

BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ALESSANDRA DOS SANTOS OLMEDO

Pós-Graduanda do Curso de Doutorado em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - MS, alessandra.olmedo@gmail.com;

VERA DE MATTOS MACHADO

Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - MS, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - MS; veramattosmachado1@gmail.com;

RESUMO

A proposta de formação continuada para professores da Educação Básica, em termos de política pública educacional, justifica-se em grande parte, em função de reformas curriculares anunciadas em documentos oficiais. O objetivo foi analisar as propostas da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa. Para tanto, realizou-se a análise de conteúdo do documento a partir de três categorias estabelecidas *a priori*: formação continuada, referenciais da formação de professores e matriz de competências. Foram realizadas reflexões a partir dos referenciais que orientam as propostas de formações continuadas da atualidade. O estudo dos documentos aponta para uma proposta de formação continuada pautada em habilidades e competências, além de direcionar de forma dominante as discussões pertinentes a prática dos professores.

Palavras-chave: Competências, Formação Continuada, Análise de Conteúdo, Currículo.

INTRODUÇÃO

Os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países. O plano trienal para o setor educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países participantes. Nos planos posteriores, as ações se concentraram nos níveis técnico, de graduação e pós-graduação — de modo a criar mecanismos para facilitar o exercício profissional nos diferentes países —, no ensino das línguas, da história e da geografia do bloco. Ainda que a compatibilização tenha se dado mais em termos de correspondência ano a ano, em meados dos anos 1990, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham bases curriculares nacionais que facilitariam essa correspondência (MACEDO, 2014).

Para Macedo (2014), tais reformas, embora com características muito diversas em função da história dos diferentes países, surgiam na Europa, nos Estados Unidos e também na América Latina, aí seguindo políticas propostas pelo Banco Mundial. No Brasil, além dos parâmetros curriculares nacionais, em 1997, foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo da década.

Para Lopes (2019) e Apple (2003) não é necessário e nem possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas, assim que for aplicado caí em defasagem. O currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. É próprio de qualquer textualização, dentre elas a textualização curricular, ser submetida à interpretação, sendo realizada de forma imprevisível. Nunca é uma interpretação completa (pura diferença), sem referência ao texto, nunca é o suposto caos do qual qualquer um entende o que bem quiser. O papel de um currículo nacional não deveria ser um fim em si mesmo e sim um processo, ou seja, um processo oriundo do debate daquilo que todos não estão de acordo.

Consequentemente, com a qualidade da educação torna-se superior, as demandas também se tornam, havendo mais pressão sobre os professores, com menos recursos..., agora, logicamente é menos possível que os professores trabalhem com êxito, sem adversidades, seguindo assim, culpados pelo fracasso do ensino como pontua (APPLE, 2003).

Diante destes fatos o documento “Proposta para a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP), foi publicada em dezembro de 2018, sob o Ministério de Rossieli Soares da Silva que assumiu o cargo de Ministro da Educação no final do mandato presidencial de Michel Temer, desempenhando a função de abril de 2018 a dezembro de 2018.

O arquivo PDF em estudo não é um documento facilmente localizado, como já reportou Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), até o presente momento está ancorado na página do CNE, na opção divulgação¹, de maneira que ainda consta como material oficial proposto pelo referido órgão, embasando a próxima resolução.

Consequentemente, a ideia central da formação de professores inicial e continuada pautada em habilidades e competências foi consolidada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, em consonância com a o parágrafo 8º do art. 62 da LDB (BRASIL, 1994) que “estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”, que foi incluído pela lei nº 13.415, de 2017 conforme (BRASIL, 2017).

O documento, como nos afirma Farias (2019), a princípio pode parecer estranho, inquirir um documento cujo texto foi colocado em suspeição pelo próprio órgão que o elaborou e submeteu à apreciação de seus pares, a considerar que o CNE é uma instância colegiada integrante do Ministério da Educação.

Sua elaboração silenciosa como apontam Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) e Farias (2019) e em pequeno comitê, entre outros aspectos, descon siderou o processo democrático de discussão e negociação constituído nos últimos anos na formulação da política educacional brasileira e materializado no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014).

Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) e Farias (2019), os seis profissionais envolvidos na tarefa da autoria do documento (BRASIL, 2018) a saber: Maria Alice Carraturi Pereira (Hélade Consultoria em Educação), Guiomar Namó de Mello (Fundação Victor Civita), Bruna Henrique Caruso (SEB/MEC), Fernando Luiz Abrucio (FGV), Catarina Ianni Segatto (Eaesp/CEAPG) e Lara Elena Ramos Simielli (Eaesp/FGV), registram trajetórias marcadas

1 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/divulgacao>. Acesso em: 12 Set 2021.

por atuação na área da administração, da educação à distância e no setor empresarial e educacional privado.

Estes Grupos privados compõem as fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ailton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo (MOELLER; TARLAU, 2020; MACEDO, 2014; FREITAS, 2012).

O documento em estudo apresenta 65 páginas, com um índice com a seguinte estrutura

Figura 1. Índice da Proposta da Base Nacional Comum Curricular da Formação de professores (BNCPF).

APRESENTAÇÃO	04
I - Estado da arte da formação de professores	10
I.I - Histórico da formação de professores no Brasil	10
I.II - Referenciais docentes no Brasil	16
I.III - Referenciais docentes internacionais	19
II - Visão sistêmica da formação	26
II.I - Formação Inicial	29
II.II - Residência pedagógica	33
II.III - ENADE licenciaturas	35
II.IV - Formação continuada	35
II.V - Estágio probatório	38
II.VI - Plano de carreira e avaliação	39
III - Matriz de competências profissionais	41
Competências profissionais	41
1. Conhecimento profissional	43
2. Prática profissional	45
3. Engajamento profissional	46
A sinergia entre as funções de formação	48
Competências profissionais docentes	49
Competências gerais e específicas	50
Competências gerais	50
Competências específicas	53
IV - Limites e indicações	56
V - BIBLIOGRAFIA	61

Fonte: BRASIL (2018, p. 3).

A apresenta um controverso “Estado da Arte” do histórico da formação de professores no país, com o parágrafo inicial afirmando, conforme Brasil (2018, p. 10) que o “desprestígio da profissão docente no Brasil parece *resultar* de uma história de marginalidade que o magistério viveu no ensino superior desde o período imperial” (grifo nosso). Neste item não são atribuídas citações ou referências bibliográficas, os autores omitem em quais fontes histórias se basearam para redigir tal texto.

Conforme Farias (2019), trata-se de um *script* fechado, pois com uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva larga e que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, para promover um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional. Em consonância no texto existe um apelo para a homogeneização dos currículos da formação de professores

É o que se verifica também na “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” ao tecer o corolário de que “professores bem preparados” fazem a diferença no desempenho dos alunos (BRASIL, 2018, p. 5). Esta proposição – que expressa a ideia de que professores bem “preparados” são professores que ensinam melhor e, por conseguinte, são professores cujos alunos aprendem mais – nada tem de óbvia, mas muito tem a dizer da perspectiva linear e enviesada da proposta, como pontua Farias (2019), conforme a Figura 2, podemos verificar as políticas atreladas ao documento.

Figura 2. Formação de professores conforme a BNCFP.



Fonte: BRASIL (2018, p. 29).

A proposta nessa direção não valoriza o professor; não torna a carreira atraente; não fortalece a formação pedagógica nas licenciaturas; não estabelece mecanismos coesos e pertinentes que promovam o desenvolvimento docente desde a inserção profissional, entre outros desafios que permanecem e nos convocam a resistir, sempre e criativamente. Os argumentos edificadas em torno dessa premissa buscam evidenciar, em última análise, que a universidade nunca soube o que fazer com a formação de professores, daí decorrendo sua marginalização na educação superior (FARIAS, 2019).

O objetivo deste trabalho é analisar este documento de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) foram elaboradas as seguintes categorias *a priori*: Formação continuada, Referenciais de Professores e Matriz de Competências e discutir a luz de Zeichner (1993) e Imbernón (2016, 2011) como aportes teóricos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa enquadra-se na pesquisa qualitativa, o qual segundo Lüdke e André (1986) discutem como sendo cinco as características desse tipo de pesquisa: 1. Tem o ambiente natural como fonte dos dados, sendo o pesquisador o maior instrumento; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3. Há uma preocupação maior com o processo do que com o resultado. 4. O significado que os sujeitos dão às coisas é totalmente relevante; 5. A análise dos dados segue processos indutivos.

