



## **A FORMAÇÃO CONTINUADA NA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR INICIAL**

Felipe Viza <sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este presente artigo visa à análise, compreensão e apresentação da versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, no tocante à formação continuada do professorado. Para realizar tal discussão, nos amparamos na perspectiva pós-estrutural, vista em Lopes e Macedo (2011). Além destas autoras, continuamos o diálogo apoiados em Dias (2016), Frangella e Dias (2018), Hypólito (2019) e outros. Assim, argumentamos sobre o caráter prescritivo e normativo da Base, intentando não somente à formação, mas ainda o trabalho docente. Ademais, é salientada a problemática da implementação desta política de formação, uma vez que nem todas as Universidades já implementaram a Resolução 2/2015 do Conselho Nacional de Educação e já há uma nova política a ser implementada. Também são apontados possíveis danos à saúde do professor. Finalizamos defendendo, sob o investimento radical observado em Lopes (2015), que a docência é espontânea e branda, não carecendo de ser reduzida às políticas importadas que objetivam à standardização.

**Palavras-chave:** base nacional comum da formação de professores da educação básica, política de currículo, formação continuada, docência.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho, articulado ao grupo de trabalho (GT) 2 e sua respectiva temática, dialoga com as políticas curriculares de formação continuada previstas no documento preliminar “Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (Brasil, 2018), corriqueiramente chamada de BCNF aqui, e as sugestivas práticas didático-pedagógicas, avaliativas e curriculares previstas no mesmo.

Ao apresentar esta análise documental, deixamos claro que foi estudado todo o conjunto, entretanto, para este trabalho, os itens em pauta são os que tocam à Formação Continuada do professor. Especificamente, estamos trazendo à discussão os itens “II.IV – Formação Continuada” e seus desdobramentos “II.V – Estágio Probatório” e “II.VI – Plano de carreira e avaliação”, todos fazem parte do Capítulo II – Visão Sistêmica da Formação.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - RJ, [felipefariasvizza@gmail.com](mailto:felipefariasvizza@gmail.com);



Tida como medida de implementação e aguardada desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, a BNCF é um documento de caráter prescritivo-normativo de orientações e competências cabíveis à docência (compreendida aqui como formação e trabalho dos professores), bem como avaliações de ingresso e desempenho para a progressão na carreira. Tais indicações abrangem toda a formação e carreira do aluno e, posteriormente, professor. É formulada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em outubro, ocorreram duas reuniões voltadas à discussão do texto em Brasília. Em novembro, houve a aprovação da BNCF. No entanto, a versão aqui analisada é a versão preliminar. Optamos por esta versão pois ao momento de idealização e escrita deste texto (dezembro de 2019 – setembro de 2020), não encontramos outra versão disponível no site do CNE, e mesmo com a aprovação e resolução da Base Nacional Comum Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019), ainda não há o mesmo com a Base voltada à formação continuada.

Com isso, é objetivado aqui compreender os discursos que fomentam a criação de políticas curriculares voltadas à docência, bem como analisar estas mesmas políticas e seus possíveis impactos relativos à formação e ao trabalho do professorado da Educação Básica no Brasil.

Elencamos autores como Lopes e Macedo (2011), Dias (2016), Frangella e Dias (2018), Hypólito (2019) para fortalecer e contribuir com a argumentação feita neste texto. Destaca-se ainda, baseado nos autores acima, que o campo do currículo é um campo de tensões, disputas de poder e de hegemonia de discursos, logo, justifica-se a importância de fazermos tal movimento.

Por fim, simpatizamos com um modelo político que valorize a fluidez da docência e do currículo, uma vez que os preceitos e códigos propostos pela Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica vão contra o arcabouço teórico-metodológico endossado aqui.

## **METODOLOGIA**

Na criação deste trabalho, foi empregado o método de pesquisa bibliográfica. Buscamos fortalecer a empiria através da procura por artigos e livros de professores com



grande contribuição para o campo do currículo, bem como em portais especializados e qualificados, e sítios eletrônicos de entidades científicas do campo aqui já citado.

