

PERSPECTIVAS
EM
DIÁLOGO

A BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Garcia Neira³¹

Introdução

O Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio em dezembro de 2018, um ano após ter cancelado o documento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Desde então, é possível dizer que o Brasil possui um documento para orientar a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e as propostas curriculares das secretarias estaduais, municipais e dos sistemas privados. Apesar dos enormes desafios que isso representa, a confusão instaurada no Ministério da Educação (MEC) nestes primeiros meses de governo deixa transparecer que a prioridade é o desmonte da pasta aludindo à sua contaminação por uma ideologia de esquerda, tal como se tudo o que foi feito neste século tenha sido sob influência de um certo "marxismo cultural". Num afã persecutório foram demitidos, inclusive, os profissionais que executavam os principais projetos, entre eles, a implantação da BNCC. Sobram razões para suspeitar que

a intenção primeira do grupo instalado no poder é o extermínio de qualquer projeto educacional que possa soar progressista. Não que a base aprovada se aproxime disso, muito pelo contrário, basta verificar o alinhamento aos ditames neoliberais expressos na chamada "pedagogia das competências" para perceber que se trata de uma proposta conservadora. Sem desejo algum de modificar a atual configuração desigual da sociedade e inclinada à formação de trabalhadores para desempenhar funções de média complexidade, o que busca é formatar as novas gerações aos postos de trabalho ao sabor dos humores do mercado.

Considerando que não teria nada a acrescentar às análises já feitas acerca do processo de construção e do discurso pedagógico presente na BNCC de Educação Física para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016; NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; FERREIRA, 2016; NEIRA, 2018a, 2018b), e esperançoso de contribuir com o debate, debruçei-me sobre o discurso contido em outro documento pertencente à mesma política curricular, qual seja, a proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNCFP)

31 Professor da Faculdade de Educação da USP e coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br).

recentemente publicada no site oficial³² do MEC, tomando como fiel da balança uma parcela da produção acadêmica acerca da formação de professores de Educação Física.

A necessidade de uma BNCFP fora anunciada no capítulo II da Resolução CNE nº 02, de 1º de julho de 2015, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada* (DCN) e, em seu Art. 5º, explicita que

[...] a formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

No tocante aos currículos dos cursos de formação de professores, o § 1º do Art. 9º rege o seguinte:

A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à

base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

O Art. 18 determina o funcionamento da formação continuada:

Compete aos sistemas de ensino, às redes e instituições educativas a garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

Em complemento, é importante lembrar que a malfadada Reforma no Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, alterou o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, cujo § 8 possui a seguinte redação: "os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular".

Tem-se, então, um arcabouço legal que regula a formação de professores no Brasil por meio de uma base comum que, por sua vez, tomará como referência a BNCC. O mote é o controle do percurso formativo no nível micro com vistas a instituir um determinado perfil docente, como se verá, aquele capaz de colocar em ação um currículo hermético,

32 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: 21 abr. 2019.

tomado como requisito para a melhoria da qualidade da educação, o que significa alcançar os patamares exigidos nas avaliações padronizadas.

Na tentativa de compreender a concepção de docência anunciadas com pompa e circunstância, o documento intitulado *Proposta para a Base Comum da Formação de Professores para a Educação Básica* foi submetido à análise discursiva. Importa recordar que as DCN apresentam como princípios norteadores da BNCFP uma sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; e avaliação e regulação dos cursos de formação. Vejamos como esses pressupostos se materializam no discurso legal, perspectivando a formação de professores de Educação Física.

Os sentidos que os discursos tentam fixar carregam sempre as noções de contingência e precariedade. Mendonça (2015) entende por contingência toda experiência que depende de um contexto, de uma historicidade particular, cuja inteligibilidade não pode ser retrocedida a um fundamento, a uma origem ou uma causa final ou única e, por precariedade, seu caráter finito tende a ser desafiado por uma força contra hegemônica. Justamente por isso, um "discurso hegemônico não pode ser entendido como o único, último, pronto e acabado, pois

os sentidos que ele produz são sempre parciais, sujeitos a destabilizações e em constantes lutas por significação" (DESTRO, 2019, p. 74).

Lopes (2015a) associa essas noções ao discurso curricular. Em linhas gerais, discursos produzem sentidos provisórios e contingencialmente fixados para o currículo, estando sujeitos a traduções: "tenta-se normatizar o que, para se instituir, escapa à normatização. Tenta-se frear a tradução do que sempre será traduzido" (p. 139). As propostas curriculares continuam sendo produzidas e as "normatividades permanecem sendo disputadas e hegemônicas, porém propostas e normas não têm os supostos alicerces epistemológicos sólidos, capazes de serem justificados fora da luta política que se remete às condições de existência de todos nós" (p. 140).

