

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS IMPACTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM OLHAR CRÍTICO PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO¹

*TEACHERS CONTINUING FORMATION AND THE IMPACTS OF THE
NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE: A CRITICAL LOOK AT
THE REFORM OF HIGH SCHOOL*

**Janete Correia Vargas², Isis Moraes Zanardi²,
Eliane Aparecida Galvão dos Santos³ e Fernanda Marquazan⁴**

RESUMO

Este artigo é resultado de estudos realizados no contexto do curso do mestrado de Humanidades e Línguas do Centro Universitário Franciscano. O objetivo é discutir a formação continuada de professores da Educação Básica referente à etapa do Ensino Médio, de modo a explicitar os possíveis impactos da Base Nacional Comum Curricular nas políticas educacionais e a necessidade de investimentos na formação docente. Metodologicamente, optou-se pela abordagem qualitativa caracterizada por uma pesquisa do tipo bibliográfica. Como resultado, apresenta-se uma proposta de formação continuada para professores que atuam no Ensino Médio a partir do modelo interativo-reflexivo. Conclui-se que as propostas de formação continuada precisam ter como premissa a valorização dos saberes dos professores. Assim, eles terão a possibilidade de formar grupos de apoio e de estudos, de modo que possam lidar com situações decorrentes das demandas da profissão.

Palavras-chave: formação continuada, políticas educacionais, saberes docentes.

ABSTRACT

This article is the result of studies at the Master Course in Humanities and Languages from Centro Universitário Franciscano. It discusses the continuing education of teachers of basic education of the middle school stage explaining the possible impacts of 'Base Nacional Comum Curricular' in educational policies and on teacher education. For the methodology, the qualitative approach has been characterized by a research of the literature type that has as purpose to familiarize themselves with the problem from the already published material, consisting mainly of books and journal articles. As a result, it is presented a proposal for the continuing formation for teachers who work in high school from the interactive-reflective model. It is concluded that the proposed continuing education must be the premise of valorisation of the teachers knowledge. This way, they may have the possibility of creating a support and study groups so that they can deal with situations arising from the demands of the profession.

Keywords: continuing education, educational policies, teaching knowledge.

¹ Trabalho oriundo das disciplinas Formação Docente e Políticas e Gestão de Ensino.

² Alunas do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens - Centro Universitário Franciscano. E-mails: janetecvargas@gmail.com; zanardi.m@hotmail.com

³ Orientadora - Centro Universitário Franciscano. E-mail: elianeagalvao1@gmail.com

⁴ Coorientadora - Centro Universitário Franciscano. E-mail: marquazanfernanda@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o contexto atual das políticas educacionais para o Ensino Médio e propor possibilidades para colocar em prática uma dinâmica reflexiva de formação continuada de professores, de modo que contemple a contextualização social, juntamente com a problematização ideológica e com as políticas públicas da educação. Sabe-se da necessidade de formar professores que assumam uma atitude reflexiva acerca das condições de sua prática profissional. Salienta-se que tal necessidade precisa ser contemplada nas propostas de formação continuada para que, assim, os sujeitos em formação estabeleçam interação com a diversidade cultural e posicionem-se criando condições para que sejam objetivadas as transformações qualitativas nas práticas de ensino e aprendizagem. O Brasil passa por um período de reformas nas políticas da educação. Tem-se a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio que está em fase de construção. Ainda nesse contexto, destaca-se a reforma para o Ensino Médio que, por meio de Medida Provisória, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Sabe-se que tais mudanças partem de “cima para baixo”, conforme pondera Zeichner (1993), e, por isso, rejeita a visão das abordagens estabelecidas por tais reformas educativas.

A internacionalização das políticas públicas tem influenciado, efetivamente, nas reformas educativas nacionais e nos programas de formação. Muitas decisões acerca da aprendizagem e da formação docente são tomadas por quem está fora da sala de aula. Nesse sentido, o professor deixa de ser o protagonista de sua própria formação e perde a chance de refletir sobre a sua prática de ensino. Nesse sentido, Zeichner (1993), a partir de sua experiência formativa, afirma que “toda minha experiência em escolas oficiais enquanto estudante, professor e formador de professor, teve lugar em escolas onde as coisas só poderiam correr normalmente se houvesse mútua reflexão da parte dos professores”(p. 14).

