**MARÍLIA SANTOS CORREIA PIRES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA BNCC:**

**um estudo bibliográfico**

**GOIÂNIA**

**2020.2**

**MARÍLIA SANTOS CORREIA PIRES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA BNCC:**

**um estudo bibliográfico**

Monográfico elaborado para fins de avaliação parcial do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás

**Professor Orientador: Dr. Antônio Evaldo de Oliveira.**

**GOIÂNIA**

**2020.2**

**MARÍLIA SANTOS CORREIA PIRES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA BNCC: um estudo bibliográfico**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Orientador: Dr. Antonio Evaldo Oliveira \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ( )

Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ( )

Prof.(ª) Convidado(a): \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ( )

Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ( )

Nota Final \_\_\_\_\_\_\_\_ ( )

Goiânia, \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2020

**DEDICATÓRIA**

A minha família que sempre esteve comigo, em especial a minha mãe por todo o apoio e cumplicidade durante esta jornada.

**AGRADECIMENTOS**

Ao professor Dr. Antônio Evaldo Oliveira pela oportunidade a um estudo científico, pelo apoio e incentivo que me foi dedicado, e pelo qual demonstro minha admiração e respeito.

Aos meus amigos que me ajudaram direta ou indiretamente na realização deste trabalho.

“Pudéssemos nós fazer com que todos compreendessem e apreciassem melhor, não apenas a arte, mas também a vida; de que ela é apenas um aspecto, - e teríamos realizado completamente a obra imensa, extenuante, infindável da educação”.

(Cecília Meireles, 2001)

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA BNCC: um estudo bibliográfico**

Marília Santos Correia Pires[[1]](#footnote-1)\*

Antônio Evaldo Oliveira[[2]](#footnote-2)\*\*

**RESUMO:** Esta pesquisa tem por objetivo compreender como a Base Nacional Curricular Comum incorpora as políticas nacionais para a Educação Básica, ao mesmo tempo que influência as políticas e ações destinadas a formação docente, a avaliação e a elaboração de conteúdos, pois é de comum entendimento que o currículo não é neutro e é por meio dele que se estabelece as relações de poder no campo educacional, visto que sua construção apresenta implicitamente diversas concepções acerca da educação, do professor, do aluno e da sociedade. Desse modo é de suma importância pensar a educação no âmbito do ensino superior, em especial na formação de professores do curso de pedagogia, para que o processo de formação provoque nos sujeitos um encadeamento pessoal, de questionamento do saber e da experiência a partir de uma compreensão de si e do mundo, uma vez que a padronização dos currículos limita e reduz a autonomia do professor em sala de aula. Por entendermos que os professores são sujeitos pertencentes a um determinado grupo social que produz conhecimento profissional no decorrer de sua carreira dando significado e teorizando a realidade social, sabe-se que o currículo de formação docente fundamentado conforme a demanda da BNCC apresenta limitações aos processos formativos dos docentes de licenciatura.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Formação de Professores no Contexto da Base Curricular Comum.

**SUMÁRIO**

[INTRODUÇÃO 8](#_Toc58527274)

[CAPITULO 1 - ASPETOS INTRODUTÓRIOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 12](#_Toc58527275)

[CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA BNCC: revisitando o processo 23](#_Toc58527276)

[CONSIDERAÇÕES FINAIS 35](#_Toc58527277)

[REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 38](#_Toc58527278)

# INTRODUÇÃO

A sociedade atual impõe a partir de suas necessidades alguns indicadores essenciais a formação profissional, como: o acompanhamento da evolução do conhecimento, conduzam do trabalho de maneira crítica e consciente, participação e compromisso político e cidadania. Esses indicadores contribuirão para o direcionamento da prática do professor, pois ele é o profissional responsável pela formação do sujeito que atuara na sociedade em que vive. Dessa forma o autor destaca que, o discurso da formação de professores, atualmente, compromete-se com a formação da cidadania dos alunos. Se preparar para a vida é de suma importância, e a Escola tem, nesse aspecto, responsabilidades de grande porte, quando ensina conhecimentos, atitudes, valores, hábitos e habilidades. Criar as condições favoráveis para o desenvolvimento do homem em diferentes dimensões é tarefa do professor, que, para tanto, utiliza instrumentos próprios de seu fazer: o planejamento, a metodologia e a sistemática de avaliação. Cabe ao professor ter subsídios suficientes para estabelecer uma relação pedagógica com os alunos, que contribua para o desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender, refletir, criticar e intervir na realidade pertencente, (OLIVEIRA, 2007).

Conforme Libâneo (2015) a escola é um lugar de formação cultural e científica, que se entrelaça com a diversidade social e cultural, por um processo de ensino-aprendizagem que visa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos educandos, e é nessa condição que se torna possível a inclusão social dos sujeitos. Para tanto, são necessários professores com conhecimento dos conceitos que ensinam e conhecimento pedagógico para ajudar os alunos a pensar atuar com esses conceitos. Tal confirmação requer uma análise e reflexão acerca das concepções de formação e os formatos curriculares dos cursos de formação de professores, após a homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

A BNCC envolve relações de poder que impossibilita a criação de espaços de aprendizagem para além das questões ideológicas, quando deixa de tratar algo que não condiz com a realidade. Por tanto é necessário refletir acerca da didática docente tendo em vista que é por meio da didática que a teoria e a prática se consolidam, pois, ela abrange o processo de ensino em suas diferentes dimensões, orientando a formação de professores na sua universalidade, com a finalidade de desenvolver uma aprendizagem significativa.

Tendo como referência o contexto apresentado, esta pesquisa levanta o seguinte questionamento para investigação: Qual a importância das diretrizes que marcam Formação de Professores no Contexto da Base Nacional Curricular Comum?

A partir da temática apresentada a pesquisa visa historiar o processo de construção da BNCC, buscando compreender os impactos da Base na formação dos professores da educação infantil e Ensino Fundamental, destacando a importância da metodologia adotada pelos professores para a facilitação de aprendizagem do aluno.

Contudo, a realidade escolar brasileira nos ajuda a pensar uma formação docente baseada na consciência das condições sociais na qual o professor atuara. Dessa forma a educação, sozinha não salva a sociedade, mas não podemos negar sua importância no processo de emancipação do homem. Sendo assim, este projeto monográfico se justifica pela necessidade de me aprofundar nos fundamentos sobre a temática em tela e me apropriar destes fundamentos na minha trajetória profissional, aperfeiçoando minha ação e intervenção na prática do processo educacional.

A metodologia aplicada no presente trabalho trata-se de um estudo bibliográfico descritivo – exploratório, em que foi realizada uma busca em revisões bibliográficas e em bases de dados virtuais (artigos científicos) na temática de formação de professores na perspectiva da BNCC especificamente na Cientifica Eletrônico Library Online – SCIELO e na Biblioteca Virtual. Durante o processo de pesquisa, foram pesquisados oito autores na elaboração deste estudo, utilizando como procedimento a leitura exploratória, descritiva e critica.

Sendo assim, esta pesquisa, em forma de uma monografia foi estruturada em dois capítulos, sendo no Capítulo I, intitulado: Aspectos Introdutórios Sobre a Formação do Professor. Destacou-se que a educação atualmente se encontra em um cenário de mudanças devido a reformulação dos princípios que norteiam a prática de ensino, o que ocasiona alterações na forma de se pensar as capacitações, formação e currículos das instituições de formação de professores.

A concepção de professor reflexivo tem se tornado peça chave ao se pensar o contexto educacional, pois a profissão docente vem se reduzindo a um mero conjunto de competências e técnicas. De acordo com Zeichner (apud ALARCÃO, 2016, p. 176) o professor reflexivo é aquele que reconhece e faz de sua prática um espaço de reflexão teórica e estruturação de sua ação. Desse modo o professor e um profissional que exerce um papel ativo na educação, não podendo ser meramente um executor de técnicas ou de teorias exteriores a sua comunidade profissional.

Brzezwski (2008), reafirma que o processo de formação e profissionalismo a qual o professor passa, é de suma importância para a transformação da ocupação – professor em profissão – professor, pois é preciso o entendimento de um conjunto de conceitos e práticas para tornar nítida a identidade do profissional docente.

Já no Capítulo II, com o título: Formação de Professores no contexto da BNCC: Revisitando o Processo. Foi destacado que em meio aos discursos doutrinários que forjam os sistemas e instituições educacionais, surge a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) fundamenta nas concepções de organizações internacionais tanto no contexto educacional quanto no econômico. O processo de elaboração da BNCC foi marcado por discussões entre profissionais da educação de variadas áreas, no âmbito municipal, estatual e federal contanto também com a participação da sociedade. A BNCC é definida como um documento plural, contemporâneo de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais para o desenvolvimento integral do aluno ao longo das etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Com a implementação da BNCC se faz necessário pensar a respeito do processo de formação docente, visto que o documento abarcar os campos de atuação dos professores. Desse modo em 14 de dezembro de 2018 foi encaminhado pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta para a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNCFP) da Educação Básica. Do mesmo modo que a BNCC a versão preliminar da BNCFP menciona mudanças na estrutura da formação inicial e continuada de professores a atingindo campos destinados aos conteúdos, objetivos e fundamentos que regem o processo de formação.

Conforme o documento, a formação docente deverá apoiar -se em alguns princípios sendo eles a: visão sistêmica da formação de professores, articulando formação inicial, continuada e carreira; colaboração entre instituições formadoras, redes de ensino e escolas de educação básica; formação com foco na prática de sala de aula; importância do conhecimento pedagógico do conteúdo; e formação integral do professor – competências, habilidades e valores (BRASIL, 2018).

A formação docente fundamentada em competências, da abertura para uma educação voltada a lógica de produção de saberes, em que se prioriza o saber tecnicista e pragmático, em que alunos e professores são vistos como meros receptores de modelos educacionais desenvolvidos e pensados por especialistas fora do contexto educacional. Desse modo está previsto na BNCC (2017, p. 9) que fica sob responsabilidade da União promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referente à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e os critérios para oferta de estruturas adequada para o desenvolvimento da educação.

Espera-se com esta pesquisa um aprofundamento da temática, mediante reflexões a respeito das implicações destinadas ao currículo de formação de professores para Educação Básica no Brasil, presente nos documentos da BNCC. Para que se possa ter domínio dos fundamentos em prol do desenvolvimento de uma prática profissional competente e critica reflexiva, é necessário buscar e aperfeiçoar as ações e intervenções no processo educacional na formação de docentes.

# CAPITULO 1 - ASPETOS INTRODUTÓRIOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O termo educação tem origem no latim *educare* que significa criação, alimentação, dotação, e *educere* que expressa desenvolvimento, extração. Segundo Brull (1994, p. 5), os dois termos “integra, pois, os sentidos complementares: de ensino (ação externa) e a aprendizagem (atividade interna) onde se dá a educação.”

Desde o nascimento o ser humano está inserido em um contexto social. De acordo com Brull (1994) é neste ambiente com espaço, tempo e cultura definido que o homem se educa, conforme os valores, objetivos e finalidades da sociedade pertencente representando dessa forma as primeiras intervenções educativas. Neste caso, chamamos educação, ao processo de ensino ao qual é submetido o ser humano, desde seu nascimento. E que adquirindo este acervo cultural ele seja capaz de viver com autonomia e de modo solidário em sua comunidade.

Embora a educação contemple todo o acervo cultural de um povo, ela não faz uso de todo o conjunto, portanto se ensina apenas o que é tipo como indispensável para cada tempo e lugar. O que define o nível de importância do que deve ser ensinado são as circunstancias históricas e as necessidades de cada grupo. Dessa forma Brull (1994, p. 3), afirma que a educação possui um objetivo, uma finalidade e trata da “construção” do homem conforme o ideal almejado socialmente.

Com efeito sem educação, o homem não poderá adquirir o conjunto de: conhecimentos (saberes), procedimentos (saber-fazer), e valores necessários à sua sobrevivência. Toda educação comporta um tipo definido de homem e, portanto, é uma “interpretação” sociocultural do homem, entre outras possíveis. Por isso se fala da função “doutrinadora” da educação, porque é um dos modos de influenciar o outro. O homem não vive um espaço, neutro, num vazio, senão culturalmente criado; e toda cultura é um modo de entender a vida e a realidade, (BRULL, 2004, p. 3).

Conforme Brull (1994), gradualmente as ações educativas vão se tornando mais amplas e complexas, o que implica maior participação dos agentes educativos, principalmente aqueles que atuam na esfera da educação informal e formal. Dessa maneira a educação informal tem como agente educativo a família e a sociedade em geral, educação formal as instituições escolares.

De acordo com Brull (1994, p. 7) “a educação tem que ser entendida como um processo que possibilita ao homem ”construir-se” (fazer-se) de acordo com o imaginário humano tido em cada tempo e lugar como ótimo”, dessa forma faz se necessário pensar a educação no âmbito do ensino superior, em especial a formação de professores do curso de pedagogia.

De acordo com Oliveira (2009), é imprescindível enfrentar as dificuldades da formação docente, principalmente na área da pedagogia, que precisa de um redirecionamento e reconstrução da profissão. Kuenzer (*Apud* OLIVEIRA, 2009, s/p.) defende que:

As mudanças ocorridas no mundo de trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, já é afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais de educação. A tarefa que resta a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

A complexidade da formação do pedagogo ocorre devido o seu amplo espaço de atuação profissional. Segundo Libâneo e Pimenta (*Apud* OLIVEIRA, 2009, s/p.) os pedagogos formados “atuarão nos diversos campos sociais da educação, decorrentes das novas necessidades e demandas sociais a serem regulamentadas profissionalmente. ” Em virtude do exercício da pedagogia em diferentes espaços educacionais, de acordo com Oliveira (2009) se torna necessário reconsiderar os currículos e políticas de formação docente. Brzezinski (*Apud* OLIVEIRA, 2009, s/p) afirma que:

[…] neste movimento fecundo, as ideias e práticas se resinificam e se fortalecem para sustentar a ousadia de os educadores levarem adiante, com responsabilidade política e ética, as possibilidades de dar maior significado à sólida formação e à valorização profissional do docente, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Para Oliveira (2007) a sociedade atual impõe a partir de suas necessidades alguns indicadores essenciais a formação profissional, como: o acompanhamento da evolução do conhecimento, conduzam do trabalho de maneira crítica e consciente, participação e compromisso político e cidadania. Esses indicadores contribuirão para o direcionamento da prática do professor, pois ele é o profissional responsável pela formação do sujeito que atuara na sociedade em que vive. Dessa forma o autor destaca que, o discurso da formação de professores, atualmente, se compromete com a formação da cidadania dos alunos. Se preparar para a vida é de suma importância, e a Escola tem, nesse aspecto, responsabilidades de grande porte, quando ensina conhecimentos, atitudes, valores, hábitos e habilidades. Criar as condições favoráveis para o desenvolvimento do homem em diferentes dimensões é tarefa do professor, que, para tanto, utiliza instrumentos próprios de seu fazer: o planejamento, a metodologia e a sistemática de avaliação. Cabe ao professor ter subsídios suficientes para estabelecer uma relação pedagógica com os alunos, que contribua para o desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender, refletir, criticar e intervir na realidade pertencente.

A prática educativa viabilizada na interação entre professores e aluno deve ter a perspectiva de ultrapassar os limites da sala de aula, consubstanciando- se numa prática social de qualidade. Por isso, é fundamental que os professores atuem com base em uma visão de mundo, de sociedade, de valores, em síntese, de uma filosofia de educação explicita, que oriente todo o compromisso com o educando, futuro professor, (OLIVEIRA, 2007, p. 306).

Consequentemente não se deve supervalorizar o professor e esquecer o papel do aluno, que se torna figura fundamental na avaliação das práxis docentes. Durante uma pesquisa realizada pela Universidade de Wisconsin Oshkosh – Estados Unidos os alunos pontuaram questões acerca do modo de lecionar dos professores. Ao analisar as respostas boa parte dos alunos afirmaram que os professores ensinam de forma mecânica e não buscam meios nem materiais que possam facilitar o aprendizado.

A práxis do professor é refletida no rendimento acadêmica do aluno. Os valores adquiridos do meio, da convivência, do relacionamento entre professores, alunos, e a instituição escolar, como um todo, influenciam na formação de conceitos para atingir as metas e, consequentemente, no rendimento acadêmico intelectual, (OLIVEIRA, 2007, p. 312).

Mannen (*apud* OLIVEIRA, 2007, p. 309) ressalta que existe três concepções que acompanham o discurso teórico e o desenvolvimento prático da função docente e da formação do professor. A primeira trata da concepção tradicional que segundo o autor “concebe o ensino como uma prática artesanal, e o professor como um artesão”, a segunda que corresponde a concepção de técnica em que o ensino é visto como uma ciência aplicada e o professor um técnico; a terceira denominada de radical que traz o ensino voltado a criticidade, e o professor como um profissional que investiga e refleti sua prática. Conforme Oliveira (2007), afirma que

O professor deve se preparar para ser um profissional autônomo que, reflita criticamente sobre sua prática cotidiana para compreender tanto as características sobre sua prática cotidiana para compreender tanto as características do processo educativo quanto o contexto em que ele ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do referido processo, (OLIVEIRA, 2007, p. 309).

A educação atualmente se encontra em um cenário de mudanças devido a reformulação dos princípios que norteiam a prática de ensino, o que ocasiona alterações na forma de se pensar as capacitações, formação e currículos das instituições de formação de professores, Oliveira ( 2007, p. 312) afirma que a formação do educador entra em destaque nas discussões educacionais “[…] em consequência do surgimento de novos paradigmas educacionais e do novo perfil do aluno acadêmico”.

Segundo Masetto (2003, p. 77), a aula como espaço de construção de relações pedagógicas, compõem um ambiente de aprendizagem que carece de modificações para melhor atender as especificidades dos professores e alunos aprendizes. Consequentemente o espaço físico da sala de aula e sua organização influenciam no interesse e na participação dos alunos nas atividades propostas ao mesmo tempo em que reflete a concepção de aprendizagem do professor.

Aula: espaço e ambiente para se planejar em conjunto o curso a ser realizado, negociar as atividades, discutir intereresses; ponto de encontro para leituras, exposições, debates, momentos de sínteses, diálogos e descobertas. Tempo para identificação das necessidades, expectativas e interesses dos participantes, para traçar objetivos a serem alcançados, definir e realizar um processo de acompanhamento e de *feedback* do processo de aprendizagem. (MASETTO, 2012, p. 78).

A concepção de professor reflexivo tem se tornado peça chave ao se pensar o contexto educacional, pois a profissão docente vem se reduzindo a um mero conjunto de competências e técnicas. De acordo com Zeichner (*apud* ALARCÃO, 1996, p. 176) o professor reflexivo é aquele que reconhece e faz de sua prática um espaço de reflexão teórica e estruturação de sua ação. Desse modo o professor e um profissional que exerce um papel ativo na educação, não podendo ser meramente um executor de técnicas ou de teorias exteriores a sua comunidade profissional.

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral (ALARCÃO, 1996, p. 176).

O conceito de professor reflexivo não se esgota no momento da sua ação docente, visto que a reflexão tem por objetivo atribuir sentido ao conhecimento e a atuação do professor. Tornando assim, indispensável o autoconhecimento por parte dos professores, as razões pelas quais exerce seu trabalho e por consequente a conscientização de seu papel na sociedade. Tais questionamentos permite dar sentido ao que se observou e traçar objetivos para seguir. Conforme Jonh Smyth (*apud* ALARCÃO, 1996, p. 182), afirma que:

[…] Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e a para a minha atuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero- a minha praxi educativa.

A postura questionadora do sujeito contribui para o desenvolvimento de seu pensamento reflexivo. Os processos de formação provocam no sujeito um encadeamento pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa compreensão de si e do mundo que o circunda, dando-lhe autonomia. As estratégias de formação reflexiva articulam-se com os fundamentos de formação que Vieira (*apud* ALARCÃO, 1996, p. 181) define como: “enfoque no sujeito, enfoque nos processos de formação, problematização do saber e da experiência, integração teoria e prática introspecção metacognitiva.” Desse modo Alarcão (1996, p. 187) afirma que a consciencialização do que é ser professor reflexivo e do que é ser aluno autônomo do sentido a função e norteia as atividades formativas de ambos.

[…] nova cultura acadêmica nos cursos de graduação, que considere o direito ao acesso a uma formação que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, que supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista compromissado com a aplicação de conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o pensamento autônomo; […] desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimento; […] mobilize visões inter e transdisciplinares, […] enfim, uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação, (PIMENTA, 2011, p. 23).

Para Masetto (2012) a relação entre professores e alunos se configura em uma ação conjunta e de co- responsabilidade que tem em vista o alcance dos objetivos propostos para a aprendizagem e a construção de conhecimentos significativos pautados no diálogo, respeito e parceria entre os participantes do processo de aprendizagem. Mas frequentemente encontramos resquícios da educação tradicional nos cursos de graduação em que a uma relação vertical e de imposição cultural por parte dos professores a seus alunos.

A relação entre professores e alunos deixa de ser vertical e de imposição cultural e passa a ser de construção em conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais. A relação será aquela que permite que o professor sai de trás da mesa e venha sentar–se junto com os alunos pesquisando e construindo conhecimento, (MASETTO, 2003, p. 74).

Libâneo (2003) afirma que é importante registrar que a qualidade do ensino superior se mostra primeiramente na sala de aula, pois consiste no ensino de matérias em que o aluno aprende conceitos, habilidades, valores para o exercício profissional e para a cidadania nas salas de aula e outros espaços. Dessa forma a postura do professor em sala de aula possibilita aos alunos a ligação entre os conhecimentos acadêmicos e os adquiridos nos diferentes espaços de formação do educando, pois de acordo com Masetto (2012, p. 75) “a aula funciona numa dupla direção: recebe a realidade, trabalha -a, e volta a ela dê uma forma nova, enriquecida com a ciência e com propostas novas de intervenção. ”

[...] formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática, é tarefa que exige muito mais desses professores do que repassar os conteúdos de sua área de especialização stricto sensu, (PIMENTA, 2011, p. 7).

De acordo com Líbano (2007) foi por volta do final dos anos de 1970 e início de 1980 que o ocorre a conversão do curso de Pedagogia em um curso destinado a formação de professores, o que segundo Brzeziski (2008) marca um período de redefinição e busca de identidade do curso e dos profissionais de educação. Logo afirma que ao se pensar a formação de educadores seja no aspecto da pesquisa, da docência ou da legislação, torna-se indispensável considerar a dimensão epistemológica e as condições históricas do curso de pedagogia, pois ambas fornecem subsídios e abre caminhos para a retirada do pedagogo da “ falsa” indefinição profissional.

Brzeziski (2008), reafirma que o processo de formação e profissionalismo a qual o professor passa, é de suma importância para a transformação da ocupação – professor em profissão – professor, pois é preciso o entendimento de um conjunto de conceitos e práticas para tornar nítida a identidade do profissional docente. Neste percurso, o professor poderá chegar à compreensão de que a profissional idade e o profissionalismo constituem uma unidade dialética da profissionalização.

No envolvimento do individuo com a profissão existe uma ligação entre as dimensões pessoais e as profissionais. No contexto da docência essa relação é mais estreita, já que há uma conexão entre quem somos e a maneira como ensinamos, pois, o aluno é reflexo do professor.

Logo, Nóvoa (2017) afirma que a formação do profissional de educação exige um trabalho metódico e sistemático que ele exemplifica mediante as três dimensões sendo o desenvolvimento de uma vida cultural e científica para que possa promover junto os alunos um diálogo rico e formativo, a ética e sua construção no meio profissional e uma das temáticas mais relevantes postas pelo autor que diz respeito a uma formação que prepara o professor para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade, pois é no cotidiano da sala de aula que estes profissionais são chamados a responderem dilemas que não têm uma resposta pronta e que exige dos professores uma formação humana que lhes permite lidar com as situações postas.

Conforme Libâneo (2007) a principal dificuldade em atingir o consenso a respeito dos modelos curriculares de formação de professores, provém da ausência de percepção entre as políticas de formação e as políticas para a escola, pois se presencia um distanciamento entre o funcionamento da escola e o trabalho do professor.

[...] isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos, (NÓVOA, 1992, p. 28).

Nota-se nos currículos de formação de professores a divisão entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos disciplinares. Libâneo (2015) aponta que há maneiras distintas de analisar essa fragmentação nos cursos de formação de professores, em razão da predominância do conhecimento pedagógico nos cursos de licenciatura em pedagogia e supervalorização dos conhecimentos disciplinares nas licenciaturas específicas de conteúdo. Gatti, Barreto, e André (*apud* LIBÂNEO, 2015) afirmam que:

A formação de professores para os anos iniciais da escolarização sempre foi separada da formação dos professores das disciplinas específicas e, por muitos anos, houve separação também em nível escolar: os primeiros eram formados em nível secundário (hoje, médio) e os segundos, em nível superior, em cursos isolados por área de conhecimento, nos chamados bacharelados. Essa condição deixou marcas de valor acadêmico e social que se refletem até nossos dias e tem implicações nas carreiras dos respectivos docentes.

A com a finalidade de se repensar a formação inicial e contínua dos professores a partir da exploração das práticas pedagógicas, Pimenta (1999) desenvolve uma pesquisa que ressalta a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade profissional do professor.

Na trajetória dos cursos de formação de professores tem se trabalhado esses saberes de modo desarticulado, em que um se sobre sai ao outro. Em contrapartida, um dos caminhos para a superação da fragmentação dos saberes (da experiência, pedagógicos e científicos) é considerar como ponto de partida a prática social, que contribui para o processo de ressignificação dos saberes voltados para a formação de professores. Com efeito, ao se considerar as experiências dos formandos se considera a prática como elemento formativo o que permite formação inicial de professores articulada a realidade das escolas ao passo que desenvolvam os saberes pedagógicos e didáticos.

Levando em consideração a dimensão prática dos cursos de licenciatura entende-se que o Estágio curricular devidamente fundamentado, estruturado e orientado propicia a ligação entre as disciplinas que integram o currículo do curso. Uma vez que as aulas de estágio favorecem o exercício de reflexão – ação – reflexão entre a teoria e prática, pois de acordo com Pimenta (*apud* FELICIANO; OLIVEIRA, 2008, p. 223) “o conhecimento não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com as teorias, estudos.”.

Em virtude do que foi mencionado, Felício e Olivera (2008) afirmam que a aula em si é fundamental, mas torna-se indispensável para a formação do futuro professor a sua inserção na realidade do cotidiano da escola, fato esse proporcionado pelas aulas de estágio.

Bordenave (*apud* VACONCELLOS; BERBEL; OLIVEIRA, 2009, p. 613) ressaltam a importância da comparação entre “ideal-real”, afirmando que “o aluno usa a realidade para aprender com ela, ao mesmo tempo em que se prepara para transformá-la”. Fato que fica evidenciado pelo relato das educandas, “[…] que a partir da observação da realidade foi possível perceber, observar e registrar aquele que seria, posteriormente, o objeto de estudo mais aprofundado”. Ou seja, a integração do estágio com ensino e pesquisa no curso de graduação, contribuiu positivamente para:

o aprofundamento teórico; o contato com a realidade e a oportunidade de trabalhar com o concreto, com o real; a oportunidade de reflexão sobre a relação entre teoria e prática; a contribuição para a formação crítica e reflexiva; o desenvolvimento da capacidade de observação; o trabalho desenvolvido por etapas; e a verificação de que os saberes teóricos serviram de base para a atuação na prática, (VACONCELLOS; BERBEL; OLIVEIRA, 2009, p. 616).

Conforme Gatti (2016, p. 166) é um grande desafio para as políticas governamentais e instituições de formação de professores pensarem propostas inovadoras para os currículos de formação em licenciatura, pois é de suma importância que as instituições sejam capazes de fornecer uma base sólida de conhecimentos: “[…]sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio educacionais, sejam os das práticas, […]”. Pois, são esses conhecimentos que fundamentam a trajetória dos acadêmicos dos cursos de licenciatura.

É na falta de uma educação inicial bem fundamentada que o professor recorre a formação continuada, com o intuito de buscar diferentes saberes que contribuíram para seu desempenho profissional. Gatti, Junio, Pegotto e Nicoletti (2017) apontam que, nessa perspectiva torna-se difícil a distinção entre formação inicial e continuada, dessa forma as autoras defendem que ao realizar a diferenciação entre as duas formações surge duas possibilidades em relação ao uso do ambiente escolar, o que possibilita maior entendimento a respeito da formação inicial e continuada.

[...]. Se a escola que “centra” a formação é aquela à qual o aluno da educação superior deve se dirigir, periódica e costumeiramente, para desenvolver, em colaboração com seus futuros colegas professores da educação básica, as atividades e os projetos previstos pelo núcleo de práticas pedagógicas de seu currículo de formação, fala-se de formação inicial. Mas se a escola que “centra” a formação é aquela na qual o profissional professor desenvolve normalmente suas atividades de membro do corpo docente, trata se de formação continuada (GATTI et al., 2017, s/p).

Miranda (*apud* PESCE, 2012) destaca que é preciso cautela a fim de que a prática não sobressai a teória para que não ocorra o domínio do senso comum sobre o conhecimento sistematizado. Pois as discussões teóricas contribuirão para a ampliação das pesquisas, pois ela não pode se restringir apenas a sala de aula e à escola. A formação do professor pesquisador propicia à docência domínio de sua realidade que corresponde a um movimento contra a instrumentalização e de profissionalização do professor (NÓVOA, 2001).

A pobreza actual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico educacional, tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições de ensino superior, (NÓVOA, 2001, p. 6).

Segundo Gatti (2010), as propostas curriculares dos cursos de licenciatura apresentam poucos avanços em relação aos conhecimentos teórico-práticos para enfrentar o campo de trabalho. Dessa forma deve haver modificações nas estruturas institucionais, nos currículos e nos conteúdos para que a formação do professor realmente considere as demandas da educação básica. Pois, a formação dos docentes é pensada conforme a função social da escolarização.

Não é difícil identificar o produto desta lógica (de) formação: o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado “imediato” do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola. Asseguro que resolver esses problemas é importante, porém o aprendizado do “imediato” na maioria das vezes não tende a mobilizar suficientemente o conhecimento em busca de soluções. Nesta situação, o professor corre o risco de se valer de um “pratíssimo” sem limites, derivado de uma visão ativista da prática, (BRZEZISKI, 2008, p. 1153).

A formação do professor consisti em uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e diante disso é práxis. Embora exista diversos sentidos para designar o termo formação, Ferry ( *apud* BRZEZISKI, 2008) ressalta que a formação de professores possui uma categoria específica que apresenta três traços distintos, são eles: a “dupla formação” pois consiste em uma formação acadêmico-científica e pedagógica; segundo ponto tem por finalidade formar pessoas para a profissão – professor; e por último se constitui como formação de formadores, uma vez que se realiza a formação de quem forma simultaneamente em que ocorre a prática profissional do formador. A universidade e o lugar do trabalho não-material, visto que é na universidade que o estudante desenvolve sua trajetória de formação e vai construindo o tornar-se professor e pesquisador.

A partir do entendimento por parte dos professores formadores que a pesquisa e algo indispensável ao trabalho docente, passa a compreender que a pesquisa realizada pelo acadêmico e a pesquisa desenvolvida pelo professor promove a construção de novos conhecimentos, a fim de investigar as questões relacionadas a prática pedagógica. Conforme Cochran-Smith (*apud* GATTI et al., 2007) a ação investigativa corresponde a uma estratégia formativa por excelência, pois ela permite um levantamento de hipotiposes valores, conhecimentos profissionais e práticos, nos contextos da escola e até mesmo nas instituições de ensino superior.

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões (ANDRÉ, 2006, p. 223).

Para Nunes (2008) são muitos os benefícios para se investir na formação do professor pesquisador, pois essa capacitação possibilita ao futuro professor formular questões de pesquisas de acordo com o contexto da sala de aula, no lugar de serem formuladas por meio de embasamento meramente teóricas. Desse modo a junção entre a pesquisa científica e a prática profissional permite o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, analítico e observador que permite o profissional agir de modo consciente e crítico frente a realidade.

# CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA BNCC: revisitando o processo

A premissa de que nas pesquisas acerca dos conhecimentos dos professores, a subjetividade dos docentes está atrelada a seus saberes específicos e a forma que são utilizados e produzidos durante a sua prática. Diante desta perspectiva entende – se que o professor é fundamental para o estabelecimento de relação entre os atores e mediadores escolares. De acordo com Tardif (2014, p. 228) “interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização [...]”.

A constituição da subjetividade do professor tem sido, ignorada no cotidiano da escola e nos processos de formação. É preciso recoloca-la no centro das pesquisas a respeito do ensino e da escola de modo geral. Visto que, tanto na visão tecnicista como na visão sociologista a posição do professor é reduzida a mero executado de técnicas e de saberes, produzidos fora de sua prática.

As ações diárias não são resultadas da neutralidade do ser. O cotidiano se apoia num movimento complexo pelo qual os objetos, que norteiam as comunicações e condutas, vão sendo modelados. As profissões são fruto de um saber próprio, de valores, normas, modelos, símbolos que estão associados àquela profissão. O fazer profissional do professor não é diferente (ALVES-MAZZOTTI; MAIA *apud* ROSSATO *et al.*, 2018, p. 5).

Conforme Tardif (2014, p. 230) “torna-se imprescindível a compreensão de que o ensino está ligado a subjetividade do professor, pois é na ação cotidiana e reflexiva de sua prática que o professor se estrutura e se orienta”. Dessa forma as pesquisas sobre educação carecem de apresentar pontos de vistas e diálogos de professores, tido não como objeto da pesquisa, mas como sujeitos que possuem saberes específicos de seu trabalho.

O objeto de trabalho do professor se articula entre teoria e prática, em que é preciso considerar a experiência docente como elemento importante no processo de desenvolvimento pessoal e profissional onde o ambiente escola fornece meios que possibilita a compreensão da realidade vivida, seus saberes e fazeres (NÓVOA, 1992). O trabalho docente, se fundamenta mediante variadas interações dos professores com os alunos e com os demais atores escolares, sendo uma atividade complexa e influenciada pelas decisões, pressupostos, valores e ações dos professores (TARDIF, 2001).

Por tanto, o professor deve ser aquele que desenvolve e possui frequentemente teorias, conhecimentos e saberes de sua ação. Idem Tardif (2014, p. 235) o que predomina nas instituições de formação de professores e a concepção tradicional, o autor afirma que essa concepção além de ser redutora não condiz com a realidade, pois desconsidera a prática como produtora de saberes. Dessa forma negam que a teoria, o conhecimento e os saberes existem através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem. De acordo com Gatti (2008) estudos mostram que os professores, em especial aqueles que atuam no Ensino Básico, têm dificuldades de realizar seu trabalho devido à insuficiência da formação, à precarização das condições deste trabalho, ao processo de de profissionalização docente.

A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtos de práticas e de saberes, de teorias e de ações, ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes (TARDIF, 2014, p. 237).

Mediante o que foi abordado anteriormente, ao se pensar sobre novas formas de fazer as pesquisas universitárias é de suma importância compreender que a pesquisa em si não é uma produção teórica sobre a prática, pois é indispensável considerar e reconhecer os conhecimentos dos professores de profissão, que possuem conhecimentos diferentes daqueles produzidos nos espaços da universidade. Essa perspectiva colocaria os professores como colaboradores e pesquisadores, desse modo a pesquisa de acordo com Tardif (2014, p. 239) “deixaria de ser sobre o ensino e sobre o professor, para ser para o ensino e com os professores”.

Tardif (2014), argumenta que para o desenvolvido de pesquisas universitárias que contemple o ponto de vista do professor de profissão é preciso que esse profissional tenha condições de nomear, objetivar e partilhar a sua vivência profissional, em razão da sua experiência e habilidade estarem diretamente ligada a sua individualidade e subjetividade, a exposição de suas práticas por parte dos professores propiciaria discussões, pesquisas e até oposição, acerca das práticas e dos saberes vivenciados cotidianamente no contexto educacional por isso a importância de expor.

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Por entendermos que os professores são sujeitos pertencentes a um determinado grupo social que produz conhecimento profissional no decorrer de sua carreira dando significado e teorizando a realidade social, se faz necessário repensar seu processo de formação inicial.

Segundo Tardif (2014) na formação de professores encontra-se diversas teorias e disciplinas que em sua maioria não conseguem estabelecer relação com o ensino, o que torna pior essa situação e o fato de que muitos professores universitários nunca terem atuado em ambientes diferentes da universidade. Desse modo esses professores não se interessam e não vêm um sentido na realidade e nas atividades escolares e pedagógicas, o que torna comum a falta de valor simbólico frente as teorias e aqueles que a professam tanto por parte dos professores universitários quanto por parte dos professores em formação.

A partir do momento que os professores recém-formados se deparam com a realidade da sala de aula, percebem que sua formação foi insuficiente e principalmente não condiz com a realidade da sua área de atuação.

Integração e engajamento de educadores num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual, (LÜCK *apud* GARRUTTI; SANTOS, 2004, p. 186).

O entendimento a importância do reconhecimento da profissão professor é comum, pois historicamente nota-se uma desvalorização e um impasse político por parte das autoridades educacionais acerca dos saberes dos professores. Visto que os professores sempre foram subordinados a responderem a organizações maiores e mais fortes do que eles, o que consequentemente contribuiu para a construção da perspectiva do professor como mero executado. Todavia para que os professores se tornem sujeitos do conhecimento é preciso segundo Tardif (2014, p. 243) “[...] dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”.

A produção dos saberes sociais e o processo social de formação de professores são complementares. Dessa forma a inovação dos saberes fica à mercê das atividades ideológicas que produzem novos conhecimentos, esse movimento provoca de certa forma o distanciamento entre educadores e pesquisadores, em que a produção e a transmissão dos saberes ocorrem sem o estabelecimento de uma relação entre o ensino e a pesquisa. Para compreender a relação do professor com os seus próprios saberes é necessário entender primeiramente o que constitui os saberes docentes. Desse modo Tardif (2014) define que o saber docente é múltiplo, pois são saberes provenientes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes tidos como profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, sendo a universidade o espaço que o professor tem o primeiro contato com as ciências da educação, assim a prática docente não é apenas um objeto de pesquisa, pois ela também impulsiona os saberes pedagógicos que se articulam com a ciências da educação. Em contrapartida o saberes disciplinares são aqueles que se manifestam independente dos cursos de formação de professores, porque surgem das tradições culturais dos grupos sócias produtores de saberes. Já os saberes curriculares são os saberes sociais categorizados e selecionados de acordo com a concepção das instituições de ensino a respeito do que seja a cultura erudita e os elementos para a formação da mesa. Por último tem se os saberes experienciais que diz respeito a função e a prática da profissão docente onde os professores desenvolve um saber prático baseado em suas experiências com os alunos, (TARDIF, 2014).

O professor é antes de mais nada alguém que possui conhecimento acerca de algo e sua função consiste em transmitir esse saber a outras pessoas, o que torna inevitável a definição dos saberes relacionados a sua prática. Desse modo o ofício docente pode ser entendido como um espaço de mobilização e de produção de saberes.

Diariamente vem se discutindo nas universidades e escolas sobre a importância de se estabelecer um ensino de qualidade. Tais discussões foram pertinentes para se pensar em uma Base Nacional Comum que possa avaliar o que está sendo ensinado nas escolas ao mesmo tempo que auxilia as instituições durante a escolha dos conteúdos a serem trabalhados e se os alunos estão de fato aprendendo. As escolas de modo geral almejam por um currículo, em razão do corpo docente muitas vezes não saber que caminho seguir em relação ao planejamento das aulas e de atividades extracurriculares.

É de comum entendimento que o currículo não é neutro é por meio dele que se estabelece as relações de poder no campo educacional, visto que contém diversas concepções acerca do professor, aluno, educação e sociedade. As escolas são instituições que podem tanto contribuir para reprodução como para transformação social, por isso é preciso estar atento a forma que o currículo se configura no cotidiano das escolas.

É preciso se atentar para o fato de que o currículo não é neutro; ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alertas às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação, (OLIVEIRA, 2008, p. 545).

Em meio aos discursos doutrinários que forjam os sistemas e instituições educacionais, surge a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) fundamenta nas concepções de organizações internacionais tanto no contexto educacional quanto no econômico. O processo de elaboração da BNCC foi marcado por discussões entre profissionais da educação de variadas áreas, no âmbito municipal, estatual e federal contanto também com a participação da sociedade. A BNCC é definida como um documento plural, contemporâneo de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais para o desenvolvimento integral do aluno ao longo das etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

A BNCC incorpora a política nacional para a educação básica e afirma que vai contribuir para o ajuste de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, relativos a formação docente, a avaliação, elaboração de conteúdos e aos critérios destinados a infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação. Conforme o documento espera-se que ele “ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p. 8). Desse modo a BNCC garantiria o acesso e permanência dos alunos nas escolas, igualando as aprendizagens.

De acordo Tonegutti (2016) a BNCC visa substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma vez que o documento ignora as críticas já feitas as PCNs com o intuito de lançar algo novo com uma linguagem diferenciada. Dentre as principais diferenças entre a BNCC e o PNC podemos destacar que os Parâmetros apresentavam orientações de modo geral e a Base é mais específica pois mostra o que deve ser ensinado em cada ano escolar e direciona o professor para aquilo que se pretende ensinar.

Conforme a BNCC as decisões pedagógicas devem estar de acordo com as competências, visto que elas norteiam as ações que asseguram as aprendizagens tidas como essenciais para cada etapa da Educação Básica. É por meio da indicação do que os alunos devem “saber” e o que devem “saber fazer” que se considera a constituição e mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 13).

No entanto, esperava-se que a elaboração da BNCC auxiliaria na construção de diretrizes gerais para a composição dos currículos escolares como o prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 no Inciso IV de seu Artigo 9º, onde afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Básica, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum aos sujeitos (BRASIL, 1996). Segundo Tonegutti (2016) a BNCC torna em linhas gerais um currículo pronto que induz a padronização das escolas, pois nem sempre os interesses da União estão de acordo com o ideário de educação almejado pelos professores e instituições escolares e educativas.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica, (BRASIL, 2108, p. 20).

Consequentemente a aplicação dos conteúdos selecionados pela Base sem se considerar o contexto da escola demostra a crescente perda da participação social, de maneira democrática e autônoma das escolas públicas previstas na Constituição Federal (CF) /1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Com a falta de clareza nos objetivos e pouco espaço para o posicionamento das escolas, ocorre um retrocesso ao conduzir o ensino somente pela proposta da BNCC, pois não se considera as especificidades das instituições escolares. Desse modo, Veiga (2009, p. 27) afirma que “[…] currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”.

Ao tentar adequar as aprendizagens essências aos contextos sociais e culturais dos estudantes e dos professores o documento apresenta algumas ações a serem consideradas entre elas está a da criação e disponibilização de matérias e orientações para os professores que visa manter processos permanentes de formação docente, possibilitando o constante aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, (BRASIL, 2018, p. 17).

Sabemos que as mudanças nos sistemas educacionais são em sua maioria lentas, mas devido à crise na educação e com o intuito de “resolver” todos os problemas as propostas de gestão empresariais adaptadas para as escolas vêm nos instrumentos de avaliação um caminho eficaz e ágil para se controlar a prática, na esperança de se alcançar os resultados propostos. Por consequência os professores colocam sua atenção e esforço nas avaliações se esquecendo muitas vezes do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme o documento um dos principais objetivos na construção dos currículos é produzir e ampliar os procedimentos de avaliações formativas para que se tenha um registro do desempenho da escola, do professor e dos alunos, com o intuito de buscar melhores resultados e condições adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 17). O que pode ser destacado no texto introdutório da BNCFP, onde as avaliações internacionais e nacionais serão importantes para gerar dados capazes de monitorar o desempenho e a eficácia das políticas educacionais, contribuindo, assim para a análise dos fatores que recai sobre os resultados, é possível afirmar que:

Se a sociedade do conhecimento trouxe a educação para a sua agenda estratégica, as análises dos dados de avaliação trouxeram o professor para sua agenda estratégica da educação como um dos elementos de maior importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça, (MEC, 2018, p. 6).

De acordo com Cericato (2018) a BNCC impõem ao professor seguir os conteúdos selecionados mediante a relação entre os conteúdos e as avaliações em larga escala, o qual estão vinculadas também os sistemas de bonificação dos professores e de certificação das escolas, o que condiz com a lógica da meritocracia desenvolvida pelas organizações empresárias.

Com a implementação da BNCC se faz necessário pensar a respeito do processo de formação docente, visto que o documento abarcar os campos de atuação dos professores. Desse modo em 14 de dezembro de 2018 foi encaminhado pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta para a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNCFP) da Educação Básica. Do mesmo modo que a BNCC a versão preliminar da BNCFP menciona mudanças na estrutura da formação inicial e continuada de professores a atingindo campos destinados aos conteúdos, objetivos e fundamentos que regem o processo de formação.

Conforme a versão preliminar, a formação de docente deverá apoiar -se em alguns princípios sendo eles a: visão sistêmica da formação de professores, articulando formação inicial, continuada e carreira; colaboração entre instituições formadoras, redes de ensino e escolas de educação básica; formação com foco na prática de sala de aula; importância do conhecimento pedagógico do conteúdo; e formação integral do professor – competências, habilidades e valores (BRASIL, 2018).

O principal objetivo da Base Nacional Comum (BNC) é alinhar a formação de professores as demandas e as necessidades da BNCC, o que fica evidenciado no documento mediante a afirmação de que “[…] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. […]” (BRASIL, 2018, p. 7). Contudo a união destes documentos está prontamente assegurada, uma vez que ambos compartilham da concepção de formação fundamentada em competências. Ao se comparar as competências presentes na BNCC com as apresentadas pela BNCFP percebesse que para além da mesma quantidade de competências, elas são semelhantes. O que colabora para a hipótese acerca do que se espera que os estudantes aprendam na educação básica e o que se espera que os professores aprendam e ensinam nas escolas.

Conforme o Documento a competência diz respeito a mobilização de conhecimentos; habilidades; atitudes e valores que contribuem para a resolução de situações complexas presentes no cotidiano, no exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A concepção da formação de professores fundamenta em competências, não é algo novo pois desde de 1990 o Brasil vem discutindo a respeito da temática.

Para Rios (*apud* AZEVEDO, 2018) é preciso primeiramente diferenciar os termos competência e competências. O termo competência está diretamente ligado ao sentido da ação, do saber fazer, enquanto o termo competências diante do contexto da educação, pode substituir algumas expressões, sendo elas: “sabe -res”, “habilidades”, “capacidades” entre outras e no campo do trabalho possui o significado de “qualifica -ção”. Ao expor seu ponto de vista a autora afirma que:

Meu intuito não é o de me contrapor, pura e simplesmente, à utilização do termo ‘competências’, indicando sua inadequação. Na verdade, a referência às competências, no âmbito das propostas de alguns teóricos, parece indicar um movimento no sentido de dar maior flexibilidade à formação, rompendo com modelos fechados de saberes e disciplinas. Entretanto, quando apropriada pelas propostas oficiais, percebe-se que corre o risco de apenas atender a uma nova moda, mantendo-se no discurso, uma vez que não se têm alterado as condições concretas do contexto educacional, (RIOS *apud* AZEVEDO, 2018).

Desse modo Magalhães (2019, p. 199) afirma que a BNCC defende uma formação que seja em um curto período de tempo que possa ensinar aos professores o saber fazer, priorizando a epistemologia da prática, que afasta os professores de um desenvolvimento profissional ou de aprendizagem voltados a um crescimento emancipador.

As universidades em especial as públicas, discordam com a retomada das competências como norteadoras do processo de formação de professores, pois as trajetórias dos cursos de formação nessas instituições são marcadas por posicionamentos críticos, o que vai contrário ao ideário estabelecido pela BNCC. Contudo, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o senso de 2018 para o Ensino Superior, demostra em termos quantitativos que a formação de professores acontece principalmente em universidades privadas, que em sua maioria não são guiadas pelos mesmos princípios que as universidades públicas.

A formação docente fundamentada em competências, da abertura para uma educação voltada a lógica de produção de saberes, em que se prioriza o saber tecnicista e pragmático, em que alunos e professores são vistos como meros receptores de modelos educacionais desenvolvidos e pensados por especialistas fora do contexto educacional. Desse modo está previsto na BNCC (2017, p. 9) que fica sob responsabilidade da União promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referente à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e os critérios para oferta de estruturas adequada para o desenvolvimento da educação o que para Libâneo (2012, p. 23) explica:

[…] o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino).

Conforme a versão preliminar da BNC, apresenta três supostas evidências para o fraco desempenho dos alunos nas avaliações nacionais, mas o documento ressalta o que indica os professores como os responsáveis pelo atual fracasso dos alunos, ao afirmar que “o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos”, (BRASIL, 2018, p. 5).

Segundo Brzeziski (2006) Além da constante desvalorização dos profissionais da educação, o governo persisti em indicar o despreparo dos professores como a única causa dos problemas relacionados ao fraco desempenho dos estudantes diante das avaliações realizadas pelo Inep na Educação Básica, apontando que o professor é o único responsável pelo insucesso de seus alunos. Mas a autora ressalta a importância de se analisar as interferências do MEC nas estruturas das instituições superiores destinadas a formação de professores, no entanto acusam as universidades de serem improdutivas e incompetentes ao formar professores para atuarem na sociedade contemporânea.

Conforme o documento BNC para a formação de professores presenciamos em diferentes trechos recortes acerca da importância dos professores para o desenvolvimento do ensino- aprendizagem “[…] a qualidade do sistema educacional está firmemente ancorada em uma visão sistêmica que valoriza os professores da educação básica, visto que são eles que formam cidadãos para os níveis subsequentes de educação [...]” (MEC, 2018, p. 6). Ao longo da leitura do documento nota- se que a valorização do professor está diretamente relacionada ao desempenho dos alunos e dos professores em avaliações padronizadas desenvolvidas pelos sistemas nacionais de educação.

Conforme a versão preliminar do documento o termo mais utilizado para designar as competências, habilidades e conhecimentos docentes é o de referenciais, pois são eles que embasaram a BNC para formação de professores (MEC, 2018, p. 6). De acordo com a pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação (CENPEC) realizadas com diferentes professores destaca que o saber docente carece da integração entre a “dimensão técnica, a contextual e a didática (ou pedagógica)” (MEC, 2018, p. 17), nesse contexto os referenciais se tornariam ferramenta fundamental para a melhoria da formação docente o que de acordo com o documento proporcionaria melhorias do ensino e na qualidade da educação, com o intuito de criar uma matriz de referenciais docentes para cursos de formação do Brasil a partir de referenciais internacionais.

As referências ocupam um lugar central em relação as mudanças na formação inicial e continuada dos professores, dando ênfase na interligação entre o conteúdo pedagógico e os conhecimentos específicos da área de atuação dos docentes. Conforme o documento as referências “[...] são compostos por descrições e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino [...]” (MEC, 2018, p. 19). Desse modo a BNC apresenta três dimensões que engloba a execução das referências, sendo eles: entendimento acerca do modo como os alunos aprendem em diferentes contextos; a relação entre o currículo vigente e os saberes específicos e os objetivos de aprendizagem; e o conhecimento pedagógico embasado nas estratégias de ensino empregadas na aprendizagem dos conteúdos.

Os referenciais podem orientar os sistemas educacionais a respeito do que deve ser desenvolvido no início da carreira docente, durante os períodos chamados de início, e ao longo dela, o que inclui programas de treinamento e mentoria no início, mecanismos de certificação após o probatório, sistemas de avaliação atrelados ou não à progressão na carreira e mudanças salariais e processos de formação continuada e desenvolvimento profissional, (MEC, 2018, p. 22).

Conforme a BNC tem se como proposta a realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) durante a graduação o que possibilita ao estudante aprovado a habilitar a docência antes mesmo da conclusão do curso superior. Não somente o ENADE mais os exames internacionais serão validados para que o estudante ingresse na carreira e em concursos públicos, aprovação nos exames terão validade de cinco ano. De acordo com o documento os exames terão que se adequar à nova matriz de competências sugeridas pela BNC (MEC, 2018, p. 35). É evidente em toda extensão do documento que os processos avaliativos se tornam elemento fundamental na formação inicial e continuada dos docentes, se tornando instrumento presente na trajetória profissional do professor. Conforme a BNC para a formação de professores “[…] o professor desenvolverá novas habilidades e competências podendo ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho”. (MEC, 218, p. 37).

Conforme o documento a formação de professores deverá superar a dicotomia entre teoria e prática, para isso se torna imprescindível a presença da prática profissional na formação inicial. Desse modo a BNC traz a concepção de residência pedagógica que corresponde a um programa que possibilita ao estudante de licenciatura vivenciar a realidade de sua área de atuação, de acordo com o programa uma vez na semana o acadêmico visitaria uma instituição seja ela escolar ou educativa sob a supervisão de um professor do ensino superior e de um professor regente da instituição visitada. Está proposta substituiria o estágio obrigatório, uma vez que “o estágio não é realizado de forma adequada ou está totalmente desvinculado dos conteúdos curriculares e da prática profissional” (MEC, 2018, p. 33).

Em um programa de Residência Pedagógica, todos os conhecimentos ou disciplinas do curso estão convocados para um trabalho analítico-conceitual que ajude o futuro professor a dar sentido ao saber acadêmico no contexto da prática que está acontecendo na vida real. Uma vez que o ensino é uma atividade interativa, é preciso proporcionar aos futuros professores experiências de aprendizagem em que eles vivenciam os elementos presentes no ambiente escolar e situação em as teorias possam ser aplicadas, (MEC, 2018, p. 34).

De acordo com Rodrigues *et al* (2020, p. 25) ao analisar a Residência Pedagógica no contexto da BNC, se torna evidente que o programa tem por finalidade o alinhamento dos estudantes de licenciatura a BNCC, pois a aproximação entre o estudante e o campo de atuação não condiz com o ideário defendido pelas pesquisas de formação de professores, uma vez que o principal objetivo seja a implementação de uma política nacional voltada para de profissionalização docente.

Várias pesquisas na área da educação apontam para a necessidade de ocorrer mudanças nas estruturas institucionais e nos currículos referentes a formação inicial dos docentes, pois são nítidas a fragmentação dos processos formativos. Mas, é importante ressaltar que a construção de currículos de licenciatura pautados na concepção de competências e habilidades, apresenta limitações aos processos formativos de professores, em razão da adequação das demandas da BNCC e as necessidades do mundo do trabalho.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o nascimento o ser humano está inserido em um contexto social, neste caso, a educação corresponde ao processo de ensino no qual o ser humano é submetido desde o nascimento. Se preparar para a vida é de suma importância, e a Escola tem, nesse aspecto, grandes responsabilidades, quando ensina conhecimentos, atitudes, valores, hábitos e habilidades. Cabe assim, ao professor possuir subsídios que possam contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender, refletir, criticar e intervir na realidade pertencente.

No envolvimento do indivíduo com a profissão existe uma ligação entre as dimensões pessoais e as profissionais. No contexto da docência essa relação é mais estreita, já que há uma conexão entre quem somos e a maneira como ensinamos, pois, o aluno se torna reflexo do professor.

A atualmente a educação se encontra em um cenário de mudanças devido a reformulação dos princípios que norteiam a prática de ensino, o que ocasiona alterações na forma de pensar as capacitações, formação e currículos das instituições de formação de professores. Com a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a concepção de professor reflexivo tem se tornado peça fundamental ao refletir sobre o contexto educacional, pois a profissão docente após o documento vem se reduzindo a um mero conjunto de competências e técnicas.

A formação do professor consisti em uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática. Pois, a junção entre pesquisa científica e a prática profissional permite o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, analítico e observador o que possibilita ao professor agir de modo consciente e crítico frente a realidade.

A produção dos saberes sociais e o processo social de formação de professores são complementares e por entendermos que os professores são sujeitos pertencentes a um determinado grupo social que produz conhecimento profissional no decorrer de sua carreira dando significado e teorizando a realidade social, se faz necessário repensar seu processo de formação inicial. A partir do momento que os professores recém-formados se deparam com a realidade da sala de aula, percebem que sua formação foi insuficiente e que não condiz com a realidade da sua área de atuação.

Historicamente nota-se uma desvalorização e um impasse político por parte das autoridades educacionais acerca dos saberes dos professores. Visto que os professores sempre foram subordinados a responderem a organizações maiores e mais fortes do que eles, o que consequentemente contribuiu para a construção da perspectiva do professor como mero executador.

Diariamente vem se discutindo sobre a importância de se estabelecer um ensino de qualidade. Tais discussões foram pertinentes para se pensar em uma Base Nacional Comum que possa avaliar o que está sendo ensinado nas escolas ao mesmo tempo que auxilia as instituições durante a escolha dos conteúdos a serem trabalhados e se os alunos estão de fato aprendendo. Mas é importante ressaltar que um currículo nunca se caracteriza como neutro, uma vez que é por meio dele que se estabelece as relações de poder no campo educacional, visto que sua construção apresenta implicitamente diversas concepções acerca da educação e da sociedade.

A elaboração da BNCC fundamenta-se na concepção de educação das organizações internacionais tanto no contexto educacional quanto no econômico, sua construção contou com a participação de profissionais de ensino e da sociedade. O documento menciona mudanças na estrutura da formação inicial e continuada de professores a atingindo campos destinados aos conteúdos, objetivos e fundamentos que regem o processo de formação, sendo o principal objetivo alinhar a formação de professores as demandas e as necessidades da Base.

Para isso ocorra a formação docente será fundamentada em competências, o que da abertura para uma educação voltada a lógica de produção de saberes, em que se prioriza o saber tecnicista e pragmático, em que alunos e professores são vistos como meros receptores de modelos educacionais desenvolvidos e pensados por especialistas que estão fora do contexto escolar. Observa-se que a uma sobreposição da prática em comparação a teoria. Desse modo as referências ocupam um lugar central em relação de mudanças na formação inicial e continuada dos professores, dando ênfase na interligação entre o conteúdo pedagógico e os conhecimentos específicos da área de atuação dos docentes.

É notável que o interesse maior da Base é nos resultados finais, pois não se considera os processos porque o foco está no desempenho e não na qualidade da aprendizagem, sendo a avaliação o principal instrumento de verificação. Desse modo a Base impõem aos professores seguir os conteúdos selecionados devido a relação entre os conteúdos e as avaliações em larga escala, o que limita e reduz a autonomia do professor em sala de aula.

A pesquisa foi de grande relevância porque compreendi que se o documento já está em vigor, as instituições de formação de professores deveriam priorizar o estudo do documento mediante uma análise crítico-reflexiva que possibilite ao futuro professor ir além das concepções de educação contidas na Base. Por meio do estudo foi possível relacionar a BNCC com a realidade da sala de aula compreendo que a formação de professores de maneira fragmentada traz grandes consequências para o desenvolvimento de suas funções, principalmente quando o ideário de formação docente baseia – se em competências e habilidades. Todo esse regime evidencia um retrocesso, porque a perda da identidade e das atribuições do professor.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Silva (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: 1º ed, 1996.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 55-69.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências no ensino de didática no Brasil. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

AZEVEDO, R. O. M. Competências na formação de professores: da LDB a BNCC. **Revista Relações Sociais**, v. 01, n. 01, p. 111-120, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

BRULL, Castillêjo José Luiz. **A educação e seu processo**. Tradução: Maria francisca de Souza Carvalho Bites. Título original: Teoria de la Educación. Madrid: Taurus Universitária, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores busca e movimento**. 7 ed. Campinas. SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_\_. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc**., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CARVALHO, J. M.; LOURENÇO, S. G. O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-lo falar. **Proposições**, Campinas, v. 29, n. 2, maio\ago. 2018.

CERICATO, Itale. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. **Revista Veras**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-149, jul./dez., 2018.

CERVO, João Olavo. **Metodologia cientifica**: Guia para eficiência nos estudos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

DAMIS, Olga Teixeira. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_\_. Formação do profissional de educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Org.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_\_. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Memória da educação).

FRANCO, María Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_\_. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARRUTTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Revista de Iniciação Cientifica da FFC**, v. 4, n. 2, 2004.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

\_\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

\_\_\_\_\_\_. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, 2014.

\_\_\_\_\_\_. Didática e formação de professores: provocações. **Cad. Pesqui**., São Paulo, v. 47, n. 166, out./dez., 2017.

GATTI, Bernadete *et al*. **Por uma política nacional de formação de professores**. Ed. Unesp, jun., 2016.

\_\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\_publisher/6JYIsGMAMkW1/ document/id/6960488>

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 843-876, out. 2006.

\_\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.

\_\_\_\_\_\_. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 2013.

\_\_\_\_\_\_. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação e na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago., 2019.

MARTINS, Gilberto. **Estudo de caso, uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MASSETO, Marcos Tarciso**. Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui**. São Paulo, v. 47, n. 166, out./dez. 2017.

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor- pesquisador. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100007&script=sci\_arttex. Acesso em: 09 de out. de 2020.

OLIVEIRA, A. E. Os valores, o processo educativo e a prática docente. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 305-313, jul./dez., 2007.

PESCE, Marly Krüger de. Professor pesquisador na visão do acadêmico de licenciatura. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, XI, 2012, Região Sul. Artigo.

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. Formação do professor na perspectiva do professor formador. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez., 2012. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 77-89, jul./dez., 1996.

\_\_\_\_\_\_. **Docência no ensino superior**. Sao Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RODRIGUES, Larissa Zancan *et al*. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da formação de professores da educação básica”: Dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1-39

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas; PAULA, Ribanna. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 2-20, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1975.

\_\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_\_. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONEGUTTI, Cláudio Antônio**. Base nacional comum curricular**: uma análise crítica. 2016. Disponível em: http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo\_BNC\_ Tonegutti.pdf. Acesso em: 15 de out. de 2020.

VASCONCELLOS, Maura et al. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com o ensino e pesquisa na graduação. **R. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência na educação superior e as didáticas especiais: campos em construção. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 36, n. 3, set./dez., 2011.

1. \* Aluna do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. [↑](#footnote-ref-1)
2. \*\* Professor da PUC Goiás, Mestre e Doutor em Educação. antonio.evaldo@uol.com.br [↑](#footnote-ref-2)