Essas considerações permitem pensar as ações em torno da BNCFP como uma política curricular que tenta hegemônizar determinados discursos a fim de normatizar a formação de professores e produzir sentidos para os currículos das licenciaturas, pois, enquanto textos da cultura, estão sempre em negociação das significações. Conceber o currículo como uma prática discursiva que envolve a hegemônica de discursos por meio de negociações e articulações de demandas com a intenção de fixar sentidos para a formação docente na constituição de uma base nacional comum.

Discurso pode ser compreendido como uma totalidade linguística e extralinguística, ultrapassando o entendimento específico da fala e/ou da escrita (LACLAU; MOUFFE, 2015). “Discurso não é só linguagem, aquilo que se fala ou se escreve. Discurso é prática. É linguagem e ação; uma prática de significação” (LOPES, 2015b, p. 449) e constitui-se como “quaisquer conjuntos de elementos nos quais as relações desempenham o papel constitutivo” (LACLAU, 2013, p. 116).

A constituição de um determinado discurso, mesmo que hegemônico, pode ser concebida como algo sempre sujeito a modificações, sempre sujeito a outras articulações e, por isso mesmo, não pode ser tratado como fixo ou finalizado. Um discurso busca sempre fixar determinados tipos de leitura, mas eles estão em constantes processos de tradução. Dessa forma, os discursos que se hegemonomizam na BNCFP passam por um processo articulatório que propicia sua corporificação no texto da versão preliminar. Não obstante um certo discurso ser enunciado no documento, fixando sentidos, temporariamente, para a formação de professores, sempre há traduções, haja vista a impossibilidade plena de interpretação textual. Essa impossibilidade “[...] é da ordem da flutuação de sentidos nos significantes. [...] qualquer monismo na interpretação desses textos é também decorrente das

restrições estabelecidas em dadas relações de poder” (LOPES, 2018, p. 13). Nesse sentido, outros sentidos serão sempre produzidos e muitas leituras serão possibilitadas. Por isso que o currículo ou a política curricular não consegue, de uma vez por todas, fechar a significação.

Análises

A *Proposta para a BNCFP* está organizada em quatro partes. A primeira se autodefine como “estado da arte” da formação de professores; a segunda defende uma visão sistêmica da formação; a terceira apresenta uma matriz de competências para a formação profissional e, por último, a quarta, expõe os limites e possibilidades. O documento encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) objetiva “propiciar o início de estudos e debates para a instituição de uma base nacional da formação de professores da Educação Básica, que oriente as diferentes formas de habilitação para a docência nas etapas e modalidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.” (p. 8) e retifica o que já fora mencionado em outros textos legais ao enfatizar que a BNCFP deve contribuir para a articulação e coordenação nacional de políticas e ações educacionais quanto à formação inicial e continuada de professores, assim como atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor. Ou seja, tem-se uma submissão

ampla, geral e irrestrita às noções de educação e de conhecimento traduzidas, arriscada e propositadamente, nas aprendizagens essenciais arroladas na base para a Educação Básica.

O título do primeiro capítulo – *Estado da Arte da Formação de Professores* – não corresponde ao seu conteúdo. O que se vê é uma breve e aligeirada história da formação de professores no Brasil, com destaque para as entidades que se responsabilizaram pela tarefa, desde o Colégio Pedro II da época do império até as atuais Faculdades de Educação, passando pelos Institutos de Educação. Também menciona as mudanças implantadas pelas Leis nº 5.692/1971, 9.394/1996 e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 que instituiu as DCN em vigor. Nesse contexto, exalta a importância das reformas educacionais dos anos 1990 no estabelecimento de referenciais para a formação de professores que reduziram os saberes docentes a competências e habilidades. Desconsidera, portanto, todas as outras possibilidades reconhecidas pela literatura especializada em favor de uma perspectiva que, segundo Saviani (2008), retoma o tecnicismo educacional que vigorou entre nós nos anos 1960 e 1970, decorrentes do acordo MEC-USAID.

O documento emprega uma interessante artimanha para legitimar a concepção adotada. Naquele que deveria ser o “estado da arte” descreve os resultados

de apenas **duas** pesquisas de caráter exploratório, desconsiderando toda a produção acumulada sobre o assunto. Também extrai de **oito** estudos internacionais sobre a formação de professores, os argumentos que sustentam a tese defendida. O discurso propagado atua em duas frentes. Na primeira simplifica o exercício da docência ao domínio de três conjuntos de conhecimentos: o processo de aprendizagem em diferentes contextos educacionais e socioculturais; os saberes específicos das áreas de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem; e do conhecimento pedagógico do conteúdo e as respectivas estratégias de ensino que devem ser empregadas para o ensino do conteúdo; e, na segunda, advoga-se que no âmbito internacional foram adotados modelos formativos comuns a todos os professores do sistema educacional.

