de responder aos objetivos da pesquisa, estabelecendo relações entre o objeto e seu contexto histórico.

O documento em si carrega uma concepção histórica e concretiza a realidade e perspectivas, própria de um item que integra a política pública. Portanto, usar de tal análise requer compreender as forças que manifestam objetivar não apenas uma concepção de mundo, mas também um projeto de gestão e condução social. Assim, não são produções isentas, que permitem a investigação de determinado fenômeno, não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos produzidos pelo homem e, por isso, revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2007).

Os documentos de uma política pública de educação expressam o movimento dessa política, não apenas mostram o seu nascimento ou desfecho. Eles são ponto de partida para compreender a política pública, sendo produto e produtores de suas orientações. Por isso, é necessário, que a análise documental seja, também, uma análise de conceitos que permita o entendimento dessa política pública, captando a sua essência e a sua materialidade para a sociedade.

Para esta pesquisa, debruçamo-nos, então, sobre tais documentos:

- **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base (BRASIL, 2017a)** - documento prescritivo e normativo que contém as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos professores e pelos demais trabalhadores da educação, no âmbito da escola, em todas as etapas da educação básica.
- **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica (BRASIL, 2018a)** – edital lançado pelas CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no início de 2018, com a intenção de selecionar, em um primeiro momento, universidades públicas, e, em retificação, Instituições de Ensino Superior de cunho público e privado, para implementação de projetos tidos como indicadores no formato de uma residência pedagógica, no decorrer do curso de licenciaturas e conduzido, em parceria, com as redes públicas de educação básica.
- **Apresentação do MEC – formação de professores (BRASIL, 2017b)** – apresentação realizada por Maria Helena Guimarães de Castro, em outubro de 2017, como proposta do MEC (Ministério da Educação) para constituir uma Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação

básica.

- **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Versão Preliminar (BRASIL, 2018a)** – proposta, em versão preliminar, apresentada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação, para instituir a base nacional para a formação de professores da educação básica.

APREENSÃO DOS DADOS E DISCUSSÕES

De certo, vivenciamos uma reconfiguração do trabalho e do sistema produtivo capitalista, em que se destaca a crise de 2007-2008, que desperta novas ideias e avanços neoliberais sobre a organização estrutural da sociedade, e retrocessos do ponto de vista daqueles que constroem políticas e ações de combate às desigualdades sociais e à garantia de direitos básicos. A crise mundial vivenciada, nesta última década, tem realizado investidas desestruturantes às bases econômicas do mercado global, recriando e tornando-se orientadora das novas investidas em modelos de exploração da classe trabalhadora, combatendo as concepções de direitos humanos e tornando a ideia de direito não mais como serviço básico estatal, mas como produto a ser adquirido por uma clientela (ANTUNES, 2019; FREITAS, 2018).

Para avanço neste plano social, econômico e político, os neoliberalistas usam de artimanhas e alianças pelo mundo afora. No Brasil, a solidificação deste plano se configura com o Golpe de Estado Jurídico, Midiático e Parlamentar (aliançado com os liberais e os com os conservadores), interferindo nos resultados das eleições para os cargos executivos e legislativos federais e estaduais/distrital de 2018 – aliançado com os neoconservadores.

Para seguir adiante, é importante ter nitidez do que se trata esta nova direita, destacando-se os neoconservadores como aqueles que rejeitam o liberalismo social (este que garante um mínimo de participação cidadã e direitos democráticos), o pacifismo, o relativismo moral, a social democracia, todas as correntes associadas à esquerda, e defende uma regulação moralista, fundamentalista às tradições padronizadas elitistas, brancas, geracionais, e patriarcais (LIMA; HYPOLITO, 2019; FREITAS, 2018). E os neoliberalistas, aqueles que defendem a regulação social total pela lógica do mercado sem qualquer interferência estatal, e a privatização e desregulamentação dos direitos sociais, econômicos e políticos (APPLE, 2003; FREITAS, 2018).

Uma dessas investidas têm sido as reformas curriculares, componentes do pacote

que se aplica ao modelo de currículo, gestão, formação de professores e avaliação (HYPOLITO, 2019), até que se consolida um plano orientador maior, que possibilita uma amarração bem articulada desse conjunto sistêmico de educação e formação padronizada de subjetividades autogestoras de si e produtoras lucrativas para o mercado financeiro, exigente de um tipo de qualificação profissional, em um formato supranacional, pautado na pedagogia das competências e nas habilidades socioemocionais.

Partindo, então, do documento “Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base” (BRASIL, 2017a). Este mostra sua articulação com o mercado global, e a instauração como base não apenas para orientar na articulação curricular em sala de aula, mas também para alimentar um grande sistema envolto dos conteúdos, incluindo a própria formação de professores e as ferramentas com que os profissionais docentes irão lidar na exposição e na avaliação do trabalho pedagógico.

[...] A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BNCC, Educação é a Base, BRASIL, 2017a, p. 5).

Dessa forma, contribuirá para um alinhamento das políticas e das ações do Estado entorno da educação, articulando todo o sistema para um projeto do mercado que viabilize o controle e a padronização da formação dos indivíduos sociais, por meio das instituições educativas.

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, Educação é a Base, BRASIL, 2017a, p 8).

Para efeitos de uma melhor exposição, traremos, então, esse debate em três categorias:

a) A ênfase na formação prática

À luz de alguns estudos críticos que nos orientam (CURADO SILVA, 2018; DUARTE, 2003; FREITAS, 1995; MORAES, 2003; PEREIRA, 2016; SCALCON, 2008),

a epistemologia da prática na formação de professores consiste em uma formação pragmática, que conduz os sujeitos a buscarem soluções rápidas e imediatas, em busca de manter uma produtividade assertiva – para o mercado global – no cotidiano. Em outras palavras, é fazer educação com o que se tem.

Nessa lógica, não somente os professores, mas também os estudantes se tornam indivíduos educados a utilizarem de seus saberes tácitos e de sua criatividade para um esforço individualizado em cooperar para que a sociedade caminhe sem a intervenção de um Estado. Nesse intuito, a conjuntura em que vivemos mostra que não há garantia de direitos humanos que regulamente o básico para se viver em sociedade. A ênfase na formação pragmatista, portanto, a prática do saber fazer coíbe a formação de um pensamento coletivo que critique e atue na mudança do sistema capitalista, zelando pela manutenção de uma organicidade exploradora da humanidade e ativa para um lucro total de uma pequena parcela da população.

A ênfase na prática é, constantemente, afirmada em diversos modos. O primeiro que destacamos é a busca em fortalecer o campo da prática, sem qualquer relação com base sólida teórica que dê organicidade ao trabalho docente em sua totalidade, mas focada no indivíduo ativo para o saber tácito de técnicas centradas na sala de aula, conforme demonstrado nos destaques a seguir, no Edital que orienta e organiza a política da residência pedagógica na formação inicial de professores.

[...] Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
[...] incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos;
[...] Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, [...];
[...] Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor;
[...] Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos (Edital CAPES 06/2018, BRASIL, 2018a).

Sob a ótica da epistemologia da prática, a política conduz uma articulação entre sistemas de ensino e a instituição de formação de professores, de modo que venha cooperar com o olhar centrado na formação pragmática. A formação de professores considera importante que, no contato com a escola, o profissional compreenda o sistema de ensino. No entanto, vamos percebendo a organicidade entorno da prática centrada na sala de aula, como se a funcionalidade da gestão deste espaço dependesse quase que unicamente do esforço individual do professor em saber-fazer e refletir sobre o que faz.

[...] Ser elaborado e organizado com base em estudo prévio e à posteriori sobre as expectativas e necessidades das redes de ensino, tanto do ponto de vista dos dirigentes quanto dos profissionais do magistério, visando aproximar interesses, metodologias, didáticas e apoio técnico-profissional no desenvolvimento do Projeto Institucional [...] Demonstrar alinhamento com as expectativas das redes de ensino; com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores; aderência às orientações formativas e pedagógicas;
[...] Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes;
[...] Compreender os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula (Edital CAPES 06/2018, BRASIL, 2018a).

b) A responsabilização docente

Na apresentação do Ministério da Educação, em outubro de 2017, as intenções da epistemologia da prática se mostravam evidentes, e escritas de forma bem articuladas no documento proponente para a base da formação de professores, publicado em 2018 e enviado ao Conselho Nacional de Educação. Nesses documentos, não só a epistemologia da prática se apresenta fortemente, mas também define diretrizes do perfil de professor que se quer fortalecer. Em nossa interpretação, desconsidera os estudos desenvolvidos ao longo dos últimos 40 anos pelas universidades brasileiras, em conjunto com as escolas e com os sindicatos de professores, que mostram que os problemas da educação não estão dentro da escola e, muito menos, no professor.

No entanto, a narrativa dos documentos se constitui afirmando que a qualidade da educação depende da qualidade do trabalho do professor, centrando nas críticas de uma formação de professores de baixo desempenho na prática do exercício do magistério,

responsabilizando estes pelo desempenho dos alunos.

QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS DEPENDE DA QUALIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR: Evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos. [...] DIAGNÓSTICO: Resultados insuficientes dos estudantes, desigualdades aumentaram. Baixa qualidade da formação de professores. Currículos extensos que não oferecem atividades práticas. Poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização. Estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas (Apresentação: formação de professores, BRASIL, 2017b).

Tal afirmativa é essencial para desenvolver a necessidade de um engajamento profissional que pressupõe o compromisso total do professor com a sua prática e com a função que desempenha, buscando um perfil profissional ativo, criativo e que sabe fazer os estudantes aprender a atingir os resultados esperados com as ferramentas que predispõe em seu cotidiano. Esse perfil ativo é a busca compromissada, inclusive, do aperfeiçoamento constante de seu trabalho.

[...] o compromisso se relaciona constante da melhoria de sua prática, do sentido de seu trabalho, do reconhecimento da sua importância e, portanto, das essências de sua profissionalidade. Assim, o engajamento considera a perspectiva dos valores éticos e morais que compõem a profissão. O engajamento pressupõe o compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do aluno) e o compromisso com os outros (colegas, comunidade, sociedade). (...) são consideradas essenciais na composição das competências profissionais dos professores” (Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Versão Preliminar, Brasil, 2018a, p. 47).

Essa narrativa constitui, então, a responsabilização dos professores para a efetividade das políticas. Caso a seguridade da articulação das políticas em torno da BNCC venham a fracassar, a culpa será do professor que não se compromissou o suficiente em seu desempenho profissional. Esta lógica organiza um complexo sistema de avaliação que recai sobre o trabalho do professor na formação padronizada de indivíduos. Essa lógica mercantil vem há bastante tempo

[...] modificando diretrizes curriculares para atender aos requisitos desses exames, redirecionar a formação docente, definir índices e metas,

redirecionar o financiamento da educação e demonstrar as fraquezas do magistério. O resultado de tudo isso é uma espécie de *accountability*, uma prestação de contas, uma forma de responsabilização (HYPOLITO, GANDIN, 2013).

Não se pode esquecer de que o modelo gerencialista tem sido apresentado como o mais eficiente modelo de gestão para alcançar a qualidade da educação.

Centrado nos conceitos de eficiência, eficácia e produtividade o gerencialismo implica em um novo olhar da gestão pública para o campo educacional, com o incentivo a indicadores, avaliações, exames, premiações, dentre outros mecanismos que têm caracterizado as políticas de responsabilização (IVO; HYPOLITO, 2013)

c) Padronização

Estudos como o de Ivo e Hypolito (2013) e Freitas (2018), dentre outros tantos, nos mostram que a lógica do mercado na educação conta com o fenômeno da padronização, para efeitos de controle em larga escala do perfil que se exige da formação humana. Além dos instrumentos de controle por via da avaliação, do currículo e de instrumentos de trabalho como apostilas, livros didáticos, por exemplo, o formato e o conteúdo dos cursos de formação de professores padronizado são essenciais para garantir esse amplo controle. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é articulada, então, com base na pedagogia das competências – fator que parecia trazer possibilidades de superação com as DCN's de 2015 (DOURADO, 2015) -, é retomado com força, tanto no currículo da educação básica como nos documentos que orientam a concretização da reformulação da base da formação de professores.

[...] vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BNCC, Educação é a Base, BRASIL, 2017a, p 5).

A pedagogia das competências é baseada no sentido mais pragmático de que se indivíduo formar, é o pilar de orientação da reorganização massiva da formação da classe trabalhadora, na sua forma cognitiva complexa, como também no disciplinamento para a vida social e produtiva (KUENZER, 2003). Esses fatores são incluídos nas exigências para a formação do perfil do trabalhador para a produtividade toyotista e flexível (ANTUNES,

2019), tomado como competente e capaz de operar diversas tarefas, que seja volátil, adaptável a qualquer situação de emprego. Esta é, também, uma síntese de algo que podemos afirmar que seja o cotidiano dos professores da educação básica. Condiz com o uso criativo de técnicas e metodologias pedagógicas, com baixo custo.

[...] analogamente à teoria piagetina, Perrenoud atribui à competência o status de esquema de pensamento das operações mentais complexas (a forma) e os conteúdos contidos e que compõem o esquema de ação. Ela contempla um saber-fazer, a mobilização de recursos” (Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Versão Preliminar, Brasil, 2018a, p. 41).

E por meio das competências definidas como essenciais, a hegemonia do mercado vai constituindo a aprendizagem de qualidade. Valeria nos perguntar, aqui, qual aprendizagem e qual qualidade. Mas, por limitação do formato deste artigo, não desenvolveremos tal conteúdo.

[...] Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

[...] Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BNCC, Educação é a Base, BRASIL, 2017a, p 8, 13).

Na pedagogia das competências, se consolida, então, a base da forma e do conteúdo da formação de professores pragmatista. Com isso, vamos observando que o Edital da Capes sobre a residência pedagógica é a primeira investida de fazer consolidar não só a Base Nacional Comum Curricular, como também a própria Base da Formação de Professores. Ao passo que o programa da Residência Pedagógica irá induzir o programa como fonte na reformulação dos estágios e do conteúdo curricular dos cursos de formação

de professores, constituindo, aí, uma experiência para a forma e para o conteúdo das licenciaturas no Brasil.

[...] Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; [...] Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

[...] Abordagens e ações obrigatórias: a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos; b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem; c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem; d) A regência da sala de aula deverá ser acompanhada pelo preceptor utilizando a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientador (Edital CAPES 06/2018, BRASIL, 2018a).

O QUE CRITICAMOS E O QUE QUEREMOS?

Tomando por base os destaques, aqui evidenciados nos dados obtidos a partir da análise documental, sintetizamos pontos críticos para as políticas públicas para a formação de professores sobre a forma e o conteúdo com que tentam imputá-la.

- O vínculo com a BNCC está diretamente relacionado às avaliações de larga escala, portanto uma padronização e quantificação que desconsideram os processos de ensino e aprendizagem de diversos conteúdos elaborados ricamente no interior das escolas, os quais são contemplativos da diversidade e da pluralidade política, econômica, social e cultural do país, das regiões e das localidades.
- O privilégio direcionado a duas disciplinas específicas, com o intuito de contemplar à adequação à BNCC, aos exames de larga escala e ao PISA, fragmentando as dimensões e a importância das diversas áreas de conhecimento, fragilizando a função social da escola na elaboração em transformar o senso comum em conhecimento científico, histórico e filosófico.
- A BNCC será usada para padronizar e alinhar a formação inicial e continuada dos professores (em formação e em exercício), como já se nota com a tentativa da

instauração do Edital da Residência Pedagógica e a versão preliminar da Base Nacional para formação de professores, apresentada pelo MEC durante o governo Temer (2016-2018).

- O Programa de Residência Pedagógica é uma estratégia intrínseca para o implemento imediato e mediato da BNCC nos programas de formação inicial, nos projetos de formação docente e nos projetos políticos pedagógicos das diversas escolas.
- A política se estagna no discurso de que a formação de docentes nos cursos de Licenciatura é teórica e oferece pouca prática, partindo de um conceito que não avança quanto às críticas que temos, sim, que levantar sobre a formação de professores, mas que, no entanto, fazem fragmentar e sectarizar a teoria da prática, reduzindo o conhecimento pedagógico a mera aplicação técnica dos conceitos mercantis da BNCC.
- A padronização da formação social frente à exigência de elaboração de “atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas” (BRASIL, 2018a), reduzindo a formação de professores a um fazer técnico.
- A intenção em enfraquecer o conceito da unidade teoria-prática, a um “aprender a fazer”, “como fazer”, “como aplicar técnica”, descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora aliada à realidade material das condições de trabalho e da vivência cotidiana das escolas e das comunidades.
- O comprometimento desigual, em termos financeiros e de gestão, em um programa que contempla uma parte inócua e pouco representativa do universo de estudantes das licenciaturas, e a possibilidade de alocar fundos públicos para investimento da educação pública que se relaciona diretamente ao ensino, pesquisa e extensão, para instituições de iniciativas privadas que favorecem a formação aligeirada e rasa de docentes.
- Fere a autonomia universitária ao induzir o referencial curricular da educação básica e interferir na proposta de um componente curricular das IES e na constituição de projetos educacionais que articule universidade e escola.
- Mostram intenções já em prática da mediação das ações de formação docente das IES para um controle direto do MEC/Capes, fragilizando a autonomia universitária e a possibilidade de elaboração de projetos de educação alternativos e

emancipatório, substituindo as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Licenciatura, Resolução n. 02/2015/CNE, por um programa de distribuição de bolsas de controle e gestão externa.

- Esse movimento revela, ainda, a fragmentação da unicidade nos esforços pela qualidade na formação de professores, dicotomizando a formação entre estudantes bolsistas e estudantes não bolsistas e revelando o insignificante e reduzido alcance destas iniciativas diante das necessidades históricas da categoria, provocando a formação desigual.

Como nos diz Marx (2014, p. 218):

O processo de trabalho que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais.

O trabalho que tem relação e sentido vital é, portanto, condição humanizadora tanto quanto pode também ser desumanizadora – basta refletirmos sobre o trabalho escravo, o trabalho explorado no capitalismo, o trabalho servil ao longo da história, em que um indivíduo se põe como superior ao outro.

Marx nos ajuda a entender que trabalho é vida e é expropriação da vida. Usando das reflexões do filósofo e trazendo para nosso campo de debate, o trabalho como sentido de vida é, portanto, projeto orientador da vida. Se não há projeto, não há princípios que orientam esse projeto, não há trabalho, e não há sentido de vida.

O trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, que em seu desenvolvimento, em seu ir-sendo e em seu vir-a-ser, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo.

[...] Dizer de uma vida cheia de sentido encontra na esfera do trabalho seu primeiro momento de realização é totalmente diferente de dizer que uma vida cheia de sentido se resume exclusivamente ao trabalho, o que seria um completo absurdo

[...] Na busca de uma vida cheia de sentido

[...] têm um significado muito especial. Se o trabalho se torna autodeterminado, autônomo e livre, e por isso dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do uso autônomo do tempo livre e da liberdade que o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais

profundo (ANTUNES, 2009, p. 142-143).

E como contraposição, ou antítese nas próprias palavras do autor, utilizamos os escritos de Lukács (1981, p. 108):

Somente quando o homem em sociedade busca um sentido para sua própria vida e falha na obtenção desse objetivo é que isso dá origem a sua antítese, a perda do sentido. [...] Somente quando a sociedade se torna bastante diferenciada, de modo que cada homem organize individualmente sua própria vida em um caminho cheio de sentido ou também se deixe levar pela perda de sentido, que esse problema emerge como geral [...]”.

O ser humano, sujeito e objeto de trabalho do professor, na relação direta com o conhecimento e a apreensão deste, ao estar em uma sociedade que expropria seu sentido de trabalho, provoca-lhe a condição de trabalho estranhado. Professor e aluno não se reconhecem no conhecimento que os coloca em momento de relação. O conhecimento se tornou necessidade histórica da humanidade em constituir-se como tal. Se o objeto de trabalho do professor tem em si estranhamento, esvaziamento, logo perde-se, também, o sentido vital e de humanidade. Sujeitos se estranham e não se reconhecem no cotidiano escolar. O trabalho se esvai do seu sentido vital.

O “trabalho estranhado” é uma reflexão sobre o lugar do trabalho na composição da sociedade humana, o que nos interessa para esta pesquisa, o lugar que ocupa nos na constituição política da escola como trabalho. Em acordo com a teoria marxista, está diretamente ligado à subordinação da troca e da propriedade privada no sistema capitalista.

Ao longo desse estudo, viemos engendrando um debate que conclui possibilidades de sentido de ser docente ao longo da história e da constituição epistemológica e do pensamento pedagógico contemporâneo que organiza a escola moderna. Ao docente, pouca ou quase nenhuma oportunidade lhe foi dada para constituir um projeto de escola, permitindo identificações e a constituição de significados e sentidos que lhe aproximem da classe trabalhadora – uma condição atual necessária para o público a que a escola pública atende, hoje, das pautas populares e comunitárias, e, assim, constituir uma identificação entre as demandas éticas que compõe seu trabalho e os sujeitos com quem trabalha. O sentido da escola sempre vem de forma abstrata, de acordo com a demanda dos modos de produção, e, portanto, com as forças produtivas e as relações de produção externas à escola.

Mas essa não é uma relação fácil de ser entendida, pois, como afirma Gramsci (2006), não há uma imposição condicionada e determinada, e ainda, são posições compostas de posturas, ações e pensamentos progressistas e progressivistas. Essa posição é

construída nas relações que constituem o bloco histórico a que se insere a escola – como unidade em particular e como unidade objetiva a sociedade. Os significados estão em disputas e, por tal condição, quando criativos e propositivos à classe trabalhadora, com posições contra-hegemônicas, podem ser cooptados para os interesses da classe hegemônica (burguesa/mercado), utilizando da ciência, da política de estado, do senso comum, da formação dos profissionais da educação, das estruturas de trabalho, dos discursos, dentre outros elementos e fenômenos; mas também de diversos métodos coercitivos: as avaliações de larga escala, as metas que envolvem exclusão e distorção idade série, dentro do discurso do fracasso escolar, as políticas comparativas e meritocráticas, as premiações, a responsabilização da gestão da escola somada ao abandono do estado, entre outros.

Diversas teses (MORAES, 2003; DUARTE, 2003; FREITAS, 1995; 2005; SCALCON, 2008) nos ajudam a afirmar que há um esvaziamento do conhecimento (trabalho vital que engendra a relação entre profissionais da educação e comunidade), na relação ensino e aprendizagem, dando lugar a metas neoliberais, e, portanto, alocando funções políticas e pedagógicas neotecnicistas – vigência essencial para manutenção do capitalismo –, que orienta ou que faz com que as pessoas, na interação em si, no cotidiano, perdem-se. Há um estranhamento não só do trabalho, mas um estranhamento de vida, do outro.

Utilizando de uma passagem de Marx e Engels na Ideologia Alemã, em síntese, esse movimento reflete a premissa de que “não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, pelo contrário, seu ser social é que determina sua consciência”. Não são as ideias pessoais e as boas intenções dos professores que vão constituir sua consciência e reconhecimento do outro e dos sujeitos formados ali no espaço escolar. São as mediações nas relações concretas das forças produtivas que vão constituindo, na materialidade, os fundamentos de uma realidade social. Toma em si condições dialéticas e contraditórias por ser uma realidade constituidora, mas também constituída pelos sujeitos/indivíduos. No entanto, é necessário olhar as condições, os elementos que a mediam, as relações concretas aplanadas pelas aparências, o senso comum, as mistificações, a moral, dentre outros elementos e fenômenos que vão constituir a consciência desses sujeitos.

Postos os limites e a concepção da política representada nos documentos e na necessidade de elaborar formas de ação, com intuito de defender a autonomia universitária e primar por uma qualidade na formação de professores – avançamos no debate por um sentido unitário da teoria-prática referenciada no trabalho pedagógico como núcleo central da formação:

- A formação inicial e continuada comprometida com a docência como atividade intelectual e criadora, culminadora em sujeitos intelectuais e em autônomos capazes de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar.
- O trabalho pedagógico como princípio formativo, abrangendo a gestão e a docência.
- Sólida formação teórica na articulação da práxis como atividade teórica e prática intencional.
- A epistemologia da práxis como racionalidade de orientação da formação de professores.
- A residência pedagógica como ato pedagógico da alternância, como princípio de articulação entre o espaço formativo da universidade pública e da escola pública (CURADO-SILVA, 2018).
- A perspectiva interdisciplinar como forma de articular a produção do conhecimento entre as diferentes áreas da educação básica.
- A realização da discussão crítica e analítica do currículo, não subscrito na BNCC, mas como movimento de identidade da formação do sujeito, da escola e da educação básica.
- Ocupação do espaço da escola pública com projeto que apresente uma concepção de educação e de formação emancipadora.
- Enfatização do Plano Nacional de Educação 2014-2024 como estratégia de formação, luta e objetivos educacionais.
- A perspectiva do trabalho coletivo com formação de equipe de núcleo para a residência, distribuindo as cotas de bolsas como forma de enfreteamento do professor, do preceptor e do estudante bolsista, desvinculando dos demais sujeitos do componente curricular do estágio, ora tratado como residência pedagógica.
- A formação e a valorização docente aliadas às pautas de luta em que do trabalho pedagógico deve alocar, na regência, profissionais formados e habilitados para a docência, e, portanto, manter uma posição firme de combate ao voluntariado e a ocupação de bolsistas para cobrir lacunas as quais são obrigação de o estado suprir com profissionais habilitados para tais funções.
- A imersão profissional nos espaços escolas é uma perspectiva defendida em