Em uma aplicação coerente do método, de acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a Análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos, conforme Bardin (2016): 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A Pré-análise para Bardin (2016) a primeira fase possui três missões: escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final:

- a) A leitura flutuante: consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em estabelecer o texto deixando-se invadir por orientações e impressões

b) A escolha dos documentos, esta escolha para a análise pode ser determinada *a priori*. A demarcação deste universo constitui a formação do *corpus* da pesquisa, que é o conjunto dos documentos a serem submetidos aos procedimentos analíticos.

Para Bardin (2016), uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros, desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte de texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de *codificação* para registros dos dados.

A categorização obedece a alguns princípios, tais como descritos por Bardin (2016), como classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. De tal forma que para a análise do documento em estudo, foram estabelecidas três categorias *a priori* para análise: formação continuada, referências da formação de professores e matriz de competências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A década dos anos de 1980 e em alguns países nos anos 1990, significou um ponto de inflexão na formação *permanente do professorado*, uma maneira de ver essa formação. O autor Imbernón (2016) adota esta terminologia, neste trabalho adotaremos formação *continuada de professores*. Conforme o autor, as mudanças nos professores não são mudanças simples (ainda que possa ser necessária alguma simplificação, mesmo que relativa), pois se trata de uma mudança na cultura profissional, que comporta um processo complexo.

No entanto, conforme os dados apresentados na Tabela 1, da categoria elaborada *a priori* para a análise de conteúdo de Bardin (2016), verificamos nos 19 trechos selecionados por conterem as palavras “Formação Continuada” após a leitura de inferência e interpretação, que o viés da BNCPF no que tange a formação inicial e continuada e está firmemente atrelado a matriz de competências e habilidades da BNCC (trecho 1).

O documento também menciona o debate da construção de tal BNCPF (trecho 2), porém, tal debate não aconteceu como repudia a carta da

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (2020).

Entendemos o processo da formação de professores como uma construção crítico-reflexiva, pois para Imbernón (2011), o problema não esteja apenas no sujeitos docentes, e sim, nos processos políticos, sociais e educativos. Não se tratou o bastante da função do profissional da educação no campo da inovação, talvez devido ao predomínio do enfoque que considera o professor ou a professora como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, e à qual, portanto, não se concede nem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico (IMBERNÓN, 2011).

Infelizmente, a BNCFP reduz o processo de formação docente de forma arbitrária, sem garantias de que de fato teremos as tão esperadas modificações nos processos educacionais

Tradicionalmente, a formação continuada constituía um momento de “culturalização” dos professores (pedagógica, didática, disciplinar...) supunha-se que, atualizando seus conhecimentos científicos e didáticos, o docente transformaria sua prática e, como num passe de mágica e milagrosamente, se converteria em um inovador e promoveria novos projetos (IMBERNÓN, 2016, p. 145).

Faz-se necessário considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-las a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante já que a formação não é analisada apenas como o domínio das disciplinas nem se baseia nas características pessoais do professor como, pontua Imbernón (2011).

A que se destacar nos trechos 7 e 8 o comparativo com outros países e um desprezo pelas pesquisas realizadas em nosso país, além, da contínua tentativa da prática homogeneizadora e centralizadora (trecho 11), ao passo que como, pontua Imbernón (2011), faz-se necessário considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-las a fatores não formativos e sim profissionais que supõe uma redefinição importante já que a formação não é analisada apenas como o domínio das disciplinas nem se baseia nas características pessoais do professor.

A preocupante questão da lógica da valorização do desempenho do professor ao longo da carreira (trecho 10), não funciona, como pontua

Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), pois, escolas com situações institucionais, sociais e estruturais mais adequadas potencialmente saem-se melhor nos exames e avaliações, independente do trabalho do professor.

Tabela 1. Categoria I Formação Continuada para análise de conteúdo conforme Bardin (2016) elaboradas a partir da proposta da BNCFP (BRASIL, 2018).

I - Formação Continuada	
1.	A BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores [] resolução 02/2017 do plano do CNE, que instituiu a BNCC afirma explicitamente que está será referência para a formação inicial e continuada dos professores p. 7
2.	[] inserir a formação inicial e continuada de professores da EB no amplo debate por meio de uma BNCF p. 7
3.	[] a BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares [] articulação nacional de políticas e [] quanto à formação inicial e continuada de professores p. 8-9.
4.	[] a criação do FUNDEF e a reserva de 60% dos recursos para os assuntos [] ampliou muito as ações de educação continuada [] descentralizando as decisões [] os municípios passaram a ser protagonistas de programas [] (p. 14).
5.	[] apesar desse impulso, a educação continuada era pouco efetiva porque os professores da Educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, traziam limitações decorrentes da formação anterior [] (p. 15).
6.	[] mecanismos de certificação após o período probatório, sistemas de avaliação atrelados ou não a progressão na carreira e mudanças salariais e processos de formação continuada e desenvolvimento profissional (p. 24-25).
7.	[] No que se refere à formação continuada, na Austrália, há referenciais para quatro níveis da carreira docente [] (p. 23).
8.	[] Além disso, os referenciais têm sido usados para orientar os cursos destinados à formação continuada, já que, com eles é possível que os sistemas educacionais saibam quais conteúdos e competências devem ser desenvolvidos (p. 23).
9.	[] A análise das experiências internacionais [] à formação continuada e ao desenvolvimento profissional, programas educacionais que utilizam recursos on line (p. 23).
10.	[] para avaliação de desempenho ao longo da carreira (p. 39).
11.	A matriz de competências permite que as avaliações sejam mais objetivas, pois pautar-ser-á em habilidades e competências comprovadas ao longo da carreira (p. 39).
12.	A ausência de uma coordenação nacional dificulta o regime de colaboração entre as esferas do governo no que diz respeito a formação inicial e continuada de professores (p. 39)
13.	[] mantidas pelos Estados, Municípios e Distrito Federal: ingresso, carreira, formação continuada e condições de trabalho (p. 35)
14.	[] e instituições formadoras, para que se avance na pauta em prol de uma política comum para o desenvolvimento da formação inicial e continuada e professores da educação básica (p. 36).
15.	A formação continuada de professores é parte importante das políticas voltadas para o fortalecimento e profissionalização dos que trabalham na educação escolar [] sistemas de avaliação e seu uso como elemento de melhoria do desempenho docente; a estrutura da carreira e os critérios de progressão funcional (p. 36).
16.	Nessa visão sistêmica, reconhece-se que a formação não responde sozinha pelos resultados da escola, mas justifica-se considerá-la em sua especificidade como política nacional [] (p. 36).

I - Formação Continuada

- | |
|---|
| 17. Fortalecer a educação continuada de professores na estrutura das secretarias [] (p. 37). |
| 18. A formação continuada atrelada à evolução funcional ao longo da carreira docente (p. 37). |
| 19. As ações destinadas à formação continuada, promotoras do desenvolvimento profissional que resultam em qualidade do processo de aprendizagem [] (p 37). |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No estudo da categoria elaborada *a priori* para a análise de Conteúdo de Bardin (2016) relacionada a II Referenciais de professores, conforme os dados apresentados na Tabela 2, verifica-se um descrédito nas pesquisas nacionais a respeito da formação de professores, cabe destacar que o texto afirma Brasil (2018, p. 18) afirma

Há poucas iniciativas ou estudos no Brasil de referenciais de formação. Nesse sentido, chega a ser louvável que, no âmbito o CNE e do MEC, o parecer e a Resolução 09/2001 e 01/2002 respectivamente tenham tratado as competências docentes de modo bastante próximo daquilo que, um pouco mais tarde, seria feito pela Austrália e outros países citados nesse documento.

Em detrimento da pesquisa nacional a respeito da formação de professores tanto inicial como continuada, os autores buscam na literatura internacional como referências nos textos, no entanto, muitas referenciais não constam nas referências do referido documento, segundo os autores

Os referenciais ocuparam centralidades nesse debate, pois, ao descrever a ação docente, orientaram as mudanças realizadas na formação inicial e na carreira docente. A adoção dos referenciais e de outras mudanças ligadas a eles levaram a uma maior conexão entre o conteúdo pedagógico e o conhecimento das áreas específica na formação inicial e na carreira docente (BRASIL, 2018, p. 19).

Chamam a atenção para a “padronização dos programas de formação inicial para maior mobilidade de profissionais e de estudantes entre os países” (BRASIL, 2018, p. 19).

De forma que Imbernón (2016, p. 145), nos impele a pensar que “a formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou uma professora e ensiná-los, precisa criar as condições, planejar e propiciar ambientes para que ele ou ela aprendam”.

Conforme os autores “os referenciais são descrições e diretrizes gerais e comuns a todos os professores do sistema educacional” (BRASIL, 2018, p.

21). Porém, para Imbernón (2016), esta padronização, o predomínio da teoria, a descontextualização, a realidade social atual já impediam e impedem o sucesso dos processos formativos.

Portanto para Imbernón (2016), as políticas neoconservadoras não confiam nos professores e as escolas de professores partem da formação entre iguais e da capacidade dos docentes de realizar mudanças com os colegas. A políticas neoconservadoras pensam que o conhecimento especializado está fora das escolas e que é ali que deve ser buscado. Segundo o mesmo autor com base nessa ideia, basta um passo para eliminar escolas de professores e transferir a formação para especialistas, universidades e, sobretudo, consultorias.

“é amplamente reconhecido, no entanto, que a qualidade das aprendizagens é muito insatisfatória e não mostra tendência e melhorar” (BRASIL, 2018, p. 26).

Diante das evidências sobre o forte impacto que tem no desempenho dos alunos, a qualidade do trabalho do professor precisa ocupar um espaço relevante na agenda de políticas educacionais” (BRASIL, 2018, p. 26).

“o zelo pela aprendizagem dos alunos é a incumbência central do professor” (BRASIL, 2018, p. 27).

“São simples, mas não triviais, as incumbências do professor: trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando para que o aluno aprenda, tratar com atenção maior o que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas na proposta pedagógica e em seu plano de trabalho, e ajudar na relação da escola com a família e a comunidade (BRASIL, 2018, p. 27).

Diferentemente do que a BNCFP trata o processo formativo dos professores, para Zeichner (1993) a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentam fazer.

Os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula. [...] Os professores reflexivos avaliam o seu ensino por meio da pergunta “gosto dos resultados?” e não simplesmente “Atingi meus objetivos?” (ZEICHNER, 1993, p. 18-19).

Tabela 2. Categoria II Referenciais da formação de professores para análise de conteúdo conforme Bardin (2016) elaboradas a partir da proposta da BNCFP (BRASIL, 2018).

II – Referenciais da formação de professores
II – Referenciais da formação de professores
BROOKE; SOARES (2008) não consta nas referências
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Consensos e dissensos sobre referenciais de atuação docente. Pesquisa em andamento.
DARLING-HAMMOND, Linda. Teaching as a profession: lessons in teacher preparation and professional development Phi Delta Kappan, USA, v. 87, n. 3, p. 237-240, 2005.
DARLING-HAMMOND, Linda; HAMMERNESS, Karen; GROSSMAN, Pamela; RUST, Frances; SHULMAN, Lee. The design of teacher, education programs. In: DARLING- HAMMOND, L.; BRASFORD, J. (Ed.). Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn na be able to do. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
DARLING-HAMMOND, Linda; CHUNG, Ruth; FRELOW, Fred. Variation in teacher preparation: how well do diffent pathways prepare teachers to teach? Jornal of Teacher Education, EUA, v. 53, n. 4, p. 286-302, 2002.
INGVARSON, Lawrence; ELLIOT, Alison; KLEINHENZ, Elizabeth; PHILIP, Mckenzie. Teacher education accreditation: a review of national and international trends and pratctices. Victoria: Teaching Australia, 2006.
INGVARSON, Lawrence; KLEINHENZ, Elizabeth. Estándares profesionales e prática y su importância para la enseñanza. Revista Educación, n. 340, p. 265-295, 2006.
INGVARSON, Lawrence; KLEINHENZ, Elizabeth. Standarts for advanced teaching: a review of national and international developments. Victoria: Teaching Australia, 2006 (b).
INGVARSON, Lawrence; ROWLEY, Glenn. Quality assurance in teacher education and outcomes: a study of 17 countries. Education Researcher, v. 46, n. 4, p. 177-193, 2017.
MECKES, Lorena. Santandarts and initial teacher education. In UNESCO, Critical issues for formulation new teacher polices in Latin America and the Caribbean: the current debate. Paris: Santiago United Nations Education, Scientific and Cultural Oragnization; p. 47-98, 2015
LOUZANO; MORCONI (2014) não consta nas Referências Bibliográficas
RIVKIN, HANUSHEK; KLAIN (2005) não consta nas Referências Bibliográficas
SILVA, Vandré G. da; ALMEIDA, Patrícia C. A de; GATTI, Bernardete. Referentes e critérios para a ação docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 46, n. 160, p. 286-311, 2016.
SILVA, Vandré G. da; ALMEIDA, Patrícia C. A. de; GATTI, Bernadete A. Referentes e critérios para a ação docente. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, 2016
SILVA; ALMEIDA (2015) não consta nas referências

Fonte: Elaborado pelas autoras.

CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo (MOELLER; TARLAU, 2020; MACEDO, 2014; FREITAS, 2012).

Na página oficial do CENPEC existe uma reportagem para o lançamento da versão preliminar da BNCFP²,

Segundo o portal, a BNC-Professores foi embasada em estudos nacionais e internacionais, com a colaboração de pesquisadores de instituições como a Universidade de São Paulo (USP), a Fundação Carlos Chagas e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), entre outras.

Para a análise da Categoria III da matriz de competências para a análise de conteúdo conforme Bardin (2016) elaboradas a partir da proposta da BNCFP (BRASIL, 2018), optamos por utilizar as figuras da própria publicação.

O texto em análise traz a definição de competências a partir de Perrenoud (2000), Figura 4, para os autores, a competência é um conjunto de domínios. Não basta que o professor tenha o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio relacional, a habilidade de conviver na diversidade das situações de sala de aula e estar comprometido com o seu fazer profissional (BRASIL, 2018, p. 43).

Figura 4. Dez competências ao professor na atualidade.

- 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) administrar a progressão das aprendizagens;
- 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
- 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5) trabalhar em equipe;
- 6) participar da administração da escola;
- 7) informar e envolver os pais;
- 8) utilizar novas tecnologias;
- 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10) administrar a própria formação contínua.

Fonte: BRASIL (2018, p. 42).

De tal forma que citam a existência de três dimensões que fazem parte da competência profissional: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Figura 5). Para Cassio (2018), no âmbito dos programas de formação docente nas universidades brasileiras, a linguagem das competências e dos padrões de aprendizagem – e a popularidade de autores como César Coll, Antoni Zabala e Philippe Perrenoud – são legados inquestionáveis do projeto curricular dos PCN.

2 <https://www.cenpec.org.br/noticias/ministerio-da-educacao-lanca-versao-preliminar-da-base-nacional-para-professores>

Figura 5. Composição e sinergia das competências profissionais docentes.



Fonte: BRASIL, 2018, p. 49.

No que tange aos processos da formação por competências Araújo (2004) realizou um estudo no qual aborda que a noção de competência tem revelado força ao ser colocada como referência para a redefinição de políticas de formação e de gestão de pessoal e de políticas de educação, escolar e profissional, tal como podemos verificar na construção da BNCC e na BNCFP (BRASIL, 2018; 2017) e conforme a Figura 6.

Figura 6. Competências gerais e específicas da formação continuada de professores conforme a BNCFP.

COMPETÊNCIAS GERAIS		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os conteúdos 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 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 50).

Consequentemente, como mostra Araújo (2004), a emergência da noção de competência faz parte de um presente e tem constituído um modelo pedagógico que revela um tipo de compreensão sobre a formação, o homem e a sociedade que quer tornar-se hegemônico.

Para Apple (2013, p. 81) também já nos alertava de que o poder da aliança neoliberal e neoconservadora pode ser constado em uma série de políticas educacionais tais como “movimento generalizado, em âmbito nacional e estadual, para elevar o nível e para regulamentar, tanto professores quanto estudantes, **competências**, metas e conteúdos curriculares básicos, sobretudo, por meio de implantação dos sistemas e avaliação”.

Figura 7. Competências do conhecimento profissional da formação continuada de professores conforme a BNCFP.

1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	1.1.1 Demonstrar conhecimento dos conceitos, princípios e estruturas do conteúdo da área da docência. 1.1.2 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo. 1.1.3 Dominar o conhecimento pedagógico do conteúdo tomando como referência as competências e habilidades esperadas em cada ano ou etapa. 1.1.4 Compreender a interrelação do conteúdo da área com os demais componentes curriculares.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	1.2.1 Compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de cada etapa e faixa etária. 1.2.2 Compreender como se dá o aprendizado nas fases do desenvolvimento humano e em cada etapa de ensino. 1.2.3 Interpretar os fatores sociais, culturais e psicológicos de constituição dos estudantes. 1.2.4 Identificar estratégias de ensino que resultem em aprendizagens nas diferentes necessidades e deficiências dos estudantes nos diversos contextos culturais, religiosos, socioeconômicos e linguísticos. 1.2.5 Reconhecer o conhecimento prévio e as experiências dos estudantes.
1.3 Reconhecer os contextos	1.3.1 Identificar o contexto das escolas de atuação. 1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento articulado aos contextos socioculturais dos estudantes para propiciar aprendizagens significativas. 1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico do mundo conectando-os aos objetos de conhecimento. 1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino da docência.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	1.4.1 Evocar as questões filosóficas e históricas a respeito da constituição da escola e das práticas educacionais. 1.4.2 Interpretar a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente, as avaliações. 1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua. 1.4.4 Examinar, analisar, criar estratégias a partir dos resultados de avaliações em larga escala.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 53).

E Lopes e Macedo (2011) nos relatam, que os desdobramentos da racionalidade Tyleriana vão dar origem a noção de competência como ela vem sendo utilizada hoje pelas políticas curriculares, principalmente no Brasil a partir dos anos de 1990. Com o cerne da racionalidade tyleriana à avaliação do desempenho de alunos como forma de inferir a qualidade da educação. Desta maneira, o discurso da BNCFP está em consonância como os objetivos esperados da Pedagogia das Competência, conforme Araujo (2004) relata

A partir da noção de competências, um novo discurso sobre a formação humana se apresenta prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de ideias sobre como deve ser a formação do homem contemporâneo. Tal discurso, apesar de não

homogêneo, coloca-se como um elemento da nova realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tem a pretensão de responder às exigências desta nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos (ARAUJO, 2004, p. 499).

Figura 8. Competências da prática profissional da formação continuada de professores conforme a BNCFP.

2. PRÁTICA PROFISSIONAL	
2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	2.1.1 Elaborar o planejamento da disciplina/componente curricular com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências previstas na etapa. 2.1.2 Sequenciar e organizar com intencionalidade os objetivos de aprendizagem a partir do conjunto de habilidades estabelecidas no currículo da rede escolar. 2.1.3 Demonstrar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios). 2.1.4 Identificar recursos pedagógicos (material didático, ferramenta para aula, objeto para aula) segundo necessidades diferenciadas dos estudantes, seus ritmos de aprendizagem e suas características identitárias. 2.1.5 Selecionar tecnologias digitais, conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos que possam potencializar a aprendizagem. 2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes aos estudantes.
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	2.2.1 Gerir o ensino otimizando a relação entre tempo, espaço e objetos de conhecimento levando em consideração as características dos estudantes. 2.2.2 Estabelecer um ambiente propício à interação, a participação e ao protagonismo dos estudantes em seus contextos. 2.2.3 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito e fortaleçam os laços de confiança. 2.2.4 Demonstrar conhecimento de abordagens práticas de gerenciamento de comportamentos desafiadores e conflituosos.
2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	2.3.1 Aplicar diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem de maneira justa e comparável considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características). 2.3.2 Elaborar devolutiva em tempo hábil e apropriada segundo os objetivos de aprendizagem. 2.3.3 Aplicar métodos de avaliação para observar o processo dos estudantes e saber usar os resultados para retroalimentar a aprendizagem e a prática pedagógica. 2.3.4 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.
2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	2.4.1 Desenvolver práticas inerentes à área do conhecimento consistentes, adequadas ao contexto dos estudantes. 2.4.2 Utilizar diferentes estratégias e recursos para necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) 2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem dos estudantes. 2.4.4 Trabalhar de forma colaborativa com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente. 2.4.5 Usar tecnologias apropriadas em suas práticas de ensino. 2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes tendo em vista os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 54).

Podemos resumir as ideias curriculares pautadas em competências, a partir dos estudos propostos por Araujo (2004), de que estas formulações educacionais balizadas na noção de competência, tem surgido em um ambiente histórico marcado, de um lado, por processos de reorganização da produção capitalista e pelo avanço das ações e da retórica do neoliberalismo e, de outro lado, pelo enfraquecimento e desmobilização dos movimentos organizados dos trabalhadores. Isso não é uma coincidência, apesar de não poder ser considerado, também, como uma marca inexorável.

Figura 9. Competências do engajamento profissional da formação continuada de professores conforme a BNCCFP.

3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	<p>3.1.1 Construir um planejamento profissional no qual se identificam os potenciais, os interesses, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização.</p> <p>3.1.2 Assumir a responsabilidade do aprimoramento da prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes.</p> <p>3.1.3 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação (nas diversas modalidades) e na busca de soluções.</p> <p>3.1.4 Demonstrar as competências gerais da BNCC.</p>
3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	<p>3.2.1 Compreender que o fracasso escolar não é destino dos mais vulneráveis, mas um fato histórico que pode ser modificado.</p> <p>3.2.2 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades dos estudantes brasileiros e ser capaz de utilizar a diversidade como recurso pedagógico para garantir as aprendizagens dos objetos de conhecimento.</p> <p>3.2.3 Atentar e identificar formas de violência e discriminação nas escolas.</p> <p>3.2.4 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a serem solucionadores de problemas, tomadores de decisão, aprendizes durante toda a vida e membros que colaboram para uma sociedade em mudança.</p>
3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos	<p>3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, zelando pela prioridade que deve ser dada à aprendizagem dos estudantes.</p> <p>3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar de comunidades de aprendizagem, incentivando o uso de recursos tecnológicos.</p> <p>3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como uma das formas pelas quais a escola pode contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.</p> <p>3.3.4 Apresentar postura ética e contribuir para as relações democráticas na escola.</p>
3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade	<p>3.4.1 Comprometer-se com trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação.</p> <p>3.4.2 Comunicar e interagir com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola em busca da garantia da aprendizagem dos estudantes.</p> <p>3.4.3 Saber comunicar com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade.</p> <p>3.4.4 Compartilhar responsabilidades e construir clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente.</p>

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 55).

De tal forma, que infelizmente a privatização e comercialização sempre são produzidas a partir da visão do neoliberalismo na educação

[] o primeiro passo da comercialização é ter um currículo nacional, com exames nacionais, com provas padronizadas; de tal forma que os professores sejam responsáveis, sejam avaliados em níveis nacionais e exista competição entre escolas, de forma que a exista na legislação a garantia de qualidade, a ponto de homogeneizar a educação e os resultados. Este neoconservadorismo, portanto, leva consigo a estratificação (APPLE, 2003, p. 97).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados encontrados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016) das três categorias estabelecidas *a priori*: Formação continuada, Referenciais da formação de professores e Matriz de Competências que fica evidente o viés neoconservador e neoliberal que fundamentou o documento, publicado no final do governo de Michel Temer. Consequentemente dois anos após a sua publicação o CNE por meio da Resolução número 1, dispõe a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional

Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, pautada nos mesmos princípios de habilidades e competências.

Cabe salientar, que todo este cenário, ocasionou o retrocesso nas discussões e investimentos para a formação inicial e continuada. E que pode ser retomada, desde que haja uma política pública responsável, que incentive os estudos e a reflexão docente, com propostas que possibilitem o fortalecimento das licenciaturas, políticas educacionais, e programas que preconizem o estudo dos profissionais para reflexão da práxis docente.

REFERÊNCIAS

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica.** Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudi_o_a_bnc_fc.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

APPLE, Michael W. **Argumentando contra el neoliberalismo y el neoconservadurismoluchas por una democracia crítica en educación.** Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927316>. Acesso em: 20 Set 2021.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2013b. p. 71–106.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 3ª reimp. Da 1ª Ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 out. 2020, Edição, 208, Seção 1, Página: 103.

_____. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017b. 470p.

_____. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

CÁSSIO, Fernando, L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239–253, 2018.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e formação do professorado**. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, 2014.

RODRIGUES, Larissa, Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1–39, 2020.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.