O documento analisado pontua que em diversos países a efetividade dos referenciais se relaciona à existência de mecanismos que assegurem o seu alcance e a condições institucionais que estabeleçam um clima de confiança e colaboração entre gestores e docentes. Veja só, no caso da formação inicial isso significa alinhar mecanismos de acreditação dos cursos de licenciatura à avaliação de estudantes e recém-graduados ou certificação e registro para controlar o ingresso na carreira. Na formação continuada eles podem impactar o desenvolvimento

profissional, vinculando-se à permanência, progressão na carreira e aumentos salariais. O texto oficial afirma ainda que esses mecanismos são imprescindíveis para que os referenciais influenciem os processos de ensino e aprendizagem. Não à toa, faz constar esses condicionantes no quarto capítulo. Ou seja, ou se muda a estrutura ou o sistema fracassará.

Eles [os mecanismos citados] podem ser usados como instrumentos para assegurar que sejam professores somente aqueles que dominem determinados saberes relacionados às áreas de conhecimento, conteúdo pedagógico e estratégias de ensino. Nesse caso, os referenciais asseguram que os programas de formação inicial desenvolvam esses saberes em seus alunos, futuros docentes, e orientam esses programas no que se espera do processo formativo. Isso é comumente feito por meio de acreditação e avaliação dos programas de formação inicial conduzidos por agências independentes e baseados em evidências confiáveis e válidas (BRASIL, 2018, p. 22)

Embora os países centrais (Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha) também enfrentem dificuldades na implementação de referenciais que definam os perfis docentes, percebe-se, sem dificuldades, que a formação discursiva quer instaurar um sistema de regulação da formação de professores baseado na standardização do que será

ensinado em sala de aula e do como ensinar. Visto dessa maneira, professor é quem sabe o conteúdo e domina os meios de ensiná-lo. Essa é a tese principal que o texto legal procura hegemonizar, ou seja, tornar verdadeira. Ficam excluídos todos os saberes que possivelmente propiciariam uma visão crítica da sociedade, do currículo, da docência e da função social da escola. Restritos ao domínio do conteúdo que deve ensinar e às estratégias para tanto, o professor e a professora serão incapazes de questionar a propriedade daquilo para seus alunos, as forças que atuaram para validar determinados conhecimentos em detrimento de outros, além dos efeitos desse processo sobre os estudantes.

A situação beira ao absurdo quando se leva em conta a concepção que perpassa o componente Educação Física na BNCC. Ao empregar o termo “tematizar” e não “ensinar”, escapa, por completo, à visão expressa na versão preliminar da BNCFP. Tematizar uma dança, por exemplo, não é o mesmo que ensinar uma dança. Neira (2018c) explica que “tematizar consiste em realizar diversas atividades de ensino de modo a propiciar aos estudantes uma compreensão mais elaborada dos inúmeros aspectos que caracterizam qualquer prática corporal” (p. 15). Nessa acepção, a noção freiriana de tema gerador foi reterritorializada em “tema cultural”:

Um tema cultural agrega os conhecimentos à sua volta, está sempre em tensão, nunca apaziguado. Injeta os conhecimentos subjugados no cenário escolar, passando a tratá-los como conteúdos. Por isso, os conhecimentos que qualquer estudante acessa através das mídias, conversas com amigos e familiares, passeios, observações do cotidiano etc. constituem um referencial importante para ler e traduzir o mundo à sua volta, nele incluídas as práticas corporais (p. 44).

Portanto, tematizar uma dança implica abrir a possibilidade para inúmeros conhecimentos referentes à prática corporal em tela, o que impossibilita aprendê-los em um curso de licenciatura. No caso da tematização, os saberes acessados pelos estudantes podem incluir a gestualidade e a sua reconstrução, as especificidades do contexto, os sujeitos que participam, os vários estilos, as origens e transformações, os trajés, os significados atribuídos pelos praticantes, entre tantas outras questões que permitam ler a ocorrência social e a sua produção.