Sendo assim, o trabalho torna-se relevante porque participar do movimento de práticas reflexivas foi, é, e sempre será essencial para a efetivação das reformas do ensino, bem como para a formação de professores como um todo. É importante discutir em que medida as decisões na educação são tomadas por agentes externos. Diante desta constatação pergunta-se: qual o papel do professor nesse contexto? Por meio desse viés, problematizar-se-á a formação continuada de professores e, por fim, apresentar-se-á uma proposta de formação docente para uma construção humanizadora do ser professor a partir do modelo interativo-reflexivo proposto pelo autor António Nóvoa.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Entende-se por políticas públicas um conjunto de ações e atividades desenvolvidas pelo Estado direta ou indiretamente, com a participação de entidades públicas e/ou privadas que têm como intuito

assegurar direitos pertencentes aos cidadãos. Dentro dessas políticas, têm-se as políticas educacionais, que conforme Akkari (2011), abrangem quatro componentes principais: legislações, financiamento, relações com a economia e a sociedade civil. Além disso, visa os níveis estratégicos no qual “é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola” (AKKARI, 2011, p. 12).

Logo, a gestão educacional se expressa por meio da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal. A educação é uma tarefa dividida entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que se expressa por meio dos entes federados. A Constituição Federal, Art. 211, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 Art. 8º, explicitam as competências atribuídas aos diferentes níveis, as quais são detalhadas pela Emenda Constitucional n. 14/96, Art. 3º e pela LDB Art. 9º, 10, 11, 16, 17, 18 e 67 (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a educação é pertencente a uma política pública social, de responsabilidade estatal, mas não pensada apenas por esse, pois sua magnitude é muito maior. Ou seja, ela prepara as crianças e os jovens para o exercício da cidadania. De acordo com esse contexto, destacam-se o papel do articulador e o papel redistributivo da União em relação às demais unidades federadas.

Todavia, não se pode confundir políticas educacionais com o Direito à Educação⁵, pois este é a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com qualidade para todos. Assim, possui um caráter emancipatório individual e igualitário do ponto de vista social. Portanto, o direito à educação é diferente dos demais direitos sociais por estar vinculado a uma obrigatoriedade. Na medida em que os cidadãos podem decidir se querem ou não usufruir dos outros direitos sociais, a educação é obrigatória, porque se sabe que crianças não podem negociá-la no sentido de dizer se querem ou não recebê-la.

Além disso, o direito à educação, assim como as políticas educacionais, sofre influências de agências internacionais, que têm como intenção questionar as políticas nacionais e, ao mesmo tempo, têm como intuito tornar os modelos educacionais cada vez mais uniformes, em busca da homogeneização. Juntamente, além do que está supracitado, os especialistas das organizações internacionais (Ocde ou Banco Mundial), examinam cuidadosamente os sistemas educacionais nacionais e redigem relatórios fazendo apontamentos do que precisa ser melhorado, estipulado por meio de metas.

Concomitantemente, além de homogeneizar e relatar os processos de ensino e aprendizagem, os países que se encontram em desenvolvimento, utilizam-se de financiamentos. Nesse sentido, de acordo com Akkari, “[...] o fato de financiar o setor educacional permite ao mesmo tempo o exercício de uma pressão sobre estes países para que apliquem as orientações desejadas” (2011, p. 30). Isso significa que a concessão de ajuda geralmente ocorre por interesses de ordem política, econômica ou resgate histórico.

⁵ BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Organização: Ricardo Lovatto Blattes. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

Outro processo que influencia diretamente dentro das políticas educacionais é a descentralização do poder como artifício legal capaz de ir ao encontro do que esperam os financiadores dessas políticas. A descentralização tem como propósito uma nova condição organizacional da Educação, ou seja, ela divide e desloca responsabilidades conforme os níveis de determinadas instâncias educacionais:

[...] a descentralização visa eliminar todo e qualquer entrave e usar as forças do mercado para alcançar o potencial máximo, criar controle e equilíbrio sobre a concentração de poder, contestar a posição dominante da organização pelas elites e refletir sobre o direito dos trabalhadores se tornarem responsáveis por suas decisões (AKKARI, 2011, p. 41).

