UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA

MÁRCIO RODRIGO VILELA DUARTE

UMA PAISAGEM COMPREENSIVA ACERCA DA BNC-FORMAÇÃO: DAS LENTES DOS NORMATIVOS ÀS COMPREENSÕES DOS FORMADORES DE PROFESSORES DE QUÍMICA DO CENTRO-OESTE

DOURADOS - MS
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA

MÁRCIO RODRIGO VILELA DUARTE

UMA PAISAGEM COMPREENSIVA ACERCA DA BNC-FORMAÇÃO: DAS LENTES DOS NORMATIVOS ÀS COMPREENSÕES DOS FORMADORES DE PROFESSORES DE QUÍMICA DO CENTRO-OESTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador (a): Prof.(a) Dr.(a) Vivian dos Santos Calixto

DOURADOS - MS
2023

RESUMO

Estamos experienciando um conjunto de reestruturações no contexto educacional em nosso país, como exemplo podemos mencionar a Lei de número 13.415/2017 que propõe alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017); a nova política do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDBN e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, definindo uma nova organização curricular, supostamente mais flexível, que contemple uma BNCC e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes com os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Diante da reformulação do Ensino Médio, via BNCC, e a proposição da BNC-Formação o presente trabalho tem como objetivo compreender o entendimento dos professores da Educação Química, vinculados a instituições de ensino superior públicas da região Centro-Oeste, com relação à BNC-Formação, explicitada por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). A pesquisa adotou um caráter qualitativo, e se estruturou por meio de dois momentos: i) a análise documental; ii) o desenvolvimento de um questionário on-line, via Google Forms. No primeiro momento foi realizada uma análise documental acerca de alguns documentos normativos, pertinentes à investigação. No segundo momento foi elaborado/aplicado um questionário on-line constituído por questões abertas e fechadas, na intencionalidade de traçar um perfil dos respondentes e de suas compreensões acerca da BNC-Formação. O material empírico, proveniente dos momentos i e ii, foram analisados mediante os pressupostos teórico/metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD), desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2016). Assim, após a análise documental e dos questionários enviados aos professores formadores, vinculados aos cursos de Licenciatura em Química, das instituições de ensino superior da Região Centro-Oeste, conclui-se que qualquer alteração nas diretrizes curriculares para a formação de professores deve ser construída de forma dialógica com todos que estão envolvidos na formação de professores, não restringindo assim, a formação docente apenas a um grupo de habilidades e competências consideradas pelo governo como essenciais ao futuro professor.

Palavras-chave: Currículo, Formação de Professores, Educação Química, BNC-Formação.

ABSTRACT

We are experiencing a set of restructurings in the educational context in our country, as an example we can mention Law number 13,415/2017 that proposes changes in the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBN) (BRASIL, 1996); the National Common Curricular Base (BNCC), approved on December 20, 2017 (BRASIL, 2017); the new policy of the National Textbook Program (PNLD) 2021 and the National Curriculum Guidelines for the Training of Basic Education Teachers (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). Law nº 13.415/2017 amended the LDBN and established a change in the structure of High School, defining a new curricular organization, supposedly more flexible, which includes a BNCC and the offer of different possibilities of choices to students with training itineraries, focusing on in areas of knowledge and technical and professional training. Faced with the reformulation of Secondary Education, via BNCC, and the proposition of BNC-Training, the present work aims to understand the understanding of Chemical Education teachers, linked to public higher education institutions in the Midwest region, in relation to the BNC- Training, explained through Resolution CNE/CP No. 2, of December 20, 2019 (BRASIL, 2019). The research adopted a qualitative character, and was structured through two moments: i) document analysis; ii) the development of an online questionnaire, via Google Forms. In the first moment, a documental analysis was carried out about some normative documents, pertinent to the investigation. In the second moment, an online questionnaire consisting of open and closed questions was created/applied, with the intention of tracing a profile of the respondents and their understandings about the BNC-Training. The empirical material, from moments i and ii, were analyzed using the theoretical/methodological assumptions of Discursive Textual Analysis (DTA), developed by Moraes and Galiazzi (2016). Thus, after document analysis and questionnaires sent to training teachers, linked to Chemistry Licentiate courses, from higher education institutions in the Midwest Region, it is concluded that any change in curricular guidelines for teacher training must be constructed dialogically with everyone involved in teacher training, thus not restricting teacher training to just a group of skills and competencies considered by the government to be essential for future teachers.

.

Keywords: Curriculum, Teacher Training, Chemistry Education, BNC-Training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Racionalidade e formação docente	p. 24
Quadro 1	Racionalidade técnico instrumental	p. 25
Quadro 2	Racionalidade prática	p. 27
Quadro 3	Racionalidade crítico emancipatória	p. 28
Figura 2	Esquema para uma teoria do currículo	p. 32
Quadro 4	Grandes categorias de teoria conforme os conceitos que enfatizam	p. 34
Quadro 5	Histórico das versões da BNCC até a sua versão final consolidada	p. 40
Quadro 6	Histórico da BNC-Formação até a sua homologação	p. 43
Quadro 7	Uma lista preliminar de aspectos da pesquisa qualitativa	p. 47
Figura 4	Esquema de triangulação de dados	p. 49
Figura 5	Quadro de matriz para projetos de estudo de caso	p. 50
Quadro 8	Relação de objetivos e procedimentos da pesquisa	p. 51
Figura 6	Instituições de Ensino Públicas na Região Centro-Oeste que ofertam o curso de Licenciatura	p. 53
Quadro 9	Instituições de Ensino Públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Química na Região Centro-Oeste	p. 53
Quadro 10	Questões utilizadas na pesquisa	p. 55
Figura 7	Visão sistêmica do processo de unitarização	p. 63
Tabela 1	Categorias Iniciais dos documentos	p. 64
Quadro 11	Argumento das Categorias Iniciais dos documentos	p. 66
Tabela 2	Categorias Intermediárias dos documentos	p. 66
Quadro 12	Argumento das Categorias Intermediária dos documentos	p. 68
Tabela 3	Categorias Iniciais do questionário	p. 68
Quadro 13	Argumento das Categorias Iniciais do questionário	p. 69
Tabela 4	Categoria Intermediárias do questionário	p. 70
Quadro 14	Argumento das Categorias Intermediárias do questionário	p. 70

Gráfico 1	Instituição de Ensino Superior que os colaboradores da pesquisa estão vinculados	p. 100
Gráfico 2	Tem em que os colaboradores estão lecionando na Instituição de Ensino na qual estão vinculados	p. 101
Tabela 5	Componentes Curriculares ministrados pelos professores	p. 102
Tabela 6	Titulação Lato Sensu dos professores	p. 103
Tabela 7	Titulação Stricto Sensu dos professores	p. 103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FP	Base Nacional Comum Formação de Professores
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades Centros e Departamentos de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
US	Unidades de Significado

AGRADECIMENTOS

Quando iniciei o mestrado, em abril de 2021, o mundo estava passando por uma pandemia mundial na qual muitas pessoas vinham a óbito em decorrência da letalidade do vírus da Covid-19. Neste período de estudos, cheguei a ser diagnosticado com o vírus em duas ocasiões, mas pela graça do meu bom Deus, apresentei apenas sintomas leves, podendo continuar a viver ao lado da minha linda família que tanto amo e também a concluir mais uma etapa de estudos em minha vida.

Deste modo, não tenho como não agradecer a Deus em primeiro lugar, pois sua bondade, misericórdia e sua benevolência tem me permitido a cada dia que passa estar ao lado da minha família e me permitido também conquistas muitas vezes inimagináveis.

Agradeço também a minha família, em especial a minha esposa Auricely Alves Pereira Duarte e aos meus filhos Daniel Zabdi Alves Duarte, Ana Luisa Alves Duarte, Ana Clara Alves Duarte e Miguel Abner Alves Duarte, que em todos os momentos me apoiaram e me incentivaram a continuar. Vocês foram o combustível que me deu forças para continuar, amo vocês.

Outra pessoa que não posso deixar de agradecer é minha mãe, Luzia Soares Vilela, que em sua simplicidade dizia que não poderia me deixar muitos bens nessa vida, mas o que era de mais importante, ela iria me proporcionar, meus estudos, nem que para isso ela tivesse que trabalhar incansavelmente.

Agradeço à minha orientadora, a professora doutora Vivian dos Santos Calixto, pelos ensinamentos, pelo companheirismo e pela compreensão que teve comigo ao longo deste trajeto. Não esquecerei das nossas aulas de ATD e nem tampouco das suas orientações, com você aprendi muito e cresci enquanto profissional.

Por fim, agradeço ao GEPHCECQ Grupo de Estudos e Pesquisa Horizontes Compreensivos na Educação em Ciências e Química, por colaborar e contribuir com minha pesquisa em nossos encontros, ao Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática que possibilitou avançar ainda mais com meus estudos e conhecimentos, em especial aos professores deste programa de mestrado e a UFGD por ter a iniciativa de criar um programa de mestrado com objetivo de auxiliar os

professores da Educação Básica, apontando através de pesquisas soluções para superar as dificuldades do ensino de Ciências e Matemática nas escolas.

A todos meu muito obrigado!

SUMÁRIO

1. MEMÓRIAS DE UMA FORMAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO 12
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E BNC-FORMAÇÃO: LENTES COMPREENSIVAS 17
2.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO 21
2.1.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 23
2.2 O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 32
2.3. A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO SEGUNDO UMA BASE NACIONAL COMUM 39
3. TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS 47
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA 47
3.2 CONSTITUINDO O MATERIAL EMPÍRICO 53
3.2.1 COLABORADORES DA PESQUISA 54
3.2.2 QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 57
3.3 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD) 60
3.3.1 PROCEDENDO A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA NOS DOCUMENTOS QUE COMPÕE A BNC-FORMAÇÃO 64
3.3.2 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA SEGUNDO AS RESPOSTAS OBTIDAS NO QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO AOS COLABORADORES DA PESQUISA. 70
4. ASSESTANDO UM NOVO HORIZONTE SOBRE A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 74
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPREENDENDO OS REFERENCIAIS DE UMA PROFISSÃO 74
4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUINDO O SABER DOCENTE PARA O COTIDIANO ESCOLAR NA ATUALIDADE 84
4.3 LENTES COMPREENSIVAS SOBRE A BNC-FORMAÇÃO 101
4.3.1 PERFIL DOS COLABORADORES 102
4.3.2 ELEMENTOS INDISPENSÁVEIS À FORMAÇÃO DOCENTE 107
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA NOVA COMPREENSÃO EMERGE SOBRE A BNC-FORMAÇÃO 125
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 128
APÊNDICES 134
ANEXO 258

1. MEMÓRIAS DE UMA FORMAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A trajetória que nos leva a atuar com a formação de professores/as é movida por muitas experiências de vida que nos permitem repensar, a cada passo, nossa identidade pessoal e profissional. Esse movimento é constante e nos leva a questionar, a cada momento, os rumos que queremos dar à nossa vida.

A minha trajetória pessoal e profissional não está intimamente ligada à Educação. Desde criança, sempre tive facilidade em realizar cálculos, porém quando perguntado sobre qual profissão eu gostaria de seguir, minha resposta era Enfermagem ou Medicina Veterinária, em momento algum durante o período que cursei o Ensino Fundamental pensei em seguir alguma carreira ligada à área de Ciências Exatas.

Ao iniciar o Ensino Médio, minhas aptidões em relação a Matemática continuaram, todavia, o primeiro contato com os componentes curriculares de Química e de Física me deixaram encantado, principalmente quando as aulas eram realizadas no laboratório da escola. Foram essas aulas experimentais no laboratório que me fizeram escolher minha profissão logo no segundo ano do Ensino Médio, ser Químico, pois meu objetivo era trabalhar no laboratório de alguma indústria.

A partir daquele momento, fui buscar informações com meus professores de Química e de Física sobre qual curso deveria fazer para trabalhar em uma indústria, dentro de um laboratório e meus professores me disseram que o curso de Bacharelado em Química seria o mais adequado para o que eu buscava. Entretanto, ao finalizar o Ensino Médio e me inscrever para o vestibular daquele ano, tive que optar pelo curso de Licenciatura em Química, uma vez que estava trabalhando e o curso de Licenciatura era oferecido no período noturno, enquanto o Bacharelado era ofertado em período integral.

É nesse contexto que minha formação se inicia no ano de 1998, mesmo que meu objetivo inicial não fosse ser professor, pois tinha em mente concluir a Licenciatura e logo após cursar os componentes curriculares do Bacharelado para obter a sonhada habilitação para trabalhar em uma indústria. O curso de Licenciatura em Química ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul naquela época seguia os moldes do tradicional 3+1, três anos de conteúdo específico de

Química, ministrados em conjunto com o curso de Bacharelado e um ano com componentes específicos de didática para os estudantes do curso de Licenciatura.

Conforme o relato acima, ser professor não era minha primeira opção, mas como dito anteriormente, a trajetória da formação de professores/as é um movimento que nos leva a questionar os rumos que queremos dar à nossa vida. Mesmo alcançando meus objetivos, de me tornar químico e trabalhar por quase quinze anos em indústrias de alimentos, bebidas, açúcar e álcool e como fiscal do Conselho Regional de Química, tomei a decisão de mudar de rumo e voltar às origens de minha formação ao conseguir ingressar no quadro permanente de professores da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul no ano de 2013.

Do mesmo modo, novos rumos na educação brasileira têm sido operacionalizados desde 2013, como por exemplo a reforma do novo Ensino Médio, que acabou por culminar com a homologação em 20 de dezembro de 2017 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A sua primeira versão foi disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016. Em maio de 2016, foi apresentada uma segunda versão, na qual o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) organizaram seminários para que professores, em todas as unidades da federação, discutissem essa nova versão. Os resultados desses seminários subsidiaram a produção de um relatório expressando o posicionamento conjunto de ambas entidades, sendo esse relatório, a principal referência para a elaboração da versão final.

Após a versão final da BNCC do Ensino Fundamental ser colocada em consulta pública e homologada no ano de 2017, muitos estados elaboraram seus currículos e os colocaram em prática. A BNCC para o Ensino Médio, entretanto, foi homologada em 14 de dezembro de 2018 e a previsão era de, no ano de 2020, os estados começassem a aplicar as mudanças em seus currículos, porém, o prazo máximo para a implementação será até 2022.

Mesmo após quatro anos de vigência da BNCC do Ensino Fundamental e a necessidade dos estados em implementarem a BNCC do Ensino Médio até o ano de 2022, verifica-se que a formação de professores continua a ser regida pelas diretrizes

de 2015 (BRASIL, 2015), que diverge em muitas nuances da BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Ao observar a minha atuação e minha prática profissional como professor de Química, Coordenador Pedagógico e Diretor Adjunto na rede pública do Estado de Mato Grosso do Sul, onde leciono há pouco mais de 6 anos, e auxiliando a gestão escolar na coordenação pedagógica do Ensino Fundamental da Escola Estadual Manoel da Costa Lima desde o ano de 2017, foi possível acompanhar de perto a formação para os professores na implementação do Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental e a aplicação desse currículo ao longo do ano de 2020.

Diante de algumas dessas experiências como professor, coordenador e agora diretor, passei a indagar-me: até que ponto foi permitido ao professor de Química participar de forma efetiva na elaboração da BNCC e do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio, visando um trabalho docente pleno e de qualidade? A formação continuada que esses professores recebem será suficiente para uma prática docente eficaz alinhada à BNCC? As Metodologias utilizadas atualmente por esses professores serão suficientes para colocar em prática os currículos com base na BNCC? Enfim, essas dúvidas me incitaram e despertaram o interesse de investigar/examinar esses fatores, buscando o mestrado acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática na UFGD.

Deste modo, compreendo que o tema de pesquisa se delineia como relevante e potente, especialmente porque emerge da minha prática escolar enquanto professor de Química. Percebi que precisava me aperfeiçoar, uma vez que, somente com minha formação inicial, enfrento problemas para elaborar uma aula focada no desenvolvimento da habilidade e não na sequência de conteúdo.

Enquanto coordenador pedagógico do Ensino Fundamental, tarefa à qual demanda meu relacionamento com professores que atuam nas séries iniciais e finais, percebo que os professores também apresentam muitas dificuldades no trabalho ao preparar e planejar suas aulas de acordo com o que tange à proposta da BNCC.

No final do ano de 2021, por ter passado no processo seletivo para gestor escolar, fui convidado a assumir a função de diretor adjunto em uma unidade escolar que passou a ofertar o Ensino em Tempo Integral, denominado de Escola da Autoria,

no início do mesmo ano. Era tempo de pandemia, tive receio e fiquei preocupado em assumir essa função, pois seria mais centrada na parte pedagógica e até o presente momento, não havia recebido ou participado de nenhuma formação sobre a Escola de Tempo Integral.

Da mesma forma, minha visão enquanto diretor adjunto sobre as dificuldades que os professores têm enfrentado com essa mudança drástica e repentina na Educação Básica, não mudou se comparada com a visão que tinha enquanto coordenador pedagógico. A diferença é que nessa condição, procuro proporcionar aos professores da unidade escolar em que trabalho, momentos de estudo e formações que atendam as demandas solicitadas por eles.

Posso dizer que essa é uma experiência muito rica, principalmente para mim, uma vez que no mesmo ano iniciei o mestrado, e como pesquisador poder acompanhar o desenvolvimento do projeto piloto do então chamado “Novo Ensino Médio” (NEM) tem sido muito importante para o meu crescimento enquanto pesquisador, uma vez que, a BNCC se configura como um documento norteador para a BNC-Formação.

Sendo assim, o presente trabalho se estrutura dentro da área temática de formação de professores, e tenciona analisar os documentos que subsidiaram a criação da BNC-Formação, assim como compreender o entendimento dos professores formadores de Química em relação a esta diretriz.

Por conseguinte, apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os documentos normativos que constituem a BNC-Formação;
- Identificar as IES e os professores da área da Educação Química da região Centro-Oeste;
- Compreender as potencialidades e as limitações das BNC-Formação a partir das vozes dos professores.

Visando possibilitar a compreensão da investigação realizada, estruturamos nosso texto por meio de cinco capítulos, sendo o primeiro capítulo intitulado “Memórias de uma formação: A construção do objeto de estudo”; o segundo capítulo intitulado “Formação de professores, currículo e BNC-Formação: Lentes compreensivas”, resultado de um levantamento bibliográfico a respeito do conceito de formação, formação do professores e currículo com a intencionalidade de ampliar a

compreensão destes, bem como apresentar uma discussão sobre a formação de professores de Química, finalizando o tópico com algumas nuances assumidas na construção de um currículo segundo a BNC-Formação.

No terceiro capítulo, intitulado “Trajetórias Metodológicas", buscamos discorrer acerca do nosso percurso metodológico, procurando apresentar a natureza da pesquisa, a metodologia adotada, a forma que os materiais empíricos foram constituídos, os colaboradores da pesquisa e a metodologia de análise das informações discursivas.

No quarto capítulo denominado de “Assestando um novo horizonte sobre a Base Nacional Comum para a Formação de Professores”, apresentamos um movimento de compreensão das informações constituídas em relação aos documentos que deram suporte à elaboração e a própria BNC-Formação e também das respostas obtidas por meio do questionário online enviado aos formadores de professores de Química da Região Centro-Oeste. Para cada material analisado foi desenvolvido um argumento aglutinador, que nos permitiu vislumbrar as pistas encontradas nesse movimento e esboçar uma nova compreensão ao término do processo de investigação.

Já no quinto capítulo intitulado “Considerações finais: Uma nova compreesão emerge sobre a BNC-Formação”, apresentamos a compreensão do autor em relação à análise dos materiais empíricos utilizados na pesquisa.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E BNC-FORMAÇÃO: LENTES COMPREENSIVAS

Para o exercício da docência, entende-se como necessário conhecimentos, saberes, vivência e formação continuada ao longo da trajetória profissional. Desta forma, recomenda-se que o professor se dedique constantemente ao processo de aperfeiçoamento e de reflexão crítica sobre suas próprias práticas pedagógicas, mantendo-se em sintonia com a realidade e com as necessidades do educando, tanto em relação ao seu desenvolvimento quanto aos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Gatti (2013) o docente é um profissional que desenvolve uma prática educativa com consciência, conhecimento e instrumentos, ou seja, é um profissional repleto de ideias fecundas e que está preparado para o exercício da docência. Por isso, preocupar-se com a formação do professor tem chamado a atenção de alguns autores, dos quais destaco Garcia (1999), que em seu livro “Formação de Professores para uma mudança educativa”, faz um estudo desde a concepção do conceito de formação de professores até o desenvolvimento profissional de um professor.

Da mesma forma, a formação dos professores de Ciências tem gerado preocupações no meio educacional, haja vista que o Ensino de Ciências tem passado por muitas dificuldades no Brasil conforme estudos desenvolvidos por Fernandes, (2018) e Santos et al (2013), basta olhar os resultados do Programa Internacional de Avaliações dos Estudantes (PISA) em 2018, no qual a maioria dos estudantes se encontra abaixo do segundo nível, que é considerado o nível básico da avaliação.

Em particular o Ensino de Química, também tem passado por dificuldades, visto que, muitos estudantes a consideram difícil e abstrata, sendo que seus conceitos não fazem sentido para a sua vida. Nesse contexto, é necessário refletir e avaliar sobre a formação dos professores de Química, visto que, eles são os responsáveis por disseminar esse conhecimento aos estudantes e com a implementação da BNCC para o Ensino Médio, essa reflexão se torna ainda mais importante, tendo em vista que esses professores colocam o currículo em prática e nossa esperança é que possam tornar as deficiências do documento menos problemáticas.

Muitos estudos sobre a formação de professores já foram realizados e o cenário que vem despontando é que

> A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. (GATTI, 2014, p. 35),

No Brasil a formação dos professores de Química é feita pelos cursos de Licenciatura, e tal formação deve contemplar inúmeros aspectos inerentes ao exercício da docência na Educação Básica, tais como conhecimento do conteúdo a ser ensinado, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico sobre a disciplina escolar de Química, conhecimentos sobre a construção do conhecimento científico, especificidades sobre o ensino e a aprendizagem da ciência Química, dentre outros.

De acordo com Carvalho e Gil-Pérez (2011), a formação de professores de Ciências, seja na formação inicial quanto na formação continuada, deve questionar o pensamento de senso comum, problematizar a visão simplista daquilo que se configura como ciência e do que é o trabalho científico. Os autores entendem ainda que esse questionamento deve ir além, devendo focar nos problemas, nos trabalhos práticos e na introdução dos conceitos.

Os primeiros cursos de Licenciatura foram criados na década de 30, e eram ofertados pela Faculdade de Ciências e Letras existentes na época e o primeiro curso de Licenciatura em Química surgiu em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP). A primeira turma de licenciatura em Química contou, inicialmente, com quarenta alunos e era composta por profissionais atuantes, como médicos, odontólogos e professores universitários que acreditaram que seria "um centro de altos estudos com prevalência de conferências e apresentação de novas descobertas científicas ou métodos de trabalho" (SENISE, 2006, p. 20).

Atualmente existem dois conjuntos de leis para formação de professores de Química na Educação Básica, a que trata da formação de professores em âmbito geral e a que trata da formação de professores em Licenciatura em Química. No caso da legislação geral, o Art.7 da Lei Nº 13.415/17 alterou vários artigos previstos na LDBEN (Lei Nº 9394/96)

> O Art. 62 da LDBEN passará vigorar com as seguintes alterações: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil

> e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, Lei Nº 13.415/17, Art.7)

Em relação aos cursos de Licenciatura, a LDBEN 9.394/96, em seu título VI, estabelece que a formação dos docentes do nível básico e outros profissionais da educação deve ser realizada em cursos de nível superior e deve incluir no mínimo 300 horas de práticas de ensino, sendo os docentes formados em cursos de Licenciatura de graduação plena. A LDBEN 9.394/96 não destaca os conteúdos que devem ser ministrados nos cursos de Licenciatura para a formação dos docentes, porém deixa a cargo dos conselhos de áreas específicas e das secretarias de educação determinar o conteúdo e a carga horária.

Segundo Gauche et al., (2007) tradicionalmente no Brasil, os currículos de Licenciatura foram concebidos como meros apêndices aos currículos de Bacharelado, nos quais os componentes curriculares psicopedagógicos apresentam-se como complementação final, desarticulados dos ditos de conteúdo específico.

Os cursos de Licenciatura se ajustaram- às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que foram estabelecidas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo ciclo de plena implementação se esgotava em 2015, porém, esse prazo foi prorrogado para o dia 22 de dezembro de 2019. No dia 20 de dezembro de 2019, foi promulgada a Resolução CNE/CP Nº 2, que revogou a DNC de 2015 e definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Segundo Leite et al., 2018, cabe às instituições formadoras, a partir dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos de Licenciatura, repensar a formação inicial de professores, agora orientada por novos marcos e critérios. A formação docente é uma ação complexa, principalmente no que diz respeito ao papel do professor e sua função social. Para Serrazina (2012, p. 267), “ser professor sempre foi uma profissão complexa. Esta complexidade tem tendência a acentuar-se com a incerteza e imprevisibilidade que caracteriza este início do século XXI”.

Veiga (2008) alerta que é preciso compreender a docência num sentido ampliado, pois o trabalho dos professores ultrapassa a tarefa de ministrar aulas, fato que decorre das inúmeras necessidades e finalidades que constituem o processo de

ensinar e aprender. Sendo assim, a docência ocorre com certa dinâmica e complexidade e seguindo essa linha de raciocínio Tancredi (2009) afirma que os professores precisam, cada vez mais, ampliar e diversificar os conhecimentos para o ensino, pois segundo ela, a população que frequenta a escola é “muito diversificada em termos de cultura, valores, raça, etnia, religião, interesses e perspectivas de presente e de futuro e também a isso é preciso dar atendimento” (TANCREDI, 2009, p. 14).

Assim, a autora prossegue e assinala que

> Os professores precisam, então, cada vez mais ampliar e diversificar seus conhecimentos para o ensino, transformando suas práticas em função dessa realidade e dos contextos de atuação, ajudando os estudantes a aproveitarem plenamente os benefícios que a escolarização pode proporcionar. Essa realidade torna a docência uma profissão complexa, a ser exercida por profissionais cada vez mais capacitados, que continuem a aprender pela vida afora, a fim de acompanhar o dinamismo dos contextos sócio-econômico-culturais. (TANCREDI, 2009, p. 14).

Considerando a pandemia[1], que surgiu no ano de 2020, e confirmando as imprevisibilidades, vimos que o professor teve que se reinventar e lidar com as novas demandas, principalmente com a elaboração de aulas remotas por meios tecnológicos, que muitos não estavam preparados para lidar. Nesse contexto, é imprescindível não deixar de se considerar a relevância social desse profissional e, portanto, valorizá-lo. Este aspecto da formação já estava presente nos argumentos de pesquisadores da área:

> É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; uma na lista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 88).

Assim, os professores precisam ser compreendidos como indivíduos:

> [...] com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal, na qual partilham de uma cultura, derivando dessas relações seus conhecimentos, valores e atitudes, com base nas

[1] A construção dessa dissertação iniciou-se no ano de 2021, no segundo ano da pandemia, no qual as medidas de segurança, como o distanciamento social ainda estavam em vigor, principalmente nas Instituições de Ensino, nas quais as aulas ocorriam de forma remota.

> representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

Segundo Quadros et al., (2011) a pesquisa em torno da ação dos professores em sala de aula, da formação deles, dos saberes necessários à prática profissional e da aprendizagem dos estudantes tem se tornado mais pontual e seus resultados vêm sendo publicados e têm sido discutidos nos vários encontros de Ensino de Química no país. Ante o exposto, compreendemos que uma mudança na formação de professores seja necessária, haja vista alguns dos desafios que o século XXI tem proporcionado aos professores no seu cotidiano em sala de aula. Para deixar a situação ainda mais complexa, em um curto espaço de tempo, o executivo federal implementou mudanças significativas nas DCN que normatizam a formação do professor.

Muitas IES não chegaram nem a adequar seus Propostas Pedagógicas de Cursos as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, quando no ano de 2019 foi estabelecida uma nova diretriz, a qual instituiu a BNC-Formação, o que nos leva a questionar se ela realmente contribuirá com a formação do professor e quais limitações ela apresenta.

No segmento deste capítulo, abordaremos questões acerca da formação e curriculares, especialmente no que concerne sua relação entre as teorias curriculares e a formação de professores.

2.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO

Ao assumir a temática formação de professores, entendo ser necessário delinear o conceito de formação, uma vez que, de acordo com Garcia (1999) esse termo é expresso de forma diferente em alguns países. No caso da Itália e da França, por exemplo, o mesmo se refere à educação, ensino, preparação de professores, já nos países que têm o inglês como língua oficial ou dominante, ao invés de formação, o termo educação de professor ou treino de professor é utilizado com maior frequência. Para o presente texto adotarei o termo formação ao invés de educação ou treino.

Calixto (2019) relata em sua pesquisa que o termo formação recebe algumas críticas, tendo em vista que em determinadas situações, a esse termo é atribuído o papel de formatar, o que faz uma menção no sentido de que o professor é algo a ser

formatado, e segundo ela tais compreensões podem estar atreladas a modos de conceber a formação que, historicamente, foram sendo problematizados e reestruturados. Para Garcia (1999, p. 19), o termo formação pode ser entendido como

> [...] uma função social de transmissão de saberes; de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante ou de um. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências do sujeito. Por último, é possível falar-se da formação como uma instituição, onde se estrutura uma organização que desenvolve as atividades de formação.

