

FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: INVESTIGANDO DISCURSOS PROEMINENTES NA IBERO- AMERICA

Larissa da Silva Garcia ¹

RESUMO

Novas narrativas internacionais surgem sobre modelos de reformas educacionais e apostam em melhorias na educação e na qualidade educacional através de uma proposta de centralização curricular nacional. No Brasil, tal proposta significa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O presente estudo insere-se numa perspectiva discursiva de Políticas de Currículo e pretende analisar discursos de formação docente em tempos de pandemia, visando identificar como o isolamento social provocado pela COVID-19 interferiu na forma das escolas se inserirem nas políticas de currículo no contexto ibero-americano. O objetivo é não apenas identificar atores sociais que defendem uma formação docente pautada em competências, mas investigar sentidos que circulam e discursos que vêm constituindo produções de múltiplas demandas equivalentes, buscando compreender como esse processo opera na atual centralidade curricular significando docência(s). Como material empírico, utilizo os documentos da Base Nacional Comum Curricular; Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), entre outros. Tais documentos se apresentam enquanto prescritivos e normativos, sendo produzidos por discursos e também produtores de discursos. Como referencial teórico, recorro às discussões de Lopes e Macedo sobre Políticas de Currículo e no âmbito de políticas e reformas educacionais globais, na abordagem de redes políticas de Stephen Ball. Ao que tange às políticas curriculares e docência no espaço ibero-americano, me apoio nas pesquisas desenvolvidas por Dias.

Palavras-chave: Discursos, Docência, Políticas de currículo, Ibero-america, BNCC.

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou no dia 11 de março de 2020, o cenário de pandemia provocado pelo vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como novo Corona Vírus ou COVID-19, chamando atenção para a gravidade das contaminações à nível

¹ Licenciada em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, larissagarcs@gmail.com;

mundial. Os impactos na educação local e global foram inúmeros, na medida em que vivemos uma epidemia que nos obriga estar em isolamento, as escolas tiveram que modificar não só suas práticas, mas formas de se inserirem nas políticas de currículo.

Segundo o documento disponibilizado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) intitulado de “Efeitos na Educação Iberoamericana: um ano após a COVID 19” no ano passado houve suspensão das atividades presenciais em quase todos os países ibero-americanos, com exceção da Nicarágua. Ainda, de acordo com dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO) em 2020², cerca de 1,5 bilhão de alunos foram atingidos com o fechamento de escolas e universidades ao redor do mundo. Em 2021, esse percentual ainda significa quase a metade de estudantes do ano anterior. O interrompimento inesperado das aulas nas instituições de ensino instaurou um movimento de crise na educação global.

Assim sendo, na tentativa de buscar uma solução para a continuação imediata no deslocamento das aulas presenciais para as aulas virtuais, o ensino remoto emerge como nova modalidade de ensino, visando garantir uma maior aproximação entre alunos e professores no período de não acessibilidade as escolas. Não obstante, a Educação a Distância e o uso de outros recursos digitais, podendo-se citar o uso amplamente difundido de plataformas virtuais, foram aderidas pela comunidade escolar. Conseqüentemente, docentes precisaram adaptar suas práticas, recorrendo ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como auxiliares nesse processo. Vale ressaltar que conforme mencionado no relatório técnico sobre o Trabalho docente em tempos de pandemia, organizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais “antes mesmo da pandemia, as tecnologias digitais já se encontravam cada vez mais demandadas no cotidiano dos professores da Educação Básica” (CNTE, 2020). Tal contexto acarretou em condições de trabalho docente significativamente intensificadas para diversos professores advindas da defesa de uma educação online que atenda as demandas educacionais tecnológicas. Dias e Farias afirmam que:

“[...]o uso das TIC na educação constitui um discurso que tenta forjar sentidos em torno de uma qualidade que, segundo os documentos, está associada a uma cultura digital que permitirá ao aluno apropriar-se de informações e competências voltadas à formação de sujeitos adaptados ao processo de globalização.” (2013, p.100)

² Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>> Acesso em: 16 de ago. de 2021.

É nesse sentido que a presente proposta visa analisar os discursos acerca da formação docente no espaço ibero-americano em tempos de COVID-19 visto que o atual cenário local e global evidenciou ainda mais argumentos em defesa de uma formação docente vista como ideal. O objetivo é não apenas identificar atores sociais que defendem uma formação docente pautada em competências, mas investigar sentidos que circulam e discursos que vêm constituindo produções de múltiplas demandas equivalentes, buscando compreender como esse processo opera na atual centralidade curricular significando docência(s). Tais discursos buscam legitimação em textos políticos como tentativa de que as demandas equivalentes de formação docente sejam atendidas, principalmente as atreladas às competências digitais. Atualmente no Brasil, tal proposta vincula-se diretamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Na construção do consenso pela qualidade da educação defendida pela BNCC, a docência assume um papel central através do discurso de desempenho assim como os discentes, portanto, há uma grande demanda para a profissionalização de professores que vem sendo traduzida por intermédio de ofertas de cursos de capacitação docente com o intuito que esses profissionais atuem de acordo com a BNCC. Estes cursos são ofertados majoritariamente por instituições que participaram do processo de elaboração da Base, podendo-se citar: Abave, Cenpec, Comunidade Educativa Sedac, Fundação Lemann, Fundação Ayrton Senna, Fundação Maria Cecília Souto Vidgal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos pela Educação, entre outros configuram a esfera privada, enquanto a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), representam o âmbito governamental.

METODOLOGIA

A atual pesquisa tem como base o enfoque discursivo de política de currículo, inserindo-se no contexto ibero-americano conforme apresentado na proposta da autora. Como parte empírica, será realizado um levantamento de discursos acerca da formação docente em tempos de COVID-19 em sites de divulgação da BNCC e organismos internacionais, tanto na esfera oficial (MEC, OEI, UNESCO e Secretarias de Educação) quanto sites dirigidos aos professores, tais como Revista Nova Escola, a plataforma Aprendendo Sempre e cursos de capacitação de professores promovidos durante a pandemia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como aporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa, compreendo currículo a partir de uma perspectiva pós-estrutural, apoiada nas discussões de Lopes e Macedo (2011). Esta perspectiva rompe com os modelos estruturais da linguagem e também da própria prática, e se posiciona a partir de uma postura de indagações e desconstruções dos discursos hegemônicos sobre formação docente durante uma epidemia mundial. Para tal, o embasamento será na Teoria do Discurso defendida por Ernesto Laclau (2011). Ao que tange às políticas curriculares e docência no espaço ibero-americano, me apoio nas pesquisas desenvolvidas por DIAS no período de 2013 à 2021.

Recorro também à abordagem de redes políticas de Stephen Ball (2014), a fim de compreender as articulações envolvidas no processo de produção de políticas educacionais locais e globais. Com as contribuições de Stephen Ball sobre as redes políticas, argumento que essas redes são constituídas por diversos atores e organizações sociais, contando com a participação de instituições filantrópicas e até mesmo de grandes conglomerados de negócios educacionais em nível internacional. Portanto, as investigações sobre a abordagem de redes políticas propiciam oportunidades de identificar a institucionalização das relações de poder nas políticas educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Novas narrativas internacionais surgem sobre modelos de reformas educacionais e apostam melhorias na educação e na qualidade educacional, dando enfoque aos discursos acadêmicos no debate sobre quais seriam os aspectos centrais das novas políticas educacionais instrumentais que fazem parte da agenda global: avaliações internacionais; padronização da educação e do conhecimento por meio de competências e a incorporação de mecanismos de gestão empresarial. Interessa nessa pesquisa, destacar como essas discussões têm se configurado nos campos do currículo e da docência, com ênfase nas articulações discursivas³ (AD) no contexto ibero-americano acerca da formação docente em tempos de COVID-19.

No Brasil, assim como nos demais países emergentes, diversos organismos internacionais influenciam diretamente na formulação de políticas e reformas educacionais locais. Nesse sentido, o contexto de influência dentro do cenário global configura as relações

³ O conceito de AD na atual escrita reconhece que tais articulações “permitem a equivalência entre significados de diferentes elementos de um discurso”. (LOPES, 2018a, p.144).

entre os países, organizações multilaterais, Organizações Não Governamentais (ONGs) e corporações multinacionais, constituindo o que (BALL, 2014) compreende como redes transnacionais de influência. Tais redes se articulam e operam em diversos contextos políticos gerados por uma infraestrutura global e multilateral que privilegia soluções direta e indiretamente privadas para problemas através de seus think tanks, empresários e filantropos.

Corroboro com o pensamento de DIAS (2021, p.3) sobre a produção de pesquisas no contexto ibero-americano, portanto, argumento que a realização do atual estudo à longo prazo trará grandes contribuições para o campo educacional. Para a autora:

Defendo o desenvolvimento de pesquisas sobre a região iberoamericana na tentativa de compreender as articulações discursivas produzidas entre os países e entre a comunidade epistêmica educacional, com ênfase no campo do currículo e da docência. Ao longo dos anos 2000, os países da região iberoamericana envolveram-se na construção de consensos em torno de superação dos problemas da educação básica, instituindo para o ano de 2021 uma série de metas a serem alcançadas para atender a demandas pela equidade na educação.

Assim, identifico na contextualização das reformas educacionais globais recentes um forte discurso em busca da defesa da centralização curricular nacional. Nas terras brasileiras recentemente, tal proposta significa a Base Nacional Comum Curricular cujo questiono em concomitância com Lopes (2018b, p.23) “as várias tentativas de formular um currículo comum”. Logo, opero com a lógica de que a BNCC é fruto de produção política, sendo também produtora de discursos e novas articulações políticas. As diversas propostas defendidas nos documentos citados (a própria Base, a BNC-F, BNC-F Continuada entre outros), salientam demandas curriculares e demandas educacionais que interpretamos como “ao que socialmente é projetado como necessário para a escola e para a educação” (LOPES, 2019, p. 10) e que tem fomentado à produção dessas políticas.

Defendo que a BNCC enquanto política educacional vêm atribuindo a responsabilização do seu possível sucesso ou fracasso para as instituições de ensino e aos docentes, respectivamente. Em suma, propõe um discurso normativo que confere um valor prevalecente às ações (performances) e às realizações (resultados, desempenhos) dos atores sociais envolvidos (alunos, professores ou outros), bem como das instituições escolares e seus projetos. Padrões, competências e indicadores constituem fontes para determinar e exigir desempenhos, bem como para criar sistemas de responsabilização que monitoram e sancionam as suas realizações. A responsabilização docente é viabilizada por intermédio de questões relacionadas

ao desempenho, a excelência e/ou a eficiência da prática dos professores, estando centralmente ligada aos discursos contemporâneos da profissionalização docente.

Diante desse contexto que se configuram a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada, homologadas respectivamente em 2019 e 2020, ambas em circunstâncias de contrariedades. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) divulgou o “Manifesto CONTRA A DESQUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA” em repúdio à aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Concordo com a associação, que salienta as problemáticas de se aprovar diretrizes para formação docente em tempos de pandemia, destacando a falta de diálogo com entidades acadêmicas. Para a ANPED (2020, p. 1)

Assim, considera-se inaceitável que, neste contexto, sejam aprovadas normativas que negam o conhecimento científico no campo da educação, dada a ausência de debate e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, desconsiderando as produções no campo da formação, da política educacional e do currículo.

Argumento ainda que, as bases preveem as competências gerais e específicas da formação e prática profissional docente inicial e continuada, portanto, ambas se apresentam como políticas normativas e prescritivas que atribuem centralidade curricular (via BNCC) à regulação das práticas dos professores. Apesar de serem documentos distintos, apresentam demandas comuns, podendo-se citar a menção das mesmas competências. As 10 competências gerais docentes previamente citadas na BNC-Formação em seu anexo⁴ também subsidia as diretrizes para BNC-Formação Continuada, já no que concerne as competências específicas defendidas por ambos os documentos, incluem também: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BRASIL, 2020c, p. 2).

As políticas de currículo voltadas aos docentes como as Bases de formação inicial e continuada integram um projeto internacional de atualização da docência, contando com a participação de outros países que visam atender a um projeto maior de uniformização e adequação docente. Nessa condição, considero também proposições para os currículos mínimos, populares em países como: Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália e Inglaterra.

⁴ Tais competências constam no anexo a seguir. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 20 de ago. de 2021.

Há, nesse sentido, importações de políticas internacionais devido a contextualização particular de cada nação, pois a influência desses países na composição das Diretrizes para as Bases da Formação. A versão preliminar da BNC-F abrange um subcapítulo todo direcionado aos referenciais internacionais:

Os referenciais internacionais, em sua maioria, consistem em uma descrição do que é próprio da ação docente, ou seja, o que os professores devem saber e ser capazes de fazer. Isso inclui determinados significados e valores relacionados ao ensino e à aprendizagem, expectativas morais e técnicas, que são construídas socialmente e consensuadas entre diversos atores em um sistema educacional, especialmente entre os professores” (BRASIL, 2018, p. 19).

À vista disso, as propostas educacionais dos organismos internacionais corroboram para a produção de políticas curriculares, não devem ser compreendidas como verticalizadas (top down) nos processos de produção das políticas em diferentes escalas: de locais a globais. Considero que uma premissa verticalizada das políticas curriculares não contempla a maneira como os sujeitos da escola interpretam, legitimam e/ou ressignificam as suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos vinculados às BNC-Formação e BNC-Formação Continuada demonstram uma preocupação que “tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer” (LOPES e LÓPEZ, 2010, p.10), pois se valoriza apenas os saberes científicos, acadêmicos e técnicos. O processo de ensino-aprendizagem é medido pela capacidade maior ou menor de formalizar aproximações entre o que ensinamos e o que é produzido na escola, relação apontada por intermédio de critérios epistemológicos que contribuem para a tentativa de fixação de uma identidade, nesse caso o sujeito nacional, tal como a garantia de que a prescrição de uma listagem dos conteúdos é capaz de assegurar experiências uniformes. Há uma perceptível divisão entre teoria e prática, visto que esse modelo de formação docente induz o professor a ensinar conhecimentos idealizados por agentes educacionais que não priorizam os múltiplos contextos que se insere a realidade escolar. Macedo (2012) discorre acerca da questão da centralidade do conhecimento na produção curricular:

Nesse quadro teórico, o conhecimento não pode ser tomado como coisa a ser aprendida, pois está diretamente imbricado nos nexos entre saber e poder e, fundamentalmente, não se caracteriza como fonte de libertação, autonomia ou emancipação. O currículo não é capaz de produzir uma identidade desejada, uma utopia, um sujeito fora do sistema de significação e representação. Menos ainda, essa identidade pode ser construída pelo domínio de conhecimentos ou conteúdos que são externos ao sujeito. (p.731)

Isto posto, as aproximações entre o conhecimento, a busca pela qualidade da educação e responsabilização docente são caminhos para a atual centralidade curricular, principalmente através de discursos que buscam a padronização dos conteúdos. Ademais, o significativo qualidade da educação também é significado pela equidade do ensino, considerado fundamental para atingir este objetivo. De acordo com Lopes e Matheus (2014), compreendemos que o discurso da equidade se legitima na vinculação da ideia de um conhecimento comum para todos, caracterizando uma lógica instrumental do conhecimento.

Lopes e Macedo (2011, p.73), ainda argumentam que:

A perspectiva instrumental de conhecimento tem relação com a perspectiva acadêmica, na medida em que também entende o conhecimento como legitimado pelo atendimento às regras e aos métodos rigorosos no âmbito acadêmico. Mas se distingue dela pelo fato de o conhecimento ter por principal referência a razão instrumental. A razão instrumental, genericamente falando, é a razão que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins.

A hegemonização no desenvolvimento de habilidades e competências apresenta uma visão pragmatista para a produção curricular. Portanto, as competências para discentes e docentes direcionam o que deve ser ensinado em favor de habilidades úteis. Assim sendo, a ideia de conhecimento é ressignificado na BNCC como um conjunto de conteúdos subordinados à normatividade dessa política.

REFERÊNCIAS

- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. “**Manifesto CONTRA a DESQUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.**” ANPEd, 5 Nov. (2020b), www.anped.org.br/news/manifeso-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica. Acesso em 25 Aug. 2021.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. **Brasília, MEC/CONSED/UNDIME**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 18 de ago. de 2021.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica. Versão Preliminar. **Brasília, DF**: 2018, 65p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 de ago de 2021.
- _____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-

Formação).. **Brasília, DF**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 23 de ago. de 2021.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).. **Brasília, DF**, 2020c.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 23 de ago. de 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. “**Trabalho Docente Em Tempos de Pandemia** (CNTE/CONTEE, 2020a).” Gestrado. Disponível em: <gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/> Acesso em: 21 de ago. de 2021.

DIAS, Rosanne Evangelista. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, p. 1-13, 2021.

FARIAS, Lívia Cardoso; DIAS, Rosanne Evangelista. Discursos sobre o uso das TIC na educação em documentos Ibero-Americanos. **Revista Linhas, Florianópolis**, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. p. 83 – 104.

.

LOPES, ALICE CASIMIRO. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: Alice Casimiro Lopes; Anna Luiza Martins de Oliveira; Gustavo Gilson de Oliveira. (Org.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. 1ed. Recife: Editora da UFPE, 2018a, v. 1, p. 133-167.

LOPES, ALICE CASIMIRO. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas [Livro Eletrônico]**. Recife: ANPAE, 2018b.

LOPES, ALICE CASIMIRO. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, v. 42, p. 700-715, 2012.

LOPES, ALICE CASIMIRO; MACEDO, ELIZABETH. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, ALICE CASIMIRO; LÓPEZ, SÍLVIA BRAÑA . A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista (UFMG. Impresso)**, v. 26, p. 891-10, 2010.

MACEDO, ELIZABETH. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Revista Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012.

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório OEI – Um Ano Após a COVID-19**. Disponível em: educ21educationresearchgroup.hcommons.org/2021/08/05/relatorio-oei-um-ano-apos-acovid-19/. Acesso em: 25 Aug. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Discurso de abertura do Diretor-Geral da OMS no briefing da mídia sobre COVID-19 - 11 de março de 2020** [Internet]. Genebra: OMS; 2020; Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-directorgeneral-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-march-2020>. Acesso em: 21 Aug. 2021.