

Políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores e os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Public policies for the continuing education of literacy teachers and the impacts of the Common National Curriculum Base (BNCC)

 Viviane Carrijo Volnei Pereira *

Recebido em: 15 dez. 2021
Aprovado em: 4 mar. 2022

Resumo: O presente trabalho apresenta algumas reflexões a partir dos impactos que emergem da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e direcionam as políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores. A homologação e implementação da BNCC vêm integrar a política nacional da Educação Básica, buscando o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação e à elaboração de conteúdos educacionais. Nesse sentido, pautados em Curado Silva (2018), tomamos a perspectiva da epistemologia da práxis como elemento articulador entre teoria e prática, pois nela reside a possibilidade de perceber o movimento dialético da realidade, podendo ser esta melhor compreendida; considerando as abordagens sobre as políticas educacionais e a reestruturação da profissão docente apontadas por Oliveira (2019) e as contribuições de Santos (2014) sobre a formação continuada de professores. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental, considerando a BNCC, as relações e interações das esferas sociais e as políticas públicas de formação docente. Assim, compreendemos que a epistemologia da prática se constitui como concepção norteadora da BNCC e das políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores, dialogando com a perspectiva do professor reflexivo. Portanto, se faz necessário redefinir as políticas de avaliação e de formação de professores, fundamentadas na análise e na compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em todas suas dimensões, formas e práticas.

Palavras-chave: formação continuada; alfabetização; práxis docente.

Abstract: The present work presents some reflections from the impacts that emerge from the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC, 2018) and guide public policies for the continuing education of literacy teachers. The approval and implementation of the BNCC come to integrate the national policy of Basic Education, seeking the alignment of other policies and actions, at the federal, state and municipal levels, referring to the training of teachers, the evaluation and the elaboration of educational contents. In this sense, based on Curado Silva (2018), we take the perspective of the epistemology of praxis as an articulating element between theory and practice, as it contains the possibility of perceiving the dialectical movement of reality, which can be better understood; considering the approaches to educational policies and the restructuring of the teaching profession pointed out by Oliveira (2019) and the contributions of Santos (2014) on the continuing education of teachers. For that, we carried out a documental research, considering the BNCC, the relationships and interactions of the social spheres and the public policies of teacher training. Thus, we understand that the epistemology of practice constitutes the guiding concept of the BNCC and of public policies for the continued education of literacy teachers, dialoguing with the perspective of the reflective teacher. Therefore, it is necessary to redefine evaluation and teacher training policies, based on the analysis and understanding of historical, social, cultural and organizational contexts in all their dimensions, forms and practices.

Keywords: continuing education; literacy; teaching praxis.

* Viviane Carrijo Volnei Pereira é doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEFPAPe. Contato: carrijovivi@gmail.com.

Introdução

O contexto educacional brasileiro sofreu, nas últimas décadas, fortes influências de uma concepção de formação continuada baseada numa lógica de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos do professor alfabetizador, as quais se cristalizaram numa prática formativa, cuja característica repousa no seu caráter instrumental. Assim, é verdade que tais práticas primaram pelo excesso de ações formais que se estruturaram em torno dos conteúdos curriculares e de novas técnicas de ensino.

Assim, o cenário nacional da formação continuada de professores alfabetizadores recebe não só influências externas dos organismos internacionais, como as internas advindas do próprio sistema educacional. Entre essas, destacam-se as deficiências pedagógicas, o aviltamento salarial, a precariedade das condições de trabalho, as jornadas excessivas de trabalho e a inexistência de planos de carreira. Entretanto, a formação sofre, também, o impacto da tendência histórica de estímulo à rede privada e restrição ao setor público, no que se refere particularmente à expansão do número de instituições privadas de Educação Superior; à subordinação das políticas educacionais às recomendações de organismos internacionais diversos e à criação dos Institutos Superiores de Educação.

Nesse sentido, a homologação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 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; vêm integrar a política nacional da Educação Básica, buscando o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação e à elaboração de conteúdos educacionais. Ao adotar o enfoque no desenvolvimento de competências, a BNCC marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e orienta as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores numa perspectiva de rede nacional de capacitação e implementação da Base; indicando que as práticas pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências dos estudantes.

Portanto, partimos do entendimento de que a formação continuada é parte constituinte do exercício profissional do professor. Ela emerge como uma necessidade do trabalho docente, por isso ela é concebida como processo permanente, contínuo, que ocorre durante toda a carreira profissional, desde a formação inicial até a formação continuada (desenvolvimento profissional). A formação continuada é um processo histórico e inacabado, vinculado às questões da profissão docente e da educação como prática social. Desse modo, a realização de pesquisa documental, pautada no movimento dialético da realidade; considerando o contexto histórico-social, as relações e interações das esferas sociais e políticas de educação possibilita buscar a essência dos impactos que emergem da implementação da BNCC e direcionam as políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores.

Formação continuada de professores alfabetizadores e a implementação da BNCC

A alfabetização é compreendida como processo complexo, envolto por conflitos rumo a construções e desconstruções até que haja compreensão e apropriação do sistema de escrita alfabética, construído pela humanidade, o que permite ao estudante a inserção na cultura letrada em um processo de comunicação, por meio da leitura e da escrita, no âmbito das diferentes áreas do conhecimento. Historicamente, no Brasil, o conceito de alfabetização esteve sempre atrelado ao problema social do analfabetismo.

Para Magalhães (2014), datam da segunda metade do século XIX a elaboração e o uso de estatísticas de analfabetismo e de alfabetização como indicadores de modernização, elemento de comparação e fator de estímulo às políticas de alfabetização e escolarização, em línguas vernáculas.

Na alfabetização escolar, a implementação dos métodos ativos, associada ao construtivismo, favorecia estratégias de aprendizagem significativa, nos planos cognoscitivo e simbólico. Em consequência, os métodos de alfabetização tenderam a valorizar o princípio de uma pedagogia de leitura e de escrita como aprendizagem da linguagem e como conhecimento. Das estatísticas padronizadas da primeira fase, focalizadas no analfabetismo, o olhar historiográfico passou a centrar-se nas políticas e na massificação da alfabetização escolar, para, finalmente, se abrir às culturas dos sujeitos e dos grupos, às etnografias, às aprendizagens alternativas, às literacias (MAGALHÃES, 2014, p. 47).

Nesse sentido, segundo Ferraro (2014) o entendimento equivocado sobre o analfabetismo, desde o momento em que este se colocou como problema nacional, no final do Império (1878-1881), acabou não só comprometendo propostas e campanhas de alfabetização, como afetando ainda negativamente tanto o entendimento a respeito da alfabetização e escolarização das camadas populares quanto às políticas que foram sendo criadas com tal objetivo.

Entretanto, foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano. A partir dos anos de 1930, com o processo de unificação, em nível federal, de iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, a educação e, em particular, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional (MORTATTI, 2010, p. 330).

A partir do final da década de 1970, a luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola. Nesse contexto da década de 1970, o Estado apossa-se do processo de formação docente, utilizando normas, regulamentos, pareceres e programas para garantir a ordem e os direitos dos cidadãos; mas também fortalecendo o poder e domínio da sociedade. Numa perspectiva da epistemologia da racionalidade técnica, a formação do professor alfabetizador assume um papel mediador

na perpetuação e transmissão da ideologia do Estado; ou seja, o professor é formado para ser um técnico, que empregava instruções para alfabetizar na perspectiva de codificação e decodificação de signos linguísticos.

Segundo Mortatti (2010), desde o final do século XIX, pode-se constatar que as políticas públicas ou ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais tende a reduzir o processo de alfabetização a aspectos neutros e meramente técnicos; desconsiderando opções ou decisões relacionadas a determinada teoria do conhecimento e integrante de determinado projeto político que lhe dá sustentação e motivação em determinado momento histórico.

Especialmente no início da década de 1980, com as mudanças tecnológicas na relação de produção e a pressão social por melhora na qualidade da educação, essas constatações indicaram a necessidade de pensar em políticas públicas; manifestando dialeticamente as relações entre teoria e ação do Estado no que se refere ao atendimento às necessidades básicas sociais, como direito do cidadão e direito dos profissionais da educação à formação continuada. Como marco desse movimento contraditório das políticas públicas e de reforma do ensino, a Declaração de Jomtien (1990) assinada na Conferência Mundial de Educação para Todos¹, no Ano Internacional da Alfabetização, e com a Declaração de Salamanca (1994) temos definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa; além de termos uma visão renovada da política educativa e da cooperação internacional no campo da educação e melhoria da qualidade do ensino.

O ano de 1990, declarado pela UNESCO como Ano Internacional da Alfabetização, tem como principal objetivo promover o debate internacional sobre a alfabetização e contribuir para aumentar a compreensão da opinião pública mundial sobre os diversos aspectos da alfabetização e oportunizar a intensificação dos esforços por difundir a alfabetização e a educação, considerando a dramática situação do analfabetismo e ou analfabetismo funcional, particularmente nos países em desenvolvimento no final da década de 1980. Esse movimento impulsiona as políticas públicas para o combate ao alto índice de analfabetismo no Brasil constatado entre 1986 e 1988, compreendendo cerca de 25,76% do total da população na faixa etária da alfabetização.

No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência de Jomtien²; no qual o governo brasileiro assume compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea; estabelecendo portanto, estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo.

De acordo com o plano os programas de alfabetização são indispensáveis, sendo que a alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Nesse sentido, o Plano Decenal de Educação Para Todos estabelece um sistema

de projetos de alfabetização, formação inicial e continuada dos brasileiros, aumento dos recursos destinados à educação básica e programas de formação permanente que proporcionem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar.

Desse modo, as concepções e práticas de formação continuada, assumidas e materializadas pelas políticas públicas de formação docente desde o final da década de 1990, aproximam-se da perspectiva que defende a reflexão sobre a prática pedagógica como eixo estruturante da formação dos professores alfabetizadores; envolvendo a figura do professor reflexivo que busca a partir da troca de experiências, reconstruir sua prática docente e assim possibilitar a melhoria dos resultados de aprendizagem de seus alunos; e, destacando uma lógica de práticas individuais, pragmáticas e utilitárias; bem como uma metodologia pautada na interdisciplinaridade, no lúdico, no trabalho com a leitura e a produção de texto para apropriação do sistema de escrita alfabética.

Compreendemos também, que as atuais políticas públicas de formação continuada aproximam o perfil do professor alfabetizador a uma perspectiva de alfabetização cultural e a importância desse profissional para a aprendizagem da criança, bem como a necessidade da busca pelo conhecimento por parte do docente; sendo assim enfatizado, um conhecimento prático e técnico de aplicabilidade às necessidades do processo de alfabetização e constituição da metodologia utilizada pelo professor alfabetizador.

Nesse mesmo diálogo, Soares (2018) aponta que nos anos iniciais do século XXI reaparece a discussão sobre os métodos de alfabetização e a prática pedagógica nos documentos orientadores de elaboração dos currículos e das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), tem como foco o desenvolvimento de competências por meio da indicação clara do que os estudantes devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (mobilização das competências para resolver demandas complexas da vida cotidiana); assegurando as aprendizagens essenciais definidas na própria Base. Destaca-se, nesse entendimento, um caráter neopragmático desse documento, porque a legitimação do ensino se realiza pelo desempenho das competências que se instaurarem, uma vez que se trata de “ativar e utilizar o conhecimento construído”. Vale ressaltar também que o comprometimento com a concepção da BNCC não reconhece as condições precárias de trabalho dos professores nem a necessidade de investimentos voltados ao desenvolvimento profissional docente.

Quanto a alfabetização, a BNCC (2018) estabelece que esse deverá ser o foco da ação pedagógica nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, enfatizando a prática docente nos processos de “codificação” e “decodificação” dos fonemas em material gráfico, no desenvolvimento de uma consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética. As ações didático-metodológicas do professor alfabetizador devem focalizar atividades lúdicas, leituras de diferentes gêneros textuais, jogos, brincadeiras, avaliação e uso de imagens e sons, entre outros recursos, na perspectiva dos letramentos.

Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular (2018) requer o desenvolvimento de competências para aprender a

aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Isso direciona a formação do professor, trazendo cada vez mais a responsabilização sobre si para com a qualidade do ensino; e a necessidade de reconhecer como deve ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado do estudante, sem se esquecer de como o estudante deve aprender e para que ele deve aprender.

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. (BNCC, 2018, p. 19).

Assim, no que se refere à proposta da BNCC para a qualidade do ensino, o pensamento neoliberal pressupõe o modelo de formação de um profissional de “amplo perfil”, versátil, capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e imbuído do compromisso de uma educação para o exercício da cidadania. O professor alfabetizador é inserido em políticas públicas de formação continuada, tendo em vista a necessidade de todas as crianças serem alfabetizadas até o 2º ano do ensino fundamental e que a reflexão sobre sua prática, aliada à troca de experiências, poderão ser a solução para seus problemas em sala de aula. Para isso, os programas de formação continuada de professores alfabetizadores compreendem a alfabetização, não com um fim em si mesma, mas, sobretudo, como direito e possibilidade de cidadãos alimentarem suas vivências, com o domínio da leitura e melhor compreensão do mundo em que vivem.

Assim, o professor alfabetizador se estabelece como um “multiprofissional”, detentor de um perfil alfabetizador e um profissional que deve refletir constantemente sobre sua prática pedagógica. Essa ideia pode contribuir para a precarização do trabalho docente, pois enfatiza a questão da reflexão presa à ação profissional entendida simplesmente como a competência “do saber fazer” cotidiano, apenas numa perspectiva de autorreflexão sobre o fazer do profissional. Nesse diálogo, segundo Pereira (2016), constatamos que a epistemologia da prática se constitui como concepção norteadora dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, com ênfase na prática docente e com vistas a uma qualidade social da educação, trazendo também a responsabilização do professor para alfabetizar as crianças na idade certa.

Segundo Santos (2014), as concepções e práticas de formação continuada são estruturadas, organizadas e produzidas considerando-se uma perspectiva de formação docente que ensina a reflexão sobre a prática pedagógica. Reforça-se, nesse contexto, a ideia de relação entre formação continuada, mudança na prática docente e melhoria do ensino. O papel do professor é redimensionado, deve ser competente, repensar suas práticas para poder responder às novas exigências pedagógicas, que também se vinculam às novas demandas de qualificação profissional.

Para Gatti (2008), a preocupação com a formação continuada de professores entrou na pauta mundial implantando políticas públicas e ações políticas que se movimentam na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes.

Reafirmamos, assim, a necessidade de uma concepção de formação continuada pautada na epistemologia da práxis, que procura construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis; permitindo que através da pesquisa o professor possa ressignificar sua atuação docente, produzindo conhecimentos sobre seu trabalho. Portanto, concebemos a formação continuada como um processo de preparação intelectual, técnica e política que pretende responder às demandas e aos desafios presentes na realidade social e pedagógica. O exercício da atividade docente requer uma formação intencional de caráter integral, que dê conta das tarefas do processo de ensino-aprendizagem circunscrito em contextos escolares, permeados por contradições, tensões e conflitos.

Evidencia-se, também, a importância da formação na construção da profissão docente e para qualificar o trabalho pedagógico; possibilitando a busca, a pesquisa, a ampliação e a apropriação de novos conhecimentos. No que diz respeito à formação continuada, o que se espera e o que se deseja dela é a conjugação de aspectos teórico-práticos, que favoreçam uma sólida formação teórica, a reflexão crítica, na valorização da escola como espaço de pesquisa e formação e na valorização dos professores como sujeitos produtores do saber.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped, 2018) produziu um conjunto de posicionamentos críticos acerca da homologação da Base Nacional Comum Curricular em relação aos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, quanto a homogeneização das matrizes curriculares e quanto a formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar. A Anped ainda destaca que a proposta da BNCC retira a centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer que desarticula teoria e prática, tomando esta última no sentido mais imediato e restritivo de um suposto saber-fazer.

Diante disso, pensar a formação de professores pautada na epistemologia da práxis e a atuação docente se faz necessário, pois permite a articulação teoria e prática, ou seja, a práxis docente. A formação continuada, compreendida como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional, requer a superação de práticas formativas que apresentam características eminentemente prescritivas, normativas e pontuais, desprovidas de uma *reflexão crítica* sobre o ato pedagógico em sua totalidade. A formação continuada de professores pautada na epistemologia da práxis possibilita a *práxis* docente, oportunizando ao professor condições para ele teorizar sobre a prática, pois, nesse processo de teorização, ele realiza um esforço cognoscitivo que o ajuda a descobrir a prática pedagógica inserida num contexto mais amplo. Por outro lado, essa apropriação da realidade, que se efetiva por meio da relação teoria-prática, propicia determinadas aprendizagens que ajudam o professor a transformar o seu objeto de trabalho.

Consideramos, assim, a necessidade da formação continuada como um processo de valorização do profissional da

educação que oportuniza a construção da práxis através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. E que segundo Curado Silva (2018) possibilita ampliar, repensar os sentidos e significados desta prática de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, ampliando a autonomia do profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos.

Base nacional comum curricular e a prática docente do professor alfabetizador

As políticas educacionais que tiveram início nos anos de 1990 no contexto brasileiro determinaram formas de regulação da educação baseadas em novos processos de escolarização, centrados na aprendizagem e desempenho de qualidade, padronização dos currículos nacionais e mudanças na prática docente do professor alfabetizador.

Para Oliveira (2019) ao mesmo tempo em que as escolas passaram a ter maior autonomia na elaboração dos projetos pedagógicos e a eleger seus diretores, bem como constituírem colegiados, também tiveram que conviver com estratégias e ferramentas gerenciais que muitas vezes eram impostas como condição para o exercício da gestão. Sob o argumento da racionalidade técnica e de atribuir maior eficiência ao setor público, o estado busca padronização das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares.

Sendo assim, num movimento histórico e contraditório, a formação de professores vem se afastando de uma perspectiva que toma a educação como prática social concreta; e a identidade profissional docente se torna fragilizada quanto à formação teórica, mas valorizada quanto ao aperfeiçoamento da prática e dos saberes técnicos para uma educação de qualidade. Nesse sentido, para Zeichner (1993) é importante que o professor atue como um profissional autônomo que reflete, de forma crítica, sobre sua prática, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem em relação ao contexto em que ele se materializa, junto com as demandas advindas desse contexto.

Para Santos (2014), ao concentrarmos no aspecto da reflexão-na-ação, pode incorrer no risco de reduzir a compreensão de prática aos aspectos imediatos do ensino e da sala de aula, na medida em que desconsidera os determinantes e condicionantes da ação, como, por exemplo, os aspectos institucionais que influenciam o conteúdo e a forma da prática profissional. Freitas (1992) já alertava para a possibilidade de um novo tecnicismo na educação, na medida em que o processo de formação do professor estaria sendo reduzido a uma questão essencialmente prática e que essa prática vem sendo concebida pelas “novas” abordagens como problemas imediatos do cotidiano.

Evidencia-se que a reflexão da prática nos cursos de formação continuada denota o reconhecimento do papel ativo dos educadores, o seu engajamento e mudança de identidade profissional docente na construção do conhecimento e a valorização de suas próprias teorias pautadas na experiência, na ação pedagógica e na solução de problemas em sala de aula. Contudo, destacamos que o saber prático não é suficiente para fundamentar uma concepção que se proponha a compreender a multidimensionalidade do trabalho docente. Segundo Santos (2014), o olhar demasiado sobre as questões imediatas do

ensino pode incorrer no risco de contribuir para o desenvolvimento de uma prática formativa baseada num praticismo e/ou na supervalorização do professor como sujeito individualizado.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (2018) define como algumas de suas ações: decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica dos professores; selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas; construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado; criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; e outras mais.

O professor alfabetizador recebe, portanto, a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania e para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina, utilizando instrumentos variados que permitam analisar a progressão dos estudantes e suas relações com as estratégias didáticas adotadas; e estar atento de que o planejamento requer definição dos objetivos, ou seja, ter clareza do que se pretende dos alunos com relação à aprendizagem. Diante disso, uma ação didática consistente pressupõe necessariamente uma atividade diagnóstica para que o professor possa conhecer melhor os estudantes e reorganizar seu planejamento em função de suas necessidades. Portanto, evidencia-se que o professor é um grande responsável por aumentar a qualidade da educação.

Segundo Santos (2014) no que tange à reforma dos conteúdos curriculares, a preocupação central do MEC voltou-se para a formação de um trabalhador polivalente, cujo conhecimento seja de caráter utilitário para as novas exigências do mercado de trabalho. Isso porque a educação na atualidade é pensada para além dos muros da escola, em prol da eficácia da aprendizagem e não do profissionalismo. Trata-se, assim, da exigência de saberes que vão além dos conhecimentos de docência, o que indica a necessidade de diferentes aprendizagens para quem assume a sala de aula, ou seja, um “multiprofissional”.

O docente “multiprofissional” destaca-se ainda como um dos agentes de transformação e melhoria da educação. Para isso, o professor deve saber avaliar, investigar e ter clareza das suas intencionalidades pedagógicas; deve planejar suas ações, mediar aprendizagem do aluno e transmitir a ele os conhecimentos necessários; deve refletir sobre sua prática e replanejar sua prática pedagógica buscando metodologicamente a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem; que são inerentes ao trabalho docente. O professor deve ser também um investigador do que ensina, um facilitador do que se aprende, um mediador da aprendizagem, um educador cívico social e moral para formação do cidadão, um formulador do currículo a nível da sala de aula e um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem.

Esse discurso também transpõe, muitas vezes, o que é função social coletiva de toda a comunidade escolar e até mesmo do Estado, para obrigações morais individuais do professor “multiprofissional”.

O professor deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (FORMOSINHO, 2009, P. 50-51).

A formação continuada aparece nesse contexto, como rede de experiências para melhoria dessa atuação docente, possibilitando um planejamento pedagógico reflexivo, o educador como sujeito de sua prática educativa e a instrumentalização pedagógica. Este novo trabalhador necessita, agora, de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, necessitando de uma formação continuada para aprofundamento de sua prática pedagógica.

Para Formosinho (2009), as mudanças que se deram no trabalho dos professores podem ser entendidas como indício de um maior profissionalismo, devido a uma maior complexificação da função docente e à exigência de mais competências por parte dos professores, mas também podem ser identificadas com uma intensificação do trabalho do professor, da qual advém a deterioração e a desprofissionalização³ do trabalho dos docentes. Essa contradição alimenta e reforça a perspectiva de docente “multiprofissional”, na medida em que o professor deve ser capaz de assumir e desempenhar com eficiência todas as especialidades propostas pelos discursos normativos, seja de formação inicial ou de formação continuada, e muitas vezes ainda subordinado a uma lógica individual e instrumental de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a lógica neoliberal no contexto da educação, tem sido caracterizada por um conjunto de ideias que fazem apelo à “eficiência”, à “eficácia” a “excelência”, à “qualidade”. Os professores, assim, são considerados como atores principais, “multiprofissionais”, e o seu trabalho passa a ser visto como um sistema de ações concretas para resolver problemas concretos dentro da escola e da sala de aula; enfatizando, assim, a importância da atividade prática nos momentos de formação continuada docente, numa perspectiva de aperfeiçoamento e reciclagem.

Destacamos que é na relação entre a prática e a teoria que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de vários saberes, e o professor é responsável pela transmissão deste saber produzido. A atividade prática implica a modificação do ideal em face das exigências do próprio real, requerendo um constante ir e vir de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático e inseparável da finalidade.

As modificações impostas aos fins de que se havia partido para conseguir uma passagem mais cabal do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real, só fazem demonstrar, ainda mais vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático na atividade prática. Esta como atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na própria ação, é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza um fim; é, portanto, realização guiada por

uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia ou orienta – e isso seria a expressão mais perfeita da unidade entre teoria e prática – na medida em que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus fins (VÁZQUÉZ, 2011, p. 266).

Num movimento contrário a essa relação teoria e prática, a dimensão epistemológica que orienta a proposta da BNCC se fundamenta na epistemologia da prática; numa perspectiva de reflexão sobre a prática pedagógica, preconizando a prática profissional como fonte de conhecimentos e uma preocupação com a experiência pessoal e com a prática profissional como fonte de produção de saberes. O professor produz um determinado tipo de saber que valida sua ação e proporciona sua aprendizagem. Isso significa que a experiência, no exercício da atividade docente, é um fator importante na aprendizagem profissional, pois na vivência experimental se configura o conhecimento profissional que dá suporte ao trabalho do professor. Santos (2014) ressalta que a epistemologia da prática valoriza os saberes do fazer docente, preconizando a prática profissional como fonte de conhecimentos e contrapondo-se às perspectivas acadêmicas e técnicas que se pautam pela existência de um conhecimento exterior respaldado pela pesquisa científica.

Ainda nesse contexto, a proposta da BNCC para manter processos permanentes de formação docente insere o professor alfabetizador num processo de busca pela ampliação e apropriação de novos conhecimentos de natureza teórico-prática, atividades intencionais, aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem e sistematização do trabalho docente. Os professores são inseridos em formações com objetivo de trocar experiências, compartilhar práticas pedagógicas exitosas e aprender técnicas de ensino-aprendizagem que favoreçam o trabalho em sala de aula, principalmente no que tange à alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental, bem como para as dificuldades encontradas no dia a dia de seu planejamento pedagógico. Cabe a todos os profissionais – neste caso, os professores – a busca pela formação continuada, pelos estudos e leituras, para que possam exercer a profissão que escolheram contribuindo para a promoção do ensino e da aprendizagem de todos os alunos como um direito constitucional que lhes é garantido.

Com isso, temos o entendimento de que a relação teoria e prática proposta na BNCC dialoga com a perspectiva do professor reflexivo. Valorizando a experiência e a reflexão na experiência, a Epistemologia da prática enfatiza a prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento na ação, presente nas soluções que os profissionais encontram na prática pedagógica. A partir desse diálogo, constrói-se a figura do professor reflexivo. O modelo de um profissional reflexivo reafirma a competência pessoal gerada por meio de reflexões sobre e na experiência vivida, consolidando o processo reflexivo como forma de investigação e não como descoberta do já existente.

No entanto, de acordo com Contreras (2012) um profissional que reflete a ação deverá refletir também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente. Da mesma forma, Alarcão (1996) diz que o simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de

salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve, antes, ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional; portanto, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

Assim, o processo reflexivo não surge por acaso, pois ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. Por isso a reflexão não pode se dar apenas sobre os conteúdos ou práticas pedagógicas, mas sim, uma reflexão sobre eles e suas causas geradoras. A compreensão de uma prática pedagógica inserida numa dada realidade social e histórica, em que os processos formativos oportunizem instrumentos teórico-metodológicos que permitam o professor adentrar o interior dessa prática e perceber não somente os aspectos aparentes, mas os seus elementos constitutivos, que vão além de uma visão reflexiva imediata.

Defendemos, assim, uma formação que não pode se desvincular da atividade, por ser parte integrante da mesma e que, por isso mesmo, devendo contemplar suas dimensões: cognitiva, ética, estética, afetiva e política, na qual o professor tenha um papel ativo, desde a formulação das políticas até a intencionalidade e intervenção da própria prática (CURADO SILVA, 2018, p. 46-47).

Na mesma direção, Pimenta (2012) aponta que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista, para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Parece-nos então, que a discussão sobre relação teoria e prática, atrelada à necessidade de um professor reflexivo, remete-nos o retorno às ideias de eficiência técnica em esferas distintas da educação, principalmente quanto à formação continuada docente. Os modelos de organização e gestão do trabalho docente presentes na BNCC colocam, portanto, como imperativo o resgate da técnica e saber eficientes do professor, e novas relações entre concepção e execução decorrem nos modos de estabelecer esta relação; predominantemente quanto à discussão sobre o termo “qualidade” em educação com o objetivo de resolver os atuais problemas.

Portanto, como forma de resistência e estratégia de enfrentamento das ações nas políticas educacionais, como a implementação da BNCC, que fragilizam a formação continuada de professores alfabetizadores; tomamos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento que pode oferecer elementos para uma proposição de formação continuada, pois tem como

eixo central o conhecer na prática social do sujeito-histórico-professor, a reflexão filosófica e o conhecimento científico, buscando a compreensão do real e a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana.

Considerações propositivas

A Base Nacional Comum Curricular indica que as atividades pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Para isso, a formação continuada dos professores alfabetizadores se apresenta como uma ação contínua de aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, pautada na epistemologia da prática, enfatizando a perspectiva do professor reflexivo e multiprofissional que busca reconstruir suas práticas com o objetivo de atingir resultados exitosos nas avaliações de aprendizagem dos estudantes.

Portanto, é preciso redefinir as políticas de avaliação e de formação de professores, fundamentadas na análise e na compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em todas suas dimensões, formas e práticas. Isso porque a formação não passa apenas pelo comprometimento e desprendimento de querer aprender e fazer do professor alfabetizador, mas é preciso investimento e políticas nacionais que lhe assegurem o direito a esta formação; bem como incentivos, valorização da profissão, planos de carreira e salários e condições no âmbito escolar para desenvolvimento de seu planejamento pedagógico.

O exercício da atividade docente requer uma formação intencional de caráter integral, que dê conta das tarefas do processo de ensino-aprendizagem circunscrito em contextos escolares, permeados por contradições, tensões e conflitos. Desse modo, a formação continuada se constitui uma ferramenta necessária ao processo de profissionalização do professor. Nesse sentido consideramos que a formação continuada terá valor para o professor alfabetizador se for estruturada como um processo evolutivo e qualitativo, contributivo do avanço profissional docente em termos de aprendizagem, novas posturas, prática pedagógica, autonomia e conhecimentos teórico-metodológicos no que se concerne ao processo de alfabetização das nossas crianças.

Desse modo, a formação continuada assume uma ação humana emancipatória e transformadora que ocorre para a construção de novas possibilidades de ser da educação e da profissão docente. A *práxis* docente, o voltar na teoria a partir da prática, possibilita o conhecimento, a síntese e a crítica; e a pesquisa como forma de superar o senso comum e avançar na sistematização dele. A formação continuada pautada na epistemologia da práxis permite uma (re)construção da prática pedagógica docente, numa relação de interdependência e autonomia relativa da unidade com a teoria, ou seja, uma tentativa de superar uma visão pragmatista no processo de profissionalização docente, de um retorno ao tecnicismo e de continuidade da exploração do trabalho do professor. ■

Notas

¹ A Conferência Mundial de Educação para Todos foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E-9”, foram levados a desencadear

ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos”, coordenado pela UNESCO, que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (SHIROMA, 2007, p. 48).

² Nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.

³ Por desprofissionalização docente, entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. Esse enfraquecimento deve-se à aparição de novas regulamentações laborais na América Latina, no contexto do avanço da globalização capitalista e neoliberal, com seus consequentes impactos na diminuição do campo de autonomia e controle profissional do processo de trabalho (MEJÍAS, 2010).

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Nota 2018 - ANPed e a BNCC: luta, resistência e negação**. [Disponível na internet: www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao, acesso em 10/01/2020.]
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: Perspectiva Crítico-Emancipadora**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.
- FERRARO, Alceu Ravello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Org). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Unesp, 2014.
- FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e Formação do Educador. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GATTI, Bernardete **A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Org). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Unesp, 2014.
- MEJÍAS, M.R. **Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual**. Ponencia presentada al Encuentro Nacional de Movimiento Pedagógico. Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, del 13 al 15 de enero. 2010.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, D.A.; CARVALHO, L.M.; LEVASSEUR, L.; MIN, L.; NORMAND, R. (Org.). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: Perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 271-300, 2019.
- PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, 2016.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiá: Paco Editorial, 2014.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- ZEICKNER, Kenneth. **A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.