Desta forma, percebe-se que o termo formação é muito amplo e complexo, estando suscetível a diversas perspectivas, sobre a qual existem poucas conceitualizações e acordos em relação à dimensão e teorias relevantes para a realização de uma análise mais aprofundada.

Mesmo entendendo essa complexidade, o autor supracitado afirma que o conceito de formação não se confunde e nem se dilui dentro de outros conceitos, ele inclui uma dimensão pessoal do desenvolvimento humano e por fim, o conceito de formação, segundo ele, tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de uma formação.

Em vista a essa percepção, faço uma breve reflexão sobre minha formação docente, e neste caso, afirmo que minha capacidade de formação, sempre esteve condicionada a minha vontade de concluir uma formação, pois dessa forma, mesmo tendo enfrentado inúmeros obstáculos durante o percurso, minha vontade me impulsionava, e continua a me impulsionar para concluir mais uma etapa em minha formação.

2.1.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Gatti (2013), a educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais, na qual elas compartilham entre si todos os seus saberes. Sendo assim, a educação escolar segundo Gatti (2013, p. 52) pode ser entendida como

> [...] uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional.

Todavia, é preciso considerar que o fato de ensinar algo que qualquer um faz, só porque possuímos um nível de conhecimento maior sobre determinado assunto não nos torna professor, uma vez que, existem outras concepções conceituais que contribuem para configurar a formação docente. Partindo deste princípio, não fica difícil compreender que, para o exercício da docência, assim como de qualquer outra profissão, é necessário assegurar ao professor o domínio adequado da arte, da técnica e da ciência, que lhe proporcione uma competência profissional.

Nesse sentido, o fazer docente exige do professor uma formação ampla, que deve ser pensada, de forma a contemplar uma dimensão conceitual diferenciada. Todavia, em se tratando de formação de professor "não se pode afirmar que teoria alguma sobre ensino, o currículo, a escola, a inovação, etc., tenha a potencialidade suficiente para orientar, guiar, ou dirigir completamente a prática de ensino". (GARCIA, 1999, p. 24)

Ao considerar a docência como uma profissão, o autor destaca que a formação do professor representará uma interação entre formando e formador, com uma intenção de mudança, desenvolvida em um contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado. Sendo que para ele, o conceito de formação de professores é apontado como

> a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA,1999, p. 26)

Em sua concepção, o autor destaca que o centro da formação pedagógica é o campo da didática, uma vez que compreende o ato de ensinar e suas múltiplas vertentes e relações no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, ao desenvolver o seu conceito de formação de professor, ele nos apresenta os seguintes princípios

> [...] A formação de professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independente do nível de formação de professores a que nos estejamos a referir.

> [...] necessidade de integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.
> [...] ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola.
> [...] integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores.
> [...] necessidade de integração teoria-prática na formação de professores.
> [...] necessidade de procurar isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva.
> [...] individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. (GARCIA, 1999, p. 27-29)

Esses princípios, segundo o autor, mesmo que parciais contribuem para a sua concepção de formação de professores e também não esgotam as inúmeras abordagens que a formação de professores contém enquanto componente curricular. Nesse ínterim, quando consideramos os princípios explicitados por autor, Calixto (2019, p.47) argumenta que:

> Valorizar esses princípios como elementos estruturantes da formação, leva-nos à busca incessante por aproximação, articulação e indissociabilidade das ações desenvolvidas. Seja considerando a relação entre Universidade e Escola, teoria e prática, ou dos diferentes saberes envolvidos, além da subjetividade inerente ao processo de constituição do profissional professor.

Entende-se que, apesar de a formação de professores ocorrer em todos os espaços de convivência em que o educando está inserido, a formação inicial de professores é o espaço de maior intensidade formativa, considerando o período de tempo em que ocorre e as características específicas do grupo, constituído por futuros educadores.

No Brasil, para exercer a docência na Educação Básica é necessário concluir um curso de Licenciatura, e segundo Calixto (2019, p. 49) uma das problemáticas relativas à formação de professores é a concepção distorcida dos egressos nos cursos de licenciatura sobre a profissão do professor, uma vez que

> O fato de terem passado um tempo significativo de suas vidas como alunos, observando a ação de diferentes professores, parece ser o suficiente em termos de preparo para o trabalho em sala de aula. Ser professor, geralmente, é compreendido como vocação, ou segunda opção.

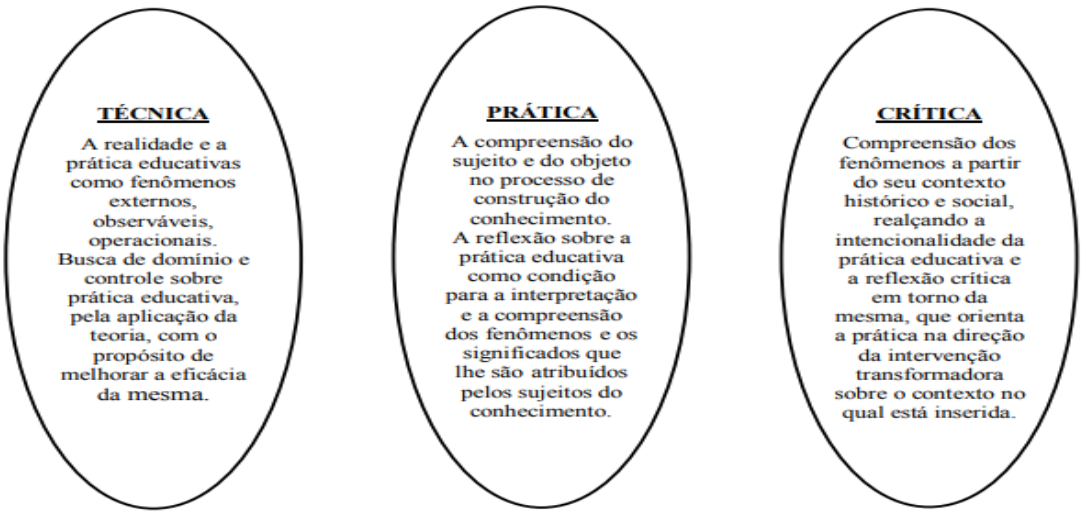
Nesse caso, segundo Carvalho e Gil- Pérez (2011) uma das formas de evitar um pensamento docente espontâneo, oriundo da impregnação ambiental, a qual aflora pelo fato dos estudantes terem vivenciado/observado, por muitos anos, o fazer docente de seus professores no decorrer de toda sua vida acadêmica e ter seus aspectos negativos minimizados, é além de utilizar modelos didáticos como estratégia de investigação e caracterização sobre o pensamento docente espontâneo, e também reforçar a importância de se conhecer e questionar junto aos licenciandos, este tipo de pensamento desde o início da graduação, "visando ampliar suas possibilidades formativas ao longo do curso, buscando a construção de uma identidade docente própria, crítica e fundamentada teoricamente." (LOPES, SILVA JÚNIOR, 2014, p.146)

De acordo com Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 71) os cursos de Licenciaturas deveriam

> [...] enfatizar os conteúdos que o professor teria que ensinar; proporcionar uma sólida compreensão dos conceitos fundamentais; familiarizar o professor com o processo de raciocínio que subjaz a construção dos conhecimentos; ajudar os professores a expressar seus pensamentos com clareza; permitir e conhecer as dificuldades previsíveis que os alunos encontrarão ao estudar mais matérias, etc.

Dentro do contexto histórico educacional brasileiro, existem discussões realizadas quanto à formação de professores, em que alguns modelos e paradigmas norteiam nossas práticas e políticas de formação docente, do qual se pode destacar a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. A figura abaixo demonstra as características de cada modelo de racionalidade.

Figura 1: Racionalidade e formação docente



Fonte: (FONSÊCA, 2008, p. 94)

Dentre os modelos de racionalidade utilizados na formação docente, o mais difundido de acordo com Diniz-Pereira (2014) é o da racionalidade técnica, e segundo ele, nesse modelo o professor é visto como um especialista que cumpre rigorosamente com as regras pedagógicas. Nesse caso, a preparação do professor exige o desenvolvimento do conteúdo científico e do conhecimento pedagógico, para servir de base de apoio à sua prática docente. Noutras palavras pode-se dizer que é a teoria que orientará a prática docente, a mesma se apresenta como um instrumento norteador, na qual o professor passa a ser apenas o executor de técnicas visando alcançar um objetivo.

No quadro a seguir, Fonsêca (2008) procurou demonstrar como as concepções de conhecimento e práticas são abordadas na racionalidade técnica, assim como a relação entre teoria/prática e o papel atribuído a professor dentro dessa perspectiva.

Quadro 1: Racionalidade Técnico Instrumental

RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL			
Concepção de Conhecimento	**Concepção de Prática**	**Relação Teoria/Prática**	**Papéis atribuídos ao professor**
- O conhecimento como produto da observação, objetivo, e cuja validade está condicionada à sua aplicabilidade em qualquer situação. - O conhecimento dotado de regularidades que funcionam como leis possam se aplicar à prática educativa. - O alcance eficaz de metas preestabelecidas via uma teoria cientificamente comprovada passível de correta aplicação de suas prescrições.	O domínio e desenvolvimento de destrezas técnicas para aplicar as teorias e alcançar os resultados preestabelecidos. - A prática como reprodução/implementação/aplicação de modelos pré-existentes cuja validade é aferida pela deficiência e eficácia.	- Precedência das teorias ou princípios científicos sobre a prática. - Separação entre a concepção do trabalho educativo (especialistas) e sua execução (professores). - A teoria como prescrição, direção para ação.	- Trabalhar com definições tomadas em outros níveis a partir da elaboração teórica prescrita por especialistas. - Solucionar os problemas da prática pela escrita e rigorosa aplicação das técnicas científicas prescritas no campo teórico. - Executar os meios, técnicas e recursos disponíveis para o alcance dos objetivos previstos.

Fonte: (FONSÊCA, 2008, p. 95)

Nessa perspectiva a relação entre teoria e prática é mediada pela técnica, que por sua vez considera o conhecimento como algo objetivo que conduz a proposições empiricamente comprováveis e que orientam a prática docente no sentido do saber fazer. Na concepção de Giroux (1997, p. 160):

> As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que se tem chamado pacotes curriculares.

Ao mesmo tempo, que o modelo da racionalidade técnica é o mais difundido dentre os currículos da formação docente, Diniz-Pereira (1999) relata que ele também passa a ser um dos modelos mais criticados, devido à separação entre teoria e prática na preparação profissional; a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática; a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio e por fim, por ser um modelo que pressupõe que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se deseja ensinar.

Em detrimento ao modelo da racionalidade técnica, emerge a racionalidade prática, que ao contrário da perspectiva anterior não se limita a aplicação de conceitos teóricos, nem ao exercício de destrezas e utilização de técnicas. O fundamental para esse modelo está na compreensão e interpretação dos fenômenos e os significados que lhe são atribuídos pelos sujeitos do conhecimento.

Nesse modelo, o professor é considerado, segundo Diniz-Pereira (1999, p.113), como “um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores”.

Desta forma, concluímos então que a prática educativa é um lócus de ação e reflexão, de criação de novos conhecimentos, de experiências, de relações, de trocas, de mediações, constantemente geradas e que podem ser modificadas. No quadro 2, Fonsêca (2008) procurou demonstrar como as concepções de conhecimento e práticas são abordadas na racionalidade prática, assim como a relação entre teoria/prática e o papel atribuído a professor dentro dessa perspectiva.

Quadro 2: Racionalidade Prática (Interpretativa Hermenêutica)

RACIONALIDADE PRÁTICA			
Concepção de Conhecimento	**Concepção de Prática**	**Relação Teoria/Prática**	**Papéis atribuídos ao professor**
-Compreensão, significado e ação. -Interpretação e a compressão dos fenômenos e seus significados. -Compreensão das condições de interação e deliberação frente às situações concretas. -O conhecimento é subjetivo, produto de entendimento, da reflexão desenvolvida pelo docente. -Reconstrução dos conceitos teóricos e elaboração de novas teorias, a partir da autorreflexão desenvolvida pelo professor.	-Natureza prática e deliberativa do trabalho docente. -Deliberação informada e prudente, a partir da interpretação das situações de ação, propiciada pela reflexão.	-Valorização da prática em detrimento a teoria. -Desloca o foco para a ação. -Deliberação prática diante das situações concretas de ensino e de aprendizagem. -Valorização da teoria implícita do próprio professor, decorrente de sua reflexão sobre sua prática e que parte dos saberes tradicionais do exercício do trabalho docente, assim como das teorias práticas acerca dos modos de trabalhar, desenvolvidas ao longo de anos de experiência.	-O trabalho do professor é considerado em termos da capacidade de autorreflexão que lhe permite interpretar, deliberar, e se necessário, modificar sua própria prática.

Fonte: (FONSÊCA, 2008, p. 97)

Segundo Calixto (2019) o modelo da racionalidade prática constitui-se por diferentes orientações, as quais se complementam, no sentido de valorizar a cultura reflexiva na ação docente e dos conhecimentos específicos do ensino. Diniz-Pereira (2014) destaca ao menos três dessas orientações que se articulam com a racionalidade prática, sendo elas a humanística, na qual o professor é quem define o conjunto de comportamentos em que ele precisará conhecer a fundo. O ensino como ofício em que o conhecimento é construído pelo método de tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação e o orientado pela pesquisa. E o modelo orientado pela pesquisa, cujo o objetivo principal é auxiliar o professor a realizar uma análise e reflexão sobre sua prática docente e auxiliá-los na resolução de problemas no processo ensino e aprendizagem dentro da sala de aula.

Por fim, o modelo de formação de professores a ser abordado é o da racionalidade crítica ou emancipatória, que busca colocar em evidência a necessidade de compreensão dos fenômenos dentro de um contexto histórico e social, visando realçar a prática docente e a reflexão crítica em torno dela. No quadro 3, Fonsêca (2008) procurou demonstrar como as concepções de conhecimento e práticas são abordadas na racionalidade crítica, assim como a relação entre teoria/prática e o papel atribuído a professor dentro dessa perspectiva.

Quadro 3: Racionalidade Crítico-Emancipatória

RACIONALIDADE CRÍTICA			
Concepção de Conhecimento	**Concepção de Prática**	**Relação Teoria/Prática**	**Papéis atribuídos ao professor**
-A teoria cumpre o papel de fornecer categorias de análise que possibilitam a compreensão da prática e a sua contextualização, permitindo a reelaboração de ambas (teoria e prática) no confronto com a realidade. -O conhecimento teórico é submetido ao exame crítico, em termos do seu significado e valor.	-A prática como uma intervenção crítica e transformadora sobre a realidade educativa e social. -Para além da deliberação bem informada, a prática educativa deve incorporar fundamentos teóricos que subsidiem as tomadas de decisões, levando em conta as implicações delas decorrentes e as determinações do contexto em que se desenvolvem.	-O trabalho docente como práxis, em que se articulam a teoria, a ação e a reflexão. -A práxis fundamentada na teoria, em reelaboração permanente tanto da ação quanto do próprio conhecimento. -Valorização da teoria, não como um corpo de conhecimento cientificamente comprovado, mas como interpretações que se enriquecem por meio da discussão e reflexão.	-O professor é concebido como um intelectual reflexivo, crítico e transformador, engajado em processos de transformação da realidade social e escolar e que, a partir da ação coletiva, participativa e transformadora sobre a escola e a sociedade.

Fonte: (FONSÊCA, 2008, p. 98)

Assim como na racionalidade prática, a perspectiva da racionalidade crítica também reconhece a reflexão crítica que envolve o trabalho docente, a diferença é que na racionalidade prática sua ênfase recai sobre a prática pedagógica e na racionalidade crítica sua ênfase está na articulação entre a ação e a reflexão. Neste caso a práxis, é movida por um interesse que movimenta o docente a realizar uma intervenção crítica e reflexiva sobre o meio social em que vive, promovendo a

formação de pessoas autônomas e livres e contribuindo para uma sociedade mais justa.

Giroux (1997, p. 161), como um dos teóricos fundadores da pedagogia crítica argumenta que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como “intelectuais transformadores”:

> A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

No Brasil, Paulo Freire se destaca como uma potência ao problematizar as relações estabelecidas na sociedade, uma vez que suas reflexões são voltadas ao desenvolvimento de uma educação emancipatória, democrática e libertadora, que visa fundamentalmente a formação de um sujeito com consciência crítica, que participe criticamente da sociedade em que está inserido, problematizando as situações que permeiam o seu cotidiano

Segundo Freire (1996) um dos saberes que não se pode duvidar dentro de uma prática educativo-crítica é como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Em suas palavras, “intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. (FREIRE,1996, p. 61)

Ao questionar-se sobre a ideologia dominante significa, antes de tudo, questionar-se sobre a ideologia do poder dominante. Isto é, a ideologia que a sociedade, na sua conjuntura histórica em que se encontra, vai imprimindo à educação. E isto é importante porque ela é um dos grandes veículos de manutenção do poder. E aqui, a nossa pergunta é: qual o poder que a nossa sociedade vem imprimindo à educação nesse momento?

Atribuo a resposta dessa pergunta ao que vem sendo publicado em discursos e textos elaborados por organismos internacionais e redes políticas nas últimas décadas, a qual enfatizam a profissionalização docente que "traz a ideia de um perfil

profissional em defesa de uma qualidade do ensino, via regulação do trabalho docente" (DIAS, 2014, p. 9).

Todavia, nas políticas mais recentes, uma estratégia de hegemonização vem entrelaçando as políticas curriculares preconizadas pela BNCC e pela BNC-Formação. É o que se pode observar nos fundamentos da formação docente da BNC-Formação, que pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC.

Ainda, para além da relação entre educação e sociedade, essa perspectiva traz uma preocupação com a relação entre a educação e o mercado de trabalho, o que leva a uma formação que segue princípios mercantis, e não dentro dos pressupostos da educação. Deste modo, o trabalho pedagógico e o conhecimento teórico são deixados de lado, ao ponto que o conhecimento acerca de práticas e metodologias de ensino são destacadas com maior evidência.

Nesse sentido, veremos adiante que a formação de professores proposta pela BNC-Formação não é adequada para garantir o desenvolvimento pleno dos educadores, uma vez que não se preocupa com a intelectualidade e questões políticas, aspectos fundamentais para o completo desenvolvimento dos professores e para sua atuação docente.

2.2 O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante do cenário atual em que a educação no Brasil se encontra, entendo que não somente o corpo docente, mas toda a comunidade acadêmica precisa compreender o que é currículo e como ele é estabelecido na academia. Nesse sentido, é necessário entender que mesmo diante de estarmos a um passo de implementarmos a BNC- Formação[2], ela não é o currículo propriamente dito, mas apenas uma referência obrigatória para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso que os cursos de Licenciatura deverão seguir para atender as exigências impostas pelo Ministério da Educação.

[2] No dia 04 de abril de 2023 o MEC publicou uma portaria que suspende o prazo para implementação do novo Ensino Médio, devido a muitos movimentos solicitando a revogação do novo Ensino Médio. Da mesma forma, existem no presente momento fortes movimentos solicitando a revogação da BNC-Formação.

Segundo o Sacristán (2000), o conceito de currículo começou a ser utilizado recentemente, e sua prática é uma realidade bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos entre outros. Entretanto, ele afirma não ser fácil explicar porque as teorizações sobre o currículo ainda não estão sistematizadas de forma adequada, aparecendo em muitos casos sobre “as vestes da linguagem e dos conceitos técnicos como uma legitimação a priori das práticas vigentes”. (SACRISTÁN, 2000, p. 13)

Mas, o que vem a ser currículo? Essa é uma questão que aparenta ser simples de responder, porém que envolve diversas situações é por isso que Pacheco (2005, p. 44) afirma que

> [...] a resposta à questão “o que é currículo” é uma missão, por um lado, complexa porque existe uma grande diversidade no pensamento curricular e, por outro, fácil, na medida em que o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberação tomada nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico.

Dentro dessa perspectiva Grundy (1987, p. 5) relata que

> O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Sacristán corrobora com Grundy entendendo que o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, um modo de organizar uma série de práticas educativas, pois segundo ele

> O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. (SACRISTÁN, 2000, p.15)

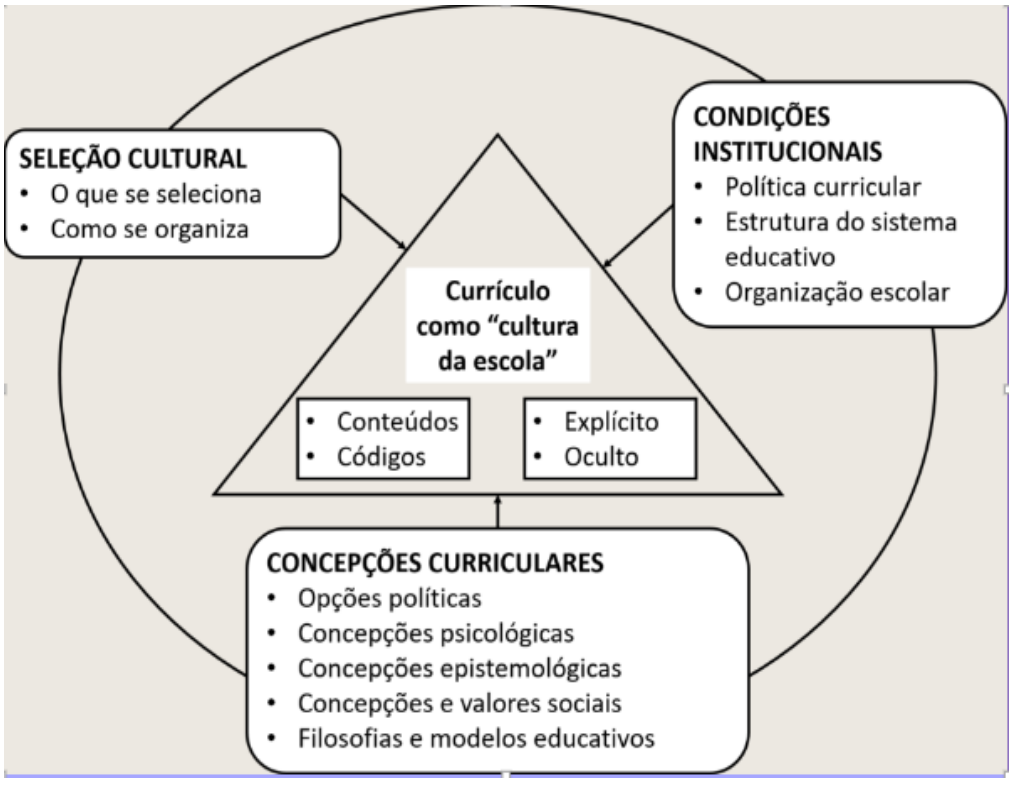
De forma ampla, podemos dizer que o currículo não é neutro, que ele é o elemento nuclear do sistema educacional, que serve a certos interesses, é configurado historicamente, sendo transformado de acordo com a época, que é também uma prática e não um objeto estático e por fim que ele é uma invenção humana.

Por ser uma invenção humana, o currículo recebe uma influência externa, ou seja, fatores políticos, econômicos, religiosos entre outros que acabam influenciando em sua organização. Outro fator que também pode sugestionar o currículo é o interno,

nesse caso, a comunidade escolar, pois como não pensar nas especificidades de cada comunidade, na qual estudantes de periferia têm uma realidade diferente de estudantes que residem em áreas mais nobres.

Nesse sentido, o currículo precisa ser organizado de uma forma que contemple as influências internas e externas, e quando isso ocorre, forma-se o currículo codificado. Sacristán (2000), visando explicar a elaboração do currículo, criou um esquema, que demonstra como a relação cultural, as condições institucionais e as concepções curriculares, interagem na cultura escolar para a elaboração do currículo. Um ponto importante que Sacristán aborda nesse esquema, é que todas essas interações geram um currículo explícito e um currículo oculto, no qual alguns interesses são colocados no currículo, porém não de forma explícita.

Figura 2: Esquema para uma teoria do currículo



Fonte: (SACRISTÁN, 2000, p. 36)

Para uma melhor compreensão sobre o currículo em ação, e como ele se configura na prática, Sacristán (2000) apresenta seis momentos ou fases pelas quais o currículo perpassa: "Currículo prescrito, Currículo apresentado aos professores,

Currículo moldado pelos professores, Currículo em ação e Currículo avaliado" (SACRISTÁN, 2000, p.104-105).

O currículo prescrito é aquele que está descrito nos documentos oficiais e ligado à política curricular, neste caso tanto a BNCC quanto a BNC-Formação se enquadram como currículo prescrito, já o currículo apresentado aos professores, é aquele disposto através do material didático. Quando os professores selecionam os conteúdos que irão trabalhar em sala de aula, eles acabam modelando o currículo, e quando os professores planejam, estruturam e desenvolvem suas aulas através de suas práticas pedagógicas, eles colocam em prática o currículo em ação.

Assim, afirmamos que a formação de professores é um elemento fundamental para a educação, pois é o professor que, no exercício de sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Por fim, o autor destaca o currículo avaliado, que visa relacionar os resultados obtidos em todo o processo educacional ao procurar compreender como o currículo prescrito se constituiu em sua prática.

Esse modelo de currículo pode ser considerado como um modelo contínuo, tendo em vista que, os resultados acabam por influenciar as prescrições e as práticas de alunos e professores. De acordo com Bertolin e Marcon (2015) algumas instituições de ensino acabam por utilizar os exames aplicados como referência para elaborarem seus projetos pedagógicos de cursos, tornando os conteúdos abordados nos exames em diretrizes curriculares para essas instituições.

Os autores ainda relatam que

> Muitas instituições, com vistas a alcançar melhores índices nos exames, melhores posições nas classificações de "qualidade" e, por conseguinte, atrair mais "alunos-clientes" para suas salas de aulas, começaram a realizar "cursinhos" preparatórios para os exames, bem como priorizar, nos planos das disciplinas, conteúdos abordados nos exames aplicados (BERTOLIN; MARCON, 2015, p.107).

Sendo assim, a avaliação é um ponto muito importante dentro do currículo, podendo ela ser utilizada como ferramenta para auxiliar na melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem, desde que, não haja uma negligência por parte do poder executivo, legislativo e gestão institucional, que vise somente obter resultados que demonstrem êxitos em suas propostas pedagógicas em detrimento do contexto que os cursos ofertados estão inseridos.

Cabe destacar que a prática docente muitas vezes é delimitada pelos sistemas de avaliação, uma vez que o desempenho acadêmico dos alunos está atrelado às atuais políticas públicas educacionais de bonificação docente. Sacristán (2000, p.106), afirma que

> O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas.

Nesse sentido, compreender como o currículo é construído torna-se fundamental para entender como ele implica diretamente na prática docente, e deste modo corroboro com Saviani (1999) quando ele diz que a educação ocorre de forma intencional, produzida coletivamente e historicamente pelos homens. Para Silva (1999) a proposta curricular é um texto ou discurso político sobre o currículo porque tem intenções estabelecidas por um determinado grupo social. O autor ainda nos chama atenção quando diz que “as chamadas teorias do currículo, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas devem ser.” (SILVA, 1999, p.13)

No quadro abaixo, o autor procura descrever de forma resumida as grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas enfatizam.

Quadro 4 - Grandes categorias de teoria conforme os conceitos que enfatizam

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
ensino - aprendizagem- avaliação – metodologia- didática-organização – planejamento- eficiência- objetivos.	ideologia- reprodução cultural e social-poder- classe social- capitalismo- relações sociais de produção- conscientização- emancipação e libertação- currículo oculto- resistência.	identidade- alteridade- diferenças-subjetividade- significação e discurso- saber e poder- representação-cultura- gênero- raça- etnia- sexualidade- multiculturalismo.

Fonte: (SILVA, 1999, p.17)

Dentro da perspectiva da teoria tradicional, o professor também era concebido como um trabalhador especializado, que obedecia ao sistema produtivo, ao qual estava submetido. Sendo assim, os métodos de ensino eram considerados como formas de transmissão de conhecimentos prontos, sem elencar a necessidade de discussões e de reflexões que pudessem envolver os alunos.

Assim, as teorias técnicas de currículo, como eram conhecidas as teorias tradicionais, seguiam uma lógica de transmissão de conhecimentos acabados, sem considerar a possibilidade de promover o diálogo e a reflexão. Essa teoria também optava por uma visão totalitária de educação, em que se considerava a existência de um conjunto de objetivos, comuns a todos, que deveriam ser atingidos por todos os alunos. (SILVA,1999)

No que tange as teorias curriculares críticas, elas se apresentam de forma contrária a teoria tradicional e estão atreladas às perspectivas marxistas, também vêm seus limites, uma vez que o currículo, mesmo que seja visto como um instrumento de dominação, também pode ser percebido como um instrumento de libertação, como uma ponte para um conhecimento que transcende ao campo social, um espaço de subjetividade que revela as contradições da sociedade capitalista. (SILVA,1999)

As teorias pós-críticas visam à promoção de uma educação inclusiva e que permita a todos os sujeitos o exercício de sua cidadania. Isso significa que o currículo deve ser composto por conteúdos que retratam a diversidade de culturas, etnias, raças e religiões presentes na sociedade. Além disso, deve ser considerado o modo como os conteúdos são apresentados e, sobretudo, o modo como os alunos são envolvidos em sua aprendizagem. (SILVA,1999)

Para Silva (1999, p. 150) após as a inserção das teorias críticas e pós críticas, não podemos mais ter um olhar inocente em relação ao currículo, pois segundo ele

> O currículo tem um significado que vai muito além daquelas às quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Diante dessa perspectiva, entendo que vivemos numa trama cultural, política, social, cujo processo educacional não é neutro e, em que muitas vezes o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Em sua obra Arroyo (2013) discorre sobre a versatilidade, sujeitos, conhecimentos e disputas relacionadas ao currículo, evidenciando que constitui em um espaço de diversidade, no qual muitas contestações por relações políticas de poder estão presentes. O autor ainda discorre que o mesmo apresenta quatro fatores

que justificam sua definição de currículo como sendo um território em disputa. Segundo ele, o primeiro fator está relacionado ao contexto de sociedade em que estamos inseridos, “não estamos apenas em uma cultuada sociedade do conhecimento, mas em acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e a tecnologia” (ARROYO, 2013, p. 14).