Entretanto, o autor destaca que os estudos sobre o processo de descentralização não se revelam eficazes. Como exemplo de processo de centralização, pode ser citado o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) no Brasil. Mesmo com a descentralização, esse plano se estrutura por meio de uma nova cultura organizacional que se firma nos princípios da gestão estratégica e do controle de qualidade total. Ideologicamente, visa a melhora da educação através da adoção dos parâmetros de mercado e da aplicação de estratégias da empresa privada na gestão da escola pública, ressignificando a gestão democrática e da participação, que busca um bem comum⁶.

Essa política de gestão da educação encaminha-se para o assustador debate sobre a privatização da educação. A privatização constitui-se como uma estratégia de diversificação dos investidores em tempos de crise econômica, no qual há um declínio da qualidade das escolas públicas. O desenvolvimento da Educação permanente por meio das políticas públicas, a homogeneização dos conteúdos de ensino, a perda do poder estatal, principalmente nos países em desenvolvimento. Implicação disso é encaminhar o ensino não para uma busca da autonomia do indivíduo, mas sim para um processo de desigualdade social, pois à medida que ocorre a privatização da educação, ela por si só, deixa de ser um direito, uma obrigatoriedade, e, por isso, a qualidade do ensino público sofre um desequilíbrio e um declínio. Ou seja, o que se entende por qualidade fica em segundo plano, e nesse sentido, a Educação como uma formação humana transforma-se em comercialização. Nessa perspectiva, é necessário entender, conforme explica Rodrigues (2001):

[...] a Educação, entendida como um processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida - e essa é sua dimensão mais visível e prática -, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. A Educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas. E propõe-se a prover as formas de superação dessas necessidades, sejam elas materiais ou psíquicas, de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer e outras. Educar requer o preparo eficiente dos educandos para que se capacitem, intelectual e materialmente, para acionar, julgar

⁶ Cf. DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 8, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

e usufruir esse complexo de experiências com o mundo da vida. Esta é uma responsabilidade a ser atribuída ao Educador (ibidem, p. 243).

Assim, se a Educação é um processo de formação humana, é necessário que exista uma busca por melhorias da qualidade da educação, o que exige medidas não só para o campo do ingresso e da pertinência, mas também para o campo de ações que revertam a situação da baixa qualidade de investimentos para o direito à educação. Como consequência, não se pode falar em processo de políticas públicas sem compreender que um dos atores principais para as mudanças no processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional é o professor.

O docente necessita estar preparado e compreender as políticas educacionais que o cercam para perceber antes de tudo que nada acontece sem o respaldo legal. Ou seja, a formação dos profissionais do magistério da educação básica tem a sua consonância conforme a LDB no seu Art. 61⁷ que qualifica quem são os profissionais da educação. Já o Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 2014, indica uma ampla valorização dos profissionais da educação ao articular políticas, formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

Quando se pensa em formação docente, tem-se, inicialmente, a concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos. Todavia, ao mesmo tempo, tem-se o lugar de reflexão e reelaboração das práticas docentes. Logo, conforme Nóvoa (1992, p. 18), é “[...] um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e configuração profissional”. Ainda assim, o autor ressalta que a formação de professores pode desempenhar um papel de extrema importância na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, no qual ocorre uma valorização necessária estimada pela emergência de uma cultura profissional no seio do professorado. Pode-se dizer então que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que fortaleça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Isso significa que o processo de formação docente está dependente de percursos educativos, mas não deve ser considerado um processo de domínio autônomo e de conhecimento e decisão. Durante muito tempo, o professor foi considerado um técnico instrumentista, no quadro de uma

⁷Um dos fatores que tem causado desestabilidade na docência é a possibilidade de profissionais com notório saber ingressarem como docentes no âmbito educacional, sem preparação didático-pedagógica, mas podendo exercer tal função. Esse não será o tema de discussão nesse artigo. Todavia, é válido ressaltar que essas reflexões estão incluídas nas propostas legais e ao mesmo tempo no que será discutido aqui como formação docente. Para estar ciente, em conformidade a Lei nº13.415 de 2017: “IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36”.

racionalidade técnica. De acordo com esse modelo, a atividade profissional é instrumental, isto é, dirige-se a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

E, nessa perspectiva, tal racionalidade reduz a atividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, em que se esquece o caráter ético e moral. Diante disso, o processo de formação de professores impregnou-se em dois grandes componentes: científico-cultural e psicopedagógico (NÓVOA, 1992). Todavia, os processos da prática social não devem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, mas ela depende de uma ação reflexiva, pois, a reflexão não é apenas um processo psicológico- individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais. Implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo que possui valores, conotações, intercâmbios simbólicos.

Concomitantemente, é necessário que o conhecimento acadêmico, teórico, só possa ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, isto é, à medida que a reflexão para a ser um passo de significação, a ação torna-se um conhecimento-na-ação que, conforme Nóvoa (1992, p. 104), “é um componente inteligente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no *saber fazer*”. O autor acrescenta:

A reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção (reflexão crítica, segundo Habermas) pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria acção. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. Seriam até mais correctas as denominações: reflexão sobre a representação ou reconstrução *a posteriori* da acção. Na reflexão sobre a acção, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática (NÓVOA, 1992, p. 105).

Logo, a ação sobre a reflexão é um componente essencial para o processo de aprendizagem permanente na formação profissional do professorado. Além disso, é importante compreender que quando se fala em formação docente, não deve se resumir ao simples ato de transmissão de conteúdos, mas a formação deve partir de uma disposição do professor para aprender e de propostas que estejam sendo articuladas para a reflexão do fazer docente.

A práxis educativa não deve ser somente pela prática, deve haver uma intenção, na qual se tem todo o conhecimento teórico e o aplica na prática e, como fruto dessa união, mobilize a reflexão, analisando e tomando decisões referentes ao plano de execução com o que se quer fazer.

Conforme Ferry (2008), só pode existir formação quando se tem a conquista de tempos e espaços de formação bem como trabalho sobre si, isto é, o professor precisa estar predisposto a buscar novos conhecimentos. Formar-se não é um processo passivo e nem mesmo individual, pois, a formação deve ter como foco a dimensão pessoal do docente, envolvendo o trabalho sobre si. Trabalhar sobre si mesmo é pensar, refletir e compreender o que se faz, buscando outras maneiras de resolver para poder avançar e inovar. Assim, o professor é capaz de analisar, interpretar, de distanciar-se da

prática de ensino para poder representar e entendê-la em uma outra dimensão. Ser docente pressupõe estar sempre apto a mudanças, compreendendo que o pensar reflexivo abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, mas, ao mesmo tempo, um ato de pesquisa, inquirição.

O professor enquanto sujeito de conhecimento deve compreender a pluralidade de saberes que não são, nem medidos e, muito menos, classificados, uma vez que os fundamentos do ensino são, em um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. Seu lugar de atuação no cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros saberes acadêmicos. Todavia, é o lugar de produção, transformação e da própria mobilização daqueles que são próprios.

Nesse sentido, é necessário pensar políticas públicas que foquem na formação docente como um todo, na prática, na reflexão e na própria teoria. As políticas educacionais a cada instante sofrem processos de modificações e de acomodação. Nesse meio de transição entre órgãos que pensam a política educacional e o próprio espaço escolar, têm-se os professores e os educandos que sofrem diretamente com todas as mudanças. Diante disso, a discussão que segue trata sobre as reformas do Ensino Médio e, posteriormente, uma proposta de formação continuada, que tem como objetivo dar subsídios aos docentes para trabalhar nesse novo Ensino Médio, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Em 16 de setembro de 2016, o Ministro da Educação veio a público e propôs a reforma do Ensino Médio, a qual inicialmente dispõe da Medida Provisória 746 de 2016. Esta, em 16 de fevereiro de 2017, é convertida na Lei 13.415, alterando a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nos últimos anos, têm surgido debates no contexto educacional e também exterior a ele acerca da ineficiência do Ensino Médio no Brasil. É sabido que há uma necessidade urgente de transformação dessa etapa da Educação Básica em nosso país, de maneira que a qualifique, efetivamente, em todos os sentidos. O que nos traz algumas inquietações é a forma como essas mudanças foram propostas, ou seja, por meio de uma Medida Provisória.

Entretanto, está em fase de “proposta preliminar” para o Ensino Médio a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A parte da base que trata da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi finalizada. Já a BNCC (BRASIL, 2017) para o Ensino Médio está sendo construída em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e com o apoio do “Movimento pela Base”.

Assim, o MEC tem como atribuição encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da BNCC, “a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL,

2017, p. 7). Os protagonistas da educação no Brasil, juntamente com a sociedade brasileira, por meio de um processo de debates e negociação, têm procurado caminhos para a consolidação da BNCC para o Ensino Médio. No período de outubro de 2015, até março de 2016, a segunda versão da BNCC já tinha recebido mais de 12 milhões de contribuições, distribuídas entre participações individuais, de organizações e de redes de educação em todo país.

Segundo o MEC, a construção da BNCC está sendo orientada pelos “princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)”. Sendo assim, torna-se importante apresentar o conceito desse documento, que

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (BRASIL, 2017, p. 9).

Nesse sentido, dada a relevância desse documento, faz-se um questionamento: como pode medidas tão significativas serem concebidas a partir de uma Medida Provisória? Construir uma reforma a partir dessa perspectiva permite afirmar que esta não passou por um tempo considerável de reflexão, de debates e de maturação. Possibilita mencionar também que a sociedade, concomitantemente com os setores da educação, não contribuiu de maneira efetiva para sua construção, o que pode comprometer a sua implementação.

Com isso, torna-se necessário pontuar as medidas que a partir da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a Lei de Diretrizes e Bases e que podem, de certa forma, comprometer a reforma. A primeira medida que será discutida aqui diz respeito ao tempo do estudante na escola. A medida institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Segundo a alteração do 1º parágrafo do artigo 24 da LDB, a carga horária mínima para o Ensino Médio será ampliada gradativamente, de 800 para 1.400 horas.

É importante refletir acerca do que se espera com a presença do educando por mais tempo na escola. Não se pode deixar de contestar que há uma grande diferença entre Educação Integral e Escola em Tempo Integral. O estudante pode estar inserido em um contexto educacional que apresenta uma ótima estrutura física, laboratórios com tecnologia de ponta e com o melhor currículo, e ainda assim, estar carente de uma educação de qualidade. Nesse sentido, a BNCC afirma o seu compromisso com a Educação Integral,

[...] a educação básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou, ainda, que confundem “educação integral” com “educação ou escola em tempo integral”. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional

de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas (BRASIL, 2017, p. 17).

O que Ensino Médio pretende alcançar? Uma formação humana integral que contemple toda forma de linguagem e expressão, ciência e cultura, de modo a capacitar os estudantes para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o exercício de uma cidadania democrática. Ou um Ensino Médio tecnicista, que vise a formação para o mercado de trabalho? Assim, a proposta preliminar da BNCC (BRASIL, 2016) apresenta como um de seus princípios,

[...] oferecer uma educação de qualidade que contemple a formação integral do educando, bem como, incentivar a comunidade escolar a superar as barreiras do ensino tradicional que por muito tempo priorizou “duas funções formativas: a pré-universitária e a profissionalizante (BRASIL, 2016, p. 488).

Será que na prática isso ocorrerá efetivamente? Conforme propõe Morin (2003) não se trata de uma mudança programática, mas paradigmática. Ou seja, uma reforma efetiva do pensamento. Quebrar paradigmas exige tempo, reflexão, e acima de tudo, mudança de atitude.

A BNCC (BRASIL, 2017) para o Ensino Médio “definirá direitos e objetivos da aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, bem como Ciências Humanas e Sociais aplicadas” (BRASIL, Art. 35, 2017). “Os currículos do ensino fundamental e médio passam a compreender uma base nacional comum que deve ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais (BRASIL, Art. 26, 2017).

Nessa perspectiva, outra medida que se torna importante discutir está no 2º parágrafo do artigo 35 da LDB. Essa medida diz que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” Na prática, existe o risco dessas disciplinas desaparecerem do contexto de ensino e aprendizagem do estudante desse nível educacional, o que dependerá da realidade escolar em que ele esteja inserido.

Pode-se então refletir como se espera oferecer uma educação humana integral em que o ensino de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia deixa de ser obrigatório? De que forma o estudante poderá desenvolver o pensamento crítico e reflexivo a respeito da realidade que o cerca? Tais disciplinas corroboram para a criação argumentativa dos estudantes, bem como para o desenvolvimento do raciocínio crítico interdisciplinar.