Ademais, num tempo em que os cursos de humanidades são vistos com maus olhos pelos governantes de plantão e que a recente *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação Física* (Resolução CNE/CP nº 06/2018) promove uma ruptura na formação de docentes do componente, tudo indica que uma proposta formativa acrítica como o

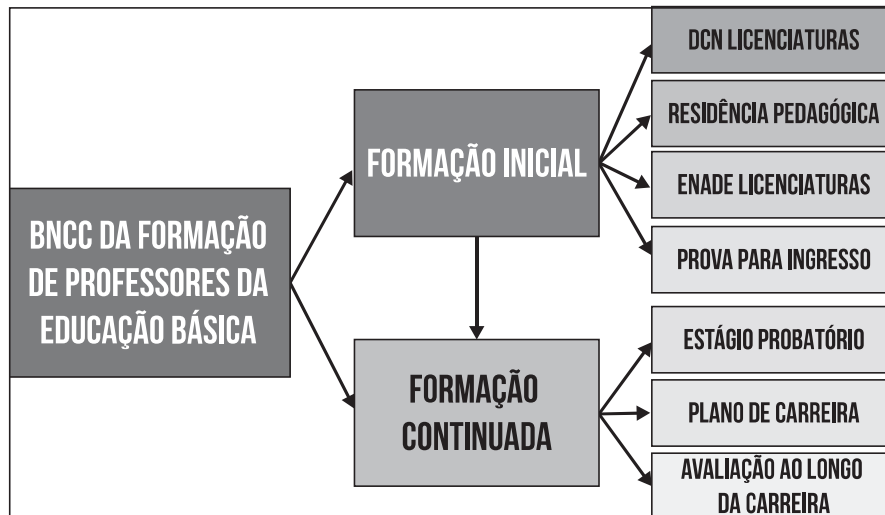
documento analisado propõe, vem a calhar.

O capítulo intitulado *Visão sistêmica da formação* é a melhor ilustração de uma prática articulatória com finalidade de construir a hegemonia. Inicia recuperando o Artigo 13 da LDB para lembrar as incumbências do professor:

[...] trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando para que o aluno aprenda, tratar com maior atenção os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas na proposta pedagógica e no seu plano de trabalho, e ajudar na relação da escola com a família e a comunidade (BRASIL, 2018, p. 27).

Também apela às metas 13, 15, 16 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) para desenhar as articulações legais: melhoria da qualidade dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas mediante a aplicação de instrumento de avaliação, promover a reforma curricular nos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica de forma a assegurar o aprendizado do aluno, consolidar uma política nacional de formação de professores da Educação Básica e, por fim, o acompanhamento e avaliação dos profissionais iniciantes, a fim de fundamentar a decisão pela efetivação após o estágio probatório.

A figura a seguir esquematiza o que o documento oficial entende por visão simultânea e sistêmica da formação de professores:

Figura 1 – Visão sistêmica da formação de professores

Fonte: Brasil (2018, p. 29).

Conforme se observa, a versão preliminar da BNCCFP deseja orientar os currículos dos cursos de licenciatura e redefinir as iniciativas de formação continuada executadas pelos sistemas de ensino, evitando assim a secção e podendo ser utilizadas como forma de avaliação de competências com vistas à progressão na carreira. Também advoga o fim da dicotomia teoria e prática aludindo a uma eventual distância entre o que se ensina na universidade e o que acontece na escola. Novamente recorre às experiências internacionais para salientar que a melhoria da aprendizagem nas escolas depende de uma formação de professores com foco na prática. “Não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não têm respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados

de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 30). Para validar essa assertiva apresenta como elemento o seguinte excerto extraído de Gatti e Barreto (2009):

[...] a conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados à formação inicial ou se detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos que o professor deverá ensinar, ou se detêm nos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas (BRASIL, 2018, p. 31).

Para além do erro gramatical, o discurso oficial aborda a questão didático-metodológica como

uma fórmula para o ensino dos conteúdos. Retira do contexto a citação e ignora por completo o atual estágio dos conhecimentos nesse campo que remetem a uma formação mais ampla que permita ao professor ou professora traçar objetivos, elaborar atividades de ensino e avaliar o trabalho realizado em conformidade com a realidade em que se encontra. Qualquer docente de Educação Física sabe que os objetivos são apenas um ponto de partida e que devem ser redimensionados conforme o andamento das aulas. O professor ou professora também sabe que uma determinada situação didática poderá suscitar efeitos distintos conforme a turma de alunos. Por vezes, também é necessário modificar os instrumentos de avaliação e, principalmente, refletir sobre a função da avaliação no processo educativo.

Por consequência, não existem "metodologias adequadas", pois a tríade *professor/a – alunos/as – cultura corporal* é bem mais complexa do que quer fazer parecer a narrativa analisada. Outro aspecto a ser indagado é a crítica aos conhecimentos que fundamentam a educação. Desprezam-se a História, a Filosofia e a Sociologia, ou seja, o professor ou professora podem desconhecer a relação estabelecida entre a escola e a sociedade ao longo do tempo, os valores e princípios que a influenciam ou influenciaram o processo educativo, o seu compromisso histórico e político e o que representa a

docência na sociedade atual. Toda a construção conceitual que fundamentou a educação através dos séculos é descartada em favor de uma postura reducionista e maniqueísta.