O segundo fator apresentado pelo autor nos remete a relação existente entre a produção e apropriação do conhecimento com as distintas disputas sociais e políticas, que por decorrência acarretam e alimentam posições de dominação e subordinação. O terceiro fator que o autor apresenta está relacionado com uma estreita relação e o embate entre o currículo e o trabalho docente, na qual

> A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. (ARROYO, 2013, p. 15).

Por fim, no último fator que justifica a sua definição de currículo, o autor traz as centralidades históricas do currículo, que nas palavras do autor, diz o seguinte:

> Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez a ciência avançar e converteu o conhecimento em um território de disputas (ARROYO, 2013, p. 17).

Assim sendo, o currículo é um território de experiências sociais que é disputado pelos sujeitos da ação educativa, que questionam as suas formas de experiência e inclusive, os modos de produção de conhecimento que são exigidos pelos currículos. Os sujeitos da ação educativa podem assumir a experiência das escolas como um território de aprendizagem, de experiência de vida, de socialização de modos de vida, de produção de conhecimento, de produção de cultura. A experiência dos alunos e dos professores na escola torna-se, assim, um espaço de produção de conhecimento, de cultura e de experiências sociais.

Nesse sentido, a formação docente se configura como sendo “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional”. (NÓVOA, 1992, p. 18). Segundo Sacristán (2000) o currículo não se configura como uma listagem de

conteúdos, ele é um processo constituído na prática da sala de aula, por um encontro cultural, saberes, conhecimentos escolares locais de interação professor e aluno.

Portanto, compreendemos que o currículo deve ser considerado como um instrumento de trabalho, que deve ser elaborado de forma participativa, envolvendo professores, alunos, gestores e outros atores da comunidade escolar. A sua elaboração deve ser pautada em uma discussão sistemática, que leve em conta as diretrizes curriculares, as particularidades da escola e a realidade social, para que seja um instrumento que atenda às necessidades de todos os envolvidos no processo educativo.

2.3. A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO SEGUNDO UMA BASE NACIONAL COMUM

Fazendo um levantamento do contexto histórico da Educação Básica no Brasil, verifica-se que uma Base Comum Curricular começou a ser pensada muito antes de 2015, na realidade ela foi prevista na Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, e de acordo com o Art. 210.

> Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL,1988, p.24)

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), e alinhando seus propósitos ao da Constituição, ficou estabelecido o seguinte em seu Art. 26 que

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p.27836).

Ainda acerca da LDBEN, o Ensino Médio deve ser prioridade dos Estados e de acordo com o Art. 35

> O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I - a consolidação E o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

> III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 27837)

Entre 1997 a 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, cujo objetivo principal foi orientar professores de alguns fatores fundamentais concernentes a cada componente curricular. Sua meta, era garantir o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania a todos os estudantes e embora não fossem obrigatórios, serviam como instrumentos norteadores que poderiam ser adaptados às peculiaridades locais.

Embora o termo base comum esteja presente na Constituição Federal (CF), na LDBEN e nos PCN's, eles apresentam um entendimento diferente do conceito proposto pela BNCC. Em relação à CF, a base comum seria em referência aos conteúdos mínimos necessários para a formação no Ensino Fundamental, já em relação à LDBEN, a base comum se reflete na formulação de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. A BNCC por sua vez, estabelece as competências e habilidades necessárias em cada etapa de ensino, sendo um documento norteador para a formulação dos currículos.

Nos anos de 2009 a 2012 foram definidas as DCN para cada etapa de ensino da Educação Básica. Esse documento é normativo e tenciona orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. A reestruturação da Educação Básica no Brasil tem continuidade com a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012, do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) em 2013 e da Lei que cria o Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014, que visa criar metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que quatro das vinte metas estabelecidas, falam sobre a criação de um currículo comum em todo o território brasileiro.

Observando o contexto histórico em que a BNCC foi criada, é possível perceber que desde a Constituição de 1988, é necessário criar uma base curricular comum para todo o território nacional, visando assim, concretizar os direitos de aprendizagem previstos nas leis, conforme estabelece o Art. 205

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL,1988, p. 23)

A própria LDBEN aborda a mesma finalidade para a educação conforme o prevê o Art. 2.

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.27833)

Portanto, a formação do aluno como cidadão é determinada por Lei e ainda o desenvolvimento de seu pensamento crítico. Essas ações não têm sido contempladas em nosso ensino, como constatamos nos trabalhos de Cachapuz (2005); Chassot (2003); Auler e Delizoicov (2001); Santos e Schnetzler (2003); Santos e Mortimer (2002), entre outros. Foi com base nesse pensamento, em preparar o estudante para a cidadania e qualificá-lo para o mercado de trabalho e demais pretextos, que ainda são obscuros para boa parte das organizações, que especialistas e profissionais discorrem que a BNCC foi proposta tornando-se assim um marco importante na história da Educação em nosso país. Entretanto, a forma como foi elaborada e implementada, sem a intensa participação de entidades científicas da Educação e dos professores que compõem a Educação Básica, tem gerado várias críticas desde a sua primeira versão, incluindo problematizações quanto a sua real finalidade, estrutura, princípios e legalidade. (CÁSSIO e CATELLI JR., 2019).

Conforme Cássio e Castelli Jr. (2019) apontam, as críticas à BNCC surgem desde o início de sua proposição e algumas dessas problematizações estavam relacionadas à centralização e à homogeneização curricular, que constituem esse documento. Mesmo que de forma insatisfatória, ou através de uma farsa montada acerca da participação efetiva na construção da BNCC, o fato é, que as duas primeiras versões passaram por um período de consulta pública, por análise de especialistas e ainda por um período de debates em vinte e sete seminários estipulados pelo Ministério da Educação. Todavia, a partir da terceira versão toda essa discussão ou farsa da participação deixou de existir e a sua construção passou a ser realizada somente sobre o ponto de vista do governo de acordo com as suas necessidades.

Antes de a versão final ser consolidada em dezembro de 2018, foram publicadas diversas versões parciais da BNCC, sendo que o Quadro 5 aborda todas

até culminar na final, consolidada, e explicita algumas observações acerca de cada versão.

Quadro 5 - Histórico de versões da BNCC até sua versão final consolidada

Versão (etapa)	Data da divulgação	Governo	Ministro	Número páginas	Observações
1	16 set. 2015	Dilma Roussef	Renato Janine Ribeiro	302	Submetida a consulta pública (16 set. 2015 a 15 mar. 2016) e analisada por especialistas
2	3 mai. 2016	Dilma Roussef	Aloizio Mercadante	652	Debatida em 27 seminários estaduais (23 jun. a 10 ago. 2016)
3 (EI-EF)	6 abr. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	396	Debatida em cinco audiências públicas (7 jul. a 11 set. 2017) e analisada por especialistas
4 (EI-EF)	27 nov. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	422	Versão embargada, analisada pelo CNE
5 (EI-EF)	20 dez. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	472	Versão homologada pelo ministro da educação
3 (EM)	3 abr. 2018	Michel Temer	Mendonça filho	150	Debatida em cinco audiências públicas (11 mai. a 14 set. 2018)
4 (EM)	01 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	94	Versão embargada, analisada pelo CNE
5 (EM)	20 dez. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	472	Versão homologada pelo ministro da educação
6	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	600	Versão final consolidada

Fonte: Adaptado de Cássio e Casteli Júnior (2019, p. 14-15).

Como pode ser observado, em se tratando de política pública para a educação, a BNCC foi implementada em um curto período de tempo, para atender tão somente os interesses de um governo ilegítimo, visando apenas doutrinar aquilo que deve ou não ser ensinado nas escolas e também nas IES.

A BNCC em sua versão final procura retratar logo na introdução que possui um caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e por ser um documento normativo

> Aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7)

Segundo Silva e Scheibe (2017, p. 28), existe uma linha tênue que aproxima a última etapa da Educação Básica a uma visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal. As autoras argumentam que

> A prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e por isso, tornar-se-ia necessário "flexibilizar" o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa (redução das disciplinas obrigatórias) e distinta aos diferentes sujeitos (distribuição pelos cinco itinerários formativos); implica, ainda, a construção de novas hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e das Artes.

Em seu corpus a BNCC aponta ainda alguns pontos divergentes, sendo o primeiro relacionado à escolha do estudante em relação ao itinerário formativo e a escola de tempo integral, que, segundo Saviani (2020), no lugar da liberdade de escolha, a reforma promove é a demissão da responsabilidade dos adultos, e em lugar de tempo integral para todos, ocorreria a exclusão de todos que trabalham. Silva (2018), afirma que a BNCC recupera a proposição dos PCN da década de 1990, evidenciando a retomada de um discurso interrompido e amplamente criticado.

Martins (2018) ao realizar críticas a BNCC, relata que fica difícil compreender que todos esses documentos (CF, LDBEN, DCN e PNE), mencionam a ideia de uma base nacional para os currículos sem que, de fato, tenha havido uma construção histórica nessa direção, inclusive, com a participação ativa de entidades da área educacional.

É importante destacar que, apesar da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental já ter sido implementada pelos estados através de seus currículos e dos estados estarem elaborando seus currículos para o Ensino Médio alinhados à BNCC, se faz necessário realizar estudos para verificar se a BNCC proporcionará o desenvolvimento de um pensamento crítico nos estudantes e sua formação como cidadão.

Ademais, no que tange a formação integral do estudante e no desenvolvimento da criticidade do mesmo, podemos perceber que a BNCC não apresenta nada de novo, principalmente em se tratando de Ensino Médio. Neste caso, destaco o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), documento que já não está mais em vigor, mencionavam sobre o Ensino de Química:

> A Química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade. (BRASIL, 2002, p.87)

Dessa forma espera-se que o aprendizado de Química

> Deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si, quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas econômicas. (BRASIL, 2002, p.87)

É possível perceber que no início do século XXI, documentos que norteavam a elaboração das propostas pedagógicas já mencionavam que o ensino de Química e de Ciências seria necessário para a formação da cidadania, tendo em vista, que eles subsidiariam aos estudantes a capacidade de julgar as informações provenientes de sua tradição cultural, da mídia e até mesmo do meio científico e acadêmico e sendo necessário, tomar decisões fundamentadas.

No entanto, a BNCC por sua vez, visa priorizar no Ensino de Química o processo e práticas de investigação científica. Porém, o método investigativo proposto baseia-se em: “Identificar problemas; Formular questões; Identificar informações ou variáveis relevantes; Propor e testar hipóteses; Elaborar argumentos; Escolher e utilizar instrumentos de medida; Planejar; Relatar; Avaliar; Desenvolver ações de intervenção” (BRASIL, 2018, p. 550).

Sendo assim, o que podemos verificar é que a BNCC não busca relacionar a Ciência com os aspectos históricos que a sociedade vem atravessando ao longo do tempo, ao contrário, ela visa apenas elencar procedimentos e competências para o manejo mecânico de determinados processos. Ou seja, o Ensino de Química segundo a BNCC corrobora tanto com as pedagogias do "aprender a aprender", tendo o aluno como centro do processo, quanto ao neotecnicismo, ao traçar habilidades requeridas para realização de atividades na esfera do trabalho assalariado (SAVIANI, 2013).

Todavia, o governo golpista[3] aproveitou-se de um cenário político caótico no qual estávamos passando, para propor uma nova diretriz curricular para formação de professores, uma vez que dispositivos que regulamentam a LDBEN foram alterados para que os cursos de formação docente adotassem como referência a BNCC.

O Quadro 6 abaixo procura demonstrar como a BNC-Formação foi proposta e homologada em um curto espaço de tempo.

Quadro 6 - Histórico da BNC-Formação até sua Homologação

Etapa	Data da divulgação	Governo	Ministro	Observações
1	14 nov. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	MEC entrega ao CNE a proposta de criação da BNC-Formação
2	18 set. 2019	Jair Bolsonaro	Abraham Weintraub	3ª versão do parecer que aprova a BNC-Formação
3	7 nov. 2019	Jair Bolsonaro	Abraham Weintraub	Parecer que aprova a criação da BNC-Formação
4	20 dez. 2019	Jair Bolsonaro	Abraham Weintraub	Resolução de criação da BNC-Formação
5	27 out. 2020	Jair Bolsonaro	Milton Ribeiro	Resolução de criação da BNC-Formação Continuada

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

[3] Em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff foi afastada do cargo de Presidente da República após três meses de tramitação do processo iniciado no Senado, que culminou com o seu impedimento de estar à frente do executivo federal, assumindo seu lugar o Vice-Presidente da República Michel Temer.

De forma semelhante a BNCC, a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada foram homologadas em um curto período de tempo, e mesmo com a alteração do governo, devido às eleições presidenciais no ano de 2018, o presidente eleito seguiu pelo mesmo caminho do seu antecessor e não abriu diálogo com as Universidades, Professores e Associações, que por sua vez, fizeram duras críticas a BNC-Formação.

Deste modo, o que percebemos foi que, nosso país ainda passando por uma turbulência política, acabou por eleger um governante autoritário que demonstrou por diversas vezes não compactuar com o conhecimento advindo de estudos científicos. Aventurou-se em seu senso comum e acabou por colocar em risco a vida de milhões de brasileiros em um período tão crítico que foi a pandemia do Covid-19.

Assim sendo, a BNC-Formação mesmo sendo proposta pelo governo anterior, procurou manter conteúdos basilares à formação docente ancorados somente na BNCC, ou seja, os licenciandos ao se formarem deverão estar aptos somente a cumprir os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem específicos para cada etapa de ensino, proposto por uma base que contempla apenas habilidade e competências mínimas de cada área de conhecimento.

García (1999) argumenta que os professores precisam ser capazes de estabelecer uma aproximação entre a formação ofertada e a exigida para que seja possível promover o isomorfismo na formação de professores. Assim, a capacidade crítica dos alunos deve estar diretamente relacionada com o conteúdo dos cursos. Entretanto, os cursos que implantam estratégias didáticas que não oportunizam ou discutem a promoção da capacidade crítica dos alunos estão apenas reproduzindo os problemas que os professores encontram quando tentam promover esse mesmo objetivo.

3. TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

Este capítulo tem por objetivo apresentar a trajetória metodológica que foi adotada na pesquisa que tenciona compreender as paisagens compreensivas, com relação à BNC-Formação, mediante a análise dos documentos que constituem a elaboração da mesma e o entendimento dos professores de instituições públicas federais da Educação Química que estão jurisdicionadas na região Centro-Oeste.

Neste caso, evidencia-se que o desenvolvimento do percurso investigativo seguiu três momentos distintos, sendo o primeiro uma análise documental acerca de documentos normativos pertinentes ao foco de investigação, um segundo momento que engloba o mapeamento de todas as Instituições Públicas Federais que ofertam o curso de Química na região Centro-Oeste e um terceiro momento que constituiu informações discursivas, através de um questionário online enviado aos professores da Educação Química pertencentes às IES da região Centro-Oeste do Brasil.

Sendo assim, o processo de investigação foi concebido através de três momentos, expressos no presente capítulo, dentre os quais, o primeiro visa demonstrar a abordagem e os procedimentos de constituição de informações, o segundo a escolha e a produção do material empírico, e por fim, o terceiro a análise discursiva dos materiais empíricos.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

O desenvolvimento de uma pesquisa científica é sempre complexo e apresenta vários desafios que devem ser superados pelo pesquisador por meio da busca e aprendizagem de concepções, suportes teórico-filosóficos, metodológicos e epistemológicos, os quais são a base para a construção da pesquisa.

A metodologia de uma pesquisa deve ser um ponto importante a ser levado em consideração ao preparar um projeto de pesquisa, uma vez que, há muito que se questionar a respeito da dicotomia existente entre pesquisa qualitativa e quantitativa. Nesse sentido, compreendo ser importante apontar, a partir desse momento, os conceitos e as características de uma pesquisa qualitativa, por ser a nuance adotada no presente trabalho. Ao buscar uma definição para pesquisa qualitativa, assumo o entendimento apresentado por Creswell (2010, p. 26), o qual descreve a pesquisa

qualitativa como: “[...] um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano.”

Segundo Lara e Molina (2011) a pesquisa qualitativa, na sua tradição antropológica, ficou conhecida como investigação etnográfica. Em seu livro Introdução à Pesquisa Sociais, Triviños (1987) relata que o investigador participa como etnógrafo quando se envolve com todas suas coisas essenciais e acidentais na vida própria da comunidade. Todavia sua ação é disciplinada e orientada por estratégias gerais. De acordo com Triviños (1987, p. 124) a pesquisa qualitativa é conhecida também como

> "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa- -ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras que apontaremos posteriormente.

O autor ainda afirma que o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional é rejeitado de forma total ou parcial de acordo com esses enfoques, sendo que alguns deles denunciam os suportes teóricos de forma sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade. No entanto, Triviños (1987) defende que, uma definição de pesquisa qualitativa em termos que satisfaçam os requisitos das bases teóricas que a fundamenta, tais como estrutural-funcionalista, fenomenológica e a materialista dialética, acabam por se tornar praticamente impossível. Deste modo, qualquer que seja o enfoque qualitativo, o mesmo se desenvolverá de acordo com o referencial teórico adotado pelo pesquisador.

Flick (2009) afirma que o pesquisador pode desenvolver diversas abordagens teóricas, em que seus métodos irão caracterizar as discussões e a prática de sua pesquisa, assim sendo, para Flick uma pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Deste modo, ao idealizar uma pesquisa que tenha um caráter qualitativo, o pesquisador deverá se orientar de acordo com algumas ideias centrais. Flick (2009), por sua vez, acabou elaborando uma lista com os aspectos de uma pesquisa qualitativa conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 7: Uma lista preliminar de aspectos da pesquisa qualitativa

- Apropriabilidade de métodos e teorias
- Perspectivas dos participantes e sua diversidade
- Reflexividade do pesquisador e da pesquisa
- Variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa

Fonte: FLICK (2009, p. 23)

Nesse sentido, uma pesquisa qualitativa pode ser delineada de acordo com o objeto de pesquisa e o objetivo do pesquisador. Sendo assim, Flick (2009, p. 24) aponta que, “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos”.

Dessa maneira, é necessário destacar que o objeto de pesquisa não se configura como problema de pesquisa, na realidade ele é a parte mais restrita na qual o pesquisador e o problema de pesquisa irão atuar por isso ele se configura como um fator determinante para a escolha do método de análise. Gamboa (2007, p. 46) explicita que

> [...] Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia. Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo [...].

Desta forma, uma pesquisa qualitativa apresenta algumas características, das quais Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) destacam-se cinco.

1. a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o pesquisador o instrumento chave;
2. É predominantemente descritiva;
3. O pesquisador se preocupa mais com o processo do que com o resultado;
4. Na análise dos dados segue um processo indutivo;
5. O significado é foco de atenção especial na pesquisa.

Por sua vez, Creswell (2010) estabelece que uma pesquisa pode ser classificada como qualitativa se apresentar alguns elementos considerados importantes, dentre os quais destaca-se: a investigações realizadas em seu ambiente natural; o investigador é compreendido como instrumento de constituição de informações; múltiplas fontes de informações; a análise das informações ocorre de

forma indutiva; os sujeitos envolvidos na investigação desempenham um papel relevante no processo de interpretação dos resultados; o planejamento da pesquisa reconfigura-se no desenvolver das ações; lentes teóricas são elementos importantes na compreensão do fenômeno investigado; apresentam um olhar interpretativo e por fim, investigações que envolvem pesquisas holísticas.

É importante salientar, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico/metodológica para realizar seu estudo. Assim sendo, a pesquisa qualitativa se delineou como pertinente quando consideramos nosso objetivo de constituir informações acerca da compreensão dos docentes de cursos de Licenciatura em Química em Instituições Públicas da região Centro-Oeste sobre a BNC-FP e interpretá-los, atribuindo-lhes significados e representando estes significados.

Em busca de constituir informações discursivas para esta pesquisa, nos pautamos no procedimento intitulado Estudo de Caso, o qual Triviños (1987), define como sendo “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133)

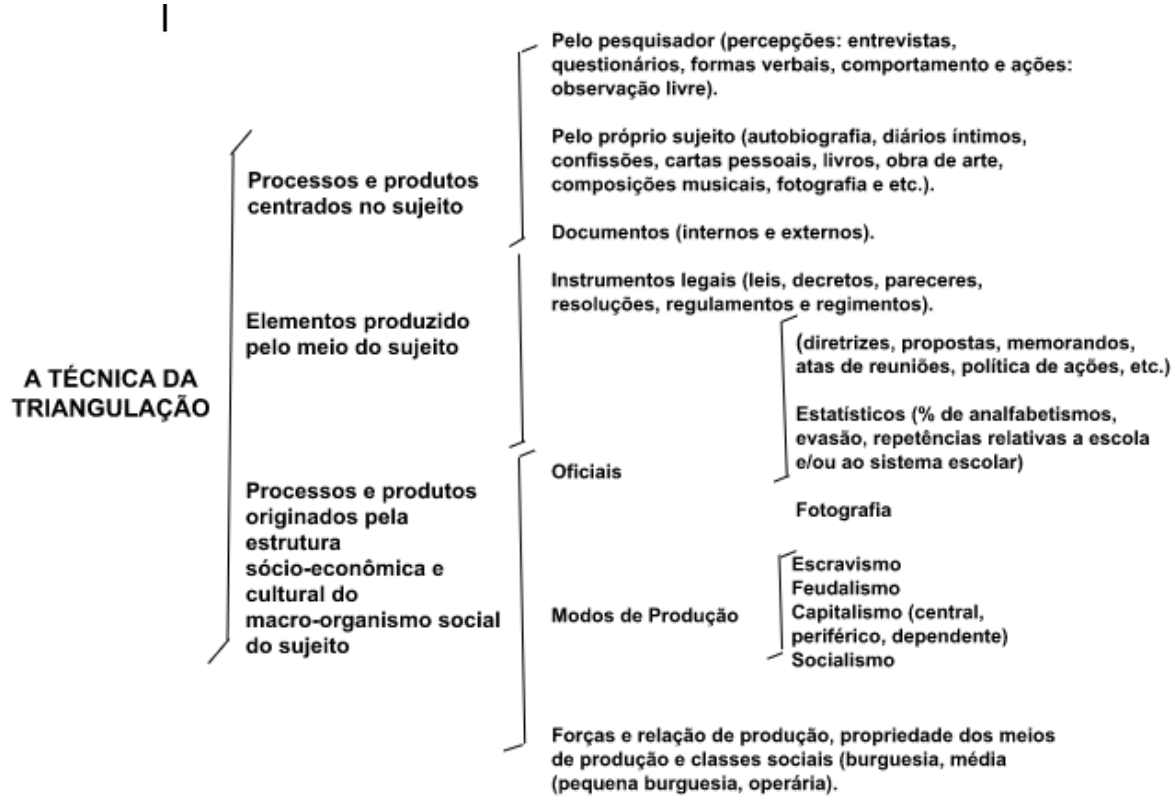
Destarte, uma análise mais aprofundada sobre a BNC-Formação foi necessária, uma vez que seu contexto histórico de elaboração vincula-se a um período conturbado politicamente que não possibilitou a participação de todos os atores envolvidos diretamente no processo de formação docente.

Por sua vez, Yin (2015) ao definir estudo de caso, o faz segmentando em duas partes, no qual a primeira está relacionada a um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em seu contexto no mundo real e a segunda parte está relacionada aos dados, em como a triangulação de dados ajuda a tratar a condição técnica distintiva.

Segundo Triviños (1987) o objetivo da triangulação de dados é descrever, explicar e compreender um estudo em sua amplitude máxima. Em suas palavras, "é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social” (TRIVIÑOS, 1987, p.138).

Ao explicar o processo de triangulação de forma sintetizada o autor o faz em uma visão esquemática que pode ser observada na figura 4 logo abaixo.

Figura 4 - Esquema de Triangulação de Dados

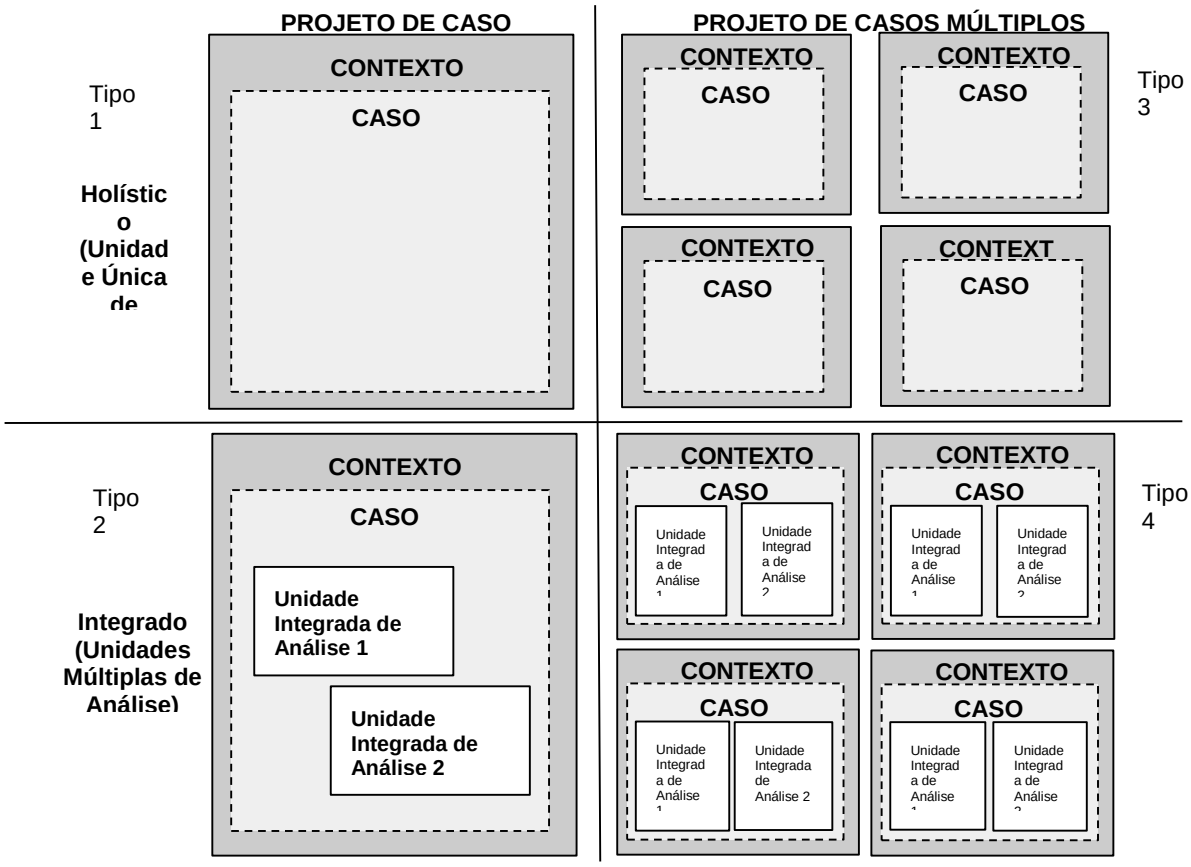


Fonte: TRIVIÑOS (1987, p. 140)

De acordo com Yin (2015), a triangulação se justifica no estudo de caso por ser seu ponto forte, já que dados a serem analisados podem vir de fontes distintas. O autor também considera que o estudo de caso ocorrerá especialmente quando as desmarcações não forem evidentes entre o fenômeno e o contexto real e também uma forma abrangente de tratar os dados, já que existirá muito mais variáveis de interesse ao contar com múltiplas fontes de evidência.

O autor afirma ainda que não é costume incluir a ideia de projetos formais em uma pesquisa de estudo de caso tradicional, no entretanto adicionar esses projetos ao estudo de caso pode torná-los mais fortes e possivelmente mais fáceis de serem conduzidos. Deste modo o autor propõe uma matriz com quatro tipos de projetos que tem por objetivo analisar as condições contextuais ao caso. A figura 5 a seguir apresenta essa matriz.

Figura 5: Quadro de matriz para projetos de estudo de caso



Fonte: Cosmo Corporation, apud Yin (2015, p.53)

A matriz demonstra a existência de casos únicos e múltiplos que refletem situações de projetos distintos e que em ambas variantes, existe a possibilidade de analisar unidades únicas ou unidades múltiplas. Sendo assim, quatro tipos de projetos de estudos de caso são destacados nessa matriz, sendo o primeiro denominado projetos de casos único holístico (Tipo 1), o segundo denominado projetos de casos único integrado (Tipo 2), o terceiro denominado projetos de casos múltiplos holísticos (Tipo 3) e o último denominado projetos de casos múltiplos integrados (Tipo 4).

A principal diferença entre os projetos de casos únicos é que o holístico apresenta apenas uma unidade de análise, enquanto o integrado mais de uma unidade de análise. Da mesma forma, os projetos múltiplos se diferenciam em relação a quantidade de unidades para análise, holística para apenas uma unidade de análise e integrada para mais de uma unidade de análise.

