

O CONCEITO DE 'FORMAÇÃO' NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA ANÁLISE DE UM LICENCIANDO EM FÍSICA

The concept of 'training' in the official documents that regulate Basic Education from the analysis of a Physics graduate

Rafael Guerra de Oliveira – rafael-guerra.oliveira@unesp.br

Fernanda Cátia Bozelli – fernanda.bozelli@unesp.br

Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – Bauru/SP

Recebido em: 30/08/2023

Aceito em: 02/12/2023

Resumo

É sabido que o processo educacional deve estar orientado para o desenvolvimento global dos indivíduos, isto é, para além da dimensão cognitiva. Atrelado a isso, entende-se que é necessário considerar as particularidades de cada ser humano, assegurando-os e potencializando-os ao longo do processo formativo. Neste caso, vale ressaltar que o processo de formação se inicia antes mesmo do indivíduo adentrar no ambiente escolar e, também, não é nem um pouco linear. Isso implica que, antes de os indivíduos ingressarem na Educação Básica, eles já estão ou deveriam estar se formando, pois é dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, criar condições para que cada pessoa se desenvolva. Embora os documentos oficiais educacionais busquem estabelecer o que seria a formação, e como esse processo pode ocorrer, há alguns aspectos que devem ser refletidos, ou seja, ao traduzir o que muitos documentos evidenciam sobre a formação, o que pode aparecer e que implicações isso traz para o processo de ensino e aprendizagem de Física e, para a formação de professores de Física? Dessa forma, esse estudo, o qual possui natureza qualitativa e viés bibliográfico, se propôs a analisar e evidenciar os significados e efeitos de sentido relativos à palavra formação, que emergem do ideal de formação que é almejado para os estudantes da Educação Básica, a partir da experiência de um licenciando em Física, no contexto do estágio e da realização do trabalho de conclusão de curso. Para isso, partiu-se da análise das últimas versões dos documentos oficiais (LDB, PCN, DCN e BNCC) que regulamentam a educação no Brasil. Após a análise de tais documentos, constatou-se que eles abordam o tema de maneira simplificada e pouco explícita, acenando para uma construção de sentidos e significados amplos e polissêmicos. E, ainda, percebe-se que são empregados vários adjetivos ao termo formação como, por exemplo, “formação integral” e “formação global”. Deste modo, espera-se que tais reflexões possam contribuir para compreensão acerca de como os processos formativos podem estar se desdobrando e, também, delinear considerações que possam, pelo menos em parte, colaborar com o debate sobre o ensino de Física e o tipo de formação que se delinea para a educação básica e que desafios surgem juntamente com ela que envolve o processo de ensino e aprendizagem e a própria formação de professores.

Palavras-chave: Formação; Educação Básica; Documentos oficiais; Formação de professores de Física; Estágio.

Abstract

It is known that the educational process must be oriented towards the global development of individuals, that is, beyond the cognitive dimension. Linked to this, it is understood that it is necessary to consider the particularities of each human being, ensuring and empowering them throughout the training process. In this case, it is worth mentioning that the training process begins even before the individual enters the school environment and, also, is not linear at all. This implies that, before individuals enter Basic Education, they are already or should be graduating, as it is the duty of the

State and the family, in collaboration with society, to create conditions for each person to develop. Although official educational documents seek to establish what training would be, and how this process can occur, there are some aspects that should be reflected, that is, when translating what many documents show about training, what can appear and what implications it has. brings to the teaching and learning process of Physics and, to the formation of Physics teachers? In this way, this study, which has a qualitative nature and documentary bias, proposed to analyze and highlight the meanings and effects of meaning related to the word formation that emerge from the ideal of formation that is aimed at Basic Education students from the experience of a Physics undergraduate student in the context of the internship and completion of the course conclusion work. For this, we started with the analysis of the latest versions of official documents (LDB, PCN, DCN and BNCC) that regulate education in Brazil. After analyzing these documents, it was found that they approach the subject in a simplified and not very explicit way, pointing to a construction of broad and polysemic senses and meanings. And yet, it is clear that several adjectives are used for the term training, such as, for example, “comprehensive training” and “global training”. In this way, it is hoped that such reflections may contribute to the understanding of how the formative processes may be unfolding and, also, to outline considerations that may, at least in part, collaborate with the debate on the teaching of Physics and the type of training that is outlined for basic education and what challenges arise along with it that involve the teaching and learning process and teacher training itself.

Keywords: Formation; Comprehensive training; Basic education; Official documents; Training of Physics teachers; Internship.

