

# Modelo de professor – atribuições identitárias em políticas articuladas à Base Nacional Comum Curricular

*Marili Moreira da Silva Vieira\**

*Claudia Valentina Assumpção Galian\*\**

## Resumo

Este artigo, fruto de um estágio pós-doutoral na FEUSP, objetiva apontar o modelo de professor das atuais políticas públicas educacionais. Para tanto, discute as dimensões de docência que preconiza o alinhamento entre a Base Nacional de Formação de Professores - BNC-FP, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e reflete sobre como isso interage nos movimentos identitários do professor. A partir da análise do discurso, apresenta a percepção de coordenadores de cursos de licenciaturas levantada em dois grupos focais que incidiram sobre a formação de professores proposta no alinhamento desses documentos. A análise revela perdas identitárias, fomentando um modelo de professor “técnico”, constituindo um retrocesso no que se conseguiu avançar ao longo do tempo na direção da formação de professores como intelectuais, nunca totalmente alcançada.

**Palavras-chave:** Identidade docente; Formação de professores; Currículo; Políticas Públicas.

---

\* Pós-doutoranda em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Professora do PPG em Educação, Arte e História da Cultura, do Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

\*\* Graduada em Biologia, completou o Mestrado e o Doutorado em Educação no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Livre-docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

# Teacher model - identity attributions in the National Curricular Base of Teacher Education

## Abstract

This article, the result of a postdoctoral internship at FEUSP, aims to point out the teacher's model of current educational public policies. To this end, it discusses the dimensions of teaching that advocates the alignment between the National Teacher Training Base - BNC-FP, the National Common Curriculum Base - BNCC and the National Textbook Plan (PNLD) and reflects on how this interacts in the teacher's identity movements. From the discourse analysis, it presents the perception of coordinators of undergraduate courses raised in two focus groups that focused on the teacher training proposed in the alignment of these documents. The analysis reveals identity losses, fostering a "technical" teacher model, constituting a setback in what has been achieved over time in the direction of teacher education as intellectuals, never fully achieved.

*Keywords:* Teacher identity; Teacher training; Curriculum; Public Policies.

## Modelo docente: atribuciones de identidad en las políticas articuladas a la Base Curricular Nacional Común

## Resumen

Este artículo, resultado de una pasantía postdoctoral en la FEUSP, tiene como objetivo señalar el modelo docente de las políticas públicas educativas actuales. Con este fin, discute las dimensiones de la enseñanza que aboga por la alineación entre la Base Nacional de Formación Docente - BNC-FP, la Base Nacional Común Curricular - BNCC y el Plan Nacional de Libros de Texto (PNLD) y reflexiona sobre cómo esto interactúa en los movimientos de identidad del maestro. A partir del análisis del discurso, se presenta la percepción de los coordinadores de los cursos de graduación planteados en dos grupos focales que se centraron en la formación docente propuesta en la alineación de estos documentos. El análisis revela pérdidas de identidad, fomentando un modelo docente "técnico", constituyendo un retroceso en lo que se ha logrado a lo largo del tiempo en la dirección de la formación docente como intelectuales, nunca completamente logrado.

**Palabras llave:** Identidad docente; Formación del profesorado; Plan de estudios; Políticas Públicas.

## Introdução

Este artigo, fruto de um estágio pós-doutoral na FEUSP, objetiva apontar o modelo de professor fomentado nas atuais políticas públicas educacionais. Para tanto, discute as dimensões de docência preconizado pelo alinhamento entre a Base Nacional de Formação de Professores - BNC-FP (BRASIL, 2019), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e o Plano Nacional do Livro Didático- PNLD (BRASIL, 2021) e reflete sobre como esse alinhamento interage nos movimentos identitários do professor (DUBAR, 2005, 2006). Corroborando com a análise do discurso presente nos documentos, apresenta a percepção de coordenadores de licenciaturas, levantada em dois grupos focais realizados na pesquisa, que incidiram sobre a formação de professores proposta pelo alinhamento desses documentos.

A constituição da identidade profissional docente é processo complexo, envolve saberes oriundos de diversas fontes, que se entrelaçam com crenças, valores, experiências que configuram movimentos sincrônicos, gerando e mobilizando dimensões da docência (PLACCO, 1994; TARDIF, 2014). A identidade do professor se configura desde sua infância, nas relações e imagens da escola e do trabalho docente incorporadas por ele enquanto aluno. Profissionalmente, a escola é o espaço de constituição de sua identidade e, ao ingressar nela, não mais como aluno e sim como professor, essa identidade continuará se constituindo nas interações com seus pares, alunos, gestores, com o currículo e a finalidade da escola e com sua formação continuada. É uma perspectiva relacional que se estabelece entre a finalidade da escola, o currículo e a identidade docente.

É com base nessa perspectiva relacional proposta por Placco (1994) e Tardif (2014) que este artigo estabelece como referencial teórico os conceitos trazidos por Libâneo (2019; 2020), sobre as finalidades educativas escolares, a visão de Pacheco (2019) sobre currículo, o conceito de conhecimento poderoso<sup>1</sup> de Young (2002; 2007; 2011) e o processo de construção identitária profissional de

---

<sup>1</sup> Conhecimento que confere poder ao estudante para que ele vislumbre outras possibilidades de compreensão e ação sobre o mundo, para além das que já construiu, participando do diálogo sobre o desenvolvimento e os problemas da sociedade em que vive.

Dubar (2005; 2006). Pesquisar as questões que envolvem o currículo é, também, compreender o lugar que se define para o conhecimento na escola e a forma pela qual ele direciona a formação dos professores e a constituição de suas identidades profissionais.

Tem sido apontado que os órgãos apoiadores da reforma curricular, estrutural e sistêmica, que se implanta desde 2017 no Brasil, são ligados a grandes grupos privados, tanto editoriais quanto educacionais, além de empresas privadas, bancos e Organizações Não Governamentais (ONGs) nacionais e internacionais. Tarlau e Moeller (2020, p. 554), ao tratarem dessa relação mais próxima entre as esferas pública e privada, reconhecem mecanismos para a construção do que denominam de “consenso por filantropia”:

Quando os recursos materiais, a produção de conhecimentos, a força da mídia e mesmo as redes de trabalhos formal e informal são todos usados por fundações privadas no sentido de obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais para dar suporte a uma dada política pública, a despeito de tensões significativas – transformando a política pública em questão em uma iniciativa amplamente aceita.

O envolvimento desses grupos levanta um questionamento sobre as finalidades que estão implícitas nessa reforma e o que sustenta as suas premissas.

Acerca das premissas em que se alicerçam as políticas educacionais recentes, vale considerar o que Libâneo (2019; 2020) esclarece sobre as finalidades educativas escolares (FEEs). Para ele, as FEEs indicam orientações direcionadas aos sistemas escolares, uma vez que “definem atribuição de sentido e valor ao processo educativo, induzem ações nos planos empírico e operacional para as práticas de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2020, p. 34). Ele elucida:

a concepção de finalidades, objetivos e funções da escola antecede e orienta decisões sobre políticas educacionais, diretrizes curriculares, projeto pedagógico e curricular das escolas, seleção de conteúdos e metodologias de ensino, formas de organização das escolas, currículo de formação de professores, formas de avaliação de sistemas de ensino e da aprendizagem dos alunos.

Libâneo (2020, p. 35) afirma que “tanto quanto as finalidades, objetivos e funções se revestem de implicações ideológicas e políticas, portanto, vinculam-se a interesses de grupos e às relações de poder em âmbito internacional e nacional”. Ele nos conclama ao consenso em torno das FEEs, conciliando “a análise externa das questões educacionais, extremamente necessárias, às análises internas ligadas ao funcionamento [...] das escolas e salas de aula” (LIBÂNEO, 2020, p. 48).

Assim, entende-se a importância de desvelar o entrelaçamento BNCC-BNCFP-PNLD e a sua relação com o que constitui a cultura escolar, que se reflete na sala de aula, num amálgama que reúne tradições, experiências, crenças e apostas que fazem sentido aos que nela desenvolvem suas práticas. Que atribuição aos professores estão implícitas e explícitas a partir da leitura sistêmica dessas políticas? Que identidade de professor preconizam? Que finalidades educativas essas atribuições sustentam?

Para respondermos a estas perguntas, fizemos primeiramente uma exegese e um exercício de análise do discurso sobre os documentos, extraindo palavras e expressões que designam atribuições aos professores. Em um segundo momento, aplicamos um *survey* junto a coordenadores de cursos de licenciatura para conhecer o que estavam pensando sobre a BNC-FP e que dimensões da docência identificavam no documento. Tentamos por meio de seus *e-mails* institucionais convidar esses coordenadores a responderem ao *survey*. Tivemos o auxílio de colegas coordenadores de várias universidades e institutos, privadas, comunitárias e públicas. O retorno que tivemos foi muito pequeno, mas nos ofereceu dados que puderam direcionar os temas de discussão em dois grupos focais realizados na próxima etapa da pesquisa. Os dados levantados foram “triangulados” de modo a podermos interpretar o modelo de professor que se destaca e enfatiza. Apresentamos a seguir as bases teóricas e os dados produzidos ao longo da pesquisa.

## Finalidades Educativas Escolares, Currículo e Conhecimento

Libâneo define as FEE como orientações que são explícitas e implícitas e que definem sentido específico e valor preponderante para o processo educativo, afirmando que “as finalidades refletem a noção de ser educado em determinada sociedade conforme contextos sociais, culturais e políticos e assim determinam parâmetros pelos quais os agentes educativos fundamentam suas práticas” (LIBÂNEO, 2020, p. 36).

De modo mais contundente, o autor identifica quatro concepções de escolas que assumem diferentes finalidades educativas que foram se formando ao longo do desenvolvimento desta instituição e das políticas públicas que orientam seu trabalho.

A primeira concepção expressa uma FEE instrumental e utilitarista da escola e do preparo que se almeja para os estudantes. Caracteriza-se pela ênfase em competências e habilidades a serem adquiridas e seu currículo se estrutura em torno da oferta de conteúdos mínimos necessários ao preparo para o trabalho e o emprego. O valor da escola, neste caso, residiria na sua capacidade de preparar o jovem para desempenhar as competências necessárias para o trabalho.

Uma segunda concepção tem como FEE o convívio e o acolhimento, carregando forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, sanando desigualdades. “Em consonância com documentos de organismos internacionais, a centralidade da escola é substituída por uma visão de educação ampliada em que se diz que não se educa só na escola, educação se dá em múltiplos lugares, ela acontece ao longo da vida inteira” (LIBÂNEO, 2020, p.39).

A terceira, apresenta uma FEE que acentua fatores sociais e culturais presentes no conhecimento elaborado e defende um currículo crítico, centrado na cultura, ressaltando temas identitários, referentes à pluralidade e à diversidade cultural.

A quarta concepção é de uma escola cuja FEE coloque no centro o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Isso requereria que os currículos, tanto o formal quanto o vivenciado no

processo pedagógico, garantissem o acesso ao conhecimento pelos estudantes e o desenvolvimento de estruturas de pensamento mais complexas, para que possam atuar criticamente na sociedade. Implicaria, também, a atuação de um professor cultural, cognitiva e didaticamente preparado para ensinar, sempre interpretando criticamente a realidade, e promovendo as possibilidades para que os estudantes se desenvolvam.

Libâneo (2020) considera que há consenso entre educadores críticos quanto à recusa do currículo por resultados, voltado para o desenvolvimento das capacidades produtivas dos estudantes segundo as demandas do mercado. Mas, na direção contrária, ele também reconhece que:

o campo da educação está longe de ter uma proposta consensual acerca do que pode ser uma escola socialmente justa em virtude do considerável dissenso em torno da definição das finalidades educativas e objetivos da educação escolar, critério básico para se lidar com as questões do currículo e da pedagogia (LIBÂNEO, 2020, p.46).

Na perspectiva dialética sócio-histórico-cultural, o currículo que poderá garantir uma formação escolar condizente com a perspectiva da justiça deve propiciar a aprendizagem dos conhecimentos culturais e científicos, objetivos, de modo a considerar e incorporar uma relação dialética entre igualdade e diferença na busca de uma escola justa (LIBÂNEO, 2020).

Currículo não é apenas um documento, mas se materializa em muitas dimensões (GIMENO SACRISTÁN, 2020), dentre elas na relação entre professor e aluno, envolvidos e atuantes no processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos escolares. Uma relação estabelecida entre quem tem acesso mais amplo e aprofundado a um conjunto de conhecimentos socialmente legitimados e o saber para ensiná-lo e quem necessita acessar gradativamente esses conhecimentos. Para Charlot (2000), a aquisição de conhecimento pelos alunos é um processo difícil e requer desejo, esforço e determinação, e nem sempre eles estão dispostos a esse esforço. Isso de-

mandará do professor saberes, ações e experiências para lidar com a complexidade da sala de aula e encontrar meios deles sentirem-se desafiados e se interessarem pelo saber (DUBET, 1997), ou, nas palavras de Charlot (2000), para que entrem numa relação com o saber mediada pela escola.

As buscas ao longo da história para ascender na vida ou para melhorar as condições da sociedade frequentemente envolveram o desejo de ampliar o acesso à escola ou aos conhecimentos nela disponibilizados; é justamente isso que qualquer discussão em torno do currículo deveria considerar, na visão de Young (2013). No entanto, segundo esse autor, nem sempre as reformas curriculares discutem suficientemente quais conhecimentos são mais relevantes e necessitam ser disponibilizados aos alunos para que saiam da escola com uma formação que lhes permita desenvolver autoconfiança e preparo para avançarem na compreensão do mundo, para além das questões do cotidiano, e para participarem, conforme postulado por Bernstein, dos diálogos estabelecidos na e para a sociedade.

Young (2007) tem apontado que currículo e pedagogia são dimensões do trabalho escolar que, nas formulações de políticas, precisam ser tratadas de modos diferentes, mas na sala de aula se articulam e se imbricam continuamente. Portanto, ao se debruçar e analisar uma reforma curricular, está-se examinando a interface entre os conhecimentos selecionados no documento curricular e a relação que se dará entre o conhecimento, o professor e o aluno na sala de aula.

Nesse sentido, Hoadley (2018, p. 2), analisando as reformas curriculares na África do Sul nos últimos 20 anos, destaca que “fundamentalmente, é a natureza e o status do conhecimento que se altera quando o currículo muda, paralelamente, é o modelo (ou a ideia) de professor e de estudante e a relação social entre eles que muda nas reformas pedagógicas”<sup>2</sup>. Identificar o modelo de professor no discurso

---

<sup>2</sup> [ ... ] the critical pedagogical relation – between knowledge, the teacher and the learner. Fundamentally, it is the nature and status of knowledge that shifts when the curriculum changes, and relatedly, it is the model (idea) of the teacher and the student, and the social relation between them that shifts in attendant pedagogic reforms (HOADLEY, 2018, p. 2). (Tradução livre).

articulado na relação sistêmica entre a BNCFP, a BNCC e o que está implícito no PNLD é o que investigamos a seguir.

## Formação de professores e dimensões da prática docente

A formação do professor é o espaço em que se deve refletir sobre as FEEs embutidas nas políticas educacionais. Este processo envolve o desenvolvimento de espírito crítico, de fundamentação científica em diferentes áreas de suporte à educação, de autoconhecimento, de conhecimento sociopolítico, junto com conhecimentos didático-pedagógicos e concernentes ao desenvolvimento dos estudantes como pessoas e cidadãos, além dos conhecimentos disciplinares e de suas didáticas específicas. Trata-se de um processo complexo e exigente.

Coerentemente a essa visão, Tardif (2014, p. 61-62) ressalta o caráter plural, compósito e heterogêneo da docência. Afirma que os saberes são mobilizados em um movimento sincrético, que confere coerência entre o fazer e o saber – não apenas coerência teórica, mas “pragmática e biográfica”. Para o autor, esse sincretismo “significa que o trabalho docente não pode ser pensado segundo modelo aplicacionista [...] da racionalidade técnica utilizada nas maneiras de conceber a formação nos quais os saberes antecedem a prática” (TARDIF, 2014, p. 65). Placco (1994) descreve a docência embasada em saberes sincrônicos, desenvolvidos tanto no processo de formação inicial como na atuação cotidiana, e alerta para a necessidade dessa sincronia ser trabalhada de forma a promover a consciência a seu respeito. Para a autora, a sincronicidade implica um movimento na ação do professor denominado por ela de consciência da sincronicidade.

Essa autora originalmente propôs três dimensões para a docência, a dimensão técnico-científica, a dimensão ético-política e a dimensão relacional, que se ampliaram, com as pesquisas, em uma multiplicidade e complexidade de dimensões docentes que exigem consciência da sincronicidade entre elas (PLACCO, 1994; SOUSA; PLACCO, 2016).

Considera-se que as perspectivas desses autores dialogam com a proposição de constituição da identidade profissional de Dubar (2005; 2006) que envolve um movimento de negociação entre fatores internos e externos ao sujeito. No caso dessa pesquisa, questiona-se justamente as atribuições que estão sendo feitas pelas políticas educacionais para os professores que atuam e atuarão na educação básica.

Ao perceberem as atribuições, os professores negociarão com elas, tornando-as ou não pertenças. Essa negociação é complexa, envolve transações internas e externas ao sujeito, sempre ancoradas nos contextos sociais, políticos e econômicos que servem de pano de fundo de todo este processo.

As transações internas são consigo mesmo e a partir de sua biografia, buscando continuidade ou ruptura com sua pertença. No entanto, necessitam do outro para serem mobilizadas. Veremos na análise desse artigo esse movimento das transações, pois esse processo ganha relevância no que diz respeito à organização sistêmica entre a BNCFP e a BNCC e na sua articulação com o PNL D. Essa articulação, bem como os discursos nos documentos, faz atribuições ao professor que serão negociadas com suas pertenças e incidirão em seus processos de constituição identitária. Galian e Silva (2019), apontando princípios para a avaliação do currículo a partir da análise da introdução da BNCC, corroboram para nossa preocupação em relação à identidade do professor.

Quais medidas voltadas à formação dos professores e às condições para o desenvolvimento do seu trabalho são atreladas à implementação da BNCC? O que se enfatiza nessas medidas: a orientação para a reprodução mecânica das determinações ou a constituição de fundamentos para realizar escolhas atinentes à realidade na qual atuam? (GALIAN & SILVA, 2019, p.532).

Esse conjunto curricular sistêmico (BNCC, BNCFP, PNL-D)<sup>3</sup> revela um discurso sobre o modo de agir dos professores no

---

<sup>3</sup> Esse conjunto sistêmico é composto pela Base Nacional Comum de Formação Continuada (BRASIL, 2020) e futuramente pelas avaliações de larga escala, que não serão aqui analisados.

exercício profissional, buscando legitimar um modelo para este profissional. Portanto, as atribuições feitas pelas políticas educacionais terão impacto na identidade profissional docente. De que professor esses textos falam e qual o potencial que evidenciam para marcar a construção da identidade profissional docente?

## Discussão

A análise do discurso (BRANDÃO, 1995) foi usada para o levantamento das **atribuições aos professores** nos documentos examinados. Na BNC-FP, identificamos que se atribui ao professor o trabalho **técnico especializado** para **escolher** estratégias adequadas a partir do reconhecimento do contexto de suas turmas. Um burocrata que obedece e segue prescrições (ZEICHNER, 2019). No alinhamento com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), essas estratégias estão prontas, até mesmo as questões de prova para aplicarem aos alunos, o que praticamente elimina a autoria do professor.

De acordo com o Parecer CNE/CP 22, 2019, os alunos apresentam baixo rendimento nas grandes avaliações porque os professores **são mal preparados** (p.6). Na BNC-FP é atribuído ao professor a responsabilidade por mobilizar os alunos para a aprendizagem e na busca pelos resultados esperados nas avaliações. Há nesse “diálogo” a atribuição de **culpa** ao professor que não sabe ensinar. Contraditoriamente, identificamos nos documentos uma ênfase não no professor que ensina e sim no aluno que aprende. O aluno deve ser o protagonista, mas o processo de ensino-aprendizagem não importa, o que importa são os resultados. Então o **professor está esvaziado de seu papel de ensinar**, papel mais complexo do que escolher a melhor estratégia para que o aluno aprenda.

Essa análise, que não esgota os documentos do Ministério da Educação (MEC) em função dessas reformas, já demonstra que seu discurso revela apenas dimensões práticas, trabalho técnico e estratégico dos professores, que serão guiados e organizados a partir de evidências sobre seu saber. A finalidade educativa se evidencia

focada em resultados, visíveis e demonstráveis, revelando uma concepção tecnicista da educação, superficial e estetizada (SILVA, 2021). As atribuições desses documentos aos docentes estão reunidas no Quadro 1.

**Quadro 1** - Atribuições docentes feitas pelas políticas públicas

Comandas, textos e expressões	Atribuições interpretadas
<p>“[...] garantia do desenvolvimento dos estudantes” (BRASIL, 2010a, p. 3)</p> <p>“Indicadores de aprendizagem e da formação de professores: o desafio do baixo valor social da carreira do magistério no Brasil” (BRASIL, 2019c, p. 4).</p>	<p>Há uma relação direta entre avaliação da aprendizagem e a formação do professor. Juntando essas duas declarações, evidentemente, há um <b>desprestígio</b> sendo comunicado. (CHARLOT, 2013). Diante da situação da educação, da estrutura das escolas; da situação socioeconômica da maioria dos brasileiros; das circunstâncias que se desenvolveram pós Covid19, como responsabilizar unicamente o professor por esses resultados?</p>
<p>“Não só a diminuição dessa desigualdade, mas também a melhoria no desempenho desses indicadores, exigem a contribuição dos professores, além do incremento das políticas públicas para a área.” (BRASIL, 2019c, p. 5)</p> <p>“Nesse sentido, a aprendizagem passa a ser a principal incumbência do professor, ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim, que diz respeito ao zelo pela aprendizagem dos estudantes, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem.” (BRASIL, 2019c, p. 5)</p>	<p>Há “um mérito” ao afirmar que o professor é responsável pela qualidade da educação, responsável por garantir as aprendizagens essenciais, mas há também <b>responsabilização/culpabilização</b> gerando <b>um trabalhador da contradição</b> (CHARLOT, 2013).</p> <p>Afirma-se que os baixos índices educacionais em Português e Matemática serão resolvidos com os professores e políticas públicas, até agora, voltadas para o que esse professor faz. O fracasso da escola é apontado como de responsabilidade do professor. Ignora-se a história da educação no país, o estado das estruturas dos prédios escolares, a baixa atratividade da carreira docente, dentre outros fatores?</p>

Comandas, textos e expressões	Atribuições interpretadas
<p>“o compromisso com as metodologias inovadoras [...]” (p. 4)</p> <p>“[...] abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC [...]” (p. 5)</p> <p>“emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso” (p. 5)</p> <p>“[...] dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes; [...]” (p. 6)</p> <p>(BRASIL, 2019a, p. 5-6).</p>	<p>Ser inovador/ estrategista/ <b>executor submisso e acolhedor, um burocrata.</b> (ZEICHNER, 2019)</p>
<p>“compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos.” (BRASIL, 2019a, p. 7)</p>	<p><b>O professor acolhedor</b> (PLACCO, 2022) (LIBÂNEO, 2019)</p>
<p>“Conforme os vários estudos têm apontado, entre eles o da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que envolve o levantamento das políticas relativas aos professores da Educação Básica em 25 países membros, constatou-se que a <b>qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes</b>” (BRASIL, 2019c, p. 5, <i>grifo nosso</i>)</p>	<p>Mito do professor <b>herói.</b> (CHARLOT, 2013)</p> <p>Pesquisas já têm revelado que a situação socioeconômica das famílias e das escolas, dos estudantes e o nível de estudo dos pais foram fatores definidores das diferenças nos resultados. Como responsabilizar os professores se os dados mostram o contrário? (PEREIRA, 2010; FERRÃO, 2015)</p>
<p>“<b>Por algum tempo</b>, acreditou-se que essas competências [socioemocionais] eram inatas e fixas, sendo a primeira infância o estágio ideal de seu desenvolvimento. <b>Atualmente</b>, com o avanço da psicologia e da <b>neurociência</b>, sabe-se que o desenvolvimento humano é complexo e permanente, e que tais competências são passíveis de serem desenvolvidas ao longo da vida dos sujeitos, até mesmo em idades mais avançadas, tanto em experiências de aprendizagem que acontecem na escola como fora de seus muros.” (BRASIL, 2019c, p. 12)</p> <p>“mobilizar conhecimentos compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2019a)</p>	<p><b>Tutor comportamental;</b> perfil e influência da neurociência.</p>

Comandas, textos e expressões	Atribuições interpretadas
“[...] pouco preparo de docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) para atuar na formação de professores” (BRASIL, 2019c, p. 6)	<b>Desmerecimento</b> de tudo que tem sido feito pelos formadores de professores nas IES e conseqüentemente pelos professores em exercício.
“O mais grave, com base nos dados do Censo do Ensino Superior de 2018, são as altas taxas de desistência nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2019c, p. 6). [o documento prossegue com gráficos e tabelas] “Notadamente, isso implica que o Ministério da Educação precisa [...] supervisionar e monitorar a qualidade da oferta para as duas modalidades, para assegurar que este futuro professor tenha efetivamente desenvolvido as competências previstas neste Parecer, o que deve incluir também um sistema de avaliação de egressos.” (p.8)	Estão <i>responsabilizando os professores pela evasão</i> dos alunos das licenciaturas. <b>Baixa qualidade do professor, incapaz de mobilizar os alunos</b> é o que atribuem. As taxas de desistência seriam motivo para reforma curricular? Com uma BNCC que prepara para o mercado de trabalho imediato e uma formação de professores que garanta esse preparo, não haveria mais desistência e os números se mostrariam mais “bonitos”?
“fortalecimento do protagonismo e da autonomia dos licenciandos para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019c, p. 14)	O conceito de meritocracia, <b>a responsabilização, accountability</b> , são ênfases que permeiam e surgem em todos os documentos: BNCC, BNC-FP; BNC-FC; Parecer CNE/CP nº 22

Fonte: Dados de BRASIL, 2019a; 2019b. Compilação das autoras.

As atribuições identificadas no Quadro 1 participarão do cenário em que se constrói a configuração identitária dos professores, interagindo com suas histórias de vida, suas experiências passadas como alunos, suas expectativas a respeito do que serão e farão em suas profissões. A partir de Dubar (2005; 2006), podemos interpretar as negociações que poderão ocorrer entre a transação subjetiva e a transação objetiva dos atores envolvidos, sejam eles professores, propositores das políticas, diretores, professores de graduação e alunos de cursos de formação de professores. Retomamos que “a transação objetiva é a relação que o indivíduo estabelece com seu espaço de trabalho e com a retribuição concreta da contribuição que dá com seu trabalho para o ambiente social” (DUBAR, 2005, p. 206). No contexto em questão, a retribuição é a desvalorização e o menosprezo, não apenas pelos salários, mas pelo que se (não)demandam dos professores e sua responsabilização diante do fracasso dos alunos.

As diversas negociações que poderão ocorrer podem desencadear movimentos identitários tipificados no **Quadro 2**. Identificamos quatro movimentos. As atribuições identificadas nos documentos **poderão ser assimiladas** pelos futuros professores, gerando um modelo de professor que chamamos de **burocrata**<sup>4</sup>, focado em garantir os resultados (custe o que custar). Nesse caso, ele se projeta como proposto nas políticas públicas.

Os futuros professores (bem como os que estão em exercício) poderão **rejeitar as atribuições** e, em um movimento identitário de resistência às políticas institucionalizadas, encontrar mecanismos de recontextualizar o prescrito, assumindo um modelo de professor **autônomo**. Nesse caso, independentemente do prescrito, esse professor se projeta como um trabalhador que constrói **seu caminho** pedagógico com os alunos, selecionando e desenvolvendo conteúdos e metodologias de acordo com as necessidades percebidas nas turmas, para o alcance de aprendizagens significativas do conhecimento historicamente construído. Ainda, o professor poderá **rejeitar as atribuições** e não se projetar mais no futuro. Esse professor discorda das atribuições, mas diante do que percebe, sua esperança esvanece, podendo até levá-lo a desistir da carreira. Chamaremos esse profissional de professor **excluído**. Por fim, poderão rejeitar as atribuições, contestando e **dificultando avanços dessa política e se mobilizando como grupo para mudá-las**, configurando o **professor crítico**.

Esses modelos poderão mudar dependendo das circunstâncias sociais, históricas e econômicas que constituem a realidade; não são formas fixas, estacionadas. No entanto, consideramos o exercício de sistematização importante para compreendermos como os professores poderão reagir às políticas públicas implementadas. Afinal, são eles que colocam em movimento qualquer mudança. O sucesso do processo educacional não depende única e centralmente do currículo estabelecido e sim daquilo que os professores com-

---

<sup>4</sup> O professor burocrata é aquele “funcionário administrativo que cumpre de forma rígida e cega os trâmites [...]” (Dicionário Priberam, on-line)

preendem e farão com ele. Compreender o movimento nos auxilia na reação à prescrição.

**Quadro 2** - Configurações identitárias  
a partir das prescrições da BNCC/BNC-FP

CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS	
NEGOCIAÇÃO COM AS ATRIBUIÇÕES	MODELOS IDENTITÁRIOS
Assimila as atribuições e é reconhecido nelas pelos outros (o sistema) e por si mesmo	<b>Burocrata</b>
Rejeita as atribuições, não é reconhecido nelas, não se sente realizado	<b>Excluído</b>
Rejeita as atribuições, não é reconhecido nelas, mas se sente realizado fazendo seu trabalho dentro de sua concepção de educação	<b>Autônomo</b>
Rejeita as atribuições, se mobiliza para mudá-las	<b>Crítico</b>

Fonte: elaboração das autoras

Uma análise pode ser feita sob muitos ângulos e a partir de paradigmas educacionais diferentes, portanto não consideramos esgotadas as configurações possíveis. Contudo, finalizou-se esta etapa sistematizando as informações, considerando o que os documentos conferem aos professores.

Na sequência da pesquisa, selecionamos e apresentamos a um grupo de coordenadores de cursos e membros de Núcleo Docente Estruturante de nove (9) Universidades espalhadas pelo Brasil alguns trechos da BNC-FP, referentes às competências dos professores e aos conteúdos de sua formação. Tratou-se de um *Survey*<sup>5</sup> produzido no *Google forms* e enviado a esse grupo de profissionais. Os dados<sup>6</sup> direcionaram aspectos que foram tratados posteriormente nos grupos focais. A seguir, trazemos duas perguntas feitas aos participantes da pesquisa, discutindo as respostas obtidas.

<sup>5</sup> Serão apresentadas aqui somente duas questões.

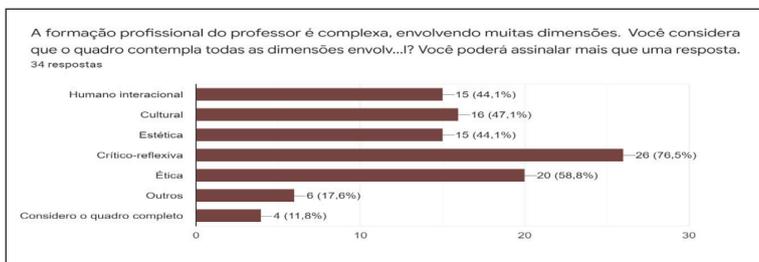
<sup>6</sup> Tivemos um total de 38 participantes que acessaram o questionário. Deste total, 34 foram validados, quatro foram eliminados não tendo respondido ao questionário.

Aos participantes foi apresentado o **Quadro 3**, que reúne as competências especificadas no Anexo da BNC-FP. Pedimos que respondessem se nele estão contempladas todas as dimensões da docência e se indicariam alguma lacuna neste aspecto. As respostas constam da **Figura 1**, reunindo alternativas conforme as dimensões propostas em Sousa e Placco (2016).

**Quadro 3** - Competências Específicas (BNC-FP)

<b>1. Conhecimento profissional</b>	<b>2. Prática profissional</b>	<b>3. Engajamento profissional</b>
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do projeto pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Resolução CNE/CP nº 2, 2019.



**Figura 1** - Dimensões da docência<sup>7</sup>

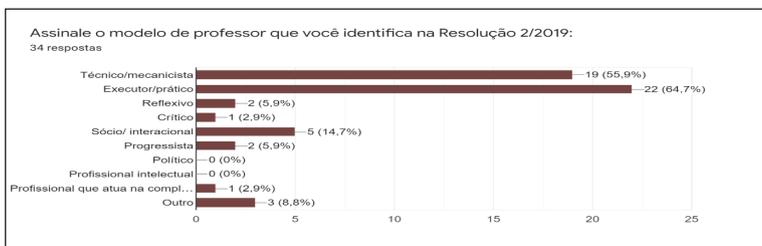
Fonte: Elaborado pelas autoras no *Google Forms*.

Para 26, faltam elementos relacionados à dimensão crítico-reflexiva, enquanto 22 apontam que falta o que se relacione à dimensão ética. Para 16, falta a dimensão cultural, enquanto 15 indicam lacunas na dimensão estética e 15 na dimensão humano-interacional. Como poderiam assinalar mais de uma opção, é interessante ressaltar que praticamente mais da metade dos sujeitos indicaram lacunas em todas as dimensões. Ao apontarem outras dimensões não contempladas, as *sociopolítica*, *socioemocional* e *política* foram destacadas em mais de uma resposta.

Vale dizer que quatro participantes consideraram o quadro completo frente ao reconhecimento de tantas lacunas pelos demais, o que é revelador dos dissensos em relação às FEEs, conforme apontados por Libâneo (2020).

Foi também solicitado aos participantes que indicassem o modelo de professor, preconizado pela BNC-FP. É o que se apresenta na **Figura 2**.

<sup>7</sup> **A pergunta formulada:** A formação profissional do professor é complexa, envolvendo muitas dimensões. Você considera que o quadro contempla todas as dimensões envolvidas na formação docente ou indicaria ainda outra dimensão? Qual? Você poderá assinalar mais que uma resposta.



**Figura 2** - Modelo de professor

Fonte: Elaborado pelas autoras pelo *Google Forms*.

Verificamos que 19 participantes reconhecem o modelo de professor técnico/mecanicista e 22 apontam um modelo de executor/prático. Há os que apontaram um modelo sócio interacional (cinco) e os que identificam os modelos reflexivo, progressista, crítico e que atua na complexidade (seis). Chama a atenção que nenhum sujeito reconheceu no documento o modelo de professor intelectual e político. Mais uma vez, identifica-se um dissenso entre os coordenadores. Mas, para além dessa dissensão, essa ausência de uma dimensão política e crítica é exatamente o que está sendo objeto de ataque nessa Resolução e isso é corroborado por algumas pesquisas recentes (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021; ROCHA, 2019; SANTOS, 2021). Consequentemente, pondera-se que a consciência da sincronicidade entre os saberes e as dimensões da docência e sua interação com o mundo social e profissional correm o risco de ficarem prejudicadas na formação dos professores para a educação básica brasileira.

Considerando esses resultados, realizamos os **grupos focais** cujos resultados foram analisados com a Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983; SIGALLA, 2018), identificando nas discussões temas e assuntos e organizando-os em categorias: identidade docente, concepção de currículo e atribuições aos professores. Esta análise apontou a mesma interpretação encontrada na fase documental: ênfase na técnica e ausência de criticidade e da dimensão política. Denunciam que a BNC-FP promove uma formação de técnicos **reprodutores de práticas mecanizadas**. Destacam a **desvalorização** do professor

por ter sido **tirado dele a autoria, a criatividade e por estar sendo “desintelectualizado”**. Sinalizam a preocupação com o “anes-tesiamen- to” dos próprios professores formadores, com a apatia e o conformismo que toma conta desses formadores e da escola básica, sendo isso resultado da **falta de reflexão e falta de consciência** que impera nas licenciaturas e o que pode implicar na ausência da dimensão ético-política na formação dos futuros professores.

## Considerações finais

Em coerência com o objetivo do artigo, discutiu-se o modelo de professor preconizado pelo alinhamento de um conjunto de documentos oficiais e reconheceu-se, com base nos dados, discutidos à luz dos referenciais teóricos mobilizados, que se está enfatizando um modelo de professor técnico-estrategista. Assim, a dimensão de docência que sustenta as políticas públicas educacionais analisadas é a da técnica, reforçando um movimento identitário que poderá produzir principalmente professores dos tipos burocrata, conformado ou excluído de seu exercício profissional.

O conhecimento profissional do professor nessa política pública é o de um técnico, de um profissional que aplica estratégias para o alcance de um produto, aproximando-se de uma perspectiva fordista de educação. Reconheceu-se com preocupação que falta ênfase na dimensão ético-política e nas demais dimensões postuladas por Placco e seus orientandos.

A reforma curricular sistêmica se impõe às custas de um modelo de professor cuja formação intelectual é menos importante do que a técnica, e de uma concepção de escola como espaço de adaptação acrítica às condições sociais vigentes. Por duas vias, portanto, essa reforma fragiliza a formação docente: pelo que se define como conteúdo do ensino, que aponta para uma relação instrumental com o conhecimento; e pelo ataque frontal à identidade profissional do professor. No entanto, destaca-se que no processo de negociação identitária os sujeitos negociam, aceitando ou refutando as atribuições. A esperança reside nos “territórios em disputa” (AR-

ROYO, 2001) e a clareza em torno do que está em jogo potencializa a luta por uma educação pública de qualidade para todos. Para isto, espera-se que a análise desenvolvida neste artigo possa se somar a tantas outras contribuições do campo da formação de professores.

## Referências

ANDRÉ, M. E. A. Textos, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, 1983.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Vozes, 2011.

BRANDÃO, Helena. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 11/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Secretaria Executiva. **Base Nacional Comum para Formação de Professores**. Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 a. Disponível em [https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,B%C3%AAsica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,B%C3%AAsica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o).). Acesso 20/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação 03/2019 – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático **PNLD 2021**. Brasília: SEB/SECADI/FNDE, 2019b. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL\\_PNLD\\_2021\\_CONSOLIDADO\\_13\\_RETIFICACAO\\_07.04.2021.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 22/2019**. Brasília: CNE/CP, 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14, de 10 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE/CP, 2020. Acesso em 11/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de convocação 04/2015 – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático **PNLD 2018**. Brasília: SEB/SECADI/FNDE, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=10516:edital-consolidado-3a-alteracao-pnld-2018> Acesso em: 11/02/2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser Professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, jul./ago. 1997, p. 222 – 231. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200018&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200018&script=sci_arttext) . Acesso em: 23 abril 2021.

FRANGELLA, Rita de Cassia dos Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa. de. Políticas curriculares e formação de professores: isto e aquilo? Ou o mesmo? In: FRANGELLA, Rita de Cassia dos Prazeres, et al. **Currículo e formação de professores**: sobre fronteiras e atravessamentos. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-42. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4049/1/arquivo3651\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4049/1/arquivo3651_1.pdf). Acesso em 11/02/2023.

GALIAN, Claudia Valentina. Assumpção.; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, 30, n. 74, maio/ago. 2019. P. 508-535. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5693>. Acesso em 11/02/2022.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2020.

HOADLEY, U. **Pedagogy in poverty**: lessons from twenty years of curriculum reform in South Africa, London and New York: Routledge, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos, et al. **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiás: Gráfica UFG, 2019. Disponível in: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Texto%20Livro%20VII%20EDIPE%202019.pdf> Acesso em 02 de maio 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, S., et al. **(De)Formação na escola**: desvios e desafios. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 33-50. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/172](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/172) . Acesso em: 11/02/2022.

PLACCO, V. M. N. S. **Formação e prática do orientador e educador**. Campinas: Papirus, 1994.

PLACCO, V. M. N. S. *et al.* Qual a escola para o Século XXI? Uma pesquisa com diversos atores, no Estado de São Paulo, Parte 2. CEPId - **Relatório CNPQ**. São Paulo: PUC, 2022 (não publicado).

ROCHA, N. F. E. **Base Nacional Comum e Docência**: discursos e significações. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: a BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], cidade, p. 1–39, 2021, e35617. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 6 set. 2022.

SANTOS, M. A. L. dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 37, p. 1-24, 2021. *elocation* e77129.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria Acadêmica entre pares na pós-graduação stricto-sensu**: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUSA, Clarilza Prado; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEDEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/4567/2849/>. Acessado em 06/03/2022.

SILVA, Roberto R. D. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Educ. Real.** 43 (2), Apr-Jun, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional.** São Paulo: Vozes, 2014.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, 20, n. 2, maio/ago. 2020, p. 553-603. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf> . Acesso em 11/02/2022.

YOUNG, Michael. **The curriculum of the future: from the new sociology of education to a critical theory of learning.** [S.l.]: Taylor-Francis e-library, e-Book, 2002.

YOUNG, Michael. Pra que servem as escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, 28, n. 101, set./dez. 2007, p. 1287-1302. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 de maio, 2021.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, 16, n. 48, set.-dez. 2011, p. 609-623. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 1/02/2022.

ZEICHNER, Kenneth M. Introdução. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **Formação de professores S/A.** Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 11-17.

Submetido em: 12-2-2023

Aceito em: 27-2-2023