Ante o exposto, compreendemos que nossa pesquisa configurou-se como estudo de caso do tipo dois, projetos de casos únicos integrados, uma vez que apresenta um único contexto que é a formação de professores de Química, centrado na investigação de um caso único que é a compreensão da BNC-Formação, constituído por professores de cursos de Licenciatura em Química em Instituições Públicas da região Centro-Oeste e duas unidades integradas de análises, sendo uma o questionário e a outra os documentos que compõe a criação da BNC-Formação.

3.2 CONSTITUINDO O MATERIAL EMPÍRICO

O processo de levantamento de informações discursivas envolveu as seguintes etapas e estão alinhados aos objetivos da pesquisa da seguinte forma:

Quadro 8: Relação Objetivo e Procedimentos da Pesquisa

Objetivos	Procedimentos
Analisar os documentos normativos que constituem a BNC-Formação	Análise documental dos documentos que constituem as BNC-Formação, tais como: Proposta de criação da BNC-Formação, Parecer do CNE que aprova o projeto da Resolução que cria a BNC-Formação e a Resolução da BNC-Formação.
Mapear as IES e os professores da área da Educação Química da região Centro-Oeste;	Mapeamento via plataforma do MEC das IES e professores da área da Educação Química da região Centro-Oeste.
Compreender as potencialidades e as limitações das BNC-Formação a partir das vozes dos professores	Questionário semiestruturado realizado a partir de um roteiro planejado procurando compreender o entendimento dos professores da Educação Química quanto a BNC-Formação e em relação a BNCC.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)

Para início do estudo de caso, empreendemos uma investigação das políticas adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) para a formação de professores da Educação Básica após a implementação da BNCC em 2018, por meio da constituição e análise documental dos artefatos encontrados nos sites do MEC e do CNE.

Esta etapa nos forneceu três documentos, sendo um a Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, o Parecer

CNE/CP N. º 22/2019 e a Resolução CNE/CP N.º 2 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Após a compilação, procedemos à leitura e à análise desses documentos através da Análise Textual Discursiva (ATD), buscando compreender as principais diretrizes relativas à formação de professores.

3.2.1 COLABORADORES DA PESQUISA

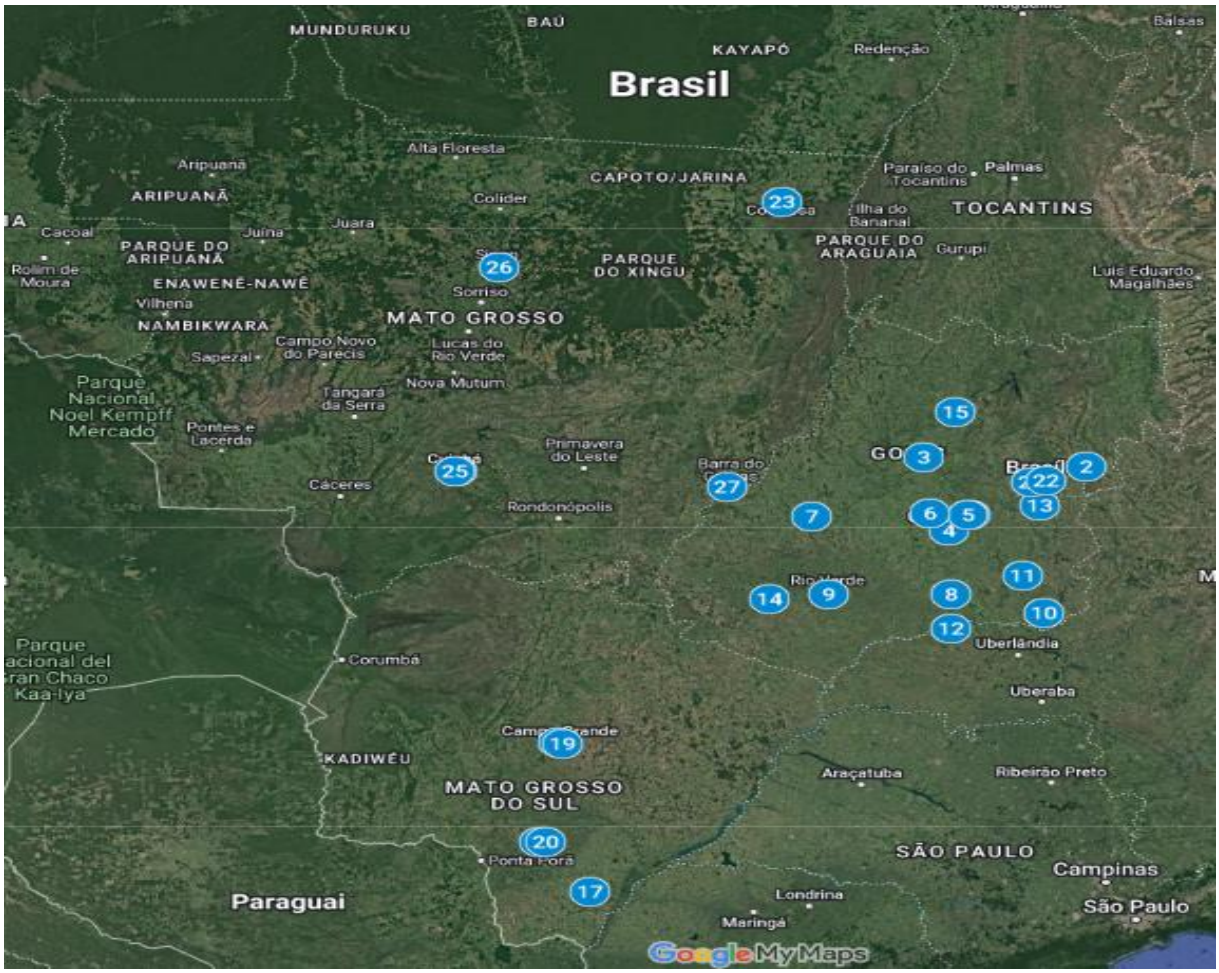
Nesta seção trataremos da apresentação dos colaboradores da pesquisa, que de acordo com Calixto (2019) são coautores das compreensões construídas e configuram-se como elementos vitais, uma vez que sem eles não seria possível novos entendimentos sobre BNC-Formação. Para a escolha dos colaboradores delimitamos a região Centro-Oeste por se tratar da localização que se encontra o autor e a Instituição de Ensino o qual se encontra vinculado e também somente professores que lecionam em Cursos de Licenciatura em Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP).

Em um primeiro momento, foi feito o levantamento de todas as IESP que estão localizadas na região Centro-Oeste, cujos os estados jurisdicionados nessa região são: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. O levantamento foi realizado através do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do portal do MEC[4].

A figura foi elaborada com o auxílio do Google Maps que apresenta a posição geográfica de cada IESP no mapa da Região Centro-Oeste.

[4] https://emec.mec.gov.br/

Figura 6: Instituições Públicas da Região Centro-Oeste que ofertam o curso de Química Licenciatura



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)

No quadro abaixo às Instituições foram relacionadas por estado procurando demonstrar os códigos que as identifica junto ao MEC, a sigla que elas utilizam e a modalidade que o curso de Licenciatura é ofertado em suas localizações.

Quadro 9: Instituições Públicas de Ensino Superior que ofertam cursos de Licenciatura em Química na Região Centro-Oeste

Nome da Instituição	Sigla da Instituição	Modalidade
(14408) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	IFB	Presencial
(2) Universidade de Brasília	UNB	Presencial

(1303) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Céres	IF Goiano	Presencial
(47) Universidade Estadual de Goiás Campus Anápolis	UEG	Presencial
(584) Universidade Federal de Goiás	UFG	Presencial
(1811) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Anápolis	IFG	Presencial
(1811) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Inhumas	IFG	Presencial
(1303) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Iporá	IF Goiano	Presencial
(1303) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Morrinhos	IF Goiano	Presencial
(1303) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Rio Verde	IF Goiano	Presencial
(25274) Universidade Federal de Catalão	UFCAT	Presencial
(1303) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Urutaí	IF Goiano	Presencial
(1811) Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Goiás - Campus Itumbiara	IFG	Presencial
(1811) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Luziânia	IFG	Presencial
(25282) Universidade Federal de Jataí	UFJ	Presencial
(1811) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Uruaçu	IFG	Presencial
(47) Universidade Estadual de Goiás - Campus Formosa	UEG	Presencial
(3164) Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Confresa	IFMT	Presencial
(1) Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Sinop	UFMT	Presencial
(3164) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de	IFMT	Presencial

Mato Grosso - Campus Primavera do Leste		
(1) Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá	UFMT	Presencial
(1) Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Araguaia	UFMT	Presencial
(1028) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Dourados	UEMS	Presencial
(1028) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Campus Naviraí	UEMS	Presencial
(15520) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Do Sul	IFMS	Presencial
(694) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Presencial
(4504) Fundação Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	Presencial

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Do levantamento realizado junto ao portal do MEC, foram identificadas quinze (15) IESP que ofertam o curso de Licenciatura em Química no estado de Goiás, duas (2) IESP no Distrito Federal, cinco (5) IESP no estado do Mato Grosso e cinco (5) IESP no estado do Mato Grosso do Sul, totalizando assim vinte e sete (27) IESP que ofertam o curso de Licenciatura em Química na região Centro-Oeste.

3.2.2 QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Levando em consideração os objetivos específicos da pesquisa, realizou-se a construção de um questionário aberto contendo dezenove perguntas. Tendo em vista uma melhor compreensão dos colaboradores da pesquisa. Esse questionário foi dividido em quatro categorias, sendo elas: “I - Identificação”, “II - Formação”, “II I- Ensino de Química”, “IV - Formação de Professores”, o qual demarcaram os pontos a serem destacados pelos colaboradores através de suas respostas.

Quadro 10: Questões utilizadas na pesquisa

I – IDENTIFICAÇÃO
1) Nome:

2) Instituição de Ensino:
3) Há quanto tempo atua como professor nesta Instituição de Ensino
4) Quais os componentes curriculares você atua no curso?
II – FORMAÇÃO
5) Qual curso você realizou em sua formação? (Química Industrial, Licenciatura em Química, Licenciatura em Ciências com habilitação em Química, Tecnólogo em Processos Químicos Industriais, etc.)
6) Você possui especialização Lato Sensu? Caso a resposta seja afirmativa, indique o título de sua especialização
7) Você possui especialização Strictu Sensu (Mestrado)? Caso a resposta seja afirmativa, indique o nome do curso e a área de concentração
8) Você possui especialização Strictu Senso (Doutorado)? Caso a resposta seja afirmativa, indique o nome do curso e a área de concentração
9) Você possui pós doutorado? Caso a resposta seja afirmativa, indique o nome do curso e a área de concentração
III - ENSINO DE QUÍMICA
10) No que contribui o Ensino de Química no Ensino Médio para a vida do estudante?
11) Como professor da Educação Química, como você vê o Ensino de Química nas Instituições de Ensino Superiores?
12) Como professor da Educação Química, o conhecimento solicitado no exame ENADE faz parte da discussão formativa em suas aulas?
IV - FORMAÇÃO DE PROFESSORES
13) A BNC-FP trata em seu artigo 3º que o licenciando precisa desenvolver competências gerais docentes, no mesmo princípio das competências gerais propostas pela BNCC. Qual sua opinião sobre o desenvolvimento dessas habilidades?
14) A BNC-FP estabelece também as competências específicas de acordo com três dimensões consideradas fundamentais, sendo elas o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. Nesse sentido, você considera que essas dimensões e competências específicas são realmente necessárias e suficientes para a formação do professor?
15) Como a BNC-FP foi discutida em sua Instituição de Ensino?
16) Na sua opinião, o que você considera essencial para a formação do professor e o que um documento orientativo e normativo precisaria abordar, para ser considerado ideal à formação de professores?

Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

De acordo com Gil (2008, p. 121), o questionário pode ser definido “como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”. Ainda em suas palavras o autor nos chama a atenção quanto a construção do questionário, em que

> Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas irão proporcionar dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada ou testar hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. (GIL, 2008, p. 121)

Segundo Gil (2008) um questionário pode ser definido pela forma que as questões serão aplicadas e dentre elas questionários que apresentam questões abertas “possibilita ampla liberdade de resposta” (GIL, 2008, p. 122). Partindo da proposta inicial de dar “voz” aos Educadores em Química sobre a BNC-Formação a elaboração de um questionário com questões abertas possibilita uma maior “liberdade” de expressão quanto ao seu entendimento em relação ao objeto de estudo.

Uma vez elaborado o mesmo foi submetido a um processo de validação, cujo objetivo foi assegurar sua confiabilidade e avaliar sua estrutura. O questionário foi enviado a duas professoras doutoras em Educação com mais de trinta anos dedicados à formação de professores na área de Química.

Segundo Gil (2008) a finalidade do pré-teste, “é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.” (GIL, 2008, p. 134). A partir da validação do questionário, o próximo passo foi submeter o projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, para ser avaliado pelo Comitê de Ética Pública (CEP) sendo o mesmo aprovado pelo comitê no 17/08/2022 através do Parecer Consubstanciado do CEP N. º 5.588.224.

Após aprovação do CEP, o questionário foi enviado aos coordenadores dos cursos através do e-mail cadastrado no portal da instituição, que por sua vez, encaminhou ao corpo docente para que fosse respondido de forma online no momento e local de sua preferência, não sendo o professor obrigado a responder todas as perguntas se assim o desejasse.

Da mesma forma que os documentos levantados sobre a BNC-Formação os materiais discursivos constituídos por meio do questionário semiestruturado foram compilados e analisados através da ATD, buscando compreender o entendimento

desses educadores quanto à formação de professores de Química em relação às diretrizes propostas pela BNC-Formação.

3.3 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

Ao realizar uma pesquisa científica, se faz necessário escolher uma metodologia que sirva como um instrumento norteador aos procedimentos a serem realizados. Nesse sentido, o livro “Análise Textual Discursiva (ATD)” de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi, em seu primeiro capítulo nos apresenta uma metodologia para pesquisas qualitativas, que tem como objetivo analisar de forma rigorosa e criteriosa textos ou materiais produzidos a partir de entrevistas ou observações.

Moraes e Galiazzi (2016) relatam que a pesquisa qualitativa pretende realizar uma análise criteriosa e rigorosa, e essa característica fica clara e evidente logo no primeiro elemento do ciclo de análise, o processo de desconstrução do texto. Nesse processo eles afirmam ser necessários incutir uma reflexão sobre o significado da leitura e os diversos sentidos que a mesma proporcionará a partir de um mesmo texto.

Assim, no processo de discussão de uma análise qualitativa, a relação leitura e interpretação do texto precisam estar presentes. Na perspectiva da ATD a análise textual se propõe a interpretar e descrever os sentidos que a leitura de um texto possibilita. Desta forma, a ATD se centra na análise de um conjunto de documentos denominados de corpus, que por sua vez são essencialmente produções textuais.

Uma vez em posse do corpus, o pesquisador procederá com o primeiro passo que é chamado de desconstrução e unitarização do texto, cujo objetivo é conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites dos seus pormenores, mesmo sabendo que o limite final nunca será atingido. Deste modo, em um primeiro momento a ATD desestabiliza a ordem inicial do texto, desorganizando o conhecimento pré-existente, levando o sistema semântico a um estado de caos. É a partir desse momento que surge uma condição emergencial para o pesquisador produzir de forma criativa e original as relações entre as partes e o todo, tomando como base o material de análise.

Nesse sentido, Moraes e Galiazzi (2016) propõe uma metáfora com a ideia de um raio em uma tempestade, argumentando que o mesmo só é possível em um sistema conturbado e cheio de agitações, ou seja, para eles a desordem acaba

oferecendo condição para a formação de uma ordem nova. A metáfora adotada aborda muito bem o objetivo dos autores, que é demonstrar o caos e a desordem como fontes de novas inspirações para o surgimento de algo novo e radiante.

O segundo momento do ciclo de análise é a categorização, em que os elementos semelhantes serão agrupados. Nesse processo, poderão surgir diferentes níveis de categorias, assumindo denominações distintas como inicial, intermediária e final. Segundo os autores, essas categorias podem ser produzidas por diferentes caminhos, em que cada um deles se apresenta com características diferentes, e trazem consigo pressupostos que fundamentam a respectiva análise.

Um dos caminhos adotados é o dedutivo, que constitui na construção de categorias antes mesmo de analisar o corpus. Nesse caso, a categoria é deduzida a partir das teorias que fundamentam a pesquisa, também chamadas de categorias a priori. Já outro caminho a ser adotado, pode ser o indutivo, que implica na construção das categorias a partir da análise do corpus, no qual o pesquisador organiza os elementos semelhantes de acordo com seu conhecimento tácito. Um terceiro caminho que pode ser utilizado é o intuitivo, mas nesse caso o pesquisador precisará se integrar em um processo de auto-organização.

Qualquer caminho de categorização que venha a ser escolhido, sempre trará junto com ele um conjunto de pressupostos teóricos e paradigmáticos, por isso os autores deixam um alerta aos pesquisadores, para que fiquem atentos às implicações que cada método traz. A descrição desses métodos demonstra que a ATD pode utilizar na construção de novas compreensões as categorias a priori e as categorias emergentes, sendo que na primeira o pesquisador irá elaborar as mesmas antes de realizar a análise e na segunda o pesquisador as criará a partir do corpus da pesquisa.

O processo de categorização pode ser direcionado tanto para um conjunto de categorias gerais quanto para um conjunto de subcategorias mais específicas, podendo ocorrer também na forma inversa, em que o primeiro movimento se relaciona mais diretamente com as categorias a priori e o segundo movimento a categorias emergentes.

Dos materiais empíricos que compõem os documentos que subsidiaram a BNC-Formação, incluindo a própria resolução, o processo de categorização se direcionou mais para o movimento de categorias emergentes, que surgiram de acordo

com as pistas pinçadas no momento da leitura desses materiais. A partir do momento em que a categoria é definida e expressa de forma descritiva, inicia-se o processo de explicitação das relações entre elas no sentido de construir uma estrutura para o metatexto. A ATD visa sempre a construção de metatextos analíticos que expressam os sentidos e significados elaborados a partir de um conjunto de textos.

Diferentes tipos de textos podem ser construídos por meio da ATD, uns mais próximos do corpus de análise e outros mais afastados, procurando ser mais interpretativos, num sentido mais de abstração e teorização mais aprofundada. A produção do metatexto constitui-se no esforço para expressar o entendimento e ampliar a compreensão dos fenômenos investigados, é um processo reiterativo, que retoma periodicamente os entendimentos já alcançados, sempre buscando novos sentidos.

Os produtos obtidos pela ATD devem ser validados e confiáveis, ou seja, devem ser submetidos a críticas dos autores dos textos originais, em que todos precisam se sentir contemplados nos resultados apresentados. No caso da confiabilidade, ela é construída durante o processo, mantendo-se o rigor de cada etapa.

De uma forma resumida, a ATD ocorre de forma cíclica, em um processo de desconstrução, emergência e comunicação, no qual por meio desse ciclo de análise, pretende-se construir uma nova compreensão de um fenômeno, não apenas de forma racional, mas por meio de uma auto-organização a partir da impregnação intensa com os dados e informações do corpus analisado. É uma metodologia que pode ser utilizada em pesquisas qualitativas que buscam emergir novas compreensões por meio do caos e da desordem.

Deste modo, como a ATD visa construir uma nova compreensão do fenômeno estudado, Moraes e Galiazzi (2016), buscam argumentar e advogar em favor de que a comunicação escrita se constitui em comunicação e aprendizagem ao mesmo tempo. Nesse sentido, estruturam sua tese em três pontos centrais, em que o primeiro deles denominado “Escrever é Preciso”, o pesquisador deverá se assumir como autor e produtor, uma vez que, o produto final de uma ATD é um metatexto.

O metatexto concretizado através da escrita, nada mais é do que a exaustiva interpretação e compreensão pessoal do pesquisador, e por isso, seja qual for o

método de análise adotado, indutivo ou intuitivo, ele deverá ir além do que se mostra diretamente no corpus da pesquisa. Segundo Moraes e Galiazzi (2016), o escrever é um movimento do caos para a ordem, é um exercício de ordenamento de algo que está em desordem, é a construção de novas formas de organização, que o pesquisador irá elaborar a partir de sua pesquisa. Para eles, a escrita possibilitará tanto a comunicação dos resultados, quanto a possibilidade de se aprender sobre os fenômenos investigados.

O segundo ponto da tese é denominado “Descrever, Interpretar e Argumentar são Modos de Teorizar”. Nesse ponto os autores procuram discutir a composição de uma produção escrita, que segundo eles, passa por um processo de descrição, de interpretação e por último de argumentação, sendo esses, realizados independentemente da sequência do texto.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016) descrever é um modo organizado de expressar novos significados, e consiste na exposição de fenômenos e nas relações que existem entre eles a partir da análise construída pelo pesquisador. Ao descrever, o pesquisador precisa fazer de forma densa e consistente, respaldando-se na realidade empírica, a fim de garantir a validade de sua descrição.

No que tange à produção de interpretações, o pesquisador deverá explicar as novas relações existentes entre os fenômenos estudados, partindo das categorias produzidas anteriormente, processo esse, que muitas vezes gera um novo sentido. O ato de interpretar pode tanto gerar um avanço das teorias existentes como também o desenvolvimento de uma nova teoria, isso ocorre devido à forma que a interpretação é explorada, podendo ser a priori, fazendo a análise a partir de uma teoria já formulada ou emergente, a partir de teorias que emergem do ato de interpretar.

Deste modo, percebe-se que um dos primórdios da escrita de um texto se faz presente, pois quando o pesquisador realiza sua interpretação a partir de teorias a priori ou emergentes ele produz algo novo, expressando assim suas compreensões e argumentos sobre o fenômeno estudado. Uma pesquisa de qualidade é construída a partir de um movimento supostamente simples, porém complexo, que vai da descrição e narrativa para a interpretação e argumentação. A argumentação vai além da categorização, e precisa ser fundamentada na teoria e também de forma empírica, para que aqueles a quem se refere ou que estejam em contato com ela a valide.

O último ponto da tese defendido pelos autores é denominado "Produzir mapas e aprender a comunicar". Nessa última parte, eles destacam que um texto não é apenas descrito para comunicar algo já existente, deve ser também utilizado para a construção de novos entendimentos sobre a realidade que nos cerca. Nesse sentido, não devemos ter em mente que a produção escrita seja construída apenas de uma única tentativa, pelo contrário, é necessário recorrê-la periodicamente, pois somente assim o texto será enriquecido, aperfeiçoado e melhorado. Esse é um processo cíclico e reiterativo, que representa uma aprendizagem contínua sobre o tema investigado.

A produção de uma escrita criativa e original requer um movimento que beira o caos, é nesse espaço de turbulência que novas hipóteses emergem com argumentos originais. O processo de escrita também é um espaço para as metáforas, que podem tornar a escrita mais atrativa e interessante, ao mesmo tempo em que facilita a compreensão de fenômenos antes incomunicáveis. Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p.131), “em qualquer dos focos a escrita representa um desafio de criação, ao mesmo tempo exigente e gratificante”.

3.3.1 PROCEDENDO A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA NOS DOCUMENTOS QUE COMPÕE A BNC-Formação

O processo de análise dos documentos levantados desde a proposta de criação da BNC-Formação até a Resolução que definiu as diretrizes da mesma, iniciou-se com a codificação de cada material empírico levantado, do qual ficou estabelecido da seguinte forma:

a) Na PROPOSTA PARA A BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA o código proposto foi a junção das abreviações de Proposta e Resolução seguida de um ponto e um numeral que representava se a escrita foi dividida em mais de uma unidade de significado. Deste modo, a representação do código foi (PRORES.1) que representa a primeira escrita da unidade de significado que compõe a proposta para elaboração da BNC-Formação.

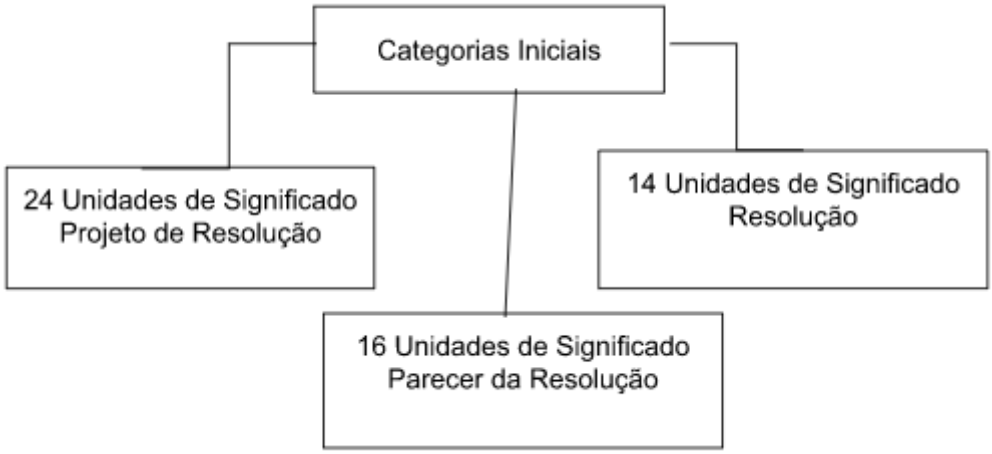
b) Para o PARECER CNE/CP Nº 22/19 que aprova o Projeto de Resolução o código proposto foi a junção das abreviações de Parecer e Resolução seguida de um ponto e um numeral que representava se a escrita foi dividida em mais de uma unidade de significado. Sendo assim, a representação do código foi (PARRES.1) que

representa a primeira escrita da unidade de significado que compõe o Parecer que aprova Resolução que definirá as diretrizes da BNC-Formação.

c) Para a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/19 que define as diretrizes da BNC-Formação o código proposto foi a abreviação de Resolução seguida de um ponto e um numeral que representava se a escrita foi dividida em mais de uma unidade de significado. A representação do código foi (RES.1) que representa a primeira escrita da unidade de significado que compõe a Resolução que define as diretrizes da BNC-Formação.

Com base no levantamento das unidades de significados (US), procuramos a triangulação dessas informações empíricas que nos proporcionou pontos de análise distintos para o mesmo contexto de discussão. A figura 3 abaixo representa a visão sistêmica do processo de unitarização e produção das categorias iniciais.

Figura 7: Visão sistêmica do processo de unitarização



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Por meio da unitarização conseguimos perceber os sentidos dos textos em diferentes limites, evidenciando-se assim 54 unidades de significados, das quais 24 correspondem às unidades de significado do Projeto da Resolução, 16 correspondem às unidades de significado do Parecer de aprovação da Resolução e 14 correspondem às unidades de significado da Resolução.

Com as unidades de significados estabelecidas, o próximo passo foi o de categorização, no qual emergiram 11 categorias iniciais, identificadas por letras do alfabeto iniciando-se pela letra A. Durante esse processo de categorização inicial,

cada US recebeu um título de acordo com as palavras-chave selecionadas a partir delas. A tabela abaixo apresenta as categorias que emergiram desse processo.

Tabela 1: Categorias Iniciais dos documentos

Código de Identificação	Categoria
A	O conceito de competência
B	O conceito do saber docente
C	Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da Formação de Professores
D	Justificação da base
E	Questões inerentes aos processos de ensino aprendizagem
F	Incumbências do Professor
G	Sobre o conceito de formação de professores
H	Dimensão prática na ação docente
I	Questões inerentes ao processo de avaliação profissional
J	Questões inerentes a formação continuada
K	Sobre o conceito de engajamento profissional

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023)

Com o processo de categorização inicial concluído, o passo a seguir foi agrupar todas as US de acordo com a categoria selecionada e descrever um argumento para cada categoria inicial. O quadro abaixo demonstra o resultado desse processo somente para a Categoria Inicial A.

Quadro 11: Argumento das Categorias Iniciais dos documentos

Código	Unidade de Significado	Palavras-chave	Título	Categoria Inicial	Argumento Cat. Inicial
PRORES.1	Um dos termos mais utilizados no país para dominar um documento que evidencia uma linguagem comum sobre as competências, habilidades e conhecimentos da docência é o de referenciais, entretanto,	Competência, Conhecimento da docência, BNC-FP	Organizando competências para o conhecimento da docência através da BNC-FP.	A - O conceito de competência	O conceito de competência é um dos termos que embasam a BNC-Formação, o qual corresponde a um conjunto de domínios que o licenciado deve desenvolver e que

	eles dão embasamento à base nacional comum da formação de professores.				compreende três dimensões fundamentais na ação docente.
PRORES.17	Nesse sentido, a competência é um conjunto de domínios. Não basta que o professor tenha o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio do relacional, a habilidade de conviver na diversidade das situações de sala de aula e estar comprometido com o seu fazer profissional.	Professor, Habilidade, Sala de aula	Professor e sua prática docente: Habilidades e competências necessárias para sala de aula.	A - O conceito de competência	
PARRES.07	As competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios.	Competência, Docência, licenciando	As competências necessárias para que o Licenciando exerça a docência na Educação Básica.	A - O conceito de competência	
RES.02	As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente.	Competência, Dimensões, Docente	Compreendendo as dimensões da formação docente através de suas competências específicas.	A - O conceito de competência	

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023)

Concluído o processo de construção dos argumentos referentes às categorias iniciais, iniciou-se um novo ciclo de emergência que geraram 2 novas categorias, denominada categorias intermediárias, que foram codificadas de forma semelhante ao das categorias iniciais, em que cada categoria intermediária foi identificada por letras do alfabeto, iniciando-se pela letra A. Na tabela a seguir demonstraremos as categorias intermediárias que emergiram nesse processo.