Adiante, para fundamentar tal debate, dialogamos e nos amparamos na perspectiva pós-estrutural do currículo, conforme visto em Lopes e Macedo (2011), onde tal perspectiva rompe com modelos estruturais da linguagem e assume uma postura de questionamento e desconstrução dos discursos impostos. Assim, centrado neste entendimento, é operada a lógica de que tal documento, prescritivo e normativo, também (foi produzido e) produz discursos. Discursos estes passíveis de análises, questionamentos, construções e desconstruções.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na apresentação do documento há uma breve introdução do projeto baseada em evidências de documento e avaliações internacionais, como o levantamento “*Teachers Matters: attracting, developing and retaining effective teachers*” da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2005), que traz uma “constatação” (palavra usada no documento da BNCF) afirmando que o desempenho escolar dos alunos está diretamente ligada a qualidade do professor; e conta ainda com uma citação de McKinsey Co. (2008) acerca de um estudo sobre o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), onde a companhia reafirma que o sucesso dos alunos está dependente da qualidade dos professores. Sendo assim, a clara responsabilização docente pelos resultados do desempenho dos alunos nas avaliações de larga-escala é um dos focos do texto político em análise.

Como objetivo do documento, ressaltamos que, a partir da formulação orientada pelas competências (de caráter comportamental) para a reformulação dos currículos de formação para o desenvolvimento profissional dos professores, a BNCF se aproxima da racionalidade tyleriana, ao possuir uma visão tecnicista e instrumental da docência, mesmo que na busca pela qualidade da Educação. Outro ponto previsto como objetivo da Base, é a adequação das políticas nacionais na agenda de políticas voltadas aos países Ibero-americanos (Dias, 2013) e também à agenda global (Hypólito, 2019). Além, claro, de adequar o professorado brasileiro às orientações previstas na BNCC (Brasil, 2017; Frangella e Dias, 2018).



A troca de experiências curriculares internacionais também se faz muito presente no texto, sendo direcionada uma seção dentro do capítulo 1 toda a esta pauta, denominada “Referenciais docentes internacionais”. É interessante, nesta seção, algo que ainda não temos observado no Brasil: as certificações e avaliações da/na carreira, tanto para ingresso quanto para a progressão, citamos:

“(…) No caso da formação inicial, eles [professores e gestores da educação] podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial e avaliações dos estudantes ou recém-graduados. Eles também podem estar articulados a mecanismos de certificação ou registro para controlar o ingresso à carreira. Ao longo da carreira, eles podem impactar o desenvolvimento profissional e a formação continuada e estar vinculados à permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais”. (BRASIL, 2018, pp. 21-22).

Visto isto, os seguintes países aparecem logo em seguida citados como exemplos de países que adotaram estes modelos de avaliações e certificações, são eles: Inglaterra, Alemanha, Canadá, Escócia e EUA. Não vamos nos aprofundar neste tópico, contudo, consideramos válido ressaltar que tais testes, como o americano *edTPA (Educative Teacher Performance Assessment)*, tem sido alvo de críticas e controvérsias nos Estados Unidos (Chiu, 2014; Cronenberg *et al.*, 2016; Dover & Schultz, 2016; Bergstrand Othman *et al.*, 2017).

O documento indica, ao final, um quadro com as matrizes de competências gerais e específicas que todo docente deve desenvolver ao longo de sua carreira. Seus pilares são, respectivamente: o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional. Os três são indissolúveis à docência. Nenhum é mais importante que o outro.

Além disso, de forma mais específica, são declarados dentro de cada competência geral. No conhecimento profissional: “dominar os conteúdos e saber como ensiná-los”; “demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem”; “reconhecer os contextos”; e “conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais”. Na prática profissional: “planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens”; “criar e saber gerir ambientes de aprendizagem”; “avaliar a aprendizagem e o ensino”; e “conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades”. Por fim, no engajamento profissional são elencados os atos de: “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional”; estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender”; “participar



da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos”; e, finalmente, “engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade”.

Além destas 12 competências já enumeradas, há mais competências específicas dentro de cada uma dessas 12 citadas no parágrafo anterior. Ao todo, no decorrer de sua carreira, o docente deve ter desenvolvido cerca de 53 competências. Todas pontualmente avaliadas ao longo da carreira. Retomaremos esta discussão mais à frente.

Ao final do documento, há uma lista com os limites da política educacional, bem como indicações de políticas suplementares que aspiram à uma implementação bem-sucedida da Base já mencionada. Um aspecto importante sobre isso é que há um grande número de limitações, mas indicações com soluções para todas elas. Questionamos se será a BNCF a possibilidade de garantia para os problemas da formação brasileira, ao propor uma matriz de competências?

No que toca à formação continuada, ponto central deste trabalho, é afirmado no texto da BNCF que:

“A formação continuada de professores é parte importante das políticas voltadas para o fortalecimento e profissionalização dos que trabalham na educação escolar, entre as quais: o ingresso e o tipo de iniciação na função; os sistemas de avaliação e seu uso como elemento de melhoria do desempenho docente; a estrutura da carreira e os critérios de progressão funcional” (BRASIL, 2018, p. 36).