O caráter instrumental dessa concepção se materializa na necessidade de exploração de situações concretas de sala de aula em que, por meio de estratégias fundamentadas teoricamente, os licenciandos aprendam a resolver problemas comuns do ensino.

Esse aspecto é fundamental para que os professores estejam aptos a ensinar considerando a diversidade dos alunos e os desafios da sala de aula [...] a aprendizagem com compreensão pela prática permite que o aluno aprenda a aplicar os conhecimentos adquiridos em situações diversas mesmo quando estas são anteriormente desconhecidas (p. 32).

O determinismo anunciado pelo discurso oficial finge ignorar a enorme quantidade de "aprendizagens essenciais" descritas na BNCC e a pluralidade de realidades existentes no território brasileiro. Ademais, trata os saberes docentes como "aplicáveis". Ora, é simplesmente impossível planejar na formação inicial situações-problema comuns a todos os professores e professoras de Educação Física que se proponham a tematizar uma dança, brincadeira, luta, esporte ou ginástica, nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Como não considerar que, entre outros elementos,

o patrimônio cultural corporal da turma, a comunidade na qual a escola está inserida e as condições disponíveis na instituição influenciam diretamente o processo? Assim, soa ingênua uma proposta de formação inicial baseada em situações didáticas generalistas o suficiente para abarcar todas as realidades.

O caráter idealista e contraditório do discurso oficial se reflete no “modelo” apresentado para residência pedagógica que, conforme consta, “deverá substituir o estágio” (p. 33). Não há dúvida da importância de aproximar ao máximo o licenciando do contexto em que atuará. É importante que conheça a escola por dentro, sinta o clima, acompanhe o exercício da docência, reconheça e compreenda as rotinas do trabalho escolar. Também é fundamental que tudo o que vê ou ouve seja discutido e analisado na universidade a partir do acúmulo de conhecimentos existente ou com os profissionais da educação da própria instituição. Acontece que a proposta sugere que isso ocorra desde o início do curso, o que não é permitido pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, nem tampouco pelas novas DCN dos cursos de Educação Física que recomendam que o estágio seja alocado apenas no momento da opção pela licenciatura, entenda-se, a partir do terceiro ano.

O distanciamento da realidade se revela, também, na acusação reducionista da precariedade dos atuais cursos que formam para

a docência na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, baseada na sua oferta no período noturno ou na modalidade à distância. O discurso do documento analisado parece desconhecer que esses cursos existem e são procurados porque os/as estudantes precisam trabalhar para sobreviver. Essas informações estão disponíveis não só no Censo da Educação Superior, mas também em grande parte das pesquisas sobre o perfil do alunado das licenciaturas. O desafio está, justamente, em garantir ao público que frequenta os cursos noturnos e os cursos à distância condições para realizarem bons estágios nas unidades de Educação Básica.

Outra fragilidade da proposta consiste na própria noção de “residência pedagógica” como a permanência um dia da semana desde o começo do curso em escolas associadas ou conveniadas sem que os professores e professoras que nelas atuam tenham condições de receber e acompanhar os licenciandos. O último edital do programa federal de Residência Pedagógica é bastante acanhado ao limitar a quantidade de cursos e bolsistas participantes por universidade, o que inviabiliza o envolvimento de todos os estudantes de uma mesma instituição formadora. As dificuldades se estendem também aos professores e professoras que orientarão a residência pedagógica. O discurso oficial ignora que a imensa maioria é contratada como horista e, para

garantir a subsistência, atua em várias instituições, cursos, disciplinas ou, inclusive, exerce outra profissão durante o dia. O estudo de Vieira (2013) indicou que os docentes das licenciaturas em Educação Física trabalham simultaneamente em escolas, academias, clínicas e clubes.

A proposta de BNCFP disponível no site do MEC atribui um outro papel ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) ao sugerir que sirva “como habilitação à docência, se for obrigatório para todos os licenciandos e realizado todos os anos” (BRASIL, 2018, p. 35) e como forma de ingresso na carreira, pois sua aprovação poderá ter validade por cinco anos. Tal serventia vai de encontro à LDB e contradiz o próprio discurso da importância de estabelecer referenciais para a formação de professores pautados, principalmente, no domínio de conhecimentos a serem ensinados e das estratégias para que isso aconteça, obtidos mediante a melhoria da articulação teoria e prática.