Tabela 2: Categorias Intermediárias dos documentos

Código de Identificação	Categoria
A	Referenciais para a formação de professores
B	A prática profissional na formação docente

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023)

Com a finalização deste ciclo de categorização intermediária, o próximo passo foi agrupar todas as categorias intermediárias semelhantes e descrever um argumento para cada uma delas. O quadro abaixo demonstra o resultado desse processo apenas da Categoria Intermediária A.

Quadro 12: Argumento Categoria Intermediária dos documentos

Cat. Inicial	**Cat. Inicial Argumento**	**Cat. Intermediária**	**Cat. Intermediária Argumento**
A - O conceito de competência	O conceito de competência é um dos termos que embasam a BNC-Formação, o qual corresponde a um conjunto de domínios que o licenciado deve desenvolver e que compreende a três dimensões fundamentais na ação docente.	A - Referenciais para a Formação de Professores	O compromisso moral e ético deve fazer parte do conjunto de domínios necessários ao saber docente, uma vez que o professor deve estar preparado para trabalhar em equipe, lidar com a comunidade escolar e desenvolver estratégias e metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem do estudante levando em consideração suas limitações e diferenças. Para o desenvolvimento desse conjunto de domínios, a formação inicial de professores tem que disponibilizar momentos de prática em sala de aula, que deve fazer parte de todo percurso formativo do licenciando, uma vez que, somente articulando teoria e prática o licenciando se apropriará de conhecimentos pedagógicos necessários a situações de sala de aula.
A - O conceito de competência			
A - O conceito de competência			
A - O conceito de competência			
C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP	Os referenciais são documentos normativos que descrevem a ação docente, que estipula o conjunto de disciplinas de cada curso e por isso deve ser construído com a participação de diferentes atores e deve apontar caminhos diferentes para um mesmo objetivo, levando em consideração as necessidades e contexto de cada estudante.		
C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP			
C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP			
C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP			
C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP			
D - Justificação da Base	A BNC-Formação foi		

D - Justificação da Base	idealizada devido a falta de orientação e apoio ao implementar as diretrizes em sala de aula, por não existir no Brasil uma metodologia adequada para o ensino e a necessidade de definir um conjunto de competências profissionais que se alinhe a BNCC, no sentido de desenvolver um metodologia inovadora para um currículo flexibilizado de acordo com o projeto de vida do estudante.		
D - Justificação da Base			
D - Justificação da Base			
I - Questões inerentes ao processo de avaliação profissional	O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) servirá como certificado de habilitação para o exercício da docência e também como parte de um certame público para a carreira de professor.		
I - Questões inerentes ao processo de avaliação profissional			
E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem	O processo de ensino aprendizagem é complexo e não está mais ligado ao repasse de informações, dessa forma a política de valorização do professor deve estar articulada a política de formação do professor, de um modo que o ambiente de aprendizagem do professor seja um objeto de reflexão que permita-o articular estratégias e conhecimentos necessários para organizar, selecionar, ordenar e avaliar objetos de ensino que proporcione a construção do conhecimento.		
E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem			
E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem			
E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem			
E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem			
E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem			

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023)

O último ciclo se inicia com a definição da categoria final, proveniente dos resultados de todos os processos de categorização, emergência e descrição realizados até a escrita dos argumentos das categorias intermediárias.

Deste modo, a categoria final que emergiu após todo esse processo de análise foi: O conceito de formação de professores, que também foi identificada pela

letra A, a qual nos permitiu a escrita de um metatexto que corresponde uma nova compreensão da BNC-Formação.

3.3.2 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA SEGUNDO AS RESPOSTAS OBTIDAS NO QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO AOS COLABORADORES DA PESQUISA.

Ao todo 9 professores responderam ao questionário e para proceder a ATD das respostas obtidas, consideramos somente as respostas descritas nas seções IV-Ensino de Química e V-Formação de Professores, que compreendem as questões de número 10 a 16. As demais respostas não foram consideradas, pois elas estavam direcionadas a identificar o perfil do participante.

Sendo assim, foram obtidas 63 unidades de significados e cada uma delas recebeu um título de acordo com as palavras-chave selecionadas a partir delas. Da análise desses títulos emergiram 9 categorias iniciais, identificadas por letras do alfabeto iniciando-se pela letra A.

A tabela 3 abaixo apresenta as categorias que emergiram desse processo.

Tabela 3: Categorias Iniciais do questionário

Código de Identificação	Categoria
A	Sobre o Novo Ensino Médio
B	O Estudo de Química
C	Sobre a Formação do Professor
D	Sobre a prática na ação docente
E	A importância do Ensino de Química
F	Questões inerentes à avaliação profissional
G	A importância do currículo na formação docente
H	Questões inerentes à prática docente
I	Questões inerente ao saber docente

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023)

Uma vez concluída a categorização inicial, o próximo passo foi agrupar todas as US de acordo com as categorias selecionadas e descrever um argumento para

cada categoria inicial. O Quadro 13 abaixo demonstra o resultado desse processo somente para a Categoria Inicial A.

Quadro 13: Argumento das Categorias Iniciais do questionário

Código	Unidade de Significado	Palavras-chave	Título	Categoria Inicial	Argumento Cat. Inicial
PRO1.Q10	Nos moldes do Novo Ensino Médio, não contribui para nada, já que os itinerários não poderão ser desenvolvidos com qualidade, pois o preparo das escolas não admite, por exemplo, um Itinerário na área de formação técnica. Assim, teremos uma totalidade de escolas ofertando o itinerário que mais facilita seus trabalhos, mas para o futuro do aluno não ajuda em nada, sem ter um foco no preparo para prosseguir estudos na graduação.	Novo Ensino Médio, Itinerários e Formação.	Novo Ensino Médio: Os Itinerários formativos contribuem para a formação do estudante?	A - Sobre o Novo Ensino Médio	O Novo Ensino Médio ao propor Itinerários Formativos diferentes não proporcionará uma formação de qualidade, visto que, muitas escolas não conseguirão oferecer todos os Itinerários, optando assim por ofertar apenas um Itinerário que facilite seus trabalhos diários, o que ocasionará uma desconexão ainda maior entre o Ensino Médio e o Ensino Superior.
PRO2.Q11	Vejo um ensino superior desconectado do ensino médio	Ensino Superior, Desconectado e Ensino Médio.	A Educação no Brasil: Existe uma conexão entre o Ensino Médio e o Ensino Superior?	A - Sobre o Novo Ensino Médio	

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)

Um novo ciclo de emergência se iniciou após a conclusão dos argumentos referentes às categorias iniciais, no qual emergiram 3 novas categorias, que foram denominadas de categorias intermediárias e também codificadas semelhantemente as categorias iniciais, identificadas por letras do alfabeto, iniciando-se pela letra A. A tabela 4 a seguir demonstra as categorias intermediárias que emergiram nesse processo.

Tabela 4: Categorias Intermediárias do questionário

Código de Identificação	Categoria
A	Questões inerentes aos pré-requisitos necessários à formação do professor
B	Questões inerentes ao saber docente.
C	Sobre a formação docente

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023)

Com o surgimento dessas categorias intermediárias, o próximo passo foi a escrita de um argumento para cada uma delas. O Quadro 14 a seguir, demonstra como foi realizada a construção do processo somente para a categoria A.

Quadro 14: Argumento das Categorias Intermediárias do questionário

Cat. Inicial	**Cat. Inicial Argumento**	**Cat. Intermediária**	**Cat. Intermediária Argumento**
A - Sobre o Novo Ensino Médio	O Novo Ensino Médio ao propor Itinerários Formativos diferentes não proporcionará uma formação de qualidade, visto que, muitas escolas não conseguirão oferecer todos os Itinerários, optando assim por ofertar apenas um Itinerário que facilite seus trabalhos diários, o que ocasionará uma desconexão ainda maior entre o Ensino Médio e o Ensino Superior.	A - Questões inerentes aos pré-requisitos necessários a formação do professor	A Educação básica deve proporcionar ao estudante uma formação que o possibilite continuar evoluindo em sua carreira acadêmica. Neste caso, o Ensino de Química possibilita ao estudante não somente uma base para seguir uma carreira no magistério, mas também conhecimentos necessários a outra formações profissionais.
A - Sobre o Novo Ensino Médio			
B - O estudo da Química	O estudo da Química é imprescindível para uma melhor compreensão do mundo, proporcionando ao estudante um conhecimento muito amplo, que permite ao mesmo perceber o contexto a sua volta e tomar decisões sobre determinadas situações do seu cotidiano de forma consciente.	A - Questões inerentes aos pré-requisitos necessários a formação do professor	
B - O estudo da Química			
B - O estudo da Química			
B - O estudo da Química			
B - O estudo da Química			
B - O estudo da Química			
B - O estudo da Química			

B - O estudo da Química			

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023)

O processo de análise do questionário finalizou com a definição da categoria final, proveniente dos resultados de todos os processos de categorização, emergência e descrição realizados até a escrita dos argumentos das categorias intermediárias.

Assim sendo, da análise do questionário respondido pelos colaboradores emergiu a categoria final intitulada “Saberes necessários à formação docente”, que nos permitiu a escrita de um metatexto que representasse a compreensão dos professores dos cursos de Licenciatura em Química da região Centro-Oeste acerca da BNC-Formação.

4. ASSESTANDO UM NOVO HORIZONTE SOBRE A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo apresentaremos a análise do material empírico, que é composto pelos documentos que deram origem a criação da BNC-Formação e também pelas respostas obtidas no questionário online enviado aos professores que lecionam nos cursos de Licenciatura em Química ofertados por instituições públicas na região Centro-Oeste.

Algumas pistas foram retiradas da proposta apresentada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) como justificativa para criação da BNC-Formação, outras do parecer favorável à proposta da BNC emitido pelo Conselho Pleno e por fim, da própria Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019 emitida pelo referido Conselho, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica.

Outras pistas foram apontadas pelos professores ao responderem questões do questionário sobre o que pensam acerca do Ensino de Química e da Formação de Professores no cenário atual em que as Instituições de Ensino Superior Pública estão passando.

Sendo a análise desses materiais empíricos a premissa desta pesquisa, focamos em desenvolver nossos argumentos às nossas unidades de significados advindas desses materiais em uma única categoria final, de modo a tornar as percepções mais significativas visíveis e não mais obscuras em sua essência.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPREENDENDO OS REFERENCIAIS DE UMA PROFISSÃO

Nesta seção procuramos apresentar o metatexto decorrente da categorização oriunda dos documentos que fundamentaram a BNC-Formação, tendo em vista a compreensão do fenômeno "Referenciais para a Formação de Professores", que corresponde a uma das categorias intermediárias emergentes da análise destes documentos.

Pensar na formação do professor envolve refletir sobre um termo que traz um significado muito amplo, que muitas vezes nos direciona aos conhecimentos que são necessários à prática docente. Desta maneira, a proposta para a BNC-Formação aponta que

> Um dos termos mais utilizados no país para dominar um documento que evidencia uma linguagem comum sobre as competências, habilidades e conhecimentos da docência é o de referenciais, entretanto, eles dão embasamento à base nacional comum da formação de professores [PRORES.1].

Assim sendo, os referenciais são documentos que norteiam a formação docente, determinando as competências, habilidades e conhecimentos que um professor deverá obter ao término de sua formação inicial para estar apto ao exercício da docência. Entretanto, Saviani (2013, p. 437) nos alerta que o empenho do governo ao introduzir a "pedagogia das competências" no âmbito escolar, moveu-se de forma a adequar o perfil dos indivíduos ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo.

> Em suma, a "pedagogia das competências" apresenta-se como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à "mão invisível do mercado".

Neste caso, o autor nos relata que o objetivo principal da pedagogia das competências é flexibilizar os comportamentos dos indivíduos, de um modo que se ajustem às condições impostas pela sociedade, mesmo que sua garantia de sobrevivência seja negada. Nessa perspectiva, percebe-se que a análise dos materiais empíricos aponta para os objetivos da pedagogia da competência relatados por Saviani, pois segundo esses documentos, o professor em sua prática docente necessita de habilidades e competências específicas para estar em sala de aula.

> Nesse sentido, a competência é um conjunto de domínios. Não basta que o professor tenha o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio do relacional, a habilidade de conviver na diversidade das situações de sala de aula e estar comprometido com o seu fazer profissional [PRORES.17].

Do mesmo modo, os materiais apontam as competências necessárias para que o licenciando exerça à docência na Educação Básica.

> As competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o

> licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios [PARRES.07].

Por fim, os materiais ainda nos demonstram a necessidade de compreender as dimensões da formação docente através de suas competências específicas. “As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente.” [RES.02]

O conceito de competências é um dos termos que embasam a BNC-Formação, o qual corresponde a um conjunto de domínios que o licenciando deve desenvolver e que compreende três dimensões fundamentais na ação docente. Entretanto, Rios (2011) ao refletir sobre a formação e o desempenho do educador destaca que o termo competência envolve um duplo caráter, que abrange a dimensão técnica e a dimensão política, que apesar de serem distintas são profundamente articuladas.

Segundo Saviani (2013) essas mudanças ocorridas nas escolas, de passar o ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências, se deve ao fato de maximizar a eficiência, ou seja, “tornar os indivíduos mais produtivos, tanto em sua inserção no processo de trabalho como na sua participação na vida da sociedade”. (SAVIANI, 2013, p. 438). Nessa perspectiva, não podemos entender que a educação se configure como possível solução para crises sociais, pois estaríamos ignorando que a educação é produto e também produtora de cultura em um só tempo.

De acordo com Sacristán (2000) os conteúdos de culturas são tratados de forma diferente nos currículos e sem eles não existe ensino e nem processo de ensino e de aprendizagem. Ainda segundo o autor, “todo modelo ou proposta de educação tem e deve tratar explicitamente o referente curricular, porque todo modelo educativo é uma opção cultural determinada.” (SACRISTAN, 2000, p. 30).

Neste sentido, os referenciais docentes são documentos que procuram descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer para desenvolver a aprendizagem efetiva de seus estudantes.

> Os referenciais internacionais, em sua maioria consistem em uma descrição do que é próprio da ação docente, ou seja, o que os professores devem saber e ser capazes de fazer. Isso inclui determinados significados e valores relacionados ao ensino e à aprendizagem, expectativas morais e técnicas, que são construídas socialmente e consensuadas entre diversos atores em um sistema educacional, especialmente, entre os professores. [PRORES.03]

A história de reformas estruturais na gestão da educação pública brasileira em nível federal é marcada por mudanças constantes que seguem tendências internacionais, e com a BNC-Formação não foi diferente, sua proposta de criação foi elaborada por consultores vinculados à iniciativa privada que “resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente.” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366)

Já em relação ao parecer que foi favorável à proposta de criação da BNC-Formação, Coimbra (2020) relata que este documento levantou uma série de argumentos sobre referenciais, inclusive sobre a experiência internacional, todavia, não destacou nenhuma referência sobre a origem desses argumentos. No entanto, corroboro com Sacristán (2000) quando diz que toda proposta de educação tem que ter um referencial curricular e deve tratá-lo de forma explícita.

> De um modo geral, os referenciais para a formação docente consistem em descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer; são compostos por descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino […] [PARRES.02]

A construção desses referenciais deve ter a participação ativa dos professores, de um modo que contextos educacionais distintos sejam respeitados e atendidos mediante as diversidades. Deste modo, a elaboração ativa desse referencial proporciona uma melhor articulação entre os componentes curriculares da Química, da formação pedagógica e com a realidade escolar.

> O processo de construção dos referenciais exige um esforço que inclua a participação e representação de diferentes atores relevantes e de liderança do sistema educacional, sendo que, em algumas experiências, os professores ocuparam centralidade nesse processo e, em outras, eles o lideraram. [PRORES.05]

Quando olhamos para todo contexto em que a BNC-Formação foi criada, observamos justamente o contrário, haja vista que após muita pressão de entidades educacionais o CNE agendou uma audiência pública com vagas limitadas para novembro de 2019 e acabou por rejeitar as manifestações da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades Centros e Departamentos de Educação (FORUMDIR). Entidades contrárias a revogação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que apresentava avanços

na proposta de um documento que pensa, discute e propõe a formação de professores de modo orgânico, para manter a criação da BNC-Formação homologando-a no dia 20 de dezembro de 2019. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Cabe ressaltar que a falta de diálogo veio a se intensificar desde o golpe aplicado no governo da então presidenta Dilma Rousseff, no qual um governo ilegítimo se associou a um grupo de empresários para determinar o que uma criança, adolescente ou um jovem deveria aprender em casa etapa de Ensino da Educação Básica. É mediante esse argumento, que o executivo federal propõe a criação e homologa a BNCC, um documento que serve como referencial para a Educação Básica de todo o país. Para consolidar ainda mais seus interesses dentro da educação brasileira, o governo decidiu então propor mudanças na formação de professores criando assim a BNC-Formação, que tem como referência a implantação da BNCC.

Um referencial construído na base do diálogo tende a apresentar caminhos diferentes para se alcançar um mesmo objetivo, haja vista, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 que apresentou avanços significativos em relação a formação de professores, principalmente se comparado a BNC-Formação.

> É importante que os referenciais apontem diferentes caminhos para um mesmo objetivo e considerem as diversas necessidades dos estudantes e os contextos educacionais e socioculturais, admitindo, para tanto, a diversidade de pedagogias. [PARRES.03]

De acordo com Bazzo e Scheibe (2019) os considerandos que embasam teórica e politicamente a Resolução CNE/CP nº 2/2015, demonstram uma percepção clara dos fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de pelo menos três décadas. As autoras ainda mencionam que todo o texto da referida resolução “é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores…” (BAZZO e SCHEIBE, 2019, p. 676).

> Em muitos casos, os cursos de licenciaturas são constituídos por um conjunto de disciplinas do bacharelado correspondente, que se junta a um pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, entretanto sem nenhuma conexão entre elas e a prática escolar. [PARRES.06]

Conclui-se então que os referenciais são documentos normativos que descrevem a ação docente, que estipulam o conjunto de conteúdos de cada curso e por isso devem ser construídos com a participação de diferentes atores e apontar

caminhos diferentes para um mesmo objetivo, levando em consideração as necessidades e contexto de cada realidade e estudante.

Com a justificativa de que nosso país apresenta uma série histórica com problemas de baixo desempenho nas análises de aprendizagem, o governo começa a construir uma política pública para a educação que visa estabelecer as aprendizagens essenciais ao longo da escolaridade básica, criando assim a BNCC, que deverá também servir como referência para a formação inicial e continuada de professores.

Nessa perspectiva, surgem novas diretrizes como instrumento norteador das práticas docentes em sala de aula, em que a BNC-Formação aparece como solução propondo um conjunto de competências para a formação de professores, de forma a aprofundar os conhecimentos que fundamentam a educação, conhecimentos específicos disciplinares e práticas nas áreas de conhecimento ou no campo de experiência visando desenvolver assim um compromisso com a comunidade escolar.

> Houve pouco avanço no que se refere às orientações, diretrizes e recursos que mostrem, apoiem e deem suporte aos professores de diferentes áreas específicas do conhecimento e etapas de ensino sobre como implementar os referenciais em salas de aula em contextos diferentes e com alunos com necessidades distintas. [PRORES.04]

De acordo com Metzner e Drigo (2021) a formação de professores no Brasil tem passado por avanços e retrocessos. Conforme já mencionado a Resolução CNE/CP nº 2/2015, trouxe um avanço significativo quando construída em diálogo com organização, especialistas e professores, no entanto, ao passarmos por um golpe de estado, estamos sendo obrigados a vivenciar mais uma vez um período de retrocesso, em que os reais motivos da criação da BNC-Formação passam somente pelos interesses do então governo naquela ocasião.

Os autores ainda pontuam que mesmo com avanços no sentido de extinguir o modelo de formação 3+1, “sua essência permaneceu na estrutura dos cursos em diversas instituições por um longo período, quando, após uma base com disciplinas específicas, eram acrescentadas as disciplinas de cunho pedagógico.” (METZNER; DRIGO, 2021, p. 990)

> A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados à formação inicial ou se detêm

> excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas. [PRORES.09]

Segundo Calixto e Marques-de-Oliveira (2022) inúmeras investigações têm sido realizadas no campo da formação de professores e dentre as teorias mencionadas estão os modelos formativos que se fundamentam em três dimensões, sendo elas a racionalidade técnica, prática e crítica. Ademais, as autoras relatam que dentro do contexto histórico brasileiro a racionalidade técnica se fez presente por muito tempo nos currículos denominados de 3+1 que supervalorizavam a teoria em detrimento da prática.

Como as competências específicas da BNC-Formação não esclarecem o que se espera da aprendizagem, elas acabam dificultando a elaboração de currículos por parte das instituições de ensino, principalmente por se inspirar no modelo de racionalidade técnica ao estabelecer uma dimensão aplicacionista. “Ao priorizar o domínio de conteúdos e técnicas para ensinar, o documento não atenta para outras possibilidades, necessidades e exigências da profissão docente” (CARVALHO e ALVES, 2022, p. 107).

> Este documento apresenta um conjunto de competências profissionais dos docentes para que possa ser constituída a Base Nacional de Formação de Professores. O documento se limita à figura do professor que atua nas escolas e em outros ambientes de aprendizagem, na sua contribuição e ação para o ensino. [PRORES.24]

Segundo Silva (2018), esse movimento em torno do modelo de competências, seja na BNCC ou na BNC-Formação já foi vivenciado no país e não trouxe nenhuma melhoria na qualidade de ensino, pelo contrário sua ênfase culminou com a produção expressiva de exames nacionais e subordinação da política educacional a imperativos das avaliações em larga escala, nacionais e internacionais.

> Aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros; [RES.07]

Desta forma o governo buscou justificar a criação da BNC-Formação argumentando que ela foi idealizada devido à falta de orientação e apoio ao implementar as diretrizes em sala de aula, por não existir no Brasil uma metodologia

adequada para o ensino e a necessidade de definir um conjunto de competências profissionais que se alinhe a BNCC, no sentido de desenvolver uma metodologia inovadora para um currículo flexibilizado de acordo com o projeto de vida do estudante.

Todavia, os referenciais devem subsidiar uma formação que proporcione aos alunos a coexistência entre a aprendizagem de objetos de conhecimento, procedimentos e objetivos na formação de professores, assim como resultados significativos de aprendizagem, como o desenvolvimento do conhecimento e da pedagogia na prática através do Estágio supervisionado como ambiente de aprendizagem.

> A centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade-meio do repasse de informações, mas atividade-fim do zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem. [PRORES.06]

Neste caso, mais uma vez a BNC-Formação traz uma visão distorcida sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ela reduz a educação “a uma suposta aprendizagem que ocorreria de forma automática e compulsória como consequência de um suposto ensino com fórmula inequívoca de competência e adequação.” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 20)

> Por entender que conhecimento e pedagogia estão juntos, é imprescindível que ele parta do ambiente de aprendizagem, seja objeto de reflexão e retorne ao ambiente de aprendizagem modificado, melhorado e mais eficaz. [PRORES.11]

Em uma perspectiva freiriana o pensamento crítico contribui para uma educação libertadora. Segundo Freire (1979, p.15) “a conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão.” Deste modo, observa-se que em algum momento da criação da BNC-Formação, esse processo de reflexão crítica se perdeu e deu lugar a uma pedagogia tecnicista.

> A concomitância entre a aprendizagem dos objetos de conhecimento e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos busca selecionar, ordenar, organizar e avaliar os objetos de ensino que fazem parte fundamental da formação e da relação permanente entre conhecimento e prática. [PARRES.11]

Do mesmo modo, a formação do professor deve ter fundamentos pedagógicos que possibilitem a compreensão da construção do conhecimento através da conexão entre o ensino e a pesquisa.

> [...] a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento; [RES.08]

Nesse sentido, não podemos deixar de pensar que as políticas públicas influenciam no processo de formação e valorização de professores, haja vista que o desenvolvimento de uma educação de qualidade não depende somente da formação do professor. Em se tratando de competência ou conhecimento para estar em sala de aula, mas também de sua motivação em estar em sala de aula.

> Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível [PARRES.04]

Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível.

De acordo com Coimbra (2020), o perfil dos egressos na formação de professores segundo a BNC-Formação, parece assumir uma linguagem empresarial ao descrever “estar preparado” para “articular estratégias”. Segundo o autor, “parece que há, uma redução da função do ser professor/a, a partir deste perfil anunciado. Somos estrategistas para formar estrategistas? A ideia que fica desta seção é esta.” (COIMBRA, 2020, p. 636-637)

Destarte, o processo de ensino e aprendizagem é complexo e não está mais ligado ao repasse de informações, dessa forma a política de valorização do professor deve estar articulada a política de formação do mesmo de um modo que o ambiente de aprendizagem seja um objeto de reflexão que permita-o articular estratégias e conhecimentos necessários para organizar, selecionar, ordenar e avaliar objetos de ensino que proporcione a construção do conhecimento.

> Pensar na formação de professores da Educação Básica, de modo desarticulado de uma política mais ampla de valorização do magistério, não trará avanços concretos na velocidade desejável, muito menos atenderá à perspectiva de uma educação de qualidade para todos. [PARRES.01]

Todavia, quando falamos de valorização profissional, não há como não pensar em meritocracia, uma vez que, Saviani (2013) já nos alertava sobre as mudanças ocorrerem nas escolas para tornar os indivíduos mais produtivos. Nessa perspectiva, as análises dos materiais empíricos nos apontam acerca da necessidade de criar um exame nacional que habilite o ingresso na carreira e avalie a formação docente.

> Nessa proposta, todos os alunos podem fazer o exame durante a graduação ou depois dela e se habilitar à docência no caso de aprovação. Como outros exames internacionais, podem servir ainda como ingresso na carreira, pois sua aprovação pode ter validade de cinco anos. O exame ainda pode servir como parte do ingresso em concursos públicos. [PRORES.14]

Há que se considerar que a BNC-Formação ao abordar o ENADE dessa forma, deixa a entender que seu objetivo na verdade é controlar a prática do professor formador nos cursos de formação, uma vez que, terão que desenvolver os conteúdos de modo que seus licenciandos possam obter sucesso no ENADE e, assim, manter os cursos em funcionamento e conceder aos estudantes o direito de atuar profissionalmente. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020)

> Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução. [RES.14]

Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020) essa nova perspectiva do ENADE que a BNC-Formação propõe trará futuros impactos no ser e no fazer dos docentes do Ensino Superior, uma vez que sua preocupação estará dividida com a obtenção das credenciais para funcionamento do curso, requisitos de produtividade e de fiscalização do seu fazer docente dentro da instituição.

Sendo assim, mediante o processo de análise do material empírico, uma nova compreensão emerge da Categoria Intermediária A que ressignifica os Referenciais para a Formação de Professores como sendo: As políticas públicas voltadas para formação de professores devem ser pensadas e idealizadas de uma forma que,

indiferente da realidade e contexto a qual os estudantes estejam inseridos, o objetivo, que é a sua aprendizagem, seja alcançado.

Neste caso, a formação docente deve levar em consideração a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem e proporcionar aos licenciandos o desenvolvimento de um conjunto de domínios e de habilidades que podem ser verificadas durante sua formação ou após sua conclusão, através de um exame de desempenho e principalmente que permita-o articular seus conhecimentos à diferentes estratégias e metodologias de ensino, possibilitando assim que o estudante construa o seu conhecimento.

Apesar de não compactuarmos com a BNC-Formação, compreendemos ser necessário que o professor adquira um conhecimento para estar em sala de aula, neste caso o seu saber docente, o qual Tardif (2012) define como um saber plural, "formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". (TARDIF, 2012, p. 36)

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUINDO O SABER DOCENTE PARA O COTIDIANO ESCOLAR NA ATUALIDADE

Outra categoria intermediária que emergiu da análise dos documentos que subsidiaram a criação da BNC-Formação foi "A prática profissional na formação docente", e no decorrer desta seção procuramos apresentar o metatexto fruto dessa categorização.

A educação, por sua vez, pode ser considerada como um processo de formação de identidades, tendo em vista que é através dela que o ser humano se relaciona com o mundo e se constitui como sujeito histórico. A educação, portanto, não pode ser considerada como um fim em si mesma, mas sim como um meio para a transformação social.

Dito isso, para pensar na possibilidade de uma profissão que pode ser um canal de transformação, é necessário considerar também a formação desses profissionais, ainda mais no atual cenário que envolve mudanças significativas nas DCN's de sua formação.

Da segunda categoria intermediária, que emergiu no processo de análise dos materiais empíricos, começamos a pontuar a necessidade de desenvolver o

conhecimento e o saber docente por meio de três dimensões, das quais destacam-se o conhecimento, a prática e o engajamento profissional.

> Os pesquisadores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) reforçam o fato de que "os pontos de vista sobre o mundo social (e sobre a educação) são sempre parciais e demandam uma necessária integração", frisando a necessidade da integração entre três dimensões do saber docente: a dimensão técnica, a contextual e a didática (ou pedagógica). O estudo conclui que o saber docente "parece requerer conhecimentos e reflexão, treinamentos e protocolos", sendo que os referenciais, neste contexto, podem ser uma ferramenta para a melhoria da formação docente, bem como para a melhoria do ensino e da qualidade da educação. [PRORES.02]

Segundo Lopes (2012) muitas vezes as compreensões das diretrizes, propostas curriculares e sistemas de avaliação são direcionadas por um motivo único, que por muitas vezes apaga as marcas de sua contingência e de sua constituição. O golpe de 2016, abalou a trajetória das reformas educacionais já que a democracia foi atacada e a mobilização das categorias que defendiam sua aprovação foi enfraquecida, ou seja, diante do novo antagonismo criado pelo governo golpista, “a possibilidade de preencher o significante vazio (em resposta à crise do ensino médio) fragilizou-se, por razões de ordem política mais geral, em boa medida externas à discussão educacional propriamente dita.” (CORTI, 2019, p. 16)

Nesse sentido, corroboro com Lopes (2012) quando diz que as finalidades e os sentidos ao propor uma Diretriz Curricular continuam abarcando a ideia de conhecimento para todos, como se houvesse um conhecimento universal a ser salvaguardado, ao invés de promover um debate sobre as diferentes opções curriculares.