Dessa forma, foi buscado um meio que se pudesse contemplar todas estas etapas para que seja trabalhada a formação continuada. Como cabimentos dessa formação, o documento evidencia: o estágio probatório; o plano de carreira; e a avaliação ao longo da carreira. Assim, “a formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional ao longo da carreira do docente” (p. 37). Ao longo de sua carreira, “o professor desenvolverá novas habilidades e competências podendo ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho” (p. 37). Para a execução destes projetos, é prevista a articulação entre União, Estados e Municípios.

Lembramos que esta é uma política pautada em avaliações, logo, a temática “avaliação” está em interlocução em boa parte dos textos, tanto o nosso (este ensaio) quanto o texto político (a BNCF).

Iniciando pelo início, o estágio probatório do recém professor deverá ter um “mentor” que lhe oriente em sua nova escola. Aqui, miramos uma sugestão de cooperação entre o



novato e o mentor: ambos serão avaliados. O mentor pode vir a receber uma gratificação por sua mentoria, se assim bem avaliado for pela gestão da unidade escolar (e se a mesma aprovar tal gratificação).

Não há uma indicação de quanto tempo durará este estágio probatório, logo, em relação a isso, algo chamou atenção: “para o docente novato sair do estágio probatório, deverá comprovar o desenvolvimento de competências previstas na matriz...” (p. 38). O que nos interessa aqui, é mostrar esta ausência de demarcação de tempo. Um professor apenas será considerado “apto” se for capaz de mostrar tais competências? Quais competências? São questões que o texto não responde.

Como já visto anteriormente, a seção “II. VI – Plano de carreira e avaliação” é apresentada de forma conjunta, não surpreendendo. E é ela que vamos abordar agora.

Quanto ao plano de carreira, o mesmo deve ser mantido sob regulação dos estados e municípios, todavia, se baseando no quadro de competências. Este quadro, que foi falado acima, é o norteador do plano de carreira. Complementando a fidelidade ao quadro, são sugeridos 4 níveis de proficiência:

“1) inicial (para o formado na graduação, para o ENADE e para o ingresso); 2) probatório (para o ingressado e que deverá apresentar novas competências e habilidades); 3) altamente eficiente (que estará na carreira mais avançada e deve apresentar competências e habilidades mais complexas); e 4) líder (que estará no nível mais alto da carreira e tem responsabilidades e compromissos mais amplos” (BRASIL, 2018, p. 39).

O avanço entre um nível e outro se dará com nas avaliações de desempenho docente. O quanto melhor for a docência, maior será o nível do docente. Apesar de um foco exacerbado na avaliação, o documento não dá mais detalhes técnicos sobre como serão essas avaliações.

Finalizando este tópico, é destacada a dificuldade de se articular políticas educacionais de formação inicial e continuada no Brasil. É considerado “estruturante ter uma coordenação nacional para estabelecer calibradores de qualidade” (p. 40).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A formação vem sendo significada de forma muito valorizada, não há como negar a preocupação do CNE em relação à temática, é dado a ela um papel fulcral na Educação e no sucesso da sua respectiva qualidade. Entretanto, é interessante frisar os tensionamentos que surgem no campo.

Primeiro, esta valorização pode gerar um certo entusiasmo ao juntarmos o fator da responsabilização docente nesta equação. Este fator hegemoniza um discurso de que o sucesso das políticas educacionais é, única e exclusivamente, dependente do professor, discurso este que está presente na BNCF. O que tomamos como discussão é: diante de tantos fatores externos à docência, como esta mesma docência é a principal culpada pelo “fracasso” dos alunos? Exemplos de fatores externos: cotidiano escolar, local onde a escola está inserida, dificuldade do corpo discente de chegar à escola, falta de manutenção da/na unidade escolar, contexto socioeconômico, etc. Neste sentido, me amparo em Frangella e Dias (2018) que afirmam que:

“Embora possa parecer sedutor o discurso do protagonismo docente como garantidor da qualidade na educação, devemos desconstruir esse discurso e indagar que outros sujeitos, instituições e dimensões são importantes no processo do educar para além de ensinar” (p. 14).

Em seguida, revela-se a relação com a regulação da docência com base em avaliações e certificações do desempenho. Estas medidas são elencadas como fator de ingresso, manutenção e progressão na carreira, de acordo com a BNCF. No texto que trouxemos aqui, vimos que são necessárias diversas competências. Com isso, a lógica da regulação surge num cenário de poderio da docência.

Ao analisar políticas voltadas à docência no contexto da Ibero-américa, Dias (2016) já atenta à estas (auto)regulações previstas em documentos internacionais da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e UNESCO. Assim, como a Base da Formação possui um grande apelo ao cumprimento da agenda global (Hypólito, 2019) das políticas educacionais, a regulação da docência segue aqui também.

Tal regulação é antagônica ao que advogamos sob a perspectiva pós-estrutural do currículo. Aproveitamos para dialogar com Lopes (2015) ao falar sobre a normatização que vem ocorrendo no campo das políticas de currículo. Nos abeiramos da autora ao defendermos uma prática curricular elusiva, que foge aos padrões prescritivos. Entretanto, o antagonismo é próprio da política (Mouffe, 2018).



Outro ponto interessante é a matriz de competências que este docente deve seguir ao longo de sua carreira para que possa progredir na carreira. Em nossa leitura, este é ponto mais alto da regulação da docência tendo em vista que a BNCF, aparentemente, busca a padronização do professorado. Esta padronização, como já dito antes, é incompatível com nossa visão pois não há um modelo de professor ideal. Cada professor possui um método, um estilo. Um aluno pode aprender com um professor que utiliza de uma didática tradicional e não aprender com outro professor que utiliza de outra metodologia mais contemporânea.

Além disso muitas competências necessitam de fatores externos para o seu sucesso, exemplo: estrutura da escola, bairro onde a escola está localizada, entre outros. Logo, como o professor avançará de nível na carreira se sua unidade escolar não possui infraestrutura voltada às novas tecnologias (termo bastante frequente nas competências), por exemplo? O mesmo vale para locais onde a relação escola X comunidade se dá de forma complexa (temos algumas competências acerca disso também), ou mesmo bairros onde, infelizmente, a presença de manifestações culturais é baixa?

Ainda é cedo para mensurarmos possíveis impactos desta nova política, visto que a mesma ainda não foi, de fato, estruturada e enviada às Universidades para a reformulação dos seus respectivos currículos (muitas ainda estão se adaptando à Resolução 2/2015 do CNE). Contudo, se trata de uma política bem amparada e munida de apoio de diversos setores (destaque para o setor privado), logo, podemos aguardar impactos relevantes, principalmente ao considerarmos a lista de limites e indicações do documento.

De início, acreditamos em impactos maiores com relação à formação inicial. Com tantas avaliações e certificações previstas ao ingresso na carreira, mal remunerada, pensamos em uma diminuição na procura de cursos de licenciatura. Porém, não é foco deste presente trabalho.

Conjecturamos possíveis abalos psicológicos aos docentes, bem como outros danos à saúde: alto nível de estresse, síndromes como *burnout* e *workaholic*, acrescidos do estímulo à competição exacerbada, tornando o ambiente de trabalho um local de convívio com qualidade e bem-estar duvidosos.

Para encerrar a discussão, interpretamos a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica como um manual de instruções ao professorado, quando sabemos que não há receitas à docência. A docência é espontânea e branda, por conseguinte, muitas significações podem surgir a partir de seus múltiplos contextos.





## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 06 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica. Versão Preliminar.** Brasília, DF: 2018, 65p.

BERGSTRAND OTHMAN, Lama; ROBINSON, Rowand; MOLFENTER, Nancy F. Emerging issues with consequential use of the edTPA: Overall and through a special education lens. **Teacher Education and Special Education**, v. 40, n. 4, p. 269-277, 2017.

CHIU, Stephanie. edTPA: An assessment that reduces the quality of teacher education. **Studies in Applied Linguistics and TESOL**, v. 14, n. 1, 2014.

CRONENBERG, Stephanie et al. Trouble with the edTPA: Lessons Learned from a Narrative Self-Study. **Journal of Inquiry and Action in Education**, v. 8, n. 1, p. 109-134, 2016.

DIAS, Rosanne. DEMANDAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 461-478, ago. 2013. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/16617>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **PRÁXIS EDUCATIVA (UEPG. ONLINE)**, v. 11, p. 590-604, 2016.

DOVER, Alison G.; SCHULTZ, Brian D. Troubling the edTPA: Illusions of objectivity and rigor. In: **The Educational Forum**. Routledge, 2016. p. 95-106.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; DIAS, Rosanne Evangelista. **Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores.** **EDUCACAO UNISINOS (ONLINE)**, v. 22, p. 7-15, 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira . BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **RETRATOS DA ESCOLA**, v. 13, p. 187-201, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas.** 1ed.São Paulo: Annablume, 2015, v. 1, p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias de Currículo.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279p.

MOUFFE, Chantal. Democracia em um mundo multipolar. **Publicum**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 142-156. 2018.