Introdução

É conveniente recordar que, na Grécia antiga, a ideia de formação derivou-se do conceito de *Paidéia*, em que sustenta o ideal de um tipo de ser humano elevado. Segundo Jaeger (1989, p. 09), “[...] a mais alta obra de arte que seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo, os gregos viram pela primeira vez que a educação tem que ser também um processo de construção consciente”. Por outro lado, atualmente, ao se ater para o significado de “formação”, percebe-se que a palavra pode remeter a uma pluralidade de significados. No entanto, neste trabalho, compreende-se a formação como sendo um processo sociocultural que visa potencializar o pleno desenvolvimento dos indivíduos, ou, em outras palavras, uma constituição ontológica, epistemológica e praxiológica que se desenvolve dialeticamente ao longo da história.

Nessa perspectiva, convém questionar, formação para quê? Para quem? Como acontece? E, ainda, qual perfil de pessoas que se pretende formar? Tais perguntas estão vinculadas e precisam ser devidamente consideradas no processo de ensino e de aprendizagem, pois não há lógica nos processos formativos, se ao ministrar uma aula, um professor não estiver comprometido com a prática social, emocional, ambiental, econômica, científica e política, isto é, para além dos aspectos que privilegiam o desenvolvimento da dimensão cognitiva. Isso implica “[...] no começo da atividade do educador ou da educadora em relação com os educandos como na continuidade de sua prática, a necessidade da certeza por parte dela ou dele de que mudar é difícil, mas é possível!” (FREIRE, 2000, p. 43).

Por esse ângulo, o processo educacional deve formar e não treinar. Assim, Freire (2000, p. 45) evidencia que a educação deve ser “[...] capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos”. E, ainda, “[...] não pode ser a que ‘deposita’ conteúdos na cabeça ‘vazia’ dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo” (idem). Deste modo, o autor chama a atenção para

[...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p. 46).

Ou seja, existe a necessidade de exercitar o pensamento crítico e questionar a estrutura e processos estabelecidos. Nesse sentido, este estudo, o qual se configura como um recorte de um trabalho mais amplo¹ se propôs a analisar como o conceito de formação tem aparecido nos documentos oficiais Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e quais os possíveis desdobramentos para a Educação Básica e, também, para a formação de professores.

Note que, não se trata de pensar somente sobre os documentos oficiais e seus possíveis desdobramentos, mas exatamente da necessidade, no âmago da exploração do neoliberalismo, (re)pensar o ideal de formação, visando potencializar a natureza humana, para o (re)estabelecimento de um fluir holístico, de tessitura coletiva, e quem sabe, do rompimento das lógicas de individualização e exploração historicamente consolidadas no país. Deste modo, espera-se que tais reflexões possam contribuir para pensar em *outras* possibilidades de formação e, também, delinear intervenções que possam, pelo menos em parte, conter e reverter o cenário atual².

Com o intuito de colaborar com as discussões acerca do conceito de formação, mesmo que a passos iniciais, o presente trabalho esteve direcionado para investigar e compreender: “Quais são as possíveis construções de sentido de um licenciando em Física, acerca do conceito de formação contido nos documentos oficiais que regulamentam a Educação Básica, no contexto de realização do Estágio Supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso?”

Em outras palavras, houve a pretensão de traduzir o que os documentos que regulamentam a educação brasileira evidenciam sobre a formação, quais implicações isso traz para o processo de ensino e aprendizagem e, para a formação de professores. Assim, os objetivos do estudo foram se delineando com a pretensão de (i) compreender o ideal de formação contido nos documentos oficiais, e (ii) resgatar e apresentar algumas ideias já consolidadas acerca da temática e que se relacionam com a escola e com a formação de professores. Ainda, no que se refere à estrutura do trabalho, foi feita uma organização em três seções que tratam, respectivamente, da articulação entre formação, escola e formação de professores; delineamentos metodológicos e, por fim, do ideal de formação a partir dos documentos oficiais.

Formação e a necessidade de se (trans)formar

Ao conceber a formação como movimento permanente, ela adquire certa conotação pedagógica e, como consequência, o foco é direcionado para o processo formativo. Assim, mediados pelo processo educacional, os indivíduos são formados e aprendem a se formar. Além disso, é importante destacar que esse processo não é linear e antes mesmo de os indivíduos serem matriculados em um determinado ambiente escolar, eles já estão se formando e sendo formados.

¹ EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DECORRENTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM FUTURO PROFESSOR DE FÍSICA EM AULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. 2021. 355 f. TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura em Física, Física, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Ilha Solteira, 2021.

² Com o avanço da agenda neoliberal, o modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um "economismo" aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O "homem flexível" e o trabalhador autônomo" constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2004, p. 13).

Apesar da formação ser do indivíduo, ela ocorre entre pares e coletivamente, pois a ação ou efeito de se formar ou (re)constituir, está vinculada aos processos em que uma ou mais pessoas que compõem o todo, da qual são partes, estão interagindo e experimentando o mundo concreto. Segundo Mitrovitch (2007, p. 24), “[...] o homem não é por natureza o que deve ser, razão pela qual tem necessidade de formação”. Nesse sentido,

[...] formação significa a própria humanização do homem concebido como ser que não nasce pronto, mas que deve necessariamente buscar um estágio de maior humanidade. Assim, a formação pode ser caracterizada como um devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural “se transforma” num ser cultural (MITROVITCH, 2007, p. 17).

Nota-se que, a autora parece desvelar a incompletude, o inacabamento, a imperfectibilidade do ser humano, isto é, o indivíduo não está formado, constituído e acabado, mas ele se forma, (trans)forma e (re)forma em um processo sociocultural contínuo.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar falso sujeito de “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1996, p. 25).

Nessa perspectiva, o processo educacional não pode ser reduzido a transferência de conteúdos, conhecimentos, pois a educação deve estar orientada para além de uma lógica mercadológica e, por conseguinte, o conhecimento não pode ser taxado como produto a ser transferido. Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se pensar ainda que, formar não é uma “[...] ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p. 25).

É essencial que se pense na formação como sendo algo que perpassa o espaço-tempo, transcenda o ambiente escolar, que se materializa na construção histórica, em consonância com o cosmos, rumo a emancipação e construção da autonomia de cada indivíduo. Essa concepção pode remeter a ideia do “cultivo de si”, no qual, segundo Mitrovitch (2007, p. 17), “[...] tal princípio relaciona-se com a elevação da interioridade do sujeito em direção a sua autonomia, ou seja, a formação (*Bildung*)³ como evolução e elevação em direção à universalidade é, pois, a tarefa humana por excelência”.

Percebe-se que, neste caso, o desenvolvimento humano global está atrelado a elevação da consciência. Nessa perspectiva, o ser humano está em constante (trans)formação no percurso de sua existência e, portanto, “[...] não exime aqui o passado em detrimento do novo, mas vê-se, mas

³ Visto Mitrovitch (2007, p. 17) em Antonie Bermam, no artigo intitulado “Bildung et Bildungsroman” (1984, p. 142), propõe uma definição do conceito de formação cultural (*Bildung*), cuja tonalidade determina a maneira como uma época histórica articula sua compreensão do mundo: “a palavra alemã *Bildung* significa genericamente, ‘cultura’ e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar do grau de ‘formação’ de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte [...] Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*)”. Para uma definição desse conceito, consultar também o artigo “A ideia de formação na modernidade” (1997, p. 14-15), de Willi Bolle. Segundo o autor, “o conceito moderno de *Bildung* surgiu na Alemanha a partir de fins do século XVIII. É um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de ser indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre sociedade e o Estado [...] Com a modernidade chegaram os ‘tempos da formação’ (*Zeiten der Bildung*). O desenvolvimento espiritual e ético do indivíduo é visto em analogia com o caminhar da humanidade”.

entende-se o passado como fonte, que, no curso normal da existência e das experiências, configura o novo homem” (ARAÚJO, NASCIMENTO, SILVA, 2017, p. 78). Deste modo, em consonância com Mitrovitch (2007, p. 18),

[...] para Hegel, a cultura ou formação (*Bildung*) é concebida como desenvolvimento e progresso da consciência em direção à ciência ou ao saber. A partir de Hegel, a ideia predominante no programa moderno da formação distancia-se da noção clássica da *imago dei*. O mecanismo da imagem e semelhança, portanto, não se dá mais entre a ideia de um Deus onipotente e um homem imperfeito, e sim entre uma imagem idealizada e universal de homem “bem formado”, isto é, do ideal de perfectibilidade humana, e o ponto de distanciamento em que se encontra grande parte da humanidade que necessita desse aperfeiçoamento.

Considerando que houve um ato de deslocação semântica instaurada pelo projeto moderno de formação, ele promove “[...] uma construção interior com sentido espiritual, substitui a noção de criação divina pela alternativa moderna de uma imagem ideal cujo emblema é o ideal de *perfectibilidade* que o homem culto tem o potencial de atingir” (MITROVITCH, 2007, p. 32). E que, portanto, a formação passa a ser “[...] um conceito que tem em sua essência uma perspectiva de tempo da ordem do que é gradual, pois a temporalidade histórica implícita nesse conceito responde às exigências de uma disciplina social sempre voltada para o futuro” (idem).

Dito isso, é relevante que se pense o papel da escola no processo de formação. Com o intuito de nutrir esta reflexão, é interessante pensar na história da educação, mais precisamente, com foco na origem do sistema educacional e como ele “[...] coincide com a construção dos Estados nacionais e, conseqüentemente, com as exigências econômicas de consolidação do capitalismo” (MITROVITCH, 2007, p. 32). Como consequência, “[...] cada cidadão deve receber na escola o tipo de ‘formação’ mais adequado para fortalecer os interesses do Estado-Nação” (idem).

Nota-se que, a formação proporcionada nesses moldes visa, apenas, atender as demandas do sistema econômico e, por conseguinte, assume características pragmáticas. Dessa forma, segundo Mitrovitch (2007),

[...] a escola passa a ser, ao lado de tantas outras “entidades” (família, prisão, indústria, hospital), uma *instituição* encarregada de difundir as normas de coesão social, ou seja, “a aceitação de regras destinadas a garantir a ordem pela adesão às normas dominantes” (TEDESCO, 2004, p. 27). Essa moral estatal encarregou-se de transformar o espaço coletivo em um espaço público, em outras palavras, em um espaço institucionalizado (p. 32).

Ou seja, a escola como instituição, se configura como reprodutora do *status quo* e que, por sua vez, integra a sociedade em uma rede burocratizada. De outro modo, como a sociedade edificou a escola, ela pode preservar a sociedade que a institucionalizou. E, portanto, as escolas operam como transmissoras e reprodutoras do saber. Apesar disso, ela também pode produzir cultura e constituir sociedade, isto é, ela possui potencial (trans)formador. Nesse sentido, o ambiente escolar deve ser concebido para além do cumprimento das competências e habilidades contidas nos documentos oficiais, pois são contextos teóricos em plena articulação com contextos concretos da própria experiência viva. Contudo, será que “[...] a escola pode, ou pôde em algum momento de sua história recente, incumbir-se da tarefa de ‘formar’ o homem?” (MITROVITCH, 2007, p. 30). De acordo com a mesma autora,

[...] na sua pretensão de educar, uma função que não é inteiramente sua, a escola acredita “formar” seus jovens e crianças. Todavia, a “formação” que se dá dentro de suas quatro paredes é algo controlado, vigiado e normatizado, como observa Adorno (1996, p. 399), “exposto à agressiva luz das avaliações” e medido apenas pela sua finalidade. Na sua ambição por ser detentora da formação cultural, a educação escolar acaba por decompô-la naquilo que Adorno chamou de *semiformação* (*Halbbildung*), um estado de consciência postulado pelos princípios da identificação imediata e se assumindo como integrada ao caráter imediato da cultura moderna, ou seja, à indústria cultural (MITROVITCH, 2007, p. 39).

Para os leigos, o conceito de semiformação pode soar como “meia formação”, ou algo nesse sentido, no entanto, Carnio (2017) salienta que em “[...] *Teoria da Semiformação*, Adorno (1996, p. 94), clama como semiformação não a metade da formação, mas o seu contrário. Aquela consciência deturpada que distancia o indivíduo da capacidade de compreender criticamente a realidade”. Ou ainda, segundo Maar (2003, p. 459), que também se fundamenta em Adorno (1996), a semiformação seria a “[...] determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista”. Nessa perspectiva, é razoável questionar, será que os estudantes realmente estão se formando e sendo formados ou se encontram em uma condição de semiformados?

De certo modo, Adorno ressalta que a ideia de formação é ela mesma antinômica, uma ideia que ao mesmo tempo abrange e transcende a educação (MITROVICI, 2012), considerada um processo essencialmente negativo: aquele que se diz formado, já abandonou o pressuposto da continuidade na qual está imerso (CARNIO, 2017, p. 99)

Percebe-se que, de acordo com o autor, a formação é contraditória, não se concretiza de um dia para outro e está submetida a um processo complexo e permanente. Sem contar que, ela pode perpassar a educação, isto é, aquela oferecida nos ambientes formais (escolas). Contudo, a concepção que muitos jovens, adultos e até mesmo professores possuem sobre suas respectivas formações, pode estar submetida a uma visão acrítica sobre a realidade em que estão inseridos, ou seja, suas consciências se mantêm inertes frente ao que foi e está pré-estabelecido. Por outro lado, à medida que os aspectos do processo formativo são problematizados e potencializados no interior de cada ser humano, o indivíduo pode romper com a condição em que se encontra.

Ao interpretar o sistema educacional por essa óptica, reconhece-se as ações pedagógicas como sendo “[...] discursos de possibilidade, porém sem condições concretas para sua realização” (CARNIO, 2017, p. 99). Portanto, admite-se que existe a necessidade de “[...] reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável” (FREIRE, 1996, p. 21). E, que,

[...] o amanhã nem é a repetição necessária do hoje, como gostariam que fosse os dominadores, nem tampouco é algo preestabelecido. O amanhã é uma possibilidade que precisamos de trabalhar e por que, sobretudo, temos de lutar para construir. O que ocorre hoje não produz inevitavelmente o amanhã (FREIRE, 2000 p. 42).

O futuro por ser incerto, abre novas possibilidades para (trans)formação. É nessa utopia que reside a esperança, a formação e a libertação. Nesse sentido, Freire (2000, p. 45), entende a edificação do amanhã, “[...] não como algo pré-dado, mas como algo a ser feito, o leva à assunção de sua historicidade sem a qual a luta é impossível. É por isso que lutar é uma categoria existencial e histórica, algo mais do que puro *engalfinhamento*”.

Delineamentos metodológicos

Sem perder de vista os objetivos desta pesquisa, (i) compreender o ideal de formação contido nos documentos oficiais, (ii) resgatar e apresentar algumas ideias já consolidadas acerca da temática e que se relacionam com a escola e com a formação de professores, apresenta-se como referencial para o desenvolvimento deste estudo o de natureza qualitativa, com viés documental (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Dito isso, é relevante destacar, também, que os documentos que constituiram os dados se referem as últimas versões dos documentos oficiais Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regem a educação básica brasileira. Com os documentos definidos e utilizando o mecanismo de localização de texto, realizou-se uma busca pelo termo “formação” em todo corpo dos materiais e como resultado, tem-se o que foi materializado no Quadro 1.

Quadro 1 – Incidência do termo de “formação” nos documentos oficiais.

| Documentos oficiais | Número de páginas | Número de vezes que o termo “formação” aparece |
|---------------------|-------------------|--|
| BNCC | 600 | 287 |
| DCN | 565 | 914 |
| LDB | 36 | 71 |
| PCN | 109 | 159 |
| Total | 1.280 | 1.431 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em seguida, foi feita uma leitura flutuante e, com isso, foi possível fazer o fichamento e selecionar as unidades discursivas que seriam utilizadas para análise, a qual foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva – ATD, pois entende-se que “é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118) e está orientada para a compreensão do objeto de pesquisa.

Cabe esclarecer que, assim como qualquer dispositivo analítico, a ATD também é sustentada por alguns elementos, sendo eles: primeira etapa – a unitarização (desconstrução), segunda etapa – categorização (emergência do novo) e terceira etapa – comunicação (metatexto/compreensão). Segundo Medeiros e Amorim (2017), tais etapas estão atreladas e configuram-se por meio de um processo cíclico, no qual a primeira etapa,

consiste no movimento de desconstruir o conjunto de textos e/ou discursos analisados. Tal desconstrução segue para a fragmentação das informações, desestruturando o que está ordenado. Corresponde a mover os textos e/ou discursos para o limite do caos no sentido da leitura e da construção de significações, instante em que se produzirá um conjunto de unidades de análise que ajudarão na fase seguinte do ciclo de análise, a categorização. A segunda fase, ao contrário, caminha para o estabelecimento da ordem, para a emergência de novas compreensões com a construção de categorias e subcategorias responsáveis pela representação coletiva da realidade. Por último, concretiza-se a comunicação, explicitada em metatextos que, de forma criativa e original, enunciam o todo compreendido do objeto investigado (MEDEIROS; AMORIM, 2017, p. 258).

Nota-se que, há uma condição entrópica na primeira etapa (unitarização) da análise. Em outras palavras, parte-se de um sistema ordenado, em que a multiplicidade de estados dos textos ou discursos estão devidamente organizados, para uma configuração deformada, que também pode ser entendida como desconstrução, desordem ou caos, na qual espera-se que sua configuração aumente o número de estados dos textos, permitindo que o pesquisador estabeleça um novo arranjo a partir da construção de sentidos que emergiram a partir do material. Com a emergência de uma nova estrutura, o sistema tende a se organizar novamente e, com isso, cria-se um princípio de singularidade, em que a criatividade e a originalidade da disposição emergente estão vinculadas com a percepção e interpretação do pesquisador..

O ideal de formação a partir dos documentos oficiais: construindo sentidos

Analisando as finalidades da Educação Básica, com o foco direcionado para a “formação” e para o que significa concluir o Ensino Médio, nota-se que a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, está assegurado no Art. 205, de maneira democrática, que:

[...] a educação, 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 (BRASIL, 1988, p. 13, grifo nosso).

É possível vislumbrar que o processo educacional visa, teoricamente, proporcionar aos indivíduos uma formação em que esteja incluso competências e habilidades, exercício da cidadania e preparação para o trabalho, isto é, o que poderia ser chamado de uma “formação integral” ou “plena” dos estudantes. E, ainda, ao analisar o mesmo documento, no Art. 210 é evidenciado que “[...] serão fixados *conteúdos mínimos* para o ensino fundamental, de maneira a assegurar *formação básica comum* e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 14, grifos nosso).

Segundo Azanha (2001), a partir desse marco constitucional, ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), o Ministério da Educação – MEC, propôs a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), o que, de certo modo, deixa em aberto qual será a esfera do Poder Público que fixará os “conteúdos mínimos”. Nesse sentido,

[...] embora esteja implícito que uma tal tarefa somente poderia ser desempenhada pelo Poder Público Federal e, nessa esfera, desde a lei 4.024/61, o assunto foi da competência do Conselho Federal de Educação. Com a extinção desse órgão e sua substituição pelo Conselho Nacional de Educação (Lei 9.131/95), houve uma alteração nessa tradição. Nessa nova lei, uma modificação feita no Art. 9º, § 1º, letra “C”, da Lei 4.024/61, estabelece que a Câmara de Ensino Básico terá dentre suas atribuições a de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”. Em rigor, não se pode dizer que o tratamento legal da matéria tenha sido em uma direção descentralizadora, pois a expressão constitucional “conteúdos mínimos” transformou-se, na lei, em “diretrizes curriculares” que, evidentemente, é muito mais ampla no seu significado, e retirou-se a competência de proposição do órgão normativo, como era da tradição [...] (AZANHA, 2001, p. 30).

Com base na LDB (1996), Título IV, no seu Artigo 9º, afirma que cabe à União,

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus *conteúdos mínimos*, de modo a assegurar *formação básica comum* (BRASIL, 1996, p. 04, grifo nosso).

Nesse artigo, a LDB (BRASIL, 1996) evidencia dois conceitos que nortearão a matriz curricular no Brasil. O primeiro, que já foi antecipado pela Constituição de 1998, “[...] estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p. 11). O segundo diz respeito ao enfoque do currículo. “[...] Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (BRASIL, 2017, p. 11, grifo nosso).

Entende-se como “aprendizagens essenciais”, a tríade de elementos: *conhecimentos*, *capacidades* e *atitudes* a serem desenvolvidas ao longo da progressão curricular, isto é, expressa as dimensões da formação sobre a qual as subjetividades devem ser respeitadas e atendidas. Trata-se, portanto, de estabelecer um núcleo comum, “[...] ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2017, p. 12, grifo nosso).

Os PCN são subsídios para que as gestões escolares e os professores possam nortear suas respectivas práticas e consolidar seu trabalho. Embora eles visem auxiliar os professores na construção efetiva do processo de ensino e aprendizagem, não garantem a exigência constitucional fundamentada no Art. 206, inciso III, o qual visa o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Nessas condições, sem atentar para a exigência constitucional de pluralismo, corre-se sempre o risco de que a proposta dos PCN possa, na prática, nos seus vários desdobramentos até a sala de aula, chegar aos professores como imposição e não como algo a ser discutido e eventualmente modificado ou substituído (AZANHA, 2001, p. 31).

Esse fato pode evidenciar a concepção pedagógica das escolas, isto é, como elas receberam e conceberam este documento? E, ainda, ao traduzir e colocar em prática as orientações contidas nos PCN, como as escolas articularam o que está previsto e, é normativo, em paralelo como que é subsídio?⁴ A possibilidade de que a autonomia escolar seja exercida no sentido da construção de um ambiente democrático deve estar fundamentada “[...] no direito de florescimento das divergências, único caminho para o aperfeiçoamento do convívio político e do desenvolvimento do saber” (AZANHA, 2001, p. 31).

Vale destacar ainda que, para Ricardo e Zylbersztajn (2008), os PCN foram desenvolvidos num intervalo de tempo muito curto, isto é, dada a urgência que tiveram que ser produzidos de maneira acelerada. Além disso, quando foi solicitado a revisão do texto, o mesmo “[...] precisava ser enxugado e, sobretudo, não se queria entrar na ideia de conteúdos” (p. 269). Dessa forma, fundamentado pelo próprio PCN, surge a seguinte perspectiva, “[...] entre as modificações que podem ser facilmente identificadas, não há na presente versão um detalhamento maior das temáticas disciplinares, coisa que, eventualmente, será promovida em outro momento e por outro instrumento” (BRASIL, 1999a, p. 205). Nestes termos, acena-se para a criação de um documento complementar, isto é, os Orientações Educacionais Complementares aos PCN, o PCN+ (BRASIL, 2002).