diversos momentos pelas entidades científicas, pelas instituições formadoras e pelas entidades político-organizativas da área, considerando a importância e a luta histórica no campo da educação, aproximando universidade e escola e estabelecendo estratégias para que o trabalho componha a formação, e contribua para a escolha pela docência e permanência no curso de licenciatura no Ensino Superior, de forma que seja integral a todos, valorizando o estágio supervisionado como locus de formação, valorização e produção do conhecimento.

- Construção do projeto com o apoio e a ação essencial das escolas de educação básica e das Universidades públicas – que são lugares privilegiados da formação integral e do embate de ideias. Esse princípio deve ser garantido na ação de resistência, fomentando, inclusive, um projeto que caracteriza o trabalho pedagógico e a formação dos sujeitos envolvidos, renovando e inovando a relação entre escola e universidade.
- Enfatização e fortalecimento do projeto institucional de formação via implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas pelo CNE na resolução 02/2015, assim como a concepção de trabalho docente, formação e teoria e prática que as informa, rejeitando, portanto, o pragmatismo e o aligeiramento da formação sintonizada unicamente com a BNCC.
- As entidades científicas e sindicais envolvidas na ação de mobilizar os estudantes e professores para novas formas de trabalho na educação básica, enfatizando a recusa e a resistência à vinculação mecânica entre as propostas pedagógicas, BNCC e a consequente preparação dos estudantes para os exames nacionais, fortalecendo os princípios de uma formação comprometida com a docência como atividade intelectual e criadora.
- Mobilizar os pais e a comunidade para formas criativas e inovadoras de participação democrática no coletivo da escola, informando-os e clarificando os objetivos deste novo currículo padronizado e o impacto dos testes na saúde física e psicológica de seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a influência do neoliberalismo e do neoconservadorismo, cria-se um paradoxo

sobre a função social do professor que lida com princípios formativos da intelectualidade e dos papéis a serem exercidos na sociedade, entre o dual manual e o intelectual a serviço do mercado financeiro e não da humanidade. Não cabe ao professor pensar nesse tipo ideal, mas lhe cabe a forma que pensará na execução desse projeto de sociedade e sistematização desse tipo ideal do que o mercado requer. Pautamos a centralidade do nosso debate em torno da preocupante perda do sentido da docência, não somente para os professores, mas também para a sociedade atual, intentando, inclusive, que educação como direito encontra-se sob a ameaça diante do cenário da disputa conjuntural.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. Ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercado, padrões, Deus, desigualdade. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo; Revisão: José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em maio de 2019.
- BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em maio de 2019.
- BRASIL. MEC/CAPES. **Apresentação formação de professores**. 2017. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em maio de 2019.
- BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Versão Preliminar. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em maio de 2019.
- CURADO-SILVA, Kátia. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- DOURADO, Luis. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.
- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.** [online]. 2003.
- FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREITAS, Luis Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. 4^a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- HYPOLITO, Alvaro. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, p. 187-201, 2019.
- HYPOLITO, Alvaro; IVO, Andressa. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 11, p. 376-392, 2013
- HYPOLITO, Alvaro.; GANDIN, Luis Armando. Políticas de Responsabilização, Gerencialismo e Currículo: uma breve apresentação. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 11, p. 335-341, 2013.
- KUENZER, Acacia. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.
- LIMA, Iana. HYPOLITO, Álvaro. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-15, 2019.
- LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: LECH, 1981.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política** [Vol. I, capítulo V e VIII; Vol. II, capítulo XIV]. Tradução de Reginaldo Sant'ana. 33 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- MORAES, Maria Célia (Org.). **Illuminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PEREIRA, Viviane. **Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. 181 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 9, n. 2, 2008, p. 35 – 49.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, Roselane.; GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005.