



Educação Unisinos  
ISSN: 2177-6210  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

# Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores

---

**Frangella, Rita de Cássia Prazeres; Dias, Rosanne Evangelista**

Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores

Educação Unisinos, vol. 22, núm. 1, 2018

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**Disponível em:** <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657590001>

**DOI:** 10.4013/edu.2018.221.01

Dossiê: Políticas de Currículo e Docência: significados, impasses e desafios no contexto Iberoamericano

## Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores

Teaching meanings in the ‘BNCC’: Effects for the curriculum of basic education and teacher education/performance

Rita de Cássia Prazeres Frangella 1

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Rosanne Evangelista Dias 1

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Resumo:** A partir da afirmação que se expressa nos textos das diferentes versões (Brasil, 2015b, 2016, 2017a) da Base Nacional Comum Curricular, objetiva-se discutir as significações que são produzidas para a formação/atuação de professores. Com o apoio do referencial da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, que defende a política como produção discursiva, argui-se a construção de uma hegemonia em torno de uma base comum que se espalha para além da definição de conteúdos: uma base que também reja e torna comum um sentido de docência, em uma universalização tanto do currículo das escolas quanto da formação e do trabalho docente, observando também os efeitos desses discursos e suas articulações na Resolução N° 2 do CNE, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Diante disso, busca-se discutir a concepção de currículo que se desdobra das premissas defendidas na BNCC, observando os sentidos de currículo e docência que se pretende hegemonizar.

**Palavras-chave:** políticas curriculares, discurso, base comum, docência.

**Abstract:** From the affirmation expressed in the texts of different versions (Brasil, 2015b, 2016, 2017a) of the Common National Curriculum Base (called BNCC), our objective is to discuss the meanings that are produced for teacher education/performance. With the support of Ernesto Laclau’s Theory of Discourse, which defends policy as discursive production, we argue the construction of a hegemony around a common base that extends beyond the definition of contents: a base that also conducts and makes common a teaching meaning, in a universalization of both the school curriculum and the education and teaching work, also observing the effects of these discourses and their articulations in the Resolution nº 2 of the CNE, of July 1st, 2015, which defines the National Curricular Guidelines for initial education at higher level. In view of this, we seek to discuss the curriculum conception that unfolds from the premises defended at the BNCC, observing the meanings of curriculum and teaching that it is intended to hegemonize.

**Keywords:** curricular policies, discourse, common base, teaching.

### Sobre a docência e currículo...

A discussão que nos propomos, como pesquisadoras do campo do currículo e que têm se dedicado a discutir políticas curriculares de nos voltarmos para o sentido de docência que vai se constituindo no



desenrolar de políticas curriculares, exige de nós a retomada do próprio sentido de docência e, mais à frente, a ressignificação da própria concepção de currículo que temos defendido: como produção que se afasta da normatização prescritiva e se dá como fechamento provisório, fruto do jogo político-discursivo que negocia/articula diferentes demandas e mantém aberto o tensionamento, o que o faz produção inacabada sempre.

Nesse sentido, revisitamos a discussão proposta por Freire (1996) e que teve um grande repercussão no campo educacional: em “Pedagogia da Autonomia”, obra em que Freire discute saberes necessários a prática educativa, analisando o que se colocar como exigência ao ensinar, mas tomando como premissa que ensinar não é transferir conhecimento, diz ele: “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (p. 12). Assim, o autor desenvolve sua argumentação acerca do que defende ser questões que vêm como basilares à formação, observando-as a partir do que argumenta ser necessário à prática educativa.

Nos interessa aqui tratar da noção de prática educativa para pensar a docência, significando-a a partir da ação de desenvolver tal prática. Assim, ao tratar da docência ampliamos o escopo de discussão não só para pensar a questão docente a partir da formação - seja a inicial ou a continuada, essa muitas vezes aglutinando em si as possibilidades de se pensar processos de desenvolvimento do professor em exercício-, mas para articular a docência em sua complexidade: a atuação, as práticas educativas desenvolvidas. Pereira (2017) argumenta acerca da reflexão sobre o trabalho docente que radica uma concepção de docência tomada como profissão, analisando-a a partir de categorias como atividade, status e experiência, na articulação em torno do que defende como uma epistemologia do trabalho docente. Nunes e Oliveira (2017) ao analisarem a profissão docente no contexto contemporâneo, observam que o conceito de desenvolvimento profissional docente tem sido incorporado a essas discussões, tomando-o também para suas análises, juntamente a outros conceitos que defendem como centrais para o exercício profissional docente: trabalho, carreira, políticas de formação e a prática educativa. Assim, discutir a docência envolve uma complexidade de aspectos que precisam ser pensados de forma relacional e que precisam considerar demandas que se ampliam, se interconectam e se multiplicam no cenário cotidiano. A questão do conceito de desenvolvimento profissional, tal como revisto por Nunes e Oliveira (2017), traz a noção de formação ininterrupta que rompe com uma certa justaposição entre formação inicial e continuada, vista em termos de aperfeiçoamento. Contudo, consideramos que a partir da ideia de experiência suscitada por Pereira, podemos articular com o que Teixeira (2007) propõe: pensar a docência como experiência alteritária, que se dá com o outro e daí exige e revela que é constituída de muitas dimensões: políticas, culturais...

Por ser assim, estamos, também, em uma relação cujo sentido e dinâmicas nos remetem aos processos de formação humana que se compõem, entre outras de suas vigas, das possibilidades do aprender e do ensinar, do transmitir e do apropriar-

se dos conhecimentos e saberes existentes, sejam eles dos campos disciplinares ou outros tipos de conhecimentos e saberes socialmente produzidos, selecionados e distribuídos. Conhecimentos e saberes a serem apresentados e interrogados, não como algo acabado e natural, mas dinâmico. Historicamente construídos pelo trabalho e agenciamentos de longas cadeias de grupos e gerações humanas no jogo das forças, dos conflitos e tensões sociais. Saberes e conhecimentos vindos das escolhas e contingências em que foram sendo criados, mediante os quais o mundo foi sendo reinventado em pensamentos, ideias e palavras, foi sendo simbolizado e sistematizado, foi sendo grafado, nos tempos e espaços da vida cotidiana, tanto quanto nos largos e longos espaços e temporalidades das durações históricas.

Esta particularidade exige que os docentes elejam concepções e prioridades que irão se traduzir em propostas curriculares das escolas, por exemplo. Nesse sentido, a docência está implicada com os processos de formação humana, nos quais os conhecimentos científicos têm importância, sem que a esgotem, visto sua insuficiência diante das potencialidades e dimensões da vida humana a serem desenvolvidas. Desse modo, sempre mediada pelos processos de construção do conhecimento, de transmissão, questionamento e renovação da memória cultural, a docência, o que a instaura e constitui, sem o que não é possível a sua existência, não é o campo disciplinar, não é o que se ensina, onde ou como se ensina (Teixeira, 2007, p. 431-432).

A perspectiva defendida pela autora expõe a amplitude e complexidade do fazer docente que, se tem na relação com o conhecimento uma das dimensões principais do seu trabalho, não se limita a ele ou não a toma como questão pacífica que implica apenas em organização e transmissão de conhecimentos já elencados. A noção de contingência brevemente mencionada é cara nas concepções curriculares em que assentamos nossos trabalhos e recorremos também para pensar a docência: essa, assim como o currículo, também se dá como fechamento provisório, uma vez que se articula e manifesta em arranjos contingenciais no terreno da cultura, como decisões pedagógicas-curriculares sem fundamento último, mas que como práticas político-discursivas, se dão no embate de forças políticas, negociações e articulações de diferentes demandas em torno da significação, o que é impossível se dar de forma preeditiva.

Pensar a docência a partir desses referenciais traz questões relevantes para discutir a relação docência/produção de políticas curriculares. Advogamos em favor de uma concepção curricular que compreendemos como luta pela significação, assim, essa é uma produção político-discursiva nunca passível de totalização, ao contrário, se dá em torno da articulação de demandas diferentes que negociam, enfrentam-se, aglutinam-se buscando encadeamentos possíveis para disputar e hegemonizar alguns sentidos que se sobreporão a outros. A compreensão de política como discurso possibilita o entendimento da negociação de sentidos em busca de hegemonia de forma provisória e contingencial, reunindo sentidos em torno de um ponto nodal, mas que não representa um fechamento total da significação.

Tais premissas advém do diálogo que estabelecemos com a obra de Ernesto Laclau e sua teoria do discurso. Para o autor, toda configuração social é significativa, daí o entendimento do social como fenômeno discursivo, ou seja, um sistema de relações que contextualmente e contingencialmente significam objetos, atos e ações. Isso não implica na negação da materialidade nem subordinação do linguístico ao

extralinguístico ou vice-versa. Ao contrário, como explica o autor, trata-se de uma totalidade que inclui o linguístico e o extralinguístico e isso é o discurso.

Para Laclau, discurso deve ser entendido como uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e simbólica simultaneamente, porque o material não existe separado de sua significação. Discurso é prática - daí a ideia de prática discursiva - uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades e grupos sociais são ações de significação (Oliveira e Lopes, 2011, p. 31).

A partir disso, Laclau desenvolve uma teoria que se opõe frontalmente a essencialismos que possam indicar os fundamentos - a “última instância do social”, ao contrário, afirma o caráter contingente do social e daí o desenvolvimento de uma crítica ao marxismo, calcado numa concepção essencialista de sociedade, tendo como fundamento a classe trabalhadora e daí vinculado a um antagonismo de classe. Dessa forma, ao desestabilizar as relações sociais para além das forças de produção e da determinação econômica, Laclau complexifica essas relações, destituindo-as de um apriorismo que permitiria acessar o real de fato. Assim, o real como substrato último é impossível, nesse sentido, não há estrutura fixa, centro possível no qual se ancora qualquer ação, mas centros descentrados - uma vez que ainda que, impossível como realidade absoluta, os fechamentos são necessários, mas são da ordem do parcial e contingente. Nessa proposição de leitura, a categoria hegemonia é importante no desenvolvimento do argumento do autor, na observação da concepção gramsciana de prática social como hegemonic e articulatória. Hegemonia, na leitura de Laclau, se articula à noção de falta constitutiva - a busca por uma plenitude ausente que permite que uma particularidade represente uma plenitude contingente, que se constitui nas articulações, que alinharam elementos heterogêneos e dispersos, sem que um *a priori* determine ou justifique a mesma. Ou seja, ela se dá de forma instável, no dizer de Mendonça (2009), “a hegemonia discursiva para Laclau não é, dessa forma, uma necessidade, mas um lugar vazio, o que significa foco de incessantes disputas entre os múltiplos discursos dispersos no campo da discursividade” (p. 160), o que se relaciona com outra categoria central na teoria do discurso de Laclau: o antagonismo, que de forma sucinta, podemos inferir como impossibilidade de constituição plena do discurso, mantendo em aberta a luta pela significação.

Apoiadas nessa concepção para discutir as políticas curriculares, pensamos essas como fruto de articulações contingentes que demanda, num jogo de diferenças, o alinhamento de diferenças em torno de uma particularidade que assume a função de universal possível, mas não definitivo, na constituição de sentidos hegemônicos, hegemonia que não suplanta nem paralisa os movimentos políticos que concorreram ou combateram sua constituição. Segundo Oliveira e Lopes (2011) a potência da *Teoria do Discurso* está nas ferramentas de análise para compreender o movimento de articulação para hegemonizar os sentidos híbridos das políticas.



Tal perspectiva permite-nos entender a precariedade das decisões curriculares no sentido de que essas não podem advogar para si a condição de fixação absoluta sob pena de estagnar o processo político que as constitui, ao contrário, as estabilizações de sentidos para o que é currículo são sempre contingentes e fruto de articulações entre diferenças num momento de alinhamento equivalencial, mas não representam igualdade, homogeneidade ou um fundamento comum - ou seja, não há um universal que atinja plenitude. Lopes (2015) tem defendido a noção de um currículo sem fundamentos, argumentando que “por não ter fundamentos é que tais fundamentos estão sempre sujeitos aos embates políticos que podem vir a defini-los de forma precária e contingente por intermédio do nosso investimento radical” (p. 140).

É a essa perspectiva que nos alinhamos ao termos em análise a Base Nacional Comum Curricular.

### **Da ordem do comum: forjando um sentido de currículo**

O subtítulo que demos a esta sessão se desdobra da própria definição da BNCC e permite-nos inferir que há um sentido de currículo que dela se depreende: um, único possível dadas as definições e assertivas que permitem determinar o que é currículo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 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. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017a, p. 7).

Tal como indicado, trata-se de um documento normativo e que tem como objetivo principal definir as aprendizagens essenciais, tal como grifado no próprio texto do documento. Dessa forma a ênfase no caráter normativo é exposto, ainda que atenuada pelo propósito que enseja: uma perspectiva justa, democrática, igualitária. Nesse sentido que a BNCC figura como estratégia de dar uma resposta definitiva às desigualdades no campo educacional e isso se dá via o estabelecimento dos conhecimentos essenciais.

A ideia de essencial é retomada assentada na lógica da objetividade do conhecimento e que devido a isso é possível controlar, definir, normatizar e que essa própria objetividade do conhecimento torna difícil refutá-lo como princípio normativo, ou recorrendo a leitura da teoria do discurso, apresenta o conhecimento como fundamento último. Nesse sentido, observamos, tal como Laclau discute, uma proposição normativa que tenta dominar todos os sentidos do social, apresentando uma resposta/solução política capaz de desenhar um novo cenário educacional.

Mendonça (2014), ao discutir o limite da normatividade em Laclau, conclui:

não existem receitas normativas eficazes de ser estipuladas antes da situação política dada: tudo depende do contexto de emergência das próprias demandas políticas. Assim, não há fórmulas político-normativas prontas; não há um mundo para ser inventado antes da sua própria ocorrência (p. 166).

No entanto, ao afirmar que estabelece o que é essencial, a BNCC não envereda por um caminho de fixação absoluta? Advém daí a contraditória preocupação em afirmar-se, como o que é observado na 3<sup>a</sup> versão (Brasil, 2017a) como não sendo currículo?

Em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por **equidade na educação** demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Por isso, nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional (Brasil, 2017a, p. 10).

Discutimos aqui como as definições da BNCC apresentam-se num caminho de normatização como resposta única. Toda política, num esforço de articulação de diferentes demandas, tem uma dimensão regulativa, contudo essa precisa ser observada como construída e não fundada em preceitos essenciais. Como argumenta Lopes (2015), é importante observar que toda normatividade é construída e não dada e está sempre fadada ao fracasso. Essa ideia colide com a perspectiva de prescrição, normatização que se depreende da BNCC. Assim, no documento é afirmado, de diferentes formas que a BNCC não é currículo. Nos Caderno técnico de apoio às audiências públicas sobre a BNCC diz-se:

A BNCC não é currículo. Ela explicita direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mas não a maneira como professores, escolas e sistemas de ensino trabalharão para concretizá-los. O conjunto de saberes previsto na Base servirá como norte para a construção e adaptação dos currículos de todos os sistemas de ensino do país. BNCC e currículos têm, portanto, papéis complementares, dado que as aprendizagens se materializam mediante ao conjunto de decisões do âmbito curricular, que adequam as proposições da BNCC à realidade das redes de ensino e das instituições escolares (Brasil, 2017b, p. 7).

Mas ao dizer o que cabe aos currículos, significa-o de uma forma restrita, de caráter operacional e com feições instrumentais.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, considerando o contexto e as características dos alunos. Essas decisões se referem, entre outras ações, a:



- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tornando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender; (Brasil, 2017a, p. 12-13).

A própria noção de currículo em ação traz em si a ideia de implementação e dicotomização entre pensar e fazer. Na descrição, a ação docente restringe-se a organização didática e adequações que garantam aplicabilidade das definições de conteúdos, que se desdobra num sentido de currículo como planejamento, numa objetificação das ações, com prevalência na discussão de aspectos didático-metodológicos e na organização do conhecimento (Frangella, 2016).

Também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades descritos na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (entre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (Brasil, 2017a, p. 26).

São indicadas as aprendizagens essenciais definidas e chama atenção as ênfases dadas ao destacar palavras e expressões em negrito na tentativa de mostrar que não se trata de uma lógica de normatização/fixação de modos de agir, planejar e sequenciar os objetos de conhecimento que se dará a conhecer. Contudo, se a BNCC visa assegurar um currículo comum e, como diz o trecho acima, apresenta-se com clareza e precisão na explicitação do que se espera, atender a essa expectativa demanda seguir essas orientações de forma também precisa e prescritiva.

A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (Brasil, 2017a, p. 29).

Observamos assim, como a BNCC também se espalha na significação da docência e da formação de professores.

## Bases projetando currículos para a docência

Embora a BNCC tenha como foco principal dos debates o currículo da escola básica, a questão da docência atravessa o seu conteúdo de diversos modos: seja porque a BNCC pretende ser um “guia” orientador do currículo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula, seja pelos discursos que produz em torno do papel da docência na sua relação com o currículo.

Na primeira versão podemos verificar a intencionalidade da BNCC (à época nomeada por Base Nacional Comum - BNC) de operar na formação de professores inicial e continuada envolvendo também a produção dos materiais didáticos e demais recursos, destacando o conteúdo do ensinar e aprender.

Dois rumos importantes serão abertos pela BNC: primeiro a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão (Brasil, 2015, apresentação, s.p.).

O discurso da BNCC avança na articulação discursiva em defesa da qualidade da educação em torno da definição curricular para a educação básica, significada como oportunidade de também definir o currículo da formação docente apontando para a centralidade da docência, como discurso presente ao longo das últimas décadas nas agendas políticas de currículo. Nesses discursos, atribui-se ao professor a responsabilidade pelo sucesso das reformas curriculares, responsabilizando-o pelo compromisso na sua concretização e êxito (Dias, 2016).

As quatro políticas que decorrem da BNCC - Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar - articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na educação básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da educação básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação (Brasil, 2016, p. 27).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017a, p. 8).

Podemos sinalizar a força assumida pelo significante qualidade da educação associando o sucesso escolar dos alunos não apenas à formação do professor como a sua atuação, a ser verificada pelo resultado do desempenho dos alunos nos processos de avaliações externas. As tensões



que o debate sobre a BNCC tem despertado no que tange à docência nos faz concordar com o que Macedo e Frangella (2016) nos advertiram ao apresentarem a questão: “Corremos o risco de o professor deixar de ser educado para educar e passar a ser ensinado a ensinar?” (p. 15).

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC (Brasil, 2017a, p. 15).

Na tentativa de forjar uma revisão da formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2017a) o projeto de simetria invertida apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, no Governo FHC é retomado, mais frontalmente, na 3<sup>a</sup> versão da BNCC. Nessa proposição, o conteúdo da formação de professores deve centrar-se naquilo que deve ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno, assumindo um caráter de um currículo mais instrumental. Já observamos como a ideia da base se faz presente inclusive na Resolução nº 2 do CNE, de 1 de julho de 2015, que antecede a duas últimas versões, mas é produzida em meio as discussões sobre a formulação da BNCC. O capítulo 2 dessa resolução intitula-se Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional, afirmando no artigo 5º:

Art. 5º. A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e 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.

A centralidade do conhecimento como fundamento último observado na BNCC também é assinalado nas DCN (Brasil, 2015a) quando se afirma que:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

[...]§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Tais afirmações alinham à formação a BNCC e inferem significados sobre o exercício da docência centrado na dimensão instrucional. Nesse pretendido alinhamento entre os currículos da formação de professores e da escola básica, podemos identificar o foco na prática como discurso hegemônico. Uma prática que pretende aproximar-se da lógica instrumental curricular apoiada no modelo de competências, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2001, 2002) preconizavam. Como analisado em trabalho anterior (Dias, 2016) “pretende-se projetar o trabalho do professor desde sua carreira até a sua prática cotidiana a partir de concepções que se anunciam como novas bases profissionais, situadas no saber-fazer” (p. 594) como uma tendência presente em diferentes países na região Iberoamericana e em escala global também. A centralidade na prática defendida como a formação “real” se antagoniza com a que se distancia dela, considerada como “irreal”, o que afasta “a possibilidade de vínculo entre teoria e prática e estabelecendo um estatuto de maior relevância à prática do que a teoria” (Dias e Lopes, 2009, p. 87). A ênfase nos aspectos metodológicos assume corpo como podemos ver na defesa de Ribeiro, liderança destacada no Movimento pela Base Nacional Comum<sup>2</sup>, representando o Movimento Todos pela Educação

[...] a Base oferece uma excelente oportunidade para o ajuste da formação, de maneira que ela contribua para que os professores aprendam as competências, habilidades e os conteúdos, bem como as formas de ensiná-los e técnicas de gestão da sala de aula. Evidências nacionais e internacionais mostram que essas formações serão mais exitosas quanto mais conseguirem concretizar para os professores o que é esperado que os alunos aprendam e as diferenças entre as atuais e as novas aprendizagens previstas. Para isso, é essencial que a formação se valha de materiais de caráter prático, como exemplos de planos de aula, mapas de aprendizagem, itens de avaliações e exercícios alinhados aos objetivos de aprendizagem (Ribeiro, 2017, p. 8).

No desenho das anunciadas políticas de formação de professores projeta-se junto ao currículo um sistema de avaliação do desempenho do professor como vem sendo difundido e estimulado no âmbito da Iberoamérica (Dias, 2017; OEI, 2013) e no Brasil com o Exame Nacional do Magistério da Educação Básica. No excerto a seguir, concordamos com Lopes (2015) sobre o modo exacerbado como a normatividade, via políticas de currículo, se faz presente “se convertendo em um conjunto de regras de como agir na prática curricular” (p. 118).

No caso da formação inicial, atividades práticas supervisionadas em escolas poderão apoiar essa finalidade de concretização e aquisição de importantes habilidades didáticas e pedagógicas. Ajustes nas Diretrizes de Formação de Professores, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), nos concursos para seleção de docentes, o controle de qualidade dos cursos oferecidos e a criação de certificação docente alinhada à base no término dos cursos de Pedagogia e Licenciatura podem ser indutores importantes da mudança na formação inicial.

Já as formações continuadas, além de contarem com os já mencionados exemplos concretos do que é esperado que os alunos aprendam, poderão apresentar melhores resultados se forem realizadas de maneira regular nas escolas, com metodologias claras e pauta focada no que os professores ensinam, quais

materiais terão para apoiar isso, as dificuldades que podem en contrar e reflexões coletivas sobre como evoluíram desde a última formação (Ribeiro, 2017, p. 235).

Na perspectiva de projeção de papéis para a docência o discurso da BNCC enuncia a dimensão coletiva do trabalho do professor agregando ações entre as diferentes formações e atuações que estão presentes na escola básica, contudo, esse aspecto não se destaca ao se acentuar as disciplinas ou áreas como estão apresentadas ao longo das versões produzidas

A complexidade do processo educativo requer mais que a soma de ações individuais dos educadores. Requer investigação, análise, elaboração, formulação e a tomada de decisões coletivas, isto é, o envolvimento de todos os educadores (de todas as etapas e modalidades) em ações coletivas (Brasil, 2016, p. 32).

Mas não é apenas para o currículo da escola básica que a concepção de Base está presente. Ela também é significada na produção de propostas curriculares para os professores. Na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope, desde os anos 1988 a ideia de uma Base tem assumido espaço de importância na agenda política da entidade e, desse modo, a demanda por uma Base tem sido significada de formas diversas, expressando solicitações e expectativas de sujeitos e grupos sociais (Laclau, 2005). Se há distinções entre a concepção de Base defendida pela Anfope em relação a proposta pelo MEC considerando as versões apresentadas, podemos entender que a demanda social por uma Base articula politicamente diferentes segmentos e setores da educação.

Nos movimentos de luta pela formação de professores ocorridos entre os anos 1980 e 1990 após a realização de seminários e encontros a proposta de uma Base Comum Nacional - BCN se apresentou como alternativa para formulação de políticas para a formação dos profissionais da educação reunindo princípios para a definição de um corpo de conhecimento para a formação desses profissionais. Os princípios defendidos pela Anfope para a BCN são: a sólida formação teórica, a unidade teoria-prática ao longo do curso, a pesquisa como eixo norteador do currículo, a vivência de práticas de gestão democrática e do trabalho interdisciplinar e coletivo, o compromisso social da profissão docente, a avaliação permanente e a educação continuada.

Destacamos ainda que a BCN é uma temática profundamente ligada à produção da Anfope, embora seja defendida como um projeto de garantia da multiplicidade de experiências de formação docente, como condição para uma formação unitária e orgânica do pedagogo, do educador, apresentado e defendido como um projeto a ser tornado hegemônico nas políticas de formação de professores. No conjunto de sua produção, a Anfope (2006) destaca sua posição contrária “à concepção de currículo mínimo e modelo único de formação” (p. 6) explicitando seu entendimento do sentido do comum e nacional da base que defende no qual deve garantir a pluralidade de currículos e a necessidade das variadas propostas serem difundidas em todo o país (Anfope, 2002), permitindo o debate sobre as diversas experiências curriculares.

Compreendemos que a ideia de Base Comum e Nacional circula entre diferentes grupos articulando diferentes demandas para a educação e a docência. Mas por produzirem sentidos diferentes expressam seus limites nos processos de articulação na luta por políticas para a escola e a docência.

## Concluindo...

Na significação sobre a docência na BNCC o discurso da responsabilização está presente ao comprometer os professores com resultados dos alunos e o êxito da escolarização. A produção dos discursos sobre a formação docente mesmo pretendendo controlar todos os sentidos e fixar o que deve ser e fazer o docente, está marcado pelas continuidades e descontinuidades, pelas ambivalências e resistências, revelando toda a multiplicidade e pluralidade que caracteriza a produção dos discursos sobre a formação docente. As definições da BNCC nas diferentes versões apontam também para a centralidade da prática e do saber-fazer da docência valorizando os aspectos metodológicos do ensino, mas sabemos que tais definições são provisórias e contingentes, sendo o resultado da articulação de elementos em torno de certas configurações sociais, estreitamente ligadas às lutas concretas de sujeitos e grupos sociais (Laclau e Mouffe, 2015).

Na arena de negociação de sentidos, marcada pela dinâmica de complexidade sempre contingente e provisória (Laclau, 2006) os sentidos de docência devem ser problematizados. Se o protagonismo docente é enunciado vale pensar para que o é e considerar na heterogeneidade do magistério e das escolas brasileiras, espaços de luta, de criação e de desconstrução das políticas desafiando a sedimentação de um determinado modo de identificar professores na busca por normatizações da formação e do trabalho docente, no curso do desenvolvimento curricular que deve se pautar na autonomia e autoria.

Embora possa parecer sedutor o discurso do protagonismo docente como garantidor da qualidade na educação, devemos desconstruir esse discurso e indagar que outros sujeitos, instituições e dimensões são importantes no processo do educar para além de ensinar.

## Referências

- DIAS, R.E. 2016. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. *Revista Práxis Educativa*, set./dez., 11(3):590-604. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20/03/2017.
- DIAS, R.E. 2017. Currículo, Docência e seus Antagonismos no Espaço Iberoamericano. *Investigación Cualitativa*, 2(2):100-114.
- DIAS, R.E.; LOPES, A. 2009. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, jul./dez., 9(2):79-99.
- FRANGELLA, R. de C. 2016. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação,

- alfabetização e currículo. *Revista Práxis Educativa*, 11(1):107-128. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v1i1.0005>
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 144 p.
- LACLAU, E. 2006. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: A. AMARAL JR; J. BURITY, *Inclusão Social, identidade e diferença: Perspectivas Pós-estruturalistas de Análise Social*. São Paulo, Annablume, p. 21-38.
- LACLAU, E. 2005. *La razón populista*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Econômica, 312 p.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. 2015. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Tradução de Joanildo Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo, Intermeios, 286 p.
- LOPES, A.C. 2015. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: A. LOPES; D. MENDONÇA (orgs.), *A teoria do discurso de Ernesto Laclau - ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo, Annablume, p. 117-147.
- MACEDO, E.; FRANGELLA, R. de C. 2016. Políticas de currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, abr./jun., 32(2):13-17.
- MENDONÇA, D. de. 2009. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, jan./jun., (1):153-169.
- MENDONÇA, D. de. 2014. O Limite da Normatividade na Teoria Política de Ernesto Laclau. *Lua Nova*, São Paulo, (91):135-167.
- NUNES, C.; OLIVEIRA, D. 2017. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, jan./mar., 43(1):65-80.
- OLIVEIRA, A. de.; LOPES, A.C. 2011. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*, Pelotas, jan./abr., (38):19-41.
- PEREIRA, F. 2017. Formação de professores e epistemologia do trabalho docente. In: R. de C. FRANGELLA; M.-E. OLIVEIRA (orgs.), *Curriculo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos*. Curitiba, Editora CRV, p. 169-178.
- RIBEIRO, A. 2017. Base Nacional Comum Curricular - debates e movimentos - Francisco Aparecido Cordão entrevista Alice Ribeiro. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, mai./ago., 43(2):228-235.
- TEIXEIRA, I.A. de C. 2007. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, mai./ago., 28(99):426-443.

## Documentos analisados:

- ANFOPE. 2002. Documento final. XI Encontro Nacional. Florianópolis, SC, 36 p.
- ANFOPE. 2006. Documento final. XIII Encontro Nacional. Campinas, SP, 55 p
- BRASIL. 2001. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação



Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF.

BRASIL. 2002. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF.

BRASIL. 2015a. Resolução CNE nº 2, de 1 de julho de 2015. 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. Brasília, DF.

BRASIL. 2015b. BNCC, 1<sup>a</sup> versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 302 p.

BRASIL. 2016. BNCC, 2<sup>a</sup> versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 676 p.

BRASIL. 2017a. BNCC, 3<sup>a</sup> versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 396 p.

BRASIL. 2017b. Audiências públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular - Caderno Técnico. CNE/MEC. Disponível em: <http://cnebncc.mec.gov.br>. Acesso em: jul./2017.

OEI. 2013. Miradas sobre la educación en Iberoamérica: desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Madrid, OEI.

## Autor notes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
rcfrangella@gmail.com  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. rosanne\_dias@uol.com.br