No tocante à formação continuada, a versão preliminar cai na vala comum ao relacionar uma variedade de ações praticadas na maioria dos sistemas públicos de ensino: atividades, programas e cursos organizados pelos gestores educacionais, cursos oferecidos por instituições de ensino superior e iniciativas realizadas no interior das unidades escolares como reuniões, seminários, trocas de experiência etc. Não apresenta qualquer novidade,

nem mesmo a proposta de que a participação dessas ações faça parte do plano de carreira e influencie na evolução funcional dos professores e professoras. Sabe-se que isso já acontece em muitas redes. O discurso oficial reitera a desconsideração dos resultados das pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física (NEIRA, 2017) que posicionam os contextos escolares como ponto de partida para o planejamento de ações formativas, tendo ou não, as universidades como parceiras.

O estágio probatório é outro item da proposta apresentada pelo MEC. Após o ingresso por meio de prova nacional, ENADE ou concurso, o professor ou professora iniciante deverá ser acompanhado por um mentor, um colega mais experiente que acompanhe e oriente o novato ou novata. Para sair do estágio probatório, o ingressante comprovará o domínio das competências estipuladas na matriz, além de ter seu portfólio aprovado pelo mentor, que será gratificado pela função e terá seu desempenho avaliado pela equipe gestora da escola. Em que pese a importância de um melhor acompanhamento do iniciante na carreira, a proposta em si carece dos meios factíveis para viabilizá-la. Evidentemente, toda a responsabilidade que tal intento acarreta sobrecarregará os já combalidos sistemas que, em sua maioria, sequer cumprem a obrigatoriedade de destinar 1/3 da dedicação semanal

a trabalhos realizados fora da sala de aula. Imagine qual será a probabilidade de um professor mais experiente (que o documento denomina “líder”) ser remunerado para orientar o professor recém-ingresso.

A proposta da BNCFP também recomenda que a matriz seja empregada para avaliar a progressão na carreira mediante a realização de provas ou avaliação por pares que comprovem as habilidades e competências do professor ou professora em quatro níveis: inicial (para o recém-licenciado ou para o ENADE); probatório (para o ingressado que deverá apresentar novas competências e habilidades); altamente eficiente (que estará na carreira há mais tempo e deverá apresentar habilidades e competências mais complexas); e líder (que estará no nível mais elevado da carreira e tem responsabilidades e compromissos mais amplos).

Enfim, o discurso oficial não deixa dúvidas quanto ao modo de conceber o que denomina “visão sistêmica” da formação docente: “esta proposta de referenciais dá luz às competências inerentes do bom professor, valoriza a profissão e proporciona aos diferentes entes comprometidos com a educação um documento comum de alinhamento e articulação” (p. 39). Ao adotar um mesmo referencial para orientar os currículos dos cursos de licenciatura, da formação continuada e as avaliações para ingresso e evolução na carreira, o MEC acaba instituindo um

modo único de ser professor, isto é uma identidade, coincidentemente, aquela alinhada aos ditames neoliberais (NUNES; NEIRA, 2018). O dispositivo elaborado praticamente não deixa alternativas: ou o docente aceita o *modus operandi* imposto, o que significa internalizar um conjunto de saberes e procedimentos tidos como ideais, ou não conseguirá ingressar no sistema e nele permanecer.

Para piorar, quando o documento reputa às dimensões continentais do país, à diversidade regional e à autonomia dos sistemas estaduais e municipais de educação uma parcela da responsabilidade pelo fracasso escolar, está a reivindicar um maior centralismo do governo federal no estabelecimento de calibradores da qualidade e acompanhamento das ações tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

O capítulo *Matriz de Competências Profissionais* é o coração da versão preliminar da base nacional da formação de professores. Inicia reiterando os argumentos disponíveis no texto introdutório da BNCC para afirmar que o currículo comprometido com o desenvolvimento de competências é dominante no Brasil e em muitos outros países. A assertiva foi criticada em artigo recente (NEIRA, 2018a), dada a perversidade da articulação, sob a batuta do mercado, dos organismos internacionais, avaliações padronizadas e currículos por competências. Ecoando

a BNCC, a versão preliminar da BNCFP vê as competências como organizadoras dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Recorre à fundamentação psicológica do sociólogo suíço Phillipe Perrenoud para explicar a noção de competência como "a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar uma situação" (BRASIL, 2018, p. 42). Analogamente à teoria piagetiana, ela implica um saber-fazer, nada mais que o emprego de recursos já existentes numa determinada ação.

Entendendo que as competências do professor ou professora extrapolam o saber conceitual ou o que chama de "capacidade transmissiva", o discurso oficial explica que o docente deve desenvolver o domínio relacional, lidar com a diversidade de situações em sala de aula e comprometer-se com o seu fazer profissional. Para tanto, atribui à competência profissional as dimensões indivisíveis do conhecimento, da prática e do engajamento, pressupondo que o professor é o profissional que se utiliza do próprio conhecimento para desenvolver situações pedagógicas com destaque para aqueles saberes adquiridos na prática.