> Sendo assim, compreende-se que existem três dimensões que fazem parte da competência profissional, são elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. [PRORES.18]

Os três documentos analisados neste processo, apresentam essas três dimensões da competência profissional em seus corpos, no entanto cabe destacar que é uma cópia fiel da Australian Professional Standards for Teachers (AITSL), e segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) o texto dedicado a proposta da BNC-Formação apresentou uma discussão de somente duas páginas com referências

brasileiras, enquanto os referenciais internacionais dedicaram seis páginas e meia para discussão, chegando a afirmar que “Há poucas iniciativas ou estudos no Brasil de referenciais de formação” (BRASIL, 2018a, p. 18). Afirmação denota as intenções de um governo que usurpou o poder e que pretende controlar a prática do professor formador.

> Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante focar o currículo de formação de professores naquilo que os futuros professores devem saber e ser capazes de fazer. [PRORES.20]

A compreensão sobre o que o professor deve saber e ser capaz de fazer em sala de aula para apoiar o processo de aprendizagem dos seus alunos, é sem dúvida, um ponto essencial a ser discutido, uma vez que, estar em sala de aula não é somente transmitir um saber específico de uma dada área de conhecimento, vai além disso, “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.” (TARDIF 2012, p. 60)

> Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível. [PARRES.04]

Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) nos relatam que a ideia desse texto regulatório na BNC-Formação explicita uma concepção de homologia no sentido de que se os futuros professores precisam vivenciar os mesmos processos e experiências desde o início de sua formação, o qual irão submeter os seus futuros estudantes. Essas ideias “dificultam as possibilidades para que os/as docentes desenvolvam algum trabalho que não seja apenas braçal, um trabalho que seja estranhado de suas vivências do cotidiano, problematizado e teorizado” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 20)

> Os licenciandos devem construir, portanto, uma base robusta de conhecimento profissional que lhes permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que lhes ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira. [PARRES.05]

De fato, o saber docente precisa ser desenvolvido ao longo da formação do professor, dado que a relação mantida pelos professores com os saberes é meramente a de transmissores e de portadores de um saber, não de produtores de um saber ou até mesmo de produtores de um saber que impõe uma instância de legitimação social de sua função. (TARDIF, 2012)

> Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem “saber” e “saber fazer”. [PARRES.08]

Saber fazer é saber gerenciar sua prática, pensar sobre ela, questioná-la, enfrentar os desafios que surgem a cada dia, usando todos os recursos possíveis para torná-la mais eficaz. Contudo, a BNC-Formação deixa de lado a importância de refletir sobre a prática, de investigar o seu contexto, ao assumir "preponderância na compreensão e definição de docência, por este ideário instrumental, neotecnicista.” (COIMBRA, 2020, p. 642)

> A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. [RES.03]

Tendo em vista a necessidade de promover esses saberes na formação inicial de professores, os currículos devem ser pensados e organizados de forma que contemplem aos licenciandos a vivência em sala de aula. Neste sentido, Pimenta e Lima (2008, p. 67-68) afirmam que

> O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade.

Dentro dessa perspectiva, os documentos em análise nos apontam para uma formação dividida em grupos, sendo que o Grupo I da formação inicial de professores corresponde a 800 horas destinadas à base comum e a compreensão de conhecimentos e o Grupo II corresponde à 1600 horas destinados a aprendizagem de conteúdo específicos e objetos de conhecimento da BNCC.

> Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. [PARRES.14] e [RES.10]

Neste primeiro grupo, a BNC-Formação preconiza o tratamento de diversas temáticas específicas que devem ser introduzidas no primeiro ano do curso, dentre elas evidencio currículos e seus marcos legais, por trazer a BNCC como um marco obrigatório a ser estudado, o que enfatiza seu vínculo com a BNC-Formação. Ademais, o estudo dessas temáticas tem como objetivo desenvolver as competências específicas do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional.

Essas competências demonstram a existência de resultados de aprendizagem previamente esperados a serem atingidos, aproximam a ideia de professor com a figura de um gestor, rememoram ideias do campo da Didática enquanto campo de conhecimento responsabiliza de forma demasiada o professor, ao avaliá-lo em todos os momentos do processo. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021)

> Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. [PARRES.15] e RES[11]

Do mesmo modo, o Grupo II busca o desenvolvimento de dez habilidades a partir do segundo ano do curso, que mais uma vez estão vinculadas à BNCC. Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) essa conformação curricular organizada em grupos, pautada não em princípios, mas em competências e habilidades bastante específicas, contradiz as previstas nas DCN de 2002 e de 2015, ou seja, as Instituições de Ensino ao reformularem seus currículos irão se deparar com zonas limítrofes, das quais Calixto e Marques-de-Oliveira (2022, p.173) destacam

> a prescrição efetiva e explícita de conteúdos a serem incorporados no currículo; a limitação do currículo à pedagogia por competências; a determinação da abordagem de conceitos atrelados a BNCC aos componentes curriculares; a omissão de conceitos extremamente relevantes, tais como as nuances atreladas a gênero; um retrocesso no que concerne ao conceito de prática e crítica na dimensão docente e a realocação de conteúdos importantes a partir do segundo ano do currículo e não mais no primeiro.

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) reconhecem a necessidade de se realizar mudanças na formação de professores, pois para eles “o tipo de formação que temos

construído junto a professores, pesquisadores, entidades e associações que lutam por uma formação democrática e inclusiva não cabe naquilo que é proposto na BNC-FP". (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 30). Nesse sentido, a formação inicial de professores deve oportunizar momentos de reflexões aos licenciandos sobre os saberes profissionais já adquiridos por eles e a relação desses saberes com o conhecimento acadêmico que está sendo adquirido.

Segundo Tardif (2012) os saberes profissionais dos professores são aqueles que são adquiridos ao longo da vida profissional, através da experiência e do contato com os alunos, já os conhecimentos universitários são aqueles que são adquiridos durante a formação acadêmica, através da teoria e da pesquisa. O autor ainda nos alerta que a formação de professores deve considerar os dois tipos de saberes, pois ambos são importantes para o desenvolvimento da profissão e uma das formas que vemos para a promoção desses saberes é introduzir os conhecimentos provenientes das pesquisas para a Educação em momentos únicos e específicos para esse fim (TARDIF, 2012). Cabe ainda ressaltar que os saberes profissionais devem ser valorizados, pois são eles que dão sustentação à prática docente.

Dessa forma, podemos concluir que o saber docente requer muitos conhecimentos e reflexões que compreende três dimensões, sendo que, dentre elas, o conhecimento profissional não deve estar desarticulado a prática profissional, por isso, a formação inicial deverá ser distribuída em três grupos distintos, em que o Grupo I corresponde a 800 horas para compreensão de conhecimentos que fundamentam a educação e o Grupo II 1600 horas para conhecimento e domínio pedagógico em sua área de conhecimento.

Ao longo da história, o professor tem assumido diversas funções, cada uma delas tendo uma importância única, uma vez que o professor tem se tornado o mediador da aprendizagem não somente na escola, mas na família e na sociedade em que seu aluno está inserido.

> São simples, mas não triviais, as incumbências do professor: trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando para que o aluno aprenda, tratar com atenção maior os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas na proposta pedagógica e em seu plano de trabalho, e ajudar na relação da escola com a família e a comunidade. [PRORES.07]

O professor então precisa ter um bom conhecimento das áreas que vai ensinar, para poder transmitir o conteúdo de forma clara e objetiva, precisa também ter conhecimento sobre as metodologias de ensino, para que possa aplicá-las de forma eficaz e precisa ter conhecimento de Didática, para poder planejar as aulas de forma a envolver seus alunos e toda a comunidade escolar.

> Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível. [PARRES.04]

Assim sendo, o professor precisa estar atento às necessidades dos alunos, às suas dificuldades e aos seus interesses e para isso, é importante que o mesmo esteja sempre buscando novos conhecimentos e se aperfeiçoando constantemente, para que consiga mediar e orientar os alunos no processo de aprendizagem de modo que os objetivos sejam alcançados.

Deste modo, a BNC-Formação poderia assumir um modelo de racionalidade crítica que estabelecesse “um compromisso político e argumentasse em torno de princípios que oportunizem o desenvolvimento de uma ação pedagógica imbricada ao ato político e de transformação da esfera social.” (CALIXTO; MARQUES-DE-OLIVEIRA; 2022, p. 165)

De acordo com Nóvoa (1991) o setor que mais sofre com mudanças na Educação é a formação de professores, pois no decorrer da sua história tem oscilado entre modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos "aplicados" e modelos centrados nas instituições e em conhecimentos "fundamentais".

Portanto, a formação de professores poderia ser pensada de forma a compreender as dicotomias que causam a fragmentação curricular na formação inicial docente, isso significa que os professores devem ter um conhecimento profundo dos fundamentos da educação, bem como dos conteúdos específicos das disciplinas que irão lecionar.

> A formação inicial deverá superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade, entre outras. A superação da fragmentação curricular que divide a formação do professor, descrita neste texto de Ball (2018) aponta a urgente mudança curricular e de entendimento conceitual da formação de professores. [PRORES.08]

A BNC-Formação segundo os seus idealizadores veio juntamente com a BNCC para “resolver todos os problemas” existentes na educação brasileira e no caso de a formação de professores implementar uma diretriz curricular que supere essa dicotomia. No entanto, a real intenção descrita nas entrelinhas de seu texto de propor um programa de residência pedagógica que substitui o estágio, se configura muito mais como “estratégia de marketing a fim de imprimir nos cursos de formação de professores a marca de um governo que, não podemos nos esquecer, era completamente ilegítimo por ter chegado ao poder por meio de um golpe de estado.” (DINIZ-PEREIRA, 2021, p.65)

> A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados à formação inicial ou se detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas. [PRORES.09]

Segundo Gatti (2013) não se pode pensar a formação de professores como sendo apenas Ciências/áreas disciplinares, é preciso levar em consideração a função social da escola, de ensinar às novas gerações o conhecimento e consolidar práticas e valores coerentes a nossa vida em sociedade. No mesmo sentido, dos materiais empíricos em análise surge a necessidade da formação de professor desenvolver um conhecimento que articule com processos cognitivos e socioemocionais alinhados à BNCC visando a educação integral.

> É por meio da apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo, que o licenciando, durante a sua formação e carreira profissional, promoverá, de modo coerente, a situação de aulas com duplo foco: um, o conhecimento; e outro, o desenvolvimento de competências, articulando os processos cognitivos e socioemocionais, como indicado na BNCC. [PARRES.09]

Compreendo a necessidade por parte do licenciando em apropriar-se de conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência, contudo corroboro com Diniz-Pereira (2021) quando diz que BNC-Formação além de apresentar uma retórica das habilidades e competências, assume uma ideia “simplista e absurda de transformar as licenciaturas em meros cursos preparatórios para implantação da BNCC.” (DINIZ-PEREIRA,2021, p. 65)

> A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem

> como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. [RES.01]

Não basta, portanto, somente adquirir conhecimentos, é preciso que se saiba usá-los, refletir sobre eles, criticá-los e, quando for o caso, construir novos saberes. A escola deve, assim, contribuir para que as pessoas sejam capazes de questionar o mundo, de modo a poder contribuir para a sua transformação, de forma que sejam criadas as condições para que todos possam viver de forma digna. Isso significa dizer que a educação deve ser voltada para a formação de cidadãos conscientes e críticos, que sejam capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Em suma, no Brasil e em outros contextos, a formação de professores deve articular teoria e prática, de um modo que nenhum tipo de conhecimento, seja ele específico da área ou aqueles que fundamentam a educação sejam abordados de forma excessiva, proporcionando assim ao licenciando uma apropriação do conhecimento pedagógico necessário a situações de sala de aula, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando a Educação Integral.

Ao referir seu conceito de formação de professores, Garcia (1999) especificou antes alguns princípios subjacentes que ele julgara válido enfatizar. Desses, princípios o quinto diz respeito à necessidade de integrar a teoria e a prática na formação de professores, ou seja, “[...] salientar que os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizam e inclusive rotinizam”. (GARCIA,1999, p. 28). O autor procura retratar a importância de uma efetiva articulação entre teoria e prática na formação de professores, onde os futuros professores devem ter acesso a uma formação que considere a prática o elemento central e o ponto de partida desse processo e que os habilite a enfrentar os problemas que surgem no cotidiano de sala de aula.

Nesse sentido os cursos de Licenciatura poderiam, portanto, proporcionar aos seus alunos o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da docência, de forma que possam contribuir para a transformação da realidade educacional. (PIMENTA, 2009). Ademais, a formação docente deve ir além da dimensão prática, envolvendo uma reflexão crítica sobre a prática educativa, de forma

a contribuir para a melhoria do ensino aprendizagem. “Tanto o conhecimento guia a prática, como a prática ressignifica o conhecimento, em um processo de reflexão-ação-reflexão, ou seja, saber, agir e revisitar o saber constantemente” [PRORES.19]

Desta forma, a dimensão prática do currículo é tão importante quanto a teórica, uma vez que, através da prática os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar à docência em sala de aula. Sem a prática, os conceitos teóricos permanecem abstratos e difíceis de serem compreendidos.

> Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; [RES.06]

A formação de professor é a única que proporciona ao futuro docente uma vivência da profissão antes mesmo do próprio estudante escolher qual caminho irá seguir profissionalmente. Talvez por já ter convivido com vários professores em sua vida, o futuro professor inicia sua formação com pré-conceitos estabelecidos, difíceis de serem modificados, o que dificulta por parte do professor formador a escolha de conteúdos que devam ser ensinados, principalmente no que diz respeito à relação professor e aluno.

No entanto, o Estágio proporciona ao futuro professor retornar à escola como “um profissional interessado em detectar as condições de ensino e de não ensino” (CARVALHO,2012, p.11).

> Além disso, a aprendizagem com compreensão pela prática, permite que o aluno aprenda a aplicar conhecimentos adquiridos em situações diversas mesmo quando essas são anteriormente desconhecidas. [PRORES.10]

Infere-se então que a teoria e a prática de forma associada, oportuniza o desenvolvimento de conhecimentos básicos necessários à prática docente e tem como princípio relevante a formação de professores.

> A articulação entre a teoria e prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; [RES.04]

Desse modo, entendemos o estágio presencial como um espaço de formação, cujo objetivo é possibilitar ao futuro educador a construção de uma identidade profissional. A partir de sua experiência nas escolas, o acadêmico tem a oportunidade de desenvolver os conteúdos teóricos aprendidos em sala de aula, bem como de refletir sobre a prática educativa, contribuindo para sua formação ético-política. (PIMENTA e LIMA, 2012).

> A prática docente é a associação contínua entre objeto de conhecimento e objeto de ensino: a concomitância entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos para selecionar, ordenar, organizar e avaliar os conteúdos para aprender (objetos de ensino) fazem parte fundamental da formação e da relação entre conhecimento e prática. [PRORES.21]

Segundo Pimenta e Lima (2012) ao dissociar a teoria da prática o resultado que se espera é um empobrecimento das práticas nas escolas, por isso se faz necessário explicitar que o estágio é teoria e prática ao mesmo tempo, e não teoria ou prática, realizada em momentos distintos.

> É, portanto, por meio da prática, como homologia de processos, que o licenciado vive, no curso de sua formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da Educação Básica. [PARRES.10]

Assim, o Estágio é uma experiência que se dá em um contexto social específico, o que o torna um espaço de relações entre o licenciando, a equipe orientadora da instituição de ensino, professores e alunos da unidade escolar.

> A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa. [RES.13]

Segundo García (1999) as instituições responsáveis pela formação de professores devem juntamente com outras instâncias educativas planejar um programa de iniciação à prática profissional, que inclua um mentor com larga experiência docente, para dar apoio aos professores iniciantes e com eles desenvolver ciclos de supervisão clínica.

Da mesma forma, a residência pedagógica oportuniza momentos para os licenciandos colocarem em prática os conhecimentos adquiridos durante seu processo de formação, ao observar e analisar o cotidiano de um ambiente escolar.

> 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. [PRORES.12]

Na Educação, a aproximação com o campo do trabalho é importante porque há saberes da profissão docente que são desenvolvidos em contato com a atividade profissional, com a escola e com professores da educação básica. A experiência de Estágio proporciona ao futuro professor a oportunidade de observar, de questionar, de analisar, de refletir, de planejar e de atuar em diferentes contextos educativos, o que é fundamental para o desenvolvimento de sua prática profissional.

Todavia, a proposta que a BNC-Formação apresenta em relação ao programa de residência pedagógica, prática como componente curricular e estágio são apontados apenas com momentos necessários aos licenciandos de se alinharem a BNCC. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021). O próprio edital do Programa de Residência Pedagógica apresenta em seu corpus um dos objetivos como sendo “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).” (CAPES, 2018, p. 1).

> Deve incluir a imersão numa mesma escola, com um mesmo professor formador, durante a qual o residente deverá observar, analisar, propor intervenções no que diz respeito à cultura da escola, às relações pessoais dentro do espaço social escolar, ao conhecimento dos alunos e das relações entre eles, bem como de suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes. [PRORES.13]

Segundo Sacristán (2000) o currículo faz parte do sistema educativo e se sustenta sendo distribuído através da especialização dos conteúdos, dos cursos, dos níveis e das modalidades do mesmo, sendo a política sobre o currículo um condicionamento da realidade prática da educação. Ainda de acordo com o autor, o primeiro nível de definição do currículo parte da instância político-administrativa e as formas de realizá-la cumprem uma série de funções dentro do sistema social, do sistema escolar e na prática pedagógica, que se realiza por diferentes caminhos. Em

suas palavras, “num sistema educativo com sistemas privados e públicos que acolhem diferentes tipos de alunos, a existência dos mínimos curriculares regulados deve expressar uma cultura que se considere válida para todos”. (SACRISTÁN, 2000, p.112)

Nesse sentido, o material empírico em análise aponta que os cursos de licenciatura devem ter sua carga horária distribuída em três dimensões que correspondem aos grupos I, II e III.

> Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, serão organizados em três Grupos, com carga horária total de, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, devendo considerar o desenvolvimento das competências profissionais previstas na BNC-FP e explicitadas neste Parecer, ou seja, nas três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais. [PARRES.13] e [RES 9]

As DNC de 2015 já contemplavam uma carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas e representava um avanço na maneira de como poderíamos pensar, organizar e estruturar os cursos de Licenciatura, mesmo com algumas limitações, esse documento buscou atender todos os movimentos em defesa da formação de professores e da escola pública, procurando atender às demandas apontadas por cada movimento.

No tocante a BNC-Formação, nos parece que, ao invés de procurar avaretronçar ainda mais a forma de organizar a formação de professores, toda suposta “melhora” apresentada nos faz retroceder. De acordo com Calixto e Marques-de-Oliveira (2022, p. 174) a BNC-Formação é limitada e se aproxima novamente do modelo de racionalidade técnica, no qual a concepção de currículo tem a intencionalidade “de formar professores capazes de desenvolver e aplicar planejamentos orientados pela BNCC do que de um professor como intelectual crítico e com potência de transformação do cenário educacional.”

> Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuída: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. [PARRES.16] e [RES.12]

Segundo Calixto e Marques-de-Oliveira (2022), existe uma necessidade de vincular o licenciando nas 800 horas de prática pedagógica através de um acordo formal entre Universidade e Escola, que nos leva a reflexão de como operacionalizar essas horas, tendo em vista que cada vez mais o número de salas de aula abertas no Ensino Médio tem diminuído o que vem a ser um problema, pois inviabilizaria a sua realização. As autoras apontam ainda mais uma dificuldade para a realização dessas horas de prática pedagógica, principalmente no que diz respeito à celebração do convênio entre Escolas e Universidades, haja vista a morosidade com que esses são realizados na atualidade.

Todavia, é através da prática que o licenciando vivencia o processo de aprendizagem, associando o objeto de ensino ao objeto de conhecimento em um processo de reflexão-ação-reflexão de forma a propor intervenções ao conhecimento do aluno e as relações sociais no ambiente escolar. A prática deve estar presente em todo percurso formativo do licenciando, devendo os cursos de licenciatura destinar 800 horas para desenvolvimento de Estágio Supervisionado, Práticas dos Componentes Curriculares e Residência Pedagógica.

Da mesma forma que a formação inicial, a formação continuada de professores auxilia na melhoria da qualidade do ensino, uma vez que os professores têm a oportunidade de acompanhar as mudanças nas áreas de conhecimento e se atualizarem constantemente. Além disso, a formação continuada também promove o desenvolvimento profissional dos professores, o que pode resultar em uma melhor qualidade de ensino.

> A formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; [RES.05]

A formação continuada se apresenta como outro

> A formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional ao longo da carreira docente. A cada etapa da carreira, o professor desenvolverá novas habilidades e competências, podendo ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho. [PRORES.16]

A formação continuada é um componente essencial à profissionalização docente que deve fazer parte do cotidiano das unidades escolares. Políticas públicas

precisam ser criadas de forma que contemplem a formação continuada como instrumento de valorização profissional e de evolução profissional.

> 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. [PRORES.15]

Garcia (1999) destaca que a formação de professores é um ato continuum, uma vez que “não se deve pretender que a formação inicial ofereça produto acabado, encarando-se antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. ” (GARCIA,1999, p. 55)

No entanto, é válido ressaltar que a forma como a BNC-Formação descreve a formação continuada em seu corpus, configura-se mais uma vez como sendo um retrocesso em relação ao que a DCN de 2015 havia estabelecido. Na realidade a BNC-Formação faz uma menção muito pequena sobre a formação continuada, o que levou o CNE a editar uma diretriz específica, a Base Nacional Comum para Formação Continuada (BNC-FC) publicada em outubro de 2020. Da mesma forma que BNC-Formação à BNC-FC foi estabelecida sem muito diálogo e traz como referência a BNCC.

Contudo, a busca pela melhoria contínua de sua prática demonstra o quanto o professor está engajado com a aprendizagem da comunidade escolar na qual está inserido. Do mesmo modo, emerge de nossa análise a necessidade de a formação inicial de professores desenvolver uma dimensão específica que é o engajamento profissional.

> Compreende-se esse conceito como um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, a comunidade escolar e os diversos atores do sistema educacional. [PRORES.22]

Segundo Martins, Mendonça e Vazquez (2021, p.1) “O engajamento é um fenômeno físico, cognitivo e emocional exercido pelo trabalhador durante a execução de seu trabalho”. O engajamento está ligado às suas experiências no trabalho, que são influenciadas pelas exigências do trabalho e pelos recursos disponíveis para lidar com elas, ou seja, o engajamento é um processo psicológico subjacente ao equilíbrio entre as demandas e os recursos individuais e organizacionais do trabalhador.

> O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com os colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade). [PARRES.12]

O engajamento pode ser visto por uma perspectiva tridimensional, definida pelo vigor, dedicação e concentração, das quais destaco a dedicação que se caracteriza pela sensação de significado, entusiasmo, inspiração, desafio e orgulho. No processo de ensino e aprendizagem com foco no desenvolvimento pleno, a dedicação se configura como um estado essencial para o ato docente, já que perpassa pelas possibilidades de sentido e de aplicabilidade na sua prática.

> Nesse sentido, o compromisso se relaciona com a busca constante da melhoria de sua prática, do sentido do seu trabalho, do reconhecimento da sua importância e, portanto, das essências de sua profissional. Assim, o engajamento considera a perspectiva dos valores éticos e morais que compõem a profissão. [PRORES.23]

Nessa perspectiva, o engajamento profissional corresponde ao compromisso moral e ético do professor para consigo mesmo, para com o estudante e para com a sociedade, buscando uma melhoria contínua de sua prática docente. Apesar da BNC-Formação estar pautada em um modelo de racionalidade técnica a dimensão do engajamento profissional discorre um número bastante restrito, que mencionam uma racionalidade crítico-reflexiva e por isso acabam por não ganhar grande visibilidade no âmbito desta diretriz. Este aspecto parece ser de grande relevância, pois entende-se que os processos reflexivos e de criação estão intimamente imbricados com a docência.

Deste modo, dos materiais empíricos analisados que compreendem os documentos que deram suporte a criação da BNC-Formação, conclui-se que a formação de professores deve proporcionar aos futuros docentes o desenvolvimento de um conjunto de domínios e habilidades que o prepare para diferentes tipos de situações em sala de aula, assim como para a complexidade que envolve o processo de ensino aprendizagem. Destarte, o itinerário formativo do licenciando deve abranger momentos de prática, tais como Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica, para que ele consiga articular seus conhecimentos teóricos, de modo a desenvolver estratégias e metodologias de ensino que possibilite a seus estudantes construir o seu próprio conhecimento.

Essa conclusão talvez reflita meus saberes profissionais até mesmo enquanto gestor escolar, saberes esses adquiridos ao longo da minha vida através da experiência e do contato com os alunos e professores. Enquanto gestor, tenho que, muitas vezes, avaliar o desempenho dos professores, e nesse caso percebo que estar em sala de aula requer um preparo muito grande do professor, pois ele precisa fazer a gestão da sala de aula e esta é realizada de forma diferenciada segundo a visão de cada docente. Nesse sentido, corroboro com Tardif (2012) quando diz que os saberes profissionais são plurais e trazem à tona no próprio exercício da profissão, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser provenientes de fontes variadas e naturezas diferentes.

Outro ponto que reflete muito meus saberes profissionais diz respeito ao Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica. Durante minha formação inicial no curso de Licenciatura em Química no ano de 2002, concluí o Estágio obrigatório em apenas três horas/aula em uma escola pública, localizada no Bairro Estrela do Sul em Campo Grande/MS. Não vejo que foi o suficiente para me preparar efetivamente e estar apto ao exercício da docência o pouco tempo de Estágio que realizei. No início de minha carreira profissional, busquei esclarecer minhas dúvidas e obter orientações sobre a prática docente em sala de aula com minha coordenadora pedagógica, que passei a considerá-la como minha mentora profissional.

Sendo assim, entendo o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica como espaços/tempo de iniciação profissional, no mesmo princípio que Garcia (1999) propõe em seu livro Formação de Professores para uma mudança educativa, no qual “os programas de iniciação reconhecem que os participantes terminaram a pouco tempo o seu período de formação e que necessitam ainda supervisão e apoio semelhante ao que receberam em sua fase de estudante” (GARCIA, 1999, p.119)

Ainda segundo o autor, os programas de iniciação respondem à questão da assessoria e formação continua aos docentes em seu primeiro ano de ensino ser tratada apenas como facultativa, uma vez que, assim como qualquer outra atividade de formação, esse programa de iniciação se ancora em um conceito de ensino e formação, no conhecimento que se considera adequado ao professor principiante e as estratégias formativas que facilitam a aquisição desse conhecimento.

4.3 LENTES COMPREENSIVAS SOBRE A BNC-FORMAÇÃO

Esta seção contém a análise do material empírico constituído pelo questionário online enviado aos professores. Para tal, como já detalhado no capítulo denominado de “Trajetórias Metodológicas” desta dissertação, somente os professores vinculados a cursos de Licenciatura em Química ofertados por IESP da região Centro-Oeste participaram desta pesquisa.

O levantamento das IESP, realizado no portal do MEC, apontou que na região Centro-Oeste, os cursos na modalidade Licenciatura em Química são ofertados em 27 cidades. No estado de Goiás, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) oferta o curso de Licenciatura em Química nas cidades de Anápolis e Formosa, o Instituto Federal de Goiás (IFG) oferta nas cidades de Uruaçu, Luziânia, Itumbiara, Inhumas e Anápolis, já o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) oferta os cursos de Licenciatura em Química nas cidades de Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí, enquanto as Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal do Catalão (UFCAT) e a Universidade Federal de Jataí (UFJ) ofertam o curso de Licenciatura em Química nas respectivas cidades na qual estão localizadas, Goiânia, Catalão e Jataí. Assim sendo, o curso de Licenciatura em Química está presente em 14 cidades do estado, ofertados por seis IESP e seus Campus de Ensino.

No Distrito Federal, os cursos de Licenciatura em Química são ofertados na cidade de Brasília, pela Universidade de Brasília (UNB) e na cidade de Gama pelo Instituto Federal de Brasília (IFB). Já no estado de Mato Grosso, os cursos de Licenciatura em Química são ofertados nas cidades de Cuiabá, Araguaia e Sinop pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e nas cidades de Confresa e Primavera do Leste pelo Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT). Por fim, no estado de Mato Grosso do Sul os cursos de Licenciatura em Química são ofertados nas cidades de Campo Grande pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), em Dourados pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na cidade de Naviraí pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e em Coxim pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).