É relevante enfatizar que essas disciplinas serão ofertadas como “estudos e práticas obrigatórias”, o que representa a perda de seus espaços como disciplinas autônomas dentro das áreas de Linguagens e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por outro lado, a fusão

dessas disciplinas também poderia contemplar um ensino de ciências humanas e sociais integrado, o que nos libertaria, de certa forma, daquele ensino fragmentado, o qual não contribui para o processo de construção e produção de sentidos do aluno de Ensino Médio.

Outra mudança prevista para a reforma do Ensino Médio a partir dos dois próximos anos está no artigo 62 da LDB. Nesse artigo, considera-se a questão do “notório saber”, conforme apresenta o parágrafo IV, “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36 (Art. 62). É importante destacar que o “notório saber” refere-se apenas ao inciso V que trata da formação técnica e profissional, o qual não se estende aos outros incisos que contemplam as outras áreas do conhecimento.

Com isso, é relevante pontuar que essa medida já é aplicada em cursos técnicos e profissionalizantes em todo território nacional, há bastante tempo, mas que somente agora, por meio da Medida Provisória 746, de 2016, sua inclusão na LDB tornou-se legítima. Um questionamento se faz pertinente a partir disso: não haveria uma intencionalidade implicada nessa medida? Esta não seria talvez a de reduzir o déficit de professores da rede estadual de ensino, por meio de uma ampliação de profissionais “habilitados” a assumir a árdua e relevante tarefa de formar nossos jovens? E quanto a desvalorização dos cursos de formação e da própria carreira docente nesse contexto?

Não se trata apenas de dominar conteúdos específicos de uma área do conhecimento, mas também o de adquirir um amplo conhecimento sistemático de outras áreas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Ana Archangelo (2017) em um artigo referenda que

a formação de professores oferecida por instituições reconhecidas por seu mérito acadêmico e científico exige que os alunos não apenas dominem os conteúdos específicos de uma área de conhecimento, mas transitem entre conhecimentos de Psicologia, Filosofia e História, Ciências Sociais, Didática, Metodologia de Ensino, Políticas Educacionais e, fundamentalmente, tenham o contato qualificado, supervisionado e problematizador com a realidade educacional, com a sala de aula, com a prática pedagógica. Isso, inclusive, é o que exige a Deliberação 111/2012 (126/2014), editada pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Em uma formação sólida, a prática não está desarticulada da compreensão profunda dos processos históricos, sociais, culturais, psicológicos constitutivos dos sujeitos-aprendizes, das instituições e da sociedade (ARCHANGELO, 2017, s/p).

A partir desses questionamentos, não se deve apenas pensar o futuro dos estudantes diante dessa modificação da estrutura educacional, mas também se deve pensar naquele que assume um dos principais papéis frente ao educando, a tratar, o professor. Nesse sentido, torna-se necessário ponderar que essas medidas representam implicações imediatas e a longo prazo para professores. Assim sendo, urge pensar e colocar em prática propostas de formação continuada que coloquem os professores no centro dessa discussão priorizando o ambiente escolar como espaço de formação, porque é “no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade” (LIBÂNEO,

2004, p. 34), pois cada tempo vivido, cada situação social e política é singular, exigindo dos professores novos saberes.

Para tanto, os professores precisam estar receptivos para criar novas estratégias, para enfrentar os desafios que são complexos, em decorrência de muitos fatores, entre eles: a criação de novas políticas educacionais, as quais, na maioria das vezes, são impostas pelos governos; também, os novos valores impostos pela sociedade; os impactos trazidos pelos meios de comunicação; o avanço dos problemas sociais, entre outros. Essas difíceis situações exigem ações por parte dos professores. Entretanto, a concretização dessa prática requer a ruptura de ações individuais, requer espaços institucionais organizados para que os professores possam discutir, refletir, compartilhar experiências, conhecer em profundidade o contexto das novas demandas do Ensino Médio, entender suas dificuldades e limites para assim elaborar formas de enfrentar as condições políticas internas e externas que são profundamente burocráticas e ditadoras.

Para análise dessas questões, recorre-se ao campo de pesquisa sobre formação continuada, principalmente, pelos trabalhos de Garcia (1992), Nóvoa (1992) e Imbernón (2010) que abordam a concepção de formação continuada relacionada ao conceito de desenvolvimento profissional, colocando em relevo a perspectiva reflexiva para a constituição da autoria da profissão baseada, sobretudo, nas dimensões individuais e coletivas.

Dentro dessa perspectiva, apresentar-se-á no capítulo subsequente uma proposta de formação docente referente à discussão aqui apresentada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - UMA PROPOSTA PARA DISCUTIR A BNCC

A formação continuada de professores é definida por Garcia (1992) como um conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, as quais visam o desenvolvimento pessoal e profissional docente a fim de prepará-los para a realização das incumbências da prática docente presentes e/ou que possam surgir no contexto profissional. A partir dessas ponderações, é importante refletir sobre a formação docente para atuação do professor frente a possível reforma que ocorrerá no Ensino Médio. Diante disso, esse subcapítulo traz uma proposta de formação continuada que visa colocar o professor em ação, o que caracteriza os resultados do presente estudo. Nesse sentido, Imbernón (2010) colabora com a ideia ao mencionar que [...] a formação continuada de professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender (2010, p. 11).

Por isso, é importante ter claro os objetivos que se deseja com a formação. Essa formação a proposta se baseia em colocar o professor como o centro do processo. Isso significa que se baseia na reflexão do professorado. A formação do professor poderá desempenhar um papel fundamental na configuração de uma nova proposta de ensino. Para tanto, precisa ser entendida como um processo de construção, no qual os professores não sejam apenas consumidores, executores, técnicos de sua ação pedagógica, mas profissionais criadores, inventores, críticos, reflexivos e capazes de pesquisar a partir do seu contexto construindo e reconstruindo a sua própria prática (SANTOS, 2007).

Assim, a formação tratará de discutir a nova configuração curricular do ensino médio e ocorrerá em três etapas. Inicialmente, a proposição será o desenvolvimento dos estudos teóricos acerca da Base Nacional Comum Curricular, configurada por uma organização metodológica fundamentada na pesquisa colaborativa no intuito de oportunizar ao coletivo de professores a ampliação e o aprofundamento dos estudos relacionados aos temas da BNCC, bem como a reflexão sobre a sua importância e as fragilidades. O objetivo é a apreensão de conceitos e ideias que fundamentam a proposta para então, assim, pensar a realidade das escolas e propor formas de sistematizá-la no ensino, além do fortalecimento das relações pessoais e profissionais. A segunda etapa consistirá em seminários para a discussão de textos que serão propostos, e posteriormente, trabalhar-se-á com a prática elaborada por cada um dos professores que participarão do processo.

Essa formação de professores terá número limitado de participantes para que tenha êxito o processo. Diante disso, pensar-se-á em dividir em três grupos, de no máximo 10 pessoas. Ou seja, o total de professores que poderá participar é de trinta (30), pois, a discussão dos textos não deve passar em branco. Isso porque deve ter significado para cada um dos indivíduos ali presentes. Portanto, todos precisam ter voz e vez para expressar seus pensamentos e contribuições.

Os professores formadores deverão ter como foco para coordenar a formação docente a teoria e a prática, reconstruindo em suas falas o processo que até então é imposto enquanto normativa. Durante muito tempo, houve um discurso de como fazer e não sobre como refletir esse fazer. Para isso, os professores formadores farão a mediação enfatizando a relação teoria e prática; a valorização do ser professor. A profissão docente se faz ao longo da carreira, revisitando as teorias, qualificando as práticas, e refletindo sobre a própria ação cotidianamente. De acordo com Nóvoa (1992), é importante frisar as destrezas que se precisa ter para o processo de reflexão, sendo elas: empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação.

Isso se faz necessário à medida que a Base Nacional Comum Curricular está propondo mudanças das quais as anteriores já eram consideradas desafios. Nessa nova proposta, os professores precisarão compreender o todo da sua ação para entrar em consonância entre a proposta e a prática. A formação interativa-reflexiva tem esse intuito de buscar a resolução de problemas. Ou seja, um misto de saberes com estatutos diversos, “que são parcialmente *produzidos e não transmitidos* na relação pedagógica que caracteriza a formação” (NÓVOA, 1992, p. 145).

A terceira parte da formação consistirá em estudos de temas relacionados aos seguintes eixos: o lugar do ensino de humanidades a partir da BNCC; a formação humanística das disciplinas de física, química, matemática e biologia; o papel das linguagens na formação do ser humano na sua integridade.

A partir desses três eixos de discussão, os professores formadores realizarão uma roda de conversa e discussão acerca dos temas propostos, inter-relacionando aos textos teóricos disponibilizados anteriormente com as vivências e experiências dos professores. Após, abre-se a discussão para o seminário, caracterizado por “um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, é um espaço onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 90), colocando sempre os professores como foco principal.

“A formação de professores não pode considerar-se um domínio autónomo de conhecimento e decisão” (NÓVOA, 1992, p. 95). Assim, após os seminários terem ocorrido, têm-se como proposta para a finalização dos encontros de formação a necessidade de instigar tudo aquilo que permanece como inquietação, ou que se tem algumas respostas e novas perspectivas. Para isso, trabalhar-se-á com mapas conceituais, em que se dividirá os participantes em grupos menores para elaboração de mapas conceituais. Esses mapas têm o intuito de rever todo o aprendizado e, ao mesmo tempo, a troca de ideias, sugestões, inquietações entre os componentes dos grupos.

O mapa conceitual é uma estratégia que constrói as relações hierárquicas de conceitos, e ao mesmo tempo possibilita uma aprendizagem a partir da perspectiva dialética, no qual a troca de conhecimento é de extrema importância, pois os integrantes construirão e reconstruirão novos conceitos. Logo, como culminância da proposta de formação, a atividade será expor os mapas conceituais para cada grupo, de modo a se trazer brevemente as considerações resultantes.

Para o fim, propor-se-á a sistematização de ações que viabilizem os docentes para pensarem conjuntamente como transformar os conteúdos da Base e as propostas curriculares em um currículo que esteja de acordo com a realidade escolar. O importante não é necessariamente trazer respostas, mas possibilidades de repensar a prática docente e a valorização de todas as disciplinas para a formação do estudante em sua plenitude. Assim, acredita-se que esta formação contribuirá para que os professores participem efetivamente da reformulação do Plano Político Pedagógico das escolas e da estruturação do planejamento diário de acordo com as novas diretrizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão acima, tornou-se possível visualizar a formação docente frente aos novos processos de reforma que as políticas educacionais estão passando, e juntamente, refletir sobre a prática docente. As políticas educacionais caracterizam-se à medida que buscam melhorias para o ensino. Todavia, é perceptível que nem sempre as decisões a serem tomadas são em

prol da educação brasileira. A internacionalização influencia diretamente as práticas escolares e a gestão como um todo.

Além disso, não apenas essas políticas modificam a educação básica, mas as reformas como o caso da aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, mobiliza a repensar a prática docente. Nesse caso, não mais se têm algumas disciplinas que norteiam um ensino de humanidades, ou seja, a ênfase não está nas disciplinas de Filosofia, Sociologia, História, Artes, entre outras.

A partir dessa nova disposição, os próprios professores dessas disciplinas que deixam de ser obrigatórias precisam repensar os seus espaços dentro da educação, o que pode acarretar na falta de estímulos, na desistência da docência, entre outros. E concomitantemente a isso, os professores que antes não trabalhavam com um olhar crítico-reflexivo precisarão estar aptos a formar um jovem cidadão que seja capaz de julgar e pensar, sendo responsável pela sua ação no meio político-social. Assim, os caminhos trilhados nesse artigo mobilizam reflexões sobre políticas educacionais e a importância da formação docente. Logo, faz-se necessário referir que as propostas de formação continuada precisam ter como premissa a valorização dos saberes dos professores, à medida que poderão formar entre eles um grupo de apoio e estudos para que possam lidar com situações decorrentes das demandas da profissão.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARCHANGELO, A. “Notório saber” na educação desonera o Estado de sua responsabilidade. **Carta Educação**. São Paulo, fev. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/yJrwVL>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://goo.gl/X2A2d6>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/s57Czw>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Ediciones Novedades Educativas: Universidad de Buenos Aires, 2008.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S. Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola - Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote LTDA, 1992.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001.

SANTOS, E. A. G. **Construção teórico-práticas sobre a leitura e a escrita iniciais: um estudo com professoras alfabetizadoras**. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