A proposta da BNCFP toma para si a visão defendida por Silva e Almeida (2015), para quem o conhecimento profissional retrata a aquisição de saberes que dão sentido e significado à prática realizada em âmbito escolar, insistindo na ideia de que os

conteúdos curriculares são imprescindíveis para a constituição de competências. "Sem conteúdos designados como recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos, não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir pertinentemente numa situação dada" (p. 45). Insiste que o conhecimento profissional não está desvinculado da prática, pois implica em focar o currículo da formação naquilo que os futuros professores devem saber e fazer.

O texto analisado explicita que a formação docente deve basear-se na homologia de processos, isto é, a oportunidade de viver no curso de formação o mesmo conjunto de processos que se quer ensinar. O raciocínio se mostra mais uma vez reducionista: quando o docente em atuação ou futuro docente passa por situações semelhantes às aquelas que vive ou viverá em sala de aula, experimenta a concomitância entre os conteúdos a serem ensinados e a aprendizagem dos procedimentos de ensino. A exigência se estende ao professor formador que deve apresentar "sinergia e coerência entre aquilo que ensina e o aquilo que o aluno será capaz de ensinar" (BRASIL, 2018, p. 48). Nesses termos, a prática é tomada como o que acontece no exercício da profissão a partir do conjunto de domínios do professor ou professora. Importa ressaltar os riscos dessa concepção quando se miram a Licenciatura em Educação Física. O trabalho de Nunes (2011) demonstrou que as

atividades didáticas assim formatadas levam os futuros professores à reprodução das mesmas situações nas escolas sem a necessária leitura do contexto. Ainda mais, embora o documento afirme que a prática é atravessada por ideias políticos, filosóficas e sociais, não se explicitam quais sejam.

A concepção de formação de professores que o discurso oficial quer tornar hegemônica confronta toda e qualquer experiência acadêmica que leve o futuro docente a compreender criticamente o processo educacional, os vetores de força que nele incidem e as relações de poder que instituíram a escola e a docência contemporâneas (SANTOMÉ, 1998). A historicidade do labor educacional é menosprezada a favor de uma visão estanque calcada exclusivamente no saber-fazer. Nesses termos, a tarefa pedagógica é reduzida à técnica e desprovida do seu caráter criativo e autoral. O exercício da docência é muito mais que o domínio de competências para atuação, é um trabalho intelectual que requer o conhecimento aprofundamento das Ciências da Educação, da área em que atua o professor ou professora, da sociedade, dos seus fenômenos e das culturas (GIROUX, 1997).

Em vez disso, o documento exalta e personaliza o engajamento profissional, tido "como compromisso moral e ético do professor para com os seus alunos, seus pares, a comunidade educacional e os diversos atores

do sistema educacional" (BRASIL, 2018, p. 47). A fragilidade argumentativa que vincula teoria e prática impede a compreensão do que, exatamente, significam tais compromissos devido ao elevado grau de subjetividade que isso implica. É bem difícil, senão impossível, dizer que um professor ou professora é ou não comprometido moral e eticamente com os diversos atores do sistema educacional.

Insistindo na sinergia entre os níveis, a proposta não abre mão da estreita relação entre a prática docente da Educação Básica e do Ensino Superior. Sai em defesa da mudança na ação didática dos professores universitários que atuam nas áreas de conteúdo e nas disciplinas pedagógicas, recomendando a adoção dos princípios da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização, da aplicação do conhecimento e do trabalho com projetos. O discurso oficial chega à ousadia de afirmar que os licenciandos são heterogêneos, possuem capital cultural defasado da cultura escolar e destino social incerto. Enquanto isso, é desejável que o docente formador tenha ele próprio experiência de atuação na Educação Básica. A visão distorcida do licenciando não é exclusividade desse documento, outros incorrem no mesmo preconceito, utilizando-o para justificar a produção de materiais didáticos voltados para implementação de propostas curriculares estaduais e municipais.

Para enfrentar essa realidade imaginada, a versão preliminar da BNCFP propõe que os currículos de formação inicial e contínua promovam o desenvolvimento de 10

competências gerais que se desdobram em 12 competências específicas (vide figura abaixo) e que, por sua vez, se subdividem em 53 competências profissionais.

Figura 2 – Matriz de competências profissionais docentes

CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Brasil (2018, p. 50).

O rol das competências profissionais reitera o discurso oficial. Várias competências e habilidades arroladas no documento mencionam a BNCC e ressaltam a importância atribuída ao domínio dos conteúdos a serem ensinados e às estratégias didático-pedagógicas para tanto. Contudo, em flagrante contraste com o perfil tecnocrático almejado, figura o desejo que o professor ou professora desenvolva a competência profissional de “Evocar questões filosóficas e históricas a respeito da constituição da escola e das práticas educacionais” (p. 53). Sabe-se que

isso requer conhecimentos aprofundados de Filosofia e História, algo que foi desconsiderado pelo discurso oficial.

Por fim, no breve capítulo intitulado *Limites e possibilidades*, a versão preliminar da BNCFP arrola algumas modificações legais e procedimentais necessárias à adoção da política curricular anunciada, desde os processos para contratação de professores e professoras pelas redes públicas, até a relação das instituições formadoras com as escolas de Educação Básica. O problema reside, justamente, em apresentar essas mudanças como condicionantes à

implementação da política, caso contrário, pouco ou nada se poderá fazer para melhorar a formação de professores e, conseqüentemente, a educação do país.

Conclusões

O esforço empreendido para tornar hegemônica uma certa concepção de formação de professores se faz sentir na articulação discursiva entre elementos extraídos da legislação, nas pesquisas sobre a formação de professores e numa aludida ineficiência dos cursos de licenciatura existentes. Percebe-se, sem dificuldades, que a intenção é instaurar um sistema que regula a formação de professores baseado na padronização do que será ensinado em sala de aula e do como ensinar. Essa é a principal tese que o texto legal procura legitimar.

Conforme a proposta da BNCFP, a formação inicial de professores precisa de novos marcos para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais cujos focos consistam no domínio dos conhecimentos previstos na BNCC e no conhecimento pedagógico do conteúdo. Para tanto, aposta num modelo formativo em que predominam recomendações metodológicas para aprendizagem dos conteúdos escolares, sem a necessária análise sociológica, política, filosófica e histórica desse ensino e suas possíveis conseqüências.

A argumentação empregada reverbera uma concepção reducionista da formação de

professores baseada na transmissão daquilo que a BNCC chama de aprendizagens essenciais e nos modos de garantir que isso aconteça nas salas de aula. Repetindo o documento da Educação Básica, assume o neotecnicismo educacional e estipula comportamentos desejáveis para todos os docentes, sem considerar os contextos onde atuam (ou atuarão).

Para além disso, vale a pena chamar a atenção para outro detalhe que retifica o teor simplista do discurso anunciado. Em nenhum momento é empregada a expressão “formação dos estudantes”. Em vez disso, o texto oficial insiste veementemente no termo “aprendizagem”, tal como se a escola fosse uma máquina de ensinar conteúdos inquestionáveis e ao estudante coubesse apenas absorvê-los. Resta perguntar: quem disse que os estudantes não aprendem e quem disse que os professores e professoras não ensinam? Talvez, a formação efetivada seja outra, justamente aquela que não pode ser captada nas avaliações padronizadas.

A análise da versão preliminar da BNCFP também permitiu identificar fragilidades, com destaque para a impossibilidade de tornar efetivas algumas das suas propostas, seja por impedimento legal, como é o caso da intenção de promover a residência pedagógica desde o primeiro ano da licenciatura, ou epistemológicas, como a impossibilidade de garantir a homologia entre as

situações vividas nos cursos de formação inicial e aquelas que habitam as escolas.

A sanha regulatória não para por aí. Nas “cenas dos próximos capítulos”, o documento chama a atenção para a importância de instituir-se uma base para a formação de gestores e técnicos. Sobram razões para crer que a mesma standardização em breve alcançará a formação de coordenadores, diretores e supervisores escolares. Ou seja, sempre é possível piorar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Diretoria da Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica. **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores**. Brasília: MEC/DFDPEB, 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&Ite

mid=30192>. Acesso em: 15 maio 2019.

DESTRO, D. S. **Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Curricular Comum**. 2019. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015a.

_____. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. **A teoria do discurso**

na perspectiva em educação. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015b.

MENDONÇA, D. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas.** São Paulo: Annablume, 2015.

NEIRA, M. G. A Educação Física nos documentos curriculares nacionais do Ensino Médio. In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (Orgs.) **Educação Física escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência.** Curitiba: CRV, 2018b. p. 17-32.

_____. Desvelando Frankens-teins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 189-211, 2017.

_____. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica.** Jundiaí: Paco, 2018c.

_____. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018a.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes.

EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.

NUNES, M. L. F. **Frankenstein, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física.** 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e174633, 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Vandrê Gomes; ALMEIDA, Patrícia C. A. **Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para formação.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEIRA, R. A. G. **Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba.** 2013. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.