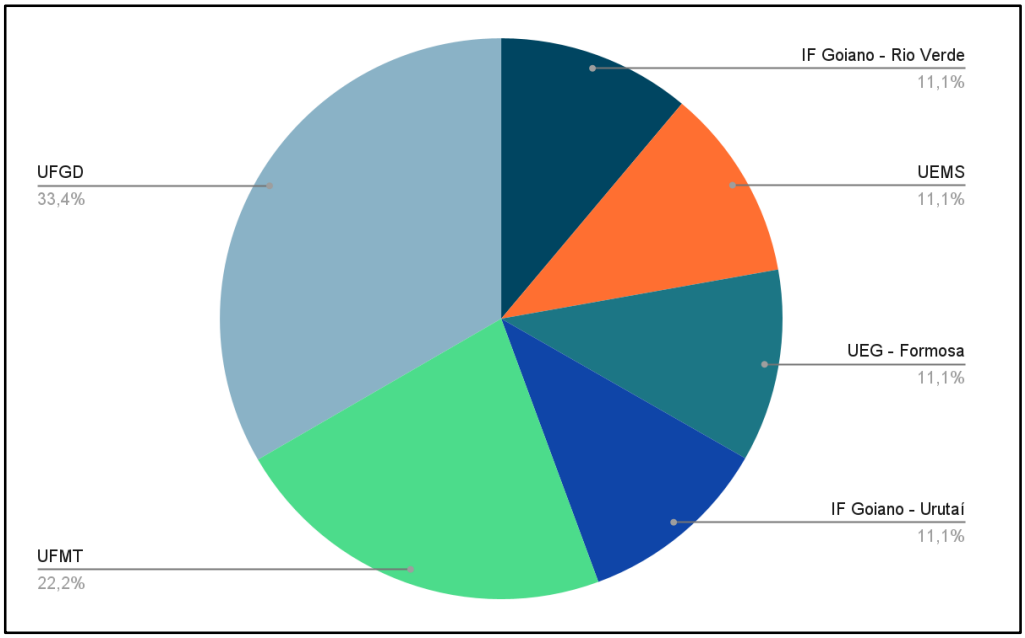
Deste modo, percebemos que o curso de Licenciatura em Química é ofertado vinte e sete vezes e está presente em vinte cinco cidades da região Centro-Oeste,

sendo que, o estado dessa região que mais oportuniza a formação de professores de Química é o estado de Goiás. Procedido o levantamento das Instituições de Ensino, o questionário foi enviado aos coordenadores de curso, para que respondessem e também que encaminhasse aos professores vinculados ao curso a qual coordenam. O questionário continha dezenove perguntas, subdivididas em cinco seções, sendo elas: “I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, “II - Identificação”, “III - Formação”, “IV- Ensino de Química”, “V - Formação de Professores”, das quais trataremos cada seção de forma individual no decorrer deste capítulo.

4.3.1 PERFIL DOS COLABORADORES

A segunda seção do questionário foi idealizada de forma a delinear um perfil dos colaboradores, sendo composta por quatro questões, na qual a primeira corresponde ao nome dos participantes, a segunda, a IES a qual possui vínculo empregatício, a terceira, o tempo em que está lecionando na IES onde labora e a quarta os componentes curriculares que lecionam no curso de Química Licenciatura. Ao todo, 9 professores participaram da pesquisa e os resultados obtidos são demonstrados nos gráficos abaixo.

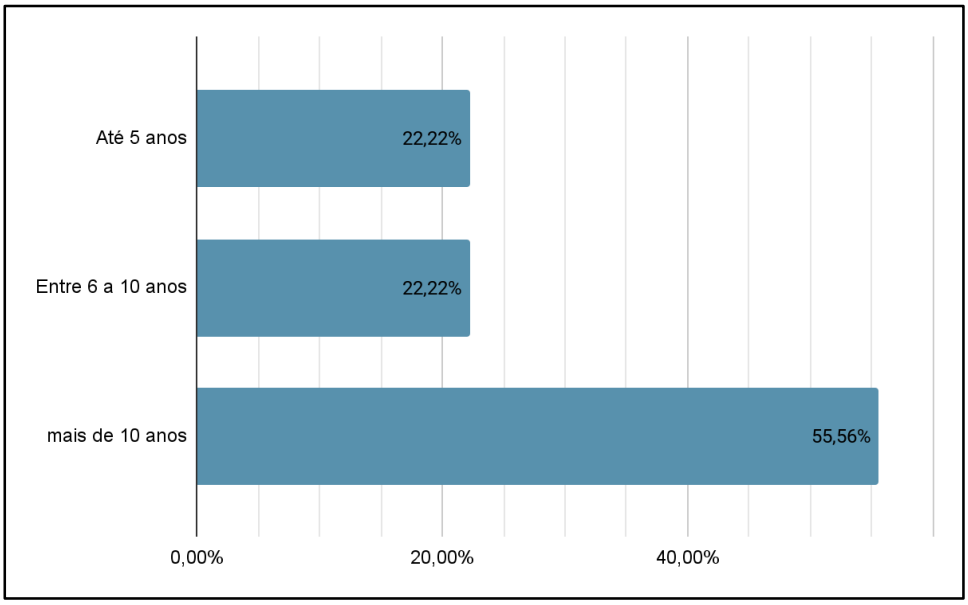
Gráfico 1: Instituições de Ensino Superior que os colaboradores da pesquisa estão vinculados



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Conforme podemos observar no gráfico 1, dos professores que responderam o questionário, 33,4⁒ deles, ou seja, três (3) desses professores lecionam no curso de Química Licenciatura da UFGD, outros dois (2) professores lecionam na UFMT, o que corresponde a 22,2⁒ dos professores entrevistados e apenas um (1) professor que leciona no IF-Goiano de Urutaí, assim como, um (1) professor que leciona no IF-Goiano de Rio Verde e também apenas um (1) professor que leciona na UEG de formosa, responderam o questionário, o que corresponde a 11,1⁒ dos entrevistados participantes por cada instituição.

Gráfico 2: Tempo em que estão lecionando na Instituição de Ensino a qual estão vinculados



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Já em relação ao tempo em que os professores estão lecionando na Instituição de Ensino, o que verifica-se é que 22,2⁒ deles, ou seja, apenas dois deles possuem um vínculo de até cinco anos com a Instituição, outros dois, que também correspondem a 22,2⁒ possuem vínculo de seis a dez anos com a Instituição e 55,56⁒ dos que responderam ao questionário, ou seja, cinco professores disseram ter mais de 10 anos lecionando na mesma IES.

Outra questão abordada na parte de identificação do formulário, diz respeito aos componentes curriculares que os professores lecionavam em suas respectivas

IES. Na tabela 3, logo abaixo, são demonstradas as respostas fornecidas pelos professores.

Tabela 5: Componentes Curriculares ministrados pelos professores

Professor	Componentes Curriculares
PRO1	Química Geral, Química Experimental, História da Química e Práticas como Componentes Curriculares.
PRO2	Núcleo de formação geral
PRO3	Química
PRO4	Introdução ao Laboratório de Química, História da Química, Química Inorgânica I e Química Inorgânica II
PRO5	Estágios, Práticas de Ensino de Química, Química Geral
PRO6	Estágios (majoritariamente), e Bases Teóricas para Aprendizagem
PRO7	Epistemologia da Ciência, Instrumentação para o Ensino de Química, Prática para o Ensino de Química, Profissão Docente, Introdução ao Ensino de Química
PRO8	Os de Ensino de Química
PRO9	História da Química; Bases teóricas para a aprendizagem I e II; Experimentação no Ensino de Química I e II; Alfabetização Científica em Química; Química e Sociedade

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023)

Tendo em vista, uma melhor compreensão do perfil dos colaboradores da pesquisa, a seção 3 do questionário tinha como objetivo identificar a formação acadêmica de cada participante, sendo que, 66,67%. ou seis (6) dos professores entrevistados são graduados em Licenciatura em Química e os outros três (3), que corresponde a 33,33%. são graduados em Licenciatura em Ciências com habilitação em Química.

Em relação a pós-graduação Latu Sensu, seis (6) professores, que corresponde a 66,67%. dos entrevistados informaram não possuir esse tipo de formação, enquanto 33,33%. dos participantes, ou seja, três (3) professores informaram possuir essa formação. A tabela 4 abaixo, demonstra os títulos que esses profissionais possuem.

Tabela 6: Titulação Lato Sensu dos professores

Professor	Componentes Curriculares
PRO3	Psicopedagogia
PRO8	Teologia
PRO9	Educação e Gestão Ambiental

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023)

No que tange a pós-graduação Stricto Sensu, todos os nove (9) professores entrevistados, o que corresponde a 100% dos participantes, informaram possuir mestrado e doutorado. As tabelas 5 e 6 abaixo, apontam os títulos de mestrado e doutorado dos referidos colaboradores.

Tabela 7: Titulação Stricto Sensu dos professores

Professor	Título Mestrado	Título Doutorado
PRO1	Mestre em Química do Cerrado	Doutor em Ciências - Área de concentração Fitotecnia
PRO2	Mestre em Química - Área de concentração em Físico-Química	Doutor em Ciências - Área de concentração em Físico-Química
PRO3	Mestre em Ciências (Mestrado Profissional)	Doutor em Educação em Ciências
PRO4	Mestre em Ciências - Área de concentração Química Orgânica	Doutor em Ciências - Área de concentração Química Inorgânica
PRO5	Mestre em Ensino de Ciências - Área de concentração em Química	Doutor em Educação em Ciências e Matemática
PRO6	Mestre em Ciências - Área de Química (Mestrado Profissional)	Doutor em Educação para Ciências
PRO7	Mestre em Química - Área de concentração em Ensino de Química	Doutor em Química - Área de concentração em Ensino de Química
PRO8	Mestre em Ensino de Ciências - Área de concentração em Física e Química	Doutor em Educação em Ciências - Área de concentração em Física, Química e Inclusão
PRO9	Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia	Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023)

Quanto a formação a nível de pós-doutorado, 88,9% dos entrevistados, ou seja, oito (8) professores informaram não possuir esse grau de titulação e apenas um (1) professor, que corresponde a 11,1% dos entrevistados, não responderam a essa questão.

Diante o exposto, evidencia-se que os participantes dessa pesquisa são todos professores licenciados, com mestrado e doutorado nas áreas de Química e Educação e que possuem em sua grande maioria mais de 10 anos de serviços prestados a formação de professores e principalmente que passaram pelas alterações das últimas diretrizes curriculares para a formação de professores.

A seguir, elucidaremos as categorias intermediárias que emergiram após análise realizada através da metodologia da ATD nas seções “IV- Ensino de Química” e “V - Formação de Professores” do questionário enviados aos professores participantes desta pesquisa, assim como apresentaremos o metatexto oriundo da categoria final, de modo a dar visibilidade as percepções daqueles participam ativamente na formação de professores.

4.3.2 ELEMENTOS INDISPENSÁVEIS À FORMAÇÃO DOCENTE

O metatexto produzido pelo argumento da categoria final tem como objetivo compreender as potencialidades e as limitações das BNC-Formação a partir das vozes dos professores participantes da pesquisa e foi escrito de acordo com as interpretações realizadas segundo as respostas deles sobre o seu entendimento em relação ao Ensino de Química, ao responderem como o Ensino de Química no Ensino Médio contribui para a vida do estudante, como ele visualiza o Ensino de Química nas IES e também ao responderem se o conhecimento solicitado no ENADE faz parte das discussões formativas de suas aulas.

Suas contribuições, ao responderem os questionamentos realizados acerca da formação de professores, para a construção do metatexto transcenderam nossas expectativas pois os mesmos relataram suas opiniões acerca do desenvolvimento de habilidades e competências, contemplado na BNC-Formação, problematizaram o conceito de competências específicas e se as dimensões descritas neste documento normativo são realmente necessárias e suficientes para a formação do professor, descreveram como estas vem sendo discutida em suas Instituições de Ensino e por

fim emitiram suas opiniões sobre o que consideram essencial para a formação do professores e o que um documento orientativo precisaria abordar, para ser considerado ideal à essa formação.

Após uma análise minuciosa das respostas emitidas pelos professores sobre essas questões, três categorias intermediárias emergiram deste processo, sendo a primeira denominada “Questões inerentes aos pré-requisitos necessários à formação do professor”, tendo sua origem na junção das categorias iniciais A e B, denominadas “Sobre o Novo Ensino Médio” e “O estudo da Química” respectivamente.

Em seu entendimento, um dos participantes, ao responder sobre as possíveis contribuições do Ensino de Química no Ensino Médio para a vida do estudante, afirma que

> Nos moldes do Novo Ensino Médio, não contribui para nada, já que os itinerários não poderão ser desenvolvidos com qualidade, pois o preparo das escolas não admitem, por exemplo, um itinerário na área de formação técnica. Assim, teremos uma totalidade de escolas ofertando o itinerário que mais facilita seus trabalhos, mas para o futuro do aluno não ajuda em nada, sem ter um foco no preparo para prosseguir estudos na graduação. [PRO01.Q.10]

Segundo Saviani (2020) o governo golpista ao propor o novo Ensino Médio o faz argumentando com o princípio da flexibilidade, que permite ao estudante escolher um itinerário que corresponda aos seus respectivos projetos de vidas, todavia é de conhecimento de todos que, mesmos os jovens de com idade entre dezoito e vinte anos tem dificuldades em escolher uma carreira para seguir, quem dirá adolescentes de 15 anos. De fato, o entendimento de Saviani (2020) sobre a flexibilidade dos itinerários traz realmente uma preocupação, pois enquanto diretor adjunto ao acompanhar e realizar a escuta dos estudantes do Ensino Médio em relação ao itinerário que preferem seguir, em sua grande maioria, eles respondem que não sabem qual escolher e deixam seus responsáveis marcarem a opção que irão cursar no ato de sua matrícula.

Outro fato importante a ser destacado, é que aqui no Mato Grosso do Sul a orientação da Secretaria de Educação permite que as escolas ofertem somente uma quantidade de itinerários formativos de acordo com a quantidade de turmas autorizadas no Ensino Médio, ou seja, na unidade de ensino em que laboro, somente uma turma de Ensino Médio foi autorizada e neste caso só podemos oferecer apenas

um itinerário formativo. Neste caso, os alunos não têm opção de escolha e acabam por cursar o itinerário escolhido pela maioria.

Assim sendo, corroboro com Saviani (2020, p.11) quando argumenta que “na prática, a grande maioria dos alunos será encaminhada para o quinto itinerário, formação técnica e profissional”, pois é justamente o que ocorreu neste ano de 2023 na unidade escolar em que trabalho, no final o itinerário ofertado por nós acabou sendo o profissional. Neste sentido, é perspicaz dizer que “vejo um ensino superior desconectado do ensino médio” [PRO2.Q11]

A Lei 13.415/17 estabelece no parágrafo quinto do artigo 36 que “os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.” (BRASIL, 1997, p.2)

Ante o exposto, esboçam-se pistas de que o Novo Ensino Médio, ao propor Itinerários Formativos diferentes não oportunizará uma formação de qualidade, visto que, muitas escolas não conseguirão oferecer todos os Itinerários, optando assim por ofertar apenas um Itinerário que facilite seus trabalhos diários, o que ocasionará uma desconexão ainda maior entre o Ensino Médio e o Ensino Superior.

Neste sentido, é necessário verificar como o Ensino de Química que vem sendo aplicado e desenvolvido no Ensino Médio contribuirá com o desenvolvimento do estudante. É importante também, pensar e problematizar se o estudo praticado durante essa etapa de Ensino, agregará alguma coisa na formação dos professores, em especial os de Química, haja vista que esses futuros docentes já estão vivenciando sua futura profissão, porém sob uma ótica diferente.

Os colaboradores desta pesquisa, quando questionados sobre essa questão, foram unânimes ao dizer que o Ensino de Química no Ensino Médio contribui com a formação do estudante, descrevendo respostas claras e objetivas como “melhoria da leitura do mundo” [PRO3.Q10] e “compreensão de diversos fenômenos observado a sua volta no cotidiano” [PRO4.Q10]. No entanto, alguns deles chamaram a atenção ao dizer que

> O Ensino Médio proporciona conhecimentos da química que contribuem para a compreensão do mundo material, suas transformações (tais como composições de produtos de saúde, higiene, etc.) além da compreensão da natureza e seus fenômenos

> (chuva ácida, clima, solo etc.), sendo um conhecimento muito amplo e importante que ajudam o aluno a perceber seu contexto e conscientizá-lo nas suas decisões sobre aspectos cotidianos (a alfabetização científica). [PRO5.Q10]

Fica evidente que os conhecimentos da Química no Ensino Médio auxiliam na formação do estudante, ainda mais se nesta etapa de ensino a alfabetização científica for amplamente disseminada. Segundo Chassot (2000) a alfabetização científica pode ser definida como um conjunto de conhecimentos que facilitam a leitura do mundo em que vivemos.

O Professor 9, ao responder a décima questão, segue na mesma linha de pensamento ao argumentar acerca da importância do Ensino de Química

> para que o estudante tenha acesso a uma ambiência favorável ao seu desenvolvimento como cidadão, repleto de possibilidades e de direitos como ser humano. Sua visão de mundo tende a ser ampliada quando se tem acesso a uma educação rica em diversidade e em interpretações do seu cotidiano. [PRO9.Q10]

Deste modo, podemos concluir que o estudo da Química é imprescindível para uma melhor compreensão do mundo, proporcionando ao estudante um conhecimento mais amplo, que permite ao mesmo perceber o contexto a sua volta e tomar decisões sobre determinadas situações do seu cotidiano de forma consciente. No entanto, o que tem ocorrido com a implementação do NEM é justamente o contrário, uma vez que o Ensino de Química teve sua carga horária reduzida e os conteúdos antes abordados, deram lugar às habilidades e competências consideradas essenciais pelos estados.

No que tange então, sobre as Questões inerentes aos pré-requisitos necessários à formação do professor, categoria intermediária A, temos um entendimento no sentido de que a Educação Básica deve proporcionar ao estudante uma formação que o permita continuar evoluindo em sua carreira acadêmica, possibilitando conhecimentos necessários às mais diversas formações profissionais e em especial uma base para seguir na carreira do magistério.

Todavia, o que podemos perceber com todas essas mudanças repentinas na Educação Básica, é que a mesma tende a preparar o estudante muito mais para o mercado de trabalho do que para a continuidade de seus estudos e consequentemente uma formação acadêmica.

Outra categoria intermediária que emergiu da análise do questionário foi a Categoria Intermediária B, denominada “Questões inerentes ao saber docente”, que teve sua constituição possibilitada pela junção das categorias iniciais C, D, G, H e I.

Para Pimenta (2009), a formação inicial vai muito além de conferir uma habilitação legal para o exercício profissional da docência, ou seja, ela deve colaborar para com o exercício da atividade docente, uma vez que o “professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas "(PIMENTA, 2009, p.6). Quando nos deparamos então com a proposta da BNC-Formação, percebemos que a formação inicial do professor segue na contramão daquilo que Pimenta (2009) diz, visando valorizar conhecimentos e habilidades que servirão muito mais para manter o controle sobre a prática docente do que colaborar com o seu exercício.

Ao serem questionados sobre a necessidade do licenciando desenvolver competências gerais docentes, no mesmo princípio das competências gerais propostas pela BNCC, segundo determinado na BNC-Formação, os colaboradores disseram que a formação de professores está retrocedendo em vários sentidos. Enquanto outro consideram que essas habilidades e competências podem ser trabalhadas na formação inicial, porém não são suficientes para a formação do professor.

Nesse ínterim, um dos professores colaboradores menciona que esta nuance se delineia como:

> Um enorme retrocesso na formação do futuro professor de Química, tendo em vista que preconiza que o futuro docente aprenda somente aquilo que ele vai ensinar, se assemelhando ao antigo magistério. [PRO4.Q13]

Outro professor também aponta que a BNC-Formação é um retrocesso às políticas voltadas para a formação de professores, em suas palavras

> Olha, na verdade até agora não entendo o que são essas competências. E, ainda, como um conceito que já foi ultrapassado volta na BNC-FP. Infelizmente, é lamentável retornar via "obrigatoriedade de uma Lei" o desenvolvimento de competências e habilidades. [PRO6.Q13]

As políticas educacionais já traziam um avanço para a formação de professores, segundo Bazzo e Scheibe (2019, p.671) , a Resolução CNE/CP nº

02/2015 foi amplamente discutida e entendida “pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema” e devido ao golpe sofrido em 2016, todas essas conquistas foram deixadas de lado, para atender somente os interesses de um governo ilegítimo.

Ao realizar uma comparação entre as competências apresentadas pela BNC-Formação com aquelas que estão inseridas na BNCC, Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) evidenciam que a semelhança se estende não somente pelo número ser o mesmo, mas também pela essência de cada uma delas, corroborando com a hipótese do que se espera que os professores aprendam e elaborem estratégias alinhadas ao que se espera que se aprenda pelos alunos na Educação Básica.

Concordo com essa perspectiva apontada pelos autores, uma vez que, estando na gestão escolar, percebo muitos professores se sentindo despreparados para estar em sala de aula com todas essas mudanças repentinas. E o que o governo tem feito para “solucionar“ essa situação, é aproveitar esses momentos de formações continuadas na escola para apresentar modelos de plano de aula para serem seguidos pelos professores.

Além das formações continuadas, são oferecidos ou disponibilizados cursos de entidades privadas, que também desenvolvem modelos de plano de aulas para o professor seguir na sala de aula. Sendo assim, enquanto o governo não molda os futuros professores, aqueles que já estão em exercício são direcionados a desenvolverem em sala de aula, aquilo que o governo espera que os estudantes aprendam.

Neste sentido, um dos participantes chama atenção dizendo que “é necessário que haja um cuidado com relação a isso, já que o professor deve ter autonomia em sala de aula a partir da sua formação específica” [PRO8.Q11] e um outro complementa “que muitas vezes essas habilidades serão desenvolvidas de forma mais generalista, esquecendo das especificidades da área” [PRO9.Q13].

No entanto, alguns dos colaboradores, entendem ser pertinente o desenvolvimento das habilidades, como o professor 2 que respondeu “acho importante desenvolver habilidades de formação de professor” [PRO2.Q13] e consideram importante o desenvolvimento das competências gerais da BNC-

Formação, como o professor 3 que destaca “Penso que o raciocínio das Competências Gerais se aplica a qualquer etapa da Educação porque procura elencar possibilidades para formação integral dos sujeitos, desde questões de conhecimento científico até questões emocionais e relacionais.” [PRO3.Q13]

Uma questão muito disseminada hoje nas escolas é a formação integral, e nesse caso compreendo, quando o Professor 3 diz que a formação integral deva fazer parte de qualquer etapa de ensino, uma vez que corroboro com a perspectiva de Almeida (2018, p. 16), quando diz que

> A educação integral, sendo considerada como uma forma de se alcançar a equidade educacional, permitiria aos alunos oriundos das camadas sociais mais desfavorecidas uma formação mais completa possível a partir de novas aprendizagens, novas relações entre os conhecimentos escolares e a vida cotidiana, novos espaços de aprendizagem, oportunizando o desenvolvimento das muitas dimensões que formam o ser humano, desenvolvimento este que contribuiria para um melhor aprendizado e, consequentemente, melhor desempenho.

A equidade educacional é um ponto que merece ser amplamente discutido, e neste caso, se a formação integral vier a minimizar a diferença entre escola públicas e privadas, proporcionando aos estudantes a mesma condição para seguir com seus estudos, entendo ser válido o desenvolvimento de algumas competências e habilidades.

Porém, na prática o que se percebe é que essa equidade educacional dificilmente será atingida, não somente pelo fato de não conseguir reduzir essa diferença entre a iniciativa pública e a iniciativa privada, mas pelo fato do próprio governo fomentar um desequilíbrio entres os estudantes da rede pública ao instituir a modalidade integral através da Lei 13.415/17.

Os estudantes que frequentam as escolas públicas em nosso país, são na sua grande maioria, oriundos de famílias que possuem baixa renda, ou seja, dificilmente conseguirão estudar na modalidade integral, pois precisam muitas vezes trabalhar para contribuir com a renda de suas respectivas famílias. Deste modo, estes estudantes terão que estudar no ensino regular, em meio período, o que trará um prejuízo muito grande, tendo em vista que as grades curriculares são diferenciadas dentro da própria rede de ensino.

Aqui no Mato Grosso do Sul, por exemplo, o Ensino Médio em Tempo Integral

tem uma Matriz Curricular com carga horária de 45 aulas semanais, sendo 43 aulas presenciais e 2 aulas não presenciais. Já o Ensino Médio Parcial Diurno tem uma Matriz Curricular com 30 aulas presenciais e 1 aula não presencial, podendo a Unidade Escolar optar por uma Matriz Curricular caso julgue necessário com 25 presenciais e 5 aulas não presenciais e o Ensino Médio Parcial Noturno por sua vez tem uma Matriz Curricular com 21 aulas presenciais e 9 aulas não presenciais. Destaco que, na cidade onde resido, o estado tem apenas cinco escolas em sua rede de ensino, tirando aquela em que trabalho, que é Escola de Tempo Integral, as demais escolas optaram por ofertar o Ensino Médio Parcial Diurno com a Matriz Curricular de menor carga horária com aulas presenciais.

Fica evidente então, que a equidade educacional dificilmente será atingida, se dentro da mesma rede de ensino existe uma matriz curricular com diferentes cargas horárias para uma mesma etapa de ensino. Não há como, nessas condições, afirmar que estes estudantes estão recebendo as mesmas condições de ensino no decorrer de sua formação.

No entanto, quando o professor 3 aborda a formação integral em sua resposta, ele o faz com a finalidade de demonstrar que a construção do conhecimento está relacionada com questões emocionais e relacionais do educando, e que o desenvolvimento das Competências Gerais pode sim de alguma forma auxiliar na formação do professor.

O professor 5 por sua vez tem um entendimento diferente, ele não se restringe às Competências Gerais, para ele

> A BNCC FP pode contribuir para que o curso proporcione aos estudantes o desenvolvimento de competências voltada à atuação docente. Não que deva ser restrito à BNCC, mas que sirva como um norte básico (de competências e habilidades comuns e normatizadas) para os cursos nesta fase de reformulação. Mesmo diante das críticas e deste modelo que se vem configurando desde os PCNs é possível uma validação da proposição. [PRO5.Q13]

Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2019) a BNC-Formação assume um caráter prescritivo em relação a como deve ser a formação inicial de professores, restringindo não somente a carga horária, mas também o conteúdo e zonas temporais em que estes devem se localizar no currículo, não permitindo assim uma formação mais ampla e restringindo a autonomia das Universidades na matriz curricular dos

seus cursos.

A pedagogia das competências abordada pela BNC-Formação é uma concepção ultrapassada, que restringe a formação docente. O professor 5 quando questionado sobre essas competências diz o seguinte:

> Eu compreendo que o desenvolvimento de habilidades são necessárias para a formação de professores. Entretanto, não considero o documento da BNC-FP insuficiente e muito relacionado com a BNCC para a educação Básica. Ela não contempla as habilidades que os professores necessitam para ensinar. Além disso, é importante reconhecer que as habilidades para ensinar e as competências docentes não são possíveis de serem definidas. O conhecimento docente é contínuo e não está finalizado. Por isso, não concordo que a formação docente seja totalmente orientada pela BNC-FP. Se constituir professor deve ser compreendido para além de conseguir ensinar a BNCC. Os documentos mudam e a formação docente deve ser muito mais ampla. [PRO7.Q13]

As políticas para a formação docente devem ser dialogadas e debatidas com todos os atores que fazem parte da educação no país. As DCN de 2015 foram recebidas no meio acadêmico como uma grande conquista da área da formação de professores por ser um documento orgânico que envolveu Universidades e Educação Básica para articular a formação inicial com a formação continuada e procurou abranger questões históricas defendidas por entidades da área.

> Com as Diretrizes 2015, estávamos nos adequando bem, inclusive com um trabalho bem próximo à Educação Básica, com aplicação das PCCs. Mas com a Res 02/2019, ficou mais complicado, principalmente pela dificuldade de adequação das disciplinas do Grupo 2, já que no primeiro ano não podem ser trabalhadas disciplinas do conhecimento específico. Mas o restante proposto acho legal, e busca formação do licenciando mais próximo da futura atuação profissional. [PRO1.Q11]

Por outro lado, mesmo com avanços e retrocesso nas políticas de formação de professores, alguns dos colaboradores da pesquisa enxergam nos cursos de Licenciatura em Química vestígios do formato 3+1. O PRO6 descreve que em sua visão o Ensino de Química é “Ainda embrionário. Vejo que embora a área tenha sido cada dia mais reconhecida ainda tem resistência das outras áreas da Química.” [PRO6.Q11]. O professor 5 por sua vez relata que

> Nas IES vejo que os cursos de formação de professores de Química continuam bastante polarizados no sentido das disciplinas pedagógicas e específicas (assim rotuladas), embora já tenha

> melhorado desde minha formação. Aqui em nossa IES fazemos esforços para que os estudantes se formem por meio de um ensino contextualizado e interdisciplinar. Ainda há aspectos a serem melhorados, mas muitas vezes as dificuldades vem no sentido de recursos financeiros e de pessoal. O nosso curso é Ciências Naturais e Matemática - Química, na atual fase está em reformulação para Química, Bacharelado. [PRO5.Q11]

Com base nessas declarações surgem alguns questionamentos: Quais saberes são essenciais para a formação docente? Devemos valorizar saberes relacionados à educação ou ao conhecimento específico das áreas que compõem a Química? Mais verbas devem ser disponibilizadas para pesquisa em Educação ou nas demais áreas do conhecimento?

Desse modo, fica evidente que a formação de professores ainda é um ponto que gera discussões dentro das próprias Universidades. Sendo assim, um documento que delineia uma diretriz para a formação docente é justificável e necessário. Porém, esse documento não deve ser imposto da forma como a BNC-Formação foi, e sim construído com diálogo com todos os envolvidos, assim como a DNC de 2015.