Note que os PCN e os PCN+, estão incumbidos com a revisão das práticas educacionais, além de atualizar a concepção dos conteúdos escolares. Contudo, existe um abismo entre a proposta e a sala de aula, isto é, nas palavras de Ricardo e Zylbersztajn (2008), “ao que parece, por trás dos pressupostos presentes nos PCN e nos PCN+ está a questão: qual sujeito a escola pretende formar?” (p. 270, grifo nosso). Ao refletir uma possível resposta para este questionamento, quer dizer, se é que é possível também pensar em ter resposta, ela parece ser tão complexa que, mesmo nos documentos que se seguiram aos PCN, PCN+ como, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), a questão da formação ainda é evidenciada e pormenorizada.

Segundo a BNCC (2017), a educação possui o compromisso com a “formação” e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, histórica, ética, moral e simbólica. Na BNCC (2017), há uma possível “expansão” das dimensões de formação explicitadas nos documentos anteriores? Ou seja, quando ela aborda a dimensão ética e moral, simbólica, os outros já traziam isso explícito ou estava implícito? Será que são dimensões que possibilitam um entendimento/compreensão do seu significado? Ou será que permitem a construção de efeitos de sentidos por quem lê? Fica muito amplo? E, ainda, será que tais dimensões são exploradas na sala de aula? Dessa forma, o mesmo documento expressa sua incumbência com a Educação Básica no país.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso)

Nestes termos, a educação deve estar orientada para o desenvolvimento humano global dos indivíduos, isto é, para além da dimensão cognitiva. Além disso, devem ser consideradas as particularidades de cada ser humano, assegurando-os no processo educacional. Assim, por mais que a “formação” possa acontecer em um ambiente comunitário, ela é do indivíduo. Vale ressaltar que, o processo de “formação” começa antes de o indivíduo adentrar no ambiente escolar, e que ele não é

⁴ É importante salientar que, durante a análise procurou-se construir uma linha de raciocínio que permitisse perceber os avanços e impasses acerca da temática, sem necessariamente, se prender a temporalidade em que eles foram publicados. Reconhece-se, portanto, que algumas discussões nos documentos mais recentes podem ter avançado em relação ao assunto.

nem um pouco linear. Isso implica que, antes de os indivíduos ingressarem na Educação Básica, os mesmos já estão ou deveriam estar se “formando”, pois como a própria Constituição (1998) evidencia, é dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade criar condições para que as pessoas se desenvolvam.

Embora os documentos oficiais busquem estabelecer o que seria a “formação”, e como a mesma pode ocorrer, há alguns aspectos que devem ser refletidos. Ou seja, ao traduzir o que muitos documentos evidenciam sobre a “formação”, percebe-se que eles o fazem de forma simplificada e pouco explícita, acenando para uma construção de sentidos e significados amplos e polissêmicos. Sem contar que, existe certo compromisso com o sistema econômico, “[...] que ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho exigida pelo capital nos padrões atuais de qualificação, disciplina a pobreza crescente – condenada a uma vida sem futuro” (OLIVEIRA, 2006, p. 1373). E, ainda, é razoável pensar sobre os vários adjetivos que são empregados a “formação” como, por exemplo, *formação integral*. Considerando a gênese da palavra “formação”, sem adjetivos ou a pluralidade de significados e sentidos empregados, a mesma deve ser compreendida com profundidade e ao mesmo tempo como algo permanente e complexo.

Partindo da premissa de que a “formação” por si só, engloba o “todo” e, é permanente, o que seria considerar a *formação integral*? Se levar em conta o que é contemplado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2013).

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. (p. 162, grifo nosso).

Nesse sentido, a *formação integral*, expressa no documento, visa propiciar aos indivíduos uma leitura crítica da realidade em que estão inseridos, não se atendo apenas em conhecimentos específicos, tão pouco em atividades técnicas. Além disso, tal formação deve viabilizar a inversão da lógica vigente, a qual opera em função de uma diminuta minoria. Desse modo, percebe-se que o documento prevê orientações bem estabelecidas para garantir a *formação integral*. Contudo, como as pessoas entendem a “formação”? Na prática, como ela ocorre? Qual a distância do que está materializado nos documentos para a prática pedagógica, na qual se objetiva a *formação integral*?

Versando estritamente sobre o Ensino Médio, ou seja, a última etapa da Educação Básica, como os documentos visam garantir a chamada *formação integral*? Recorrendo novamente às DCN (BRASIL, 2013), tem-se:

Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do Ensino Médio, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu aos objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a Educação Superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva. Esta superação significa uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. (p. 170, grifo nosso)

Aqui pode-se ver uma dicotomia para ser superada. Em uma das vias temos o prosseguimento nos estudos e, por outro lado, a qualificação para o mercado de trabalho. Pautado no que está estabelecido na Constituição (1988), não há menção ao seu “preparo para o exercício da cidadania”. O que isso implica? Uma vez que a cidadania pode abrir vias de participação nas diversas instâncias da sociedade, fica evidente que existe a pretensão de excluir o indivíduo do seu papel político-social, além de negar e privar os indivíduos dos seus anseios.

Nessa perspectiva, a última etapa da Educação Básica precisa assumir, dentro de seus objetivos, o compromisso de atender, verdadeiramente, a todos e com qualidade, a

diversidade nacional com sua heterogeneidade cultural, de considerar os anseios das diversas juventudes formadas por adolescentes e jovens que acorrem à escola e que são sujeitos concretos com suas múltiplas necessidades. (BRASIL, 2013, p.170, grifo nosso).

Visto que existe a necessidade de conceber um significado para o EM, deve-se levar em conta a realidade concreta de cada região, respeitar as particularidades e os anseios de cada indivíduo e considerar a “formação” como algo vivo, pulsante, amplo, complexo e dinâmico, pois esses pilares podem sustentar e potencializar o processo formativo dos estudantes. Assim, o processo de ensino deve garantir a “formação” em todas as dimensões, não se atendo apenas na ideia de “qualificação” para o mercado de trabalho e no caráter propedêutico e bancário (FREIRE, 2007).

Considerações finais

Ao refletir sobre o que significa concluir a Educação Básica, os estudantes, além de terem desenvolvido habilidades e competências específicas, devem estar conscientes da sua posição na esfera social e como isso reverbera em suas próprias vidas, se (re)formando a cada dia e atuando de forma consciente, crítica e coletiva para a transformação da realidade. Trata-se, pois, de conceber uma perspectiva auto-reflexiva, como elemento constitutivo do próprio processo de experimentar, desvelar e compreender a realidade.

Como a formação “comporta” dimensões, sendo elas: afetiva, biológica, ecológica, cognitiva, emocional, simbólica, política, econômica, ética, estética, social e científica, se faz relevante que os processos formativos estejam orientados para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, isto é, aflorar as dimensões que constituem os seres humanos como um todo, isto é, “[...] inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo” (GADOTTI, 2000, p. 10).

Destarte, um dos grandes desafios da educação formal contemporânea é justamente a de promover uma formação em que as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano estejam incluídas e em equilíbrio, e não apenas aquelas que estão pautadas no caráter cognitivo com finalidades pré-estabelecidas, e isso se estende não apenas aos professores da Educação Básica, mas aos que se encontram em formação inicial, uma vez que, como futuros professores e também formadores, ao passar por um currículo e espaços de formativos, tais indivíduos devem estar conscientes do seu processo formativo de modo a alcançar uma formação plena.

Discutir o perfil do indivíduo que se pretende formar, antecede qualquer finalidade que a Educação Básica possa ter e, portanto, viabilizar o debate em função de uma *outra* formação, vai ao encontro de uma (trans)formação radical na estrutura social. Dessa forma, potencializar os indivíduos como cidadãos para o exercício da cidadania, em uma perspectiva de formação crítica, emancipatória, consciente e permanente, requer um projeto estrutural que vise incluir, valorizar e integrar as experiências dos estudantes ao longo do processo educacional.

Referências:

ARAÚJO, A. C.; NASCIMENTO, E. M.; SILVA, F. R. A perspectiva da formação humana integral de Paulo Freire e suas contribuições para a Educação de Jovens e Adultos. @**rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, p. 65-84, 2017.

AZANHA, J. M. P. Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 3, p. 23-32, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

CARNIO, M. P. **A experiência formativa de professores no trabalho com uma questão sociocientífica: potencialidades e obstáculos em um Pequeno Grupo de Pesquisa**. 2017. 306 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n.2, p.03-11, junho de 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 fev. 2022.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004. 324 p.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459- 476, ago. 2003. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 04 fev.2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, G. C. C. **Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação**. Laplage em Revista, Sorocaba, v. 3, n. 3, set./dez. 2017.

MITROVITCH, C. **Experiência e Formação em Walter Benjamin**.2001 Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciênc. educ. (Bauru)*, Bauru, v. 12, n. 1, pág. 117-128, abril de 2006.

OLIVEIRA, D. A. A educação para além do capital. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 97, p. 1373-1376, dezembro de 2006. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 fev. 2022.

RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJN, A. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências do Ensino Médio**: uma análise a partir da visão de seus elaboradores. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.13, n.3, p. 257-274, 2008.