

BNCC E BNC FORMAÇÃO: A DESCONSTRUÇÃO E A COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS E PROJETOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ARTES NA ESCOLA

Marlete dos Anjos Silva Schaffrath

Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR

DOI: <https://doi.org/10.21680/2595-4024.2022v5n1ID28907>

Resumo:

Esta é uma conversa sobre subversão e desconstrução. Trata-se da discussão do projeto de formação de professores nos cursos de licenciaturas trazidos pela Resolução CNE/CP N.º 02/2019 em contraposição ao modelo que vigorava pela Resolução CNE/CP N.º 02/2015. Nosso objetivo é problematizar o processo e o conteúdo dessas resoluções. As reflexões apresentadas neste texto são fundamentadas por referencial bibliográfico que discute as determinações legais nacionais mais recentes para a formação de professores em cursos de licenciatura, assim como nos próprios documentos oficiais.

Palavras-chave: BNCC; BNC-Formação; formação de professores; ensino de artes.

Abstract

This is a conversation about subversion and deconstruction. It is about the discussion of the teacher training project in the licentiate courses brought by Resolution CNE/CP N.º. 02/2019 as opposed to the model in force by Resolution CNE/CP N.º. 02/2015. Our objective is to problematize the process and the content of these resolutions. The reflections presented in this text are based on a bibliographic reference that discusses the most recent national legal determinations for the training of teachers in undergraduate courses, as well as in the official documents themselves.

Keywords: BNCC; BNC-Training; teacher training; arts teaching

O início da conversa...

Recentemente o Brasil, assim como diversos países do mundo comemoraram o centenário de Paulo Freire, educador brasileiro que nos deixou muitas lições, dentre elas, o entendimento da oportunidade que a educação nos oferece para a emancipação do pensamento pelo diálogo entre o objeto do ensino e o do aprendizado, entre quem ensina e quem aprende. É o que estamos tentando fazer quando escrevemos sobre, conversamos, organizamos debates, textos, eventos para discutir políticas e os modos de fazer política educacional no Brasil.

Por outro lado, na contramão de conversas qualificadas e entendimentos possíveis, nós docentes e estudantes dos cursos de licenciatura no Brasil estamos presenciando também um movimento muito característico das sociedades neoliberais que é a subversão do debate, da crítica, da construção de políticas para a educação pública pensadas pelos intelectuais da área, na mais fiel expressão de Gramsci (1989), os intelectuais orgânicos.

Este texto trata da polarização e da inversão do modelo de formação de professores nos cursos de licenciaturas trazidos pela Resolução CNE/CP 02/2019 em contraposição ao modelo que vigorava pela Resolução CNE/CP 02/2015. Nosso objetivo aqui é problematizar o processo e o conteúdo da Resolução CNE/CP 02/2019, destacando aspectos políticos, pedagógicos e técnicos relacionados ao contido na referida resolução.

Em linhas gerais vamos falar da subversão de uma proposta formativa que encerra em si as marcas de embates e debates de professores, políticos, entidades e governo em torno de uma sólida formação para licenciandos, por uma proposta que coloca os cursos de licenciaturas apenas como instrumentais para docência na escola básica.

As implicações deste projeto podem ser avaliadas deste já. Pensemos todos nas consequências de um modelo ensino superior que que mira no professor como instrutor de escolares, sem atentar-se para a produção de conhecimento científico, próprio dos saberes que se aprende e se ensina nas universidades.

As reflexões apresentadas aqui são trazidas de uma conversa virtual realizada em novembro de 2021 no *“II Colóquio Internacional Poéticas do aprender”*, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. As discussões realizadas no evento, assim como as considerações apresentadas neste texto são fundamentadas por referencial bibliográfico que discute as determinações legais nacionais mais recentes para a formação de professores em cursos de licenciatura, em textos que consideramos com fundadores do pensamento pedagógico crítico, assim como no próprio documento da BNCC.

Sobre as versões e subversões do sistema...

Se é possível falar em subversão, e sempre se pode falar dela, um bom exemplo é uma proposta de constituição de currículos escolares mediatizados pelos preceitos de formação integral, crítica, de valorização de conhecimentos emancipadores do pensamento que em certa medida está presente na Resolução CNE 02/2015, subvertida por um currículo que privilegia a prática esvaziada de significados pedagógicos que marca a Resolução CNE 02/2019.