A BNC-Formação por sua vez, define três dimensões e as trata com fundamentais para a formação de professores, sendo elas o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional, todas elas atreladas a competências específicas. Quando questionado sobre essas dimensões e competências o Professor 1 disse que são “Necessárias sim, suficientes não. Existem mais variáveis a serem trabalhadas durante a formação do professor de Química. Não há como limitar a esses três campos” [PRO1.Q14]. Já para o Professor 2 “As competências específicas devem caminhar junto com a formação básica.” [PRO2.Q14]

Conforme já abordado anteriormente a formação docente é complexa e multifacetada, não é possível afirmar que somente essas dimensões juntamente com as competências específicas de cada uma delas serão suficientes para o exercício da docência. Diante do exposto o Professor 7, ao responder a décima quarta questão, argumenta:

> Não considero suficiente. Como disse na questão anterior, a BNC-FC reduz a formação docente como se o objetivo da formação docente fosse o preparo para ensinar na educação básica com base exclusiva na BNCC. Muitos documentos que orientam a educação básica vêm e

> vão e a formação docente precisa ser minimamente suficiente para ensinar para além de documentos, inclusive para julgar e analisar a importância de documentos com a BNCC, inclusive a formação docente deve ser capaz de possibilitar o professor julgar criticamente esse documento, além de possibilitar que o professor possa ser capaz de participar da formulação dele. Desse modo, essa concepção de quem formulou e aprovou a BNC-FC reflete uma concepção reducionista da docência. [PRO7.Q14]

Para o Professor 3 “As três dimensões como estão postas não estabelecem um limite, mas elas exercem influência no estabelecimento de parâmetros mínimos de compreensão daquilo que se espera na Formação de um Professor” [PRO3.Q14]. Neste sentido, as discussões para debater as políticas educacionais dentro da própria universidade são importantes, não somente para implementá-las fielmente como o governo deseja, mas para dar voz a todas as áreas de conhecimento que compõem o curso e adequá-las da melhor maneira possível para atender a comunidade na qual está inserida.

Na questão de número quinze, questionou-se acerca do fato da BNC-Formação ter sido discutida ou não dentro das Universidades a qual pertenciam, e o professor 4 relata o seguinte:

> Vem sendo discutida intensamente desde janeiro de 2020 e mesmo após quase 3 anos de discussão, ainda há muitas divergências entre os docentes e até mesmo a esperança que a resolução de implantação seja revogada. [PRO4.Q15]

No entanto, o professor 5 relatou que:

> A BNCC foi discutida em alguns momentos na Instituição, tem sido mais discutida nos cursos de Física e Matemática que reformularam para novas Licenciaturas específicas, na Química, por estarmos propondo o Bacharelado as discussões da BNCC ficam mais restritas a alguns docentes em seus componentes. [PRO5.Q15]

As conquistas obtidas através das DCN de 2015, só foram possíveis graças a participação de entidades acadêmicas, universidades, sindicatos e professores. A falta de diálogo resultou na BNC-Formação que remete muito mais a um retrocesso do que ao avanço de políticas voltadas para a formação de professores, e se traçarmos um paralelo em relação às discussões dentro das Universidades, o que podemos perceber é que alguns cursos de Licenciatura serão a ser prejudicados ou até mesmo deixem de ser ofertados.

Essas discussões dentro das Universidades ampliam o entendimento do que é ser professor e quais os saberes são necessários à sua prática docente. Deste modo, pode-se dizer que

> Essencial é compreender que o professor possui atribuições que passam pela: i. gestão; ii. ensino; e iii. produção. Nesse sentido, essas atribuições, além de constarem em um documento "orientativo" (direcionador), "normativo" (definidor/regra), deveriam ser criadas condições, especialmente nos cursos de formação, para que o futuro professor, entenda a importância da produção. O que, geralmente se faz, é proporcionar situações em que o futuro professor desenvolva competências associadas à gestão e ao ensino, mas pouco se faz em relação à produção. Sendo assim, o ideal é oportunizar situações de aprendizagem que permitam que o futuro professor realize aquilo que eu entendo por Formação Permanente de Professor, aquela em que o sujeito desenvolve a capacidade de realizar pesquisas e de produzir conhecimento. Isso muda todo o cenário [PRO3.Q16].

O saber docente de acordo com Tardif (2012) é um saber plural, que advém de instituições que formam professores pelos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Nesse sentido o professor 8 relata que:

> A formação e a ação pedagógica podem se constituir como um momento fértil em possibilidades de aprendizagens para todos que a vivenciam. Assim, alguém mais experiente, ao favorecer a criação de espaços distintos para o desenvolvimento subjetivo do professor, contribui na construção de trajetórias alternativas de aprendizagens e de possíveis ações. Nesse sentido, um documento deve se embasar no contexto específico de cada região e situação. Sendo assim, é importante que a autonomia do professor seja respeitada [PRO8.Q16].

Em se tratando da BNC-Formação, o Professor 5 diz que para ser considerada ideal, além daquilo que foi contemplado, ele entende que " … aspectos voltados aos saberes locais, regionais e culturais e históricos devem ser contemplados" [PRO5.Q16]. Já o professor 9 diz que "Acredito que não temos um documento ideal, porém deveria pensar nas especificidades de cada área de conhecimento e não apresentar orientação geral" [PRO9.Q16].

Mediante ao apresentado até aqui sobre a formação de professor, podemos concluir que a BNC-Formação traz complicações para a formação de professores, uma vez que no primeiro ano da formação alguns componentes curriculares não podem ser ofertados, e mesmo que as competências e habilidades propostas por ela sejam consideradas importantes, a formação docente não deve ser ancorar apenas nelas, até porque o conceito de habilidades e competências se configura muito mais como

um retrocesso a formação de professores. A formação e ação pedagógica vão muito além das competências e habilidades, ela se constitui como um momento fértil em possibilidades de aprendizagem para todos que a vivenciam.

Ser professor se constitui muitas vezes de momentos de reflexão sobre sua prática docente, e quando olhamos não somente as políticas educacionais para a formação de professores, em especial no que compete ao Ensino de Química “Ele vem na maioria das vezes buscando propostas e atualizando nas formas de como aprender e ensinar química nos dias atuais” [PRO9.Q11].

Em determinados momentos, as políticas para o Ensino de Química apresentaram-se “Muito focado em estratégias e ferramentas didáticas para a compreensão e ensino da Química mas às vezes abrindo mão do rigor conceitual” [PRO4.Q11] e “Procurando por reflexões que permitam pensar os processos inclusivos, uso de recursos de TDICs, de Metodologias Ativas entre outros” [PRO3.Q11].

Nesse sentido, o professor em seu fazer pedagógico necessita ter foco e estratégias para o ensino de Química e muitas vezes refletir acerca de como realizar um processo inclusivo que pode ser através das TIC's e de Metodologias Ativas. O desenvolvimento de estratégias para permitir que o estudante desenvolva sua aprendizagem, é um ato contínuo e em algumas vezes desgastante para o professor, principalmente porque na Educação Básica que é ofertada pela rede pública, as salas de aulas são superlotadas de estudantes com necessidades distintas e que necessitam de uma maior atenção do professor.

Neste caso, a formação inicial do professor tem um peso muito grande em seu exercício profissional e por isso ela não deve ser restrita somente ao que prega a BNC-Formação em suas dimensões profissionais. “Pior que a questão das dimensões é a implantação da carga horária de maneira efetiva e sem promover o aumento do tempo de duração do curso para 4,5 ou 5 anos.” [PRO4.Q14] e tão pouco as competências específicas de cada dimensão. “Acredito, pessoalmente, que sim são necessárias, mas não que sejam suficientes. É possível que partindo do 'receituário' da BNCC FP, se faça muito mais, e se busque agregar e engajar conhecimentos e conteúdos que extrapolem a Base” [PRO5.Q14].

Discutir os currículos dos cursos de Licenciatura e debater as diretrizes para a

formação de professores dentro da Universidade, auxilia na elaboração de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) melhor para esses cursos. Nesse sentido, o professor 3, quando questionado sobre as discussões da BNC-Formação na IES em que trabalha para adequação do PPC dos cursos de Licenciatura, disse o seguinte:

> Na Educação Básica, procedemos diversas reuniões (dia coletivo) em que foram apresentadas e discutidas, não em sua totalidade, os principais aspectos da BNC-Formação. Já no Ensino Supeiror, os cursos de Licenciatura têm passado por adequações a legislação e isso fez com que diversos grupos se formassem (colegiados, NDEs...) para discutir os principais aspectos da BNF-Formação. [PRO3.Q15]

Por outro lado, o Professor 7 nos chama a atenção quando diz que a BNC-Formação

> Não foi discutida. O curso se compõe de apenas dois professores da área de Ensino de Química. Os demais professores do curso com formação em áreas como Orgânica, Físico-Química, Inorgânica e Analítica não consideram o documento e não se interessam por discussões que visam discutir a formação docente [PRO7.Q15].

Se não houver um diálogo dentro da própria Universidade a respeito dessas diretrizes, como será possível elaborar um PPC para os cursos de Licenciatura? Compreendo que o PPC tem muito a ver com a identidade profissional que a própria Universidade almeja para o professor. Nesse sentido o Professor 7, aponta que

> Muitos conhecimentos são essenciais para a formação do professor. Eu considero alguns, mas tenho a compreensão que outros conhecimentos também são necessários. E compreendo que aqueles conhecimentos que eu julgo serem essenciais tem a ver com minha orientação formativa e prática profissional. Considero essenciais, compreender a história da educação, teorias de currículo, história das licenciaturas, conhecimento profissional Docente, didática, filosofia e epistemologia das ciências, sociologia, compreender o que a área de Ensino de Química pesquisa, conhecimento interdisciplinar e aprofundado sobre Química (para o caso da formação de professores), metodologia de ensino, conhecimento relacionados com a diferentes culturas (indígenas, africanas, quilombola, ribeirinhas, regionais, dentre outras) , inclusão, conhecimentos sobre questões étnico-raciais e muitos outros conhecimentos [PRO7.Q16].

Já no entendimento do Professor 4, uma diretriz curricular deve ter “Os pilares de formação e a carga horária muito bem definida de cada um desses pilares” [PRO4.Q16]. No entanto, mesmo a BNC-Formação sofrendo diversas críticas, o Professor 1 compreende que:

> Os documentos apresentados nas Diretrizes possuem suas qualidades. Abrangem pontos interessantes e cruciais no engajamento entre licenciando, professor formador e futuras atividades profissionais. No entanto, seria necessário mais trabalho de leitura e interpretação da BNCC, dos principais objetivos, e verificar quais alternativas para que se tenha tal qualidade da formação do professor. Ex.: Envolvimento da pesquisa na prática docente e discente, Criação de ambientes que propiciem formulações e práticas de projetos de ensino, principalmente utilizando metodologias ativas [PRO1.Q16].

Em nosso entendimento, a formação docente deve proporcionar ao licenciando conhecimentos e saberes que o permitam desenvolver ações didáticas eficazes ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Para isso, o currículo estabelecido na sua formação deve compreender uma carga horária compatível com o tempo de duração dos cursos, além de valorizar as especificidades de cada região do país onde o curso de Licenciatura será ofertado.

Por outro lado, o Professor 6, em sua compreensão, explicita que

> Partindo do pressuposto da minha fragilidade de entendimento acerca destas competências, entendo que tais dimensões pensando num viés de conhecimento, prática e engajamento podem ser importantes sim. Entretanto, penso que os saberes docentes já estudado e defendido por muitos autores poderiam ser mais necessários na formação dos/as professores/as. [PRO6.Q16]

Neste sentido, apesar da BNC-Formação trazer pontos relevantes para a formação docente tais como: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, uma referência aos saberes docentes já estudado e defendido por muitos autores poderiam ser mais necessários à formação docente. Deste modo, a BNC-Formação deveria levar em consideração o saber da experiência conforme por Tardif (2012) em seu livro Saberes Docente e Formação Profissional, que segundo o autor formam a cultura docente em ação.

Na concepção do Professor 8 “É importante saber que necessitamos de muitos fatores para que alcancemos um desenvolvimento como docente, e não apenas estas. As pessoas são singulares e idiossincráticas” [PRO8.Q14]. Seguindo nessa mesma perspectiva, de que a BNC-Formação não é eficaz para a formação docente, o Professor 6 afirma que:

> Penso que o documento deve primeiro valorizar os autores que estudam e se dedicam nesta temática. A partir disto, buscar

> discussões atuais que desenvolvam saberes necessários à formação docente, valorizar e contemplar a articulação da teoria/prática. Ouvir a comunidade científica (representada pelos/as intelectuais) e a comunidade escolar (incluindo a gestão escolar, professores/as e a comunidade local) de forma que este documento orientativo e normativo valorize as realidades diferentes nesse nosso país.

Desta maneira, corroboramos com esses professores no sentido de que muitos fatores são necessários para desenvolver o saber docente, não apenas habilidades e competências como prevê a BNC-Formação. Portanto é necessário valorizar e buscar autores que discutam os saberes necessários à formação docente. No que tange a categoria intermediária B, “Questões inerentes ao saber docente”, compreendemos que as diretrizes curriculares da formação de professores não devem estar restritas apenas ao retrocesso do desenvolvimento de habilidades e competências, mas sim, a construção de saberes que permitam ao futuro professor o exercício da docência em sala de aula.

A última categoria intermediária que emergiu nesse processo de análise, foi a Categoria Intermediária C, intitulada “Sobre a formação de professores” que teve sua origem na junção das categorias iniciais E e F.

Segundo Gatti (2013) a escola tem um papel fundamental na sociedade ao proporcionar a formação de valores para sua vivência social e de possibilitar a compreensão de conhecimentos já produzidos que possibilitem o desenvolvimento de sua criticidade. Deste modo, as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula precisam gerar aprendizagens efetivas de modo a contribuir com o desenvolvimento humano-social das crianças e jovens, em especial para contribuir com uma sociedade mais justa.

Destarte, a Química é uma Ciência que estuda a matéria e como ocorrem suas transformações, ajudando assim na melhor compreensão do mundo em que vivemos. Segundo Chassot (2003) a ciência pode ser considerada uma linguagem que facilita a compreensão do mundo, “e sabê-la como descrição do mundo natural ajuda a entendermos a nós mesmos e o ambiente que nos cerca.” (CHASSOT, 2003, p. 93)

Nesse sentido, o Professor 8 ao ser questionado sobre o Ensino de Química, responde que “Entendo que é de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade, pois há contribuição singular para as pessoas em diversos âmbitos, e entendo, consequentemente, que a Educação Química necessita de um maior

investimento” [PRO9.Q11]. Já o Professor 7, descreve a sua visão sobre o Ensino de Química da seguinte forma:

> Eu vejo a área de Ensino de Química importante para a formação de professores, importante para a comunidade externa por meio da realização de projetos de extensão. As pesquisas realizadas pela a área de ensino de Química conversa com outras áreas sendo possível parcerias de trabalhos com outras áreas como Geografia, Biologia, Pedagogia. Mas, dentro da instituição vejo dificuldades em detrimento de outras áreas para conseguir espaço para a pesquisa. Muitos colegas da Química não compreendem como se faz pesquisa em ensino de Química. Questionam a necessidade de espaço físico e recursos, bem como o tipo de publicação científica produzida pela pesquisa em Ensino de Química. Muitos editais para pesquisa não contemplam a área de ensino de Química. Dentro dos cursos de licenciatura em Química o Ensino de Química é visto pelos pares de outras áreas como uma área fácil na qual qualquer professor de outra área pode lecionar disciplinas [PRO7.Q11].

Um ponto chama a atenção na resposta do Professor 7, que é o fato do Ensino de Química dentro dos cursos de Licenciatura ser visto, pelos professores de outras áreas do conhecimento da Química, como algo fácil em que qualquer um pode vir a lecionar. Se um curso que forma professor de Química não consegue visualizar a importância dos componentes curriculares dos saberes de interface como os do Ensino de Química, o que esperar da formação deste professor?

O professor é um profissional que precisa apropriar-se não somente dos conteúdos específicos de sua área de formação, mas também de conhecimentos e saberes que lhe de suporte em sua prática pedagógica, haja vista que ensinar é algo complexo e baseia-se em diferentes tipos de conhecimento. Nessa perspectiva a BNC-Formação, ao retroceder na questão das competências e habilidades, acaba por não permitir o acesso a diferentes tipos de conhecimento ao professor, limitando assim a sua formação. O Professor 1, descreve sua opinião em relação a essas habilidades, dizendo que: “Concordo plenamente. No entanto, as habilidades não contemplam conteúdos de Química precisamente, abrangem temas abertos de Ciências. Resultando em uma grave desvalorização da Química no Âmbito do Ensino Básico” [PRO1.Q13].

Nestes termos, compreendemos que a falta de reconhecimento do Ensino de Química com uma área de conhecimento acaba por dificultar pesquisas nesta área e comprometer a formação do professor, o que pode acarretar em um atraso no avanço

de uma sociedade mais justa e conhecedora do meio em que vive. No entanto, é necessário verificar se o processo de formação de professores está proporcionando todo o saber necessário ao futuro docente, e para isso, realizar uma avaliação com essa finalidade é importante, pois possibilita quando necessários ajustes que podem melhorar a formação docente.

Os colaboradores da pesquisa quando questionados se o conhecimento solicitado no exame ENADE faz parte da discussão formativa em suas aulas, em sua grande maioria dizem que sim. Como explicitado pelo Professor 3: “Certamente. Não porque "cai" no ENADE, mas porque procuro estabelecer as relações necessárias para uma Formação de Professores de qualidade” [PRO3.Q12].

Nesse mesmo movimento outros quatro colaboradores também disseram que sim, o ENADE faz parte das discussões em suas aulas. Porém ponderam dizendo que provocam um olhar crítico e até inserem questões do ENADE em suas avaliações. O Professor 8 por sua vez, ao responder essa questão adensou o debate argumentando que:

> Sim. Embora o foco das discussões formativas não seja o preparo para o Enade, pois compreendo que uma boa formação docente propicia preparo para o exame. Quando um determinado conhecimento é abordado em sala de aula e este possui alguma questão do Enade relacionada, a questão é abordada. Sobre a prova do Enade ela é discutida quando se aborda temas como avaliação, políticas públicas, conhecimento profissional docente. Além disso, a prova do Enade bem como, discussão das questões e respostas é abordada com alunos do último semestre [PRO8.Q12].

De acordo com Perrenoud (1999) uma das funções da avaliação é hierarquizar o aprendizado do aluno, tendo como função muitas vezes de informar a posição de um aluno em um grupo, ou então a sua distância em relação a uma norma de excelência, do que sobre o conteúdo dos seus conhecimentos. Neste sentido, as avaliações em larga escala, assim como o ENADE podem ter um papel muito importante no processo de formação docente, desde de que não seja utilizada como diretriz para a formulação do Projeto Pedagógico de um Curso.

Tendo como bases, as contribuições dos professores ao responder este questionário, emerge nossa categoria final, intitulada “Sobre a formação de professores”, que nos permitiu compreender que mesmo não sendo de forma intencional, a formação do professor tem seu início já na Educação Básica e esse é

um dos motivos pela qual ela deveria ser mais articulada com o Ensino Superior. Por outro lado, as diretrizes curriculares para a formação de professores de Química devem valorizar os saberes docentes em detrimento ao conceito de habilidades e competências propostos pela BNC-Formação e estimular a pesquisa nesta área de Ensino de Química, visando identificar problemas e soluções no processo de formação desses professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA NOVA COMPREENSÃO EMERGE SOBRE A BNC-FORMAÇÃO

O presente trabalho teve até aqui como proposta avaliar os documentos que subsidiaram a criação da BNC-Formação e com base em uma análise crítica e minuciosa produzir um metatexto que nos possibilitou compreender seu contexto de criação, pontos mesmo que ínfimos, mas positivos e outros que por sua vez precisam ser debatidos com frequência nas IES para que a formação de professor não seja um mero curso preparatório para a BNCC, conforme Diniz-Pereira (2021) nos alertou.

A primeira dimensão de análise, referente a Proposta, Parecer e a Resolução de criação da BNC-Formação, nos indica que a formação de professores deve proporcionar aos futuros docentes o desenvolvimento de um conjunto de domínios e habilidades que oportunizem vivências e experiências que o preparem, mesmo que minimamente, para diferentes tipos de situações em sala de aula, assim como para a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem.

Posto isso, das nossas análises destacamos que diretrizes curriculares como a BNC-Formação devem ser construídas de forma dialógica e estruturados de forma a permitir ao futuro docente o reconhecimento de conteúdos, aprendizagens e habilidades em situações de vida cotidiana, levando em consideração as diferentes culturas, experiências e modos de viver e aprender.

Nesse sentido, não podemos aceitar que qualquer um esteja em sala de aula para ensinar nossos estudantes sem terem experienciado um processo de formação docente, uma vez que, estar em sala de aula exige saberes específicos como em qualquer outra profissão. Ou seja, não basta ter notório saber para ser professor como prevê a BNCC, uma vez que, os saberes docentes dizem respeito a dimensões bem mais amplas e complexas.

Segundo Machado (2021) a adoção do dispositivo do notório saber na Lei 13.415/2017, configura-se como um artifício de encobrimento, que revela uma ausência nas políticas de formação de professores para o conjunto da educação básica que compreende a formação técnica e profissional, o que no momento apresenta um déficit docente atual para essa modalidade educacional.

Dessa maneira, compreendo que o dispositivo do notório saber continuará sendo acionado pelas escolas, e mesmo que a BNC-Formação aponte a necessidade

de desenvolver o conhecimento e o saber docente, a mesma foi criada de forma a alinhar seus objetivos aos da BNCC e não aborda em momento algum a formação técnica e profissional na formação inicial de professores.

Ademais, o saber docente proporcionará ao professor se apropriar de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes, respeitando suas dificuldades e seus interesses. Porém, a BNC-Formação se estrutura muito mais no modelo da racionalidade técnica, com vistas a professores aptos a desenvolverem as habilidades e competências das previstas na BNCC, do que um modelo da racionalidade crítica, que embicasse uma ação pedagógica voltada à transformação política e social de uma comunidade escolar, como Calixto e Marques-de-Oliveira de (2022) propuseram.

A outra dimensão de análise, parte do metatexto produzido, ressalta que o itinerário formativo do licenciando deve abranger momentos de prática, tais como Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica, para que ele consiga articular seus conhecimentos teóricos, de modo a desenvolver estratégias e metodologias de ensino que possibilite a seus estudantes construir o seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, é no Estágio que o licenciando terá a oportunidade de colocar em prática os saberes docentes adquiridos no decorrer de sua formação além de vivenciar o cotidiano de uma sala de aula. No entanto, a BNC-Formação nos faz refletir como as IES irão se adequar para conseguir ofertar as 800h, destinadas para Estágio e Prática como Componente Curricular, previstas em seu artigo 11 dentro do contexto atual que a Educação Básica vem apresentando. Realidade que tem reduzido a abertura das salas de aula no Ensino Médio e a morosidade com que a celebração de convênios entre universidade e escolas ocorre na atualidade.

Deste modo, entendo que não basta apenas determinar a quantidade de horas de Estágio que os futuros docentes deverão cumprir em sua formação, sem ao menos indicar uma forma de viabilizar esse processo e dar condições para que os licenciandos cumpram de fato o Estágio na sala de aula. Por fim, compreendo que a BNC-Formação apesar de não trazer avanço nenhum para a formação inicial de professores, se comparada as DCN de 2015, terá que ser utilizada pelas IES para nortear a construção dos PPC de Licenciaturas, porém a mesma deve ser debatida

nas Instituições de um modo que o PPC dos seus cursos, minimizem os impactos negativos que a mesma venha a promover no futuro profissional docente.

No entanto, ao dar voz aos professores dos cursos de Licenciatura em Química da região Centro-Oeste, percebemos que na visão da maioria as dimensões da formação docente e as competências específicas de cada dimensão proposta pela BNC-Formação, podem sim ser necessárias a formação docente, porém não são suficientes e a formação do professor não pode se restringir somente a elas. Por outro lado, a baixa adesão destes professores na participação da pesquisa, pode não refletir o real entendimento da grande maioria acerca da BNC-Formação em nossa região.

Entendo que a baixa adesão na participação da pesquisa, seja um reflexo do período pós pandêmico, onde no ano de 2022, as ISP estavam retornando com as suas atividades, mesmo que restrita, mas de forma presencial, trazendo assim uma sobrecarga de serviço a esse professor, que o impossibilitou mesmo que de forma online responder o questionário.

Por fim, entendo que a BNC-Formação ainda é muito criticada e que há uma esperança com este novo governo que ela venha a ser revogada. Porém, se isso não vier a se consolidar, as IES realizando os debates necessários, com todos os professores das áreas de conhecimento, conseguirão elaborar um PPC para seus cursos de Licenciatura sem omitir nenhum saber/conhecimento ao futuro professor.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013

BERTOLIN, J. C. G.; MARCON, T.. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 20, n. Avaliação (Campinas), 2015 20(1), mar. 2015.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 191-A,1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei 9394/1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002

BRASIL. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2015** de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. - LEI N.º 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017- Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original)

BRASIL. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2019** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FP).Brasília, DF, Ministério da Educação, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 13, n. 27, p. 669–684, 2019.

CALIXTO, V. S. Horizontes compreensivos da constituição do ser professor de química no espaço da prática como componente curricular. 2019. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2019.

CALIXTO, V. dos S.; MARQUES-DE-OLIVEIRA, A. Entre o Presente e o Futuro: Adaptações da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Química da UFGD Frente aos (Novos?) Documentos Normativos. **Revista Debates em Ensino de Química**, *[S. l.]*, v. 8, n. 2, p. 158–175, 2022.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p. (Questões da nossa época, v. 28) ISBN: 9788524917257.

CARVALHO, A.M.P. **Os estágios nos cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CARVALHO, M.E.R.; ALVES, V.M.S. **A formação de professores na Base Nacional Comum (BNC-Formação): impasses para execução dos itinerários formativos.** Veredas e (re)configuração da formação docente. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UEMG, p.80-110, 2022.

CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (ORGs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320p.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COIMBRA, C. L. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do parecer CNE/CP n° 22/2019. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 621-645, jul./dez. 2020b.

CORTI, A. P.. POLÍTICA E SIGNIFICANTES VAZIOS: UMA ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017. Educação em Revista, v. 35, p. e201060, 2019.

DIAS, R. E. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. Teias, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 09-23, 2014. Disponível em: https://www.e-publicacoes. uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1333. Acesso em: 27 set. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109–125, dez. 1999.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, *[S. l.]*, v. 9, n. 3, p. 273–280, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, *[S. l.]*, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021.

FERNANDEZ, C. **Formação de professores de Química no Brasil e no mundo**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 205-224, Dec. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0015>. ISSN 1806-9592. Acesso em: 13 Dezembro de 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, **1996**.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FONSÊCA, F. N. Razão e formação docente: uma análise das racionalidades subjacentes às políticas de formação de professores pós-LDB. 2008. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraí-ba, João Pessoa, 2008.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista [online]. 2013, n. 50 [Acessado 1 Agosto 2022], pp. 51-67. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>. Epub 09 Jan 2014. ISSN 1984-0411.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, julho 2003.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. Revista USP, *[S. l.]*, n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164. Acesso em: 17 dez. 2020.

GARCIA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999. p.51-76.

GAUCHE, R.; SILVA, R. R. DA ; BAPTISTA, J. A. ; SANTOS,W. L. P. ; MÓL ,G. S. ; MACHADO, P. F. L. Formação de Professores de Química: Concepções e Proposições. 2007. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc27/05-ibero-4.pdf>. Acesso em: 14 de Dezembro de .2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. EditoraAtlas S.A. São Paulo. Brasil, 2008.

GIROUX, H. A escola crítica e a política cultural. São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997

GRUNDY, S. Curriculum: product of práxis. Londres: The Falmer Press, 1987

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-79, jul./dez. 2020.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Medição, 2001.

LARA, A. M. de B.; MOLINA, A. A. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas. Maringá: Eduem**, v. 1, p. 121-172, 2011.

LEITE, E. A. P.; RIBEIRO, E. S.; LEITE, K. G. ; ULIANA, M. R. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, nº.144, p.721-737, jul.-set., 2018 Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273. Acesso em: 17 dez. 2020.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo , v. 42, n. 147, p. 700-715, dez. 2012.

LOPES, Y. L. B.; RIVAS, N. P. P. Base Comum Nacional ou Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica: A quem interessa a inversão da nomenclatura? **Revista Formação em Movimento**, v. 3, n. 5, p. 71-91, jan./jun. 2021.

LOPES, J. G. S.; SILVA JUNIOR, L. A. Estudo e Caracterização do Pensamento Docente Espontâneo de Ingressantes de um Curso de Licenciatura em Química. Ensaio, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p.131-148, abr. 2014.

MARTINS, A. F. P. Sem carroça e sem bois: breves reflexões sobre o processo de elaboração de “uma” BNCC. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 35, n. 3, p. 689-701, dez. 2018.

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. AVANÇOS E RETROCESSOS DAS DCN PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPARAÇÃO ENTRE A RESOLUÇÃO DE 2015 E OS DOCUMENTOS ANTERIORES. **e-Curriculum**, São Paulo , v. 19, n. 3, p. 988-1013, jul. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998

NÓVOA, A. coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

NÓVOA. A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1991.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008, 296p.

PIMENTA, S. G. Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v3i3.50. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50. Acesso em: 4 out. 2022.

PIMENTA, S. G.; Lima, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2012.

QUADROS, A. L.; CARVALHO, D. S.; PEREIRA, F. A.; HELGA, G. A.; OLIVEIRA, S. R.; SILVA, G. F. Ensinar e Aprender Química: A percepção dos professores do Ensino Médio. Educar em Revista. n.40, p. 158-176. 2011

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011

SACRITÁN, J. G. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. