

ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA BNC FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Aline Cristina Santana Rossi¹
Célia Beatriz Piatti²

Eixo 1 – Formação Docente, Políticas Educacionais e Práticas Educativas

Resumo: O objetivo com o presente texto, que faz parte de nossa pesquisa de doutorado em educação em andamento, é analisar criticamente os fundamentos da Base Nacional Curricular para a Formação Inicial de Professores. Nossa metodologia foi análise documental com a revisão bibliográfica que forneceu subsídios para o procedimento analítico do documento aqui em questão. Partimos das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e analisamos os avanços e os desafios do referido documento na defesa da formação de professores preocupada com o desenvolvimento integral do ser humano. Apontamos, nas considerações finais, a partir do estudo realizado, a necessidade e investir esforços, teóricos e práticos, num processo formativo docente que preze pelos conhecimentos científicos em sua orientação para os desafios da prática pedagógica concreta.

Palavras-chave: Formação de Professores; Pedagogia Histórico-Crítica; BNC-Formação Inicial.

Introdução

O problema de que partimos neste texto é a formação de professores que, via políticas educacionais, cada vez mais, têm esvaziado os conteúdos teóricos e científicos do processo formativo de futuros docentes como atestam a pesquisa de Duarte (2018). Nosso objetivo é analisar criticamente os fundamentos da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – BNC Formação Inicial em face das contribuições da pedagogia histórico-crítica. Esta pesquisa é relevante para que possamos compreender a necessidade de uma formação de professores sólida que possibilite aos estudantes compreenderem o fenômeno educativo para além de suas aparências e em articulação com a totalidade social contemporânea.

Além disso, esse texto é oriundo das análises e estudos que estão sendo realizados no âmbito da tese de doutorado na área da educação que estamos desenvolvendo. Analisar criticamente a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – BNC Formação Inicial, ao contrário do que pode parecer numa leitura rápida e apressada, não indica simplesmente negar os princípios ou parâmetros do objeto em questão. Na esteira da ontologia marxista desenvolvida por Lukács (2013), trata-se de apreender os avanços, as lacunas e os desvios de determinada teoria, perspectiva ou abordagem.

Nesse aspecto, Almeida e Piatti (2021) possuem uma lúcida abordagem a respeito das políticas educacionais:

As políticas públicas educacionais se inserem em um campo de intensa disputa hegemônica marcada por conflitos e processos descontínuos fortemente sustentados pela concepção de governo presente no momento de sua elaboração e implementação. No cenário atual, as políticas educacionais enveredam-se sob a égide do

¹ Doutoranda em Educação no PPGEDU/UFMS de Campo Grande – MS.

² Docente e Pesquisadora na Faculdade de Educação e no PPGEDU/UFMS de Campo Grande – MS.

neoliberalismo, com forte participação de empresas globais e organismos internacionais (Almeida; Piatti, 2021, p. 649).

A formação de professores deve prezar pela apropriação coletiva, sistematizada e intencional dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas manifestações mais desenvolvidas e elaboradas. Isso se justifica não por parâmetros academicistas ou eruditistas. Por outro lado, trata-se do reconhecimento de que a realidade social é extremamente complexa e dinâmica e que, por isso mesmo, nenhuma leitura rasa ou “olhar” é capaz de apreender o movimento essencial dos processos sociais sem levar em consideração as objetivações intelectuais como as ciências, as artes e a autêntica filosofia.

A educação escolar no Brasil enfrenta enormes dificuldades e obstáculos em íntima relação com as desigualdades sociais historicamente produzidas e reproduzidas.

Análise Histórico-Crítica

No âmbito da BNC-Formação Inicial, trata-se de um documento que está relacionado à Base Nacional Comum Curricular, pois, de acordo com o próprio texto referência:

A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história o Brasil logrou-se construir consensos nacionais sobre as aprendizagens essenciais que são 13 consideradas como direito de todos os educandos e, portanto, devem ser assegurados ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Esse processo de discussão foi longo e exaustivamente debatido, visando preservar a autonomia dos diversos entes federados para, partindo da referência comum e obrigatória disposta na BNCC, construir currículos contextualizados, tendo como princípio básico e fundante a superação da desigualdade educacional e a garantia da equidade de tratamento para todas as identidades que contemplam a população brasileira. A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (MEC, 2019, p. 01).

O Estado precisa apresentar, por uma questão ideológica no sentido de ideologia que já demonstramos, um caráter de “imparcialidade”, “neutralidade” e “consenso” na elaboração das políticas educacionais. A crítica a seus fundamentos e concepções, fica, como não poderia deixar de ser, resolutamente negada. Todavia, concordamos com o entendimento de que:

Ensinar conteúdos escolares como Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre

existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo, o que desautoriza a afirmação de que ensinar não é educar. Quando a pedagogia histórico-crítica é adjetivada, por seus opositores, como “conteudista”, trata-se da acusação de que a preocupação com o ensino dos conteúdos escolares descuidaria do sentido que esses conteúdos teriam ou não para a vida real dos alunos. A adjetivação pejorativa resumida na palavra “conteudista” assume o pressuposto de que os conhecimentos podem ser acumulados na mente de um indivíduo sem que isso gere impactos significativos sobre sua prática social. Ocorre que esse pressuposto não resiste a uma análise que, ao invés de seu pautar no estabelecimento de relações imediatas e pragmáticas entre pensamento e ação, compreenda as relações, constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social (Duarte, 2018, p. 10).

Isto significa que a formação de professores precisa valorizar os saberes elaborados. O documento das BNC/Formação Inicial a todo momento trabalha com a concepção de competências e habilidades, tal como preconizada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Duarte (2003) entre outros já elaboraram a crítica à chamada “pedagogia das competências”. Dessa forma, essa pedagogia compreende que:

Nessa linha, seria então necessário mudar: 1) a concepção de conhecimento, passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não-científico; 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma pedagogia centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento; 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação. Nesta perspectiva, o lema “aprender fazendo” da pedagogia escolanovista de inspiração deweyana deveria ser adotado tanto em relação à educação das crianças e dos adolescentes como no que diz respeito à formação profissional, incluída a formação de professores (Duarte, 2003, p. 619).

O cerne, portanto, dessas pedagogias da competência se encontra no fato de que não se trata apenas de expressões inocentes suplantadas do ambiente empresarial para a educação. Mais do que isso: estamos diante de um processo que centraliza a prática em detrimento dos conhecimentos clássicos. Vejamos:

CAPÍTULO I DO OBJETO

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

- I - conhecimento profissional;
- II - prática profissional; e
- III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 02).

Podemos perceber que a centralidade do “profissional” se sobrepõe ao necessário exercício intelectual e filosófico que é inerente à natureza e especificidade do trabalho educativo. Importante sinalizar ao leitor que a pedagogia das competências está situada num panorama mais amplo das “pedagogias do aprender a aprender”. De acordo com Duarte (2003) essas pedagogias, por seu turno, são a expressão, no campo educacional e pedagógico, do neoliberalismo e da perspectiva pós-moderna/utilitarista coerente e comandada pelo sistema do capital.

Para as pedagogias do aprender a aprender, em **primeiro** lugar, “[...]são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (Duarte, 2001, p. 36). Isto se justificaria, pois “[...] aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia” (Duarte, 2011, p. 36).

Além disso, um **segundo** posicionamento valorativo dessas pedagogias compreende que “[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (Duarte, 2001, p. 37).

Em **terceiro** lugar a “[...] atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (Duarte, 2001, p. 37) e, por fim, um **quarto** aspecto inerente às pedagogias do aprender a aprender, afirma que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (Duarte, 2001, p. 37). Portanto, o núcleo essencial é “um lema que sintetiza uma concepção educacional

voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (Duarte, 2001, p. 38). Os professores precisariam conhecer a realidade social “não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (Duarte, 2001, p. 38).

Demonstramos, na sequência, aspectos e elementos dessa abordagem pedagógica no âmbito da BNC/Formação Inicial. Apesar de no Capítulo II intitulado “Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente”, constar no inciso I do 5º artigo que um dos fundamentos diz respeito à “sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências de trabalho**” (Brasil, 2019, p. 03, grifo nosso), no artigo 6º consta que a política de formação de professores para a Educação Básica tem como um de seus “princípios relevantes” a “valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento **dos saberes e práticas específicas de tal profissão**” (Brasil, 2019, p. 03, grifo nosso).

Depreende-se da análise desse capítulo do documento em questão uma operacionalização da dimensão formativa docente unidirecional e utilitária. Se não, vejamos: o trabalho educativo, por sua constituição mais íntima e própria, necessita, tal como Saviani (2011) esclarece, de elementos e dimensões que favoreçam a apropriação e transmissão intencional do patrimônio cultural elaborado em suas formas mais desenvolvidas. Ora, o artigo 5º da BNC/Formação Inicial caminha justamente na direção oposta. Lembremos que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo: “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13).

Isso se justifica em razão do fato de que nós não nascemos já membros do gênero humano. Os indivíduos nascem pertencentes à espécie humana. A espécie humana diz respeito aos caracteres biológicos. O gênero humano, por seu turno, diz respeito aos complexos sociais, culturais, históricos e ideológicos. Nesse sentido, os indivíduos precisam se formar humanamente ao longo de toda a sua existência e, no que se refere mais especificamente à educação escolar e à formação de professores, não podemos perder de vista a essencialidade que as objetivações intelectuais mais elaboradas cumprem no desvelamento do real e no desenvolvimento do psiquismo e da concepção de mundo dos indivíduos.

Na BNC/Formação Inicial, trata-se, como pudemos ver, de uma formação guiada para as “competências de trabalho” e não para a formação humana em seu sentido mais pleno e omnilateral. Além disso, os saberes que são valorizados no documento são justamente os “saberes e práticas” da profissão, numa clara abordagem utilitarista e pragmática.

O aspecto utilitário e pragmático, numa clara desvalorização do conhecimento teórico e filosófico, aparece nitidamente nos incisos II e VIII do artigo 7º do capítulo III, intitulado “Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente” em que consta:

II - reconhecimento de que a **formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática**, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

VIII - **centralidade da prática** por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Brasil, 2019, p. 04, grifo nosso).

Alicerçar a formação de professores no âmbito da centralidade da prática é considerar suficiente um processo formativo que ignora e despreza os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e teóricos acumulados e desenvolvidos pela humanidade. Para a abordagem ontológica marxista, a teoria não se desvincta da prática, pois “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (Paulo Netto, 2011, p. 20).

Considerações Finais

Analizamos a BNC-Formação Inicial em articulação a partir dos parâmetros que o método ontológico marxista nos ensina. Isto significa que um avanço presente neste documento diz respeito à preocupação com uma base de conhecimentos e de práticas a serem implementadas nos cursos de formação de professores.

Entendemos que os futuros professores precisam de uma ampla formação intelectual que permita a apropriação dos conhecimentos clássicos das ciências, das artes e da filosofia. Esta meta não se justifica por posturas academicistas. Ao contrário: trata-se da constatação de que a realidade social é por demais complexa e exige conhecimentos sistematizados e elaborados que permitam avançar para além daquilo que está evidente. Certamente, também é preciso refletir na orientação na qual essa apropriação das objetivações intelectuais clássicas está sendo realizada e, por isso mesmo, temos a sua premência nas diversas práticas pedagógicas.

No que diz respeito às Diretrizes Nacionais para a Formação Básica de Professores, podemos afirmar que a função ideológica que exerce é de descaracterizar o papel da escola e do trabalho educativo em contribuir com o desenvolvimento intelectual dos alunos rumo à uma transformação social qualitativa. Do ponto de vista do desenvolvimento humano, este documento incentiva uma abordagem utilitarista e praticista, incentivando muito mais aquilo que se entende por “saberes da prática docente” em detrimento a uma sólida formação teórica cientificamente embasada e historicamente referenciada.

Referências

ALMEIDA, F. I.; PIATTI, C. B. Política Nacional de Alfabetização (PNA): Implicações na Formação do Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 2, p. 648-664, mai./ago. 2021.

BRASIL, MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP n. 02 de 20 de dezembro de 2019** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: abril. 2022.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por que Donald Schon não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

DUARTE, N. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 02, p. 139-145, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II**. São Paulo: Boitempo: 2013.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.