A relação entre as propostas contidas nas duas resoluções é muito mais intensa do se pode desavisadamente supor, justamente por estarem ambas enredadas pelas expressões de teorias neoliberais. Ocorre que na primeira (02/2015) vê-se o resultado da tensão entre as compreensões de intelectuais que colocam a escola como expressão e fórum do conhecimento emancipador, enquanto que a versão explicitada na sua substituta (02/2019) suprime o debate

e a perspectiva dialética quando adianta um modelo de formação que coloca a escola ou a universidade como empreendimentos do ensino que entregam um produto (a instrução) a partir de competências para ensinar.

Começamos com escritora Lia Luft, para quem “refletir é transgredir a ordem do superficial”. É o que estamos tentando fazer aqui: desconstruindo o projeto da BNCC a partir da construção de entendimentos da complexidade política e pedagógica que lhe dá sustento. Entretanto, para refletir, é preciso compreender. Então tomemos a etimologia da palavra “compreender”. O verbo *prehender*, do latim, significa agarrar com as mãos, prender, tomar ou apoderar-se de algo (CUNHA, 2010). Neste sentido, apoderar-se da BNCC, é então compreendê-la em sua dimensão política e pedagógica.

O político na BNCC e seu anexo, a BNC-Formação, tem a ver com um projeto de formação de professores que entende os cursos de Licenciatura como instrumentais para o projeto Nacional de Educação Básica. Há neste caso um deslocamento da função do Ensino Superior como um *locus* de produção do saber que fortalece as diversas áreas do conhecimento e portanto, fecundo para emancipação humana, para a função de repositório de práticas e produtos de instrução específica das áreas que se fazem presentes no currículo da escola básica. Ora, não é esta a função das empresas que produzem os bens de consumo para o abastecimento dos setores? Coincidência?

O sentido dialético da formação dos professores, que não deveria se descolar da formação de intelectuais para as áreas, é esvaziado por um projeto político e pedagógico pensado pela e para as sociedades capitalistas e, cujo sentido maior é impregnar a escola com as lógicas do mercado: os produtores, os produtos, os consumidores.

Mas não pensemos que esse propósito foi inaugurado pela última BNCC. A professora Helena de Freitas (2000) afirma que,

As reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina desde o final da década de 1970, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação (FREITAS, 2000, p.17).

Tivemos no Brasil diversas reformas e as correspondentes legislações educacionais desde a criação dos cursos de licenciatura na década de 1930. Segundo Fávero (2006), quando da criação dos cursos de licenciatura nas universidades brasileira, o governo buscou elaborar o seu projeto universitário articulando medidas que se estenderam desde a criação do Conselho Nacional de Educação em 1931 até a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras no mesmo ano.

No sentido daquilo que diz a professora Helena, essas reformas tiveram em comum a expressão de projetos para a escolarização pública que trataram de assegurar um modelo de escola para a sociedade capitalista e pelas balizas e expectativas do neoliberalismo.

Vejamos um rápido desenho do percurso histórico das legislações que nortearam as reformas educacionais para a formação de professores no Brasil, e como elas se articulam politicamente com o projeto do capital.

Antes porém, por que saber dessa história? Porque a sociedade é palco de embates, mediados pelo tempo, pelo lugar e pelas pessoas...o contexto. Conhecer o movimento histórico, o percurso de uma legislação específica ou das políticas educacionais que elas expressam, nos coloca muito mais capazes de compreender, de se apoderar, quem sabe modificar um fluxo político.

Na década de 1980 o Brasil começa a experimentar os sabores do processo de redemocratização do país, e com isso passamos a envolver nossas

perspectivas educacionais com as obras de autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani e, na área do ensino de Artes por exemplo, passaram a ser nossas referências autores como Augusto Boal, Ana Mae Barbosa e Viola Spolin. Autores e literatura deste naipe contribuíram para constituir pensamentos para o quê se pode chamar de “pedagogias críticas” (SAVIANI, 1987), justamente por se oporem aos projetos educativos típicos das sociedades capitalistas.

A Constituição Federal promulgada em 1988 passa a garantir a educação pública, gratuita e de qualidade como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). E na linha das garantias dos direitos à educação aprova-se a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- 9.394/1996).

Tanto a Constituição Federal quanto a LDB de 1996 expressam a correlação de forças, políticas, econômicas e intelectuais constituídas a partir dos movimentos da década de 1980 em alguma medida. Contudo ambas estão muito mais fidelizadas com as agendas neoliberais de organismos internacionais como a OCDE, o Banco Mundial, a UNESCO, a CEPAL e o financiamento da educação para países pobres. Os modelos de educação defendidos por essas organizações são afetos à Teoria do Capital Humanoⁱ da década de 1950, reacendida pela conjuntura do final do Século XX e, à Conferência Mundial Sobre Educação para Todos Jomtien, ocorrida em 1990 na Tailândia.

Depreenderam-se da LDB/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (Áreas de conhecimento) que mobilizavam os currículos escolares para a especificidade e a objetividade. Aqui, o ensino de Artes na escola básica se

rearranjou deixando currículos generalistas e espectro desfocado de campos específicos, para a formação concentrada nas diferentes linguagens artísticas.

Na esteira e no sentido das especificidades para dotar a escola da capacidade de ensinar os diversos campos dos saberes constitutivos dos currículos, entramos nos anos 2000 com a publicação de Diretrizes para a Formação de Professores. Em 2002 a primeira no governo de Lula; em 2015 a segunda da década no governo Dilma Roussef e, a última publicada em dezembro de 2019 já no governo Jair Bolsonaro.

No ano de 2015, a Resolução CNE/CP 02/2015 é aprovada pelo Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE). As marcas da constituição desse documento norteador para a formação de professores em nível superior para atuarem na escola básica, expressam o trabalho crítico de professores, entidades, políticos, etc. Os princípios e propósitos da formação docente articulados desde a conjuntura política dos anos 80 se fazem presentes no texto que orienta as 3.200 horas mínimas para a formação de professores nos cursos universitários.

São características desta proposta o reconhecimento da docência como espaço de produção de conhecimentos, os campos de conhecimento e estudos fundamentais à formação e atuação do professor, “questões socioambientais, éticas, estéticas e relativa à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (CNE, 2015, p. 5)

Entretanto o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, já conhecido como o golpe de 2016, favoreceu o fortalecimento e a reapresentação das teorias neoliberais, por meio de representantes no setor político, jurídico, educacional de cunho privado ou privatista. Teorias essas que vinham sendo

enfraquecidas com os movimentos críticos das duas últimas décadas e agora ganharam os meios para se recompor.

A Base Nacional Comum Curricular–BNCC é um documento que determina quais as competências, habilidades e aprendizagens, gerais ou específicas de cada área, devem ser desenvolvidas em cada etapa da educação básica (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) nas escolas brasileiras.

Em 2019, é publicada a Resolução vigente, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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). E aqui chamamos a atenção para o fato de que, ao contrário do que ocorreu com o documento de 2015, o debate foi suprimido pela pressa de aproveitar a oportunidade há tanto tempo esperada para rerepresentar um projeto neoliberal para o ensino escolar.

Ainda sem contar a inconsistência de um projeto para o funcionamento de licenciatura que amplia a carga horária das práticas nas escolas e, portanto, das práticas específicas de cada campo do saber. Percebam o desencontro dessa determinação para a área de artes, no momento em que temos em curso uma reforma do Ensino Médio que suprime carga horária das disciplinas de artes. Neste caso como vamos sustentar as práticas específicas dos licenciandos nas escolas quando temos a retração de horas para trabalho do docente supervisor e orientador de estágio?

Tecnicamente dentro de no mínimo 3.200 horas de formação, a estrutura dos cursos de licenciatura deve ser definida em três grupos: Grupo I, destinado à formação comum às licenciaturas; Grupo II, dedicado à formação específica em que o trabalho do professor está baseado nos elementos formadores do

estudante da Educação Básica determinados pela BNCC; e o Grupo III, dedicado às disciplinas que contemplam a prática como componente curricular e o estágio supervisionado.

Em linhas gerais, sem pretender explorar os recônditos pedagógicos de cada artigo do documento de 2019, algumas proposições são bastante presentes no texto que traz, dentre outras, a ideia da formação para as competências e do sentido utilitário e instrumentalizador das licenciaturas. Temos então um conceito capenga de interdisciplinaridade, a avaliação escolar como fundamento e não como subsídio da prática educativa, a prática como redentora das mazelas do ensino público e, finalmente, o livro didático como depositário inequívoco do projeto educativo selecionado.

Antes de discorrer brevemente sobre esses pontos, ponderemos aqui acerca de uma figura bastante conhecida da filosofia que é o *silogismo*. Temos um silogismo quando a partir de duas proposições ou duas premissas, se infere uma terceira afirmação ou uma conclusão que, quase sempre é falsa. Este é o caso das proposições ou fundamentos da BNCC. Isoladamente competência, interdisciplinaridade, avaliação e, os livros didáticos, são conceitos bem vindos e portanto, seus benefícios na atividade de ensino são premissas verdadeiras.

Não se discute que para ser professor ou para a execução de outra função qualquer própria da complexidade das funções humanas, é preciso competência e objetividade; que a interdisciplinaridade é uma essência de todo o conhecimento humano; que avaliar é sempre um ato desejável em qualquer processo ou atividade e, que os livros didáticos são aportes fundamentais para tarefa de ensinar escolares em salas de aula diversas e lotadas. Essas são, portanto, premissas verdadeiras. Mas cuidado! No caso da BNCC a conclusão pode ser falsa!

Vamos refletir sobre isso, fazendo um recorte fundamental para ensino de Artes na escola, a partir da propositura dos conteúdos da Resolução. 02/2019.

A fruição da arte na escola e as amarras da atual BNCC

No primeiro caso, em que se tenta dotar os cursos de licenciatura de um viés objetivo, racional e instrumental, é preciso estar atentos a aplicação desses preceitos para o ensino de Artes. Sabemos que a arte não funciona como “utilidade”, ela não é potente como instrumental do ensino escolar. Não há, portanto, como compreender arte e fruir arte por princípios utilitaristas, consensuais, visando resultados homogeneizados de saberes. Talvez somente sob uma lógica tecnicista preocupada em otimizar o tempo e objetivos alcançados podemos suspender os fundamentos específicos de uma área de formação para o atendimento das chamadas competências do ensinar.

Na segunda premissa, os movimentos de regulação, organização e gestão do currículo pela avaliação, trazidos no documento de 2019 são uma cilada epistemológica para o processo educativo. A avaliação deixa de ser subsidiária do processo, e passa a ter um fim em si mesma. Ora, ninguém ensina pra avaliar. A racionalidade técnica dos modelos avaliativos, de produtividade, de bônus, metas para os docentes trazidos pelo documento não deixam dúvidas das marcas do neoliberalismo e todo o seu apelo para a utilidade do ensino. Como isso se aplicaria ao ensino de dança, teatro, música e artes visuais na escola básica?

Os livros didáticos, são mais uma premissa verdadeira com conclusões possivelmente falsas. Sabemos que é verdadeiro que num país como o nosso, os livros didáticos distribuídos nas escolas públicas são para muitas famílias, a única oportunidade de ter um livro em casa (LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R., 1996). Sabemos também que livros didáticos são incrementos fundamentais para as

atividades de sala. Então qual seria o problema com os livros? A Conclusão falsa aqui está diretamente ligada a intensão de garantir de objetividade do ensino, condução ideológica e ao mesmo tempo subsidiar o mercado e a fabulosa produção editorial às custas das lições diárias para estudantes. Para o ensino de artes fica a questão...cabemos nas lições dos livros didáticos?

Mas por que não se pode ser apenas útil e entregar o produto do nosso trabalho que seria a aprendizagem dos estudantes? Porque o aprendizado é muito mais do que a instrução resultante do ensino. Aprendemos quando apreendemos, pegamos na mão um conhecimento e somos capazes recriá-lo, ressignificá-lo e gerar a partir daí novos conhecimentos.

Enfim a licenciatura, curso específico em que o estudante universitário obtém uma licença para ensinar, passa a ser subordinada ao currículo da Educação. Básica que tem como referência a BNCC. Esta mesma BNCC que foi engendrada as pressas pós golpe de 2016 e definitivamente balizada pelos princípios mercadológicos de formação, utilidade e resultado passa a ser o objeto fundamental dos cursos de licenciatura.

Há inequivocamente a ameaça à autonomia universitária quando se desloca a formação pedagógica na graduação apenas para o ensino, e é esta a proposta da Resolução CNE/CP 02/2019, visando unicamente a consecução dos currículos pensados para o ensino escolar.

Perdemos espaço como área de conhecimento, perdemos o lugar da produção de conhecimento nas áreas, atenuamos o espaço da produção intelectual conquistado pelas universidades e suas pesquisas. A teoria dá lugar à pratica ao invés de se articular com ela.

O mais perto que se pôde chegar de uma conclusão

Enfim, uma epistemologia do conhecimento que se dá na relação teoria-prática é fundamental para os nossos candidatos ao magistério na escola básica. Não era hora e nem nunca será, de colocar a prática como redentora dos projetos de educação das massas. Então há um abismo conceitual, filosófico e definitivamente, pedagógico entre as resoluções de 2015 e a de 2019 que tenta converter o processo do aprendizado apenas como resultado do ensino.

Um projeto nacional que tenta homogeneizar a cultura, os saberes por meio de instrumentos de ensino, que rouba a expressão crítica construída e expressada na Resolução 02/2015, para homogeneizar a profissão do professor mirando o resultado da aprendizagem não pode acalentar nossos sonhos de uma educação emancipadora. Em nenhuma hipótese as igualdades curriculares nas escolas resolvem as desigualdades sociais.

Temos diante de nós um projeto nacional de formação docente que fundamenta-se em elementos como as competências, a interdisciplinaridade, a avaliação dos resultados e o aporte dos livros didáticos. Como já dissemos, são premissas verdadeiras quando isoladas, entretanto no contexto da proposta da resolução de 2019 esses elementos precisariam estar articulados para favorecer a um projeto formativo que se pretende eficiente. Também a escola ensina pra emancipar e não pra avaliar, medir. E os resultados da educação nunca serão imediatos. Escola não é sobre treinamento. É sobre conhecimento.

A autonomia universitária, também conquistada e lapidada por muitos estudos, pesquisas e práticas vê-se no projeto da Resolução 02/2019 solapada pelo propósito de resultado de aprendizagem. Mas o ensino? Então os professores são meros instrutores? Não. Eles também se forjam na sala de aula, como educadores, profissionais do ensino, e como intelectuais das suas áreas.

Por fim, temos o ensino de artes nas escolas, que agora passará a ser balizado pela pulsão tecnicista de propostas neoliberais que nos rondam a tempos, e que supõem a utilidade do conteúdo aprendido como princípio educativo.

Mas não nos demos por vencidos. Voltemos à Lia Luft e com ela vamos transgredir a ordem do superficial na direção de desestabilizar, reconstruir e nos apoderar de nossos projetos educativos mais orgânicos.

Referências Bibliográficas

CUNHA, A. G. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 4 ed. São Paulo: Lexikon, 2010

FÁVERO, M. de L. A. Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300002&script>. Acesso em: 11 jan. 2020.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

VIANA, G; LIMA, J. F. Capital humano e crescimento econômico. *Interações (Campo Grande)* [online]. 2010, v. 11, n. 2 [Acesso em 11 de novembro de 2021], pp. 137-148. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1518-70122010000200003>>. Epub 06 Jan 2011. ISSN 1984-042X. <https://doi.org/10.1590/S1518-70122010000200003>.

Legislação

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em 02 de maio de 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9.394/1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: Portal MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acessado em 02 de maio de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1.º de julho de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028. Acessado em 02 de maio de 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. BNCC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acessado em 02 de maio de 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1 de 02 de junho de 2019. BNC- Formação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acessado em 02 de maio de 2022.

ⁱ De acordo com Schultz (1964), a qualificação e o aperfeiçoamento da população, advindos do investimento em educação, elevariam a produtividade dos trabalhadores e os lucros dos capitalistas, impactando na economia como um todo (LIMA, G; VIANA, J. 2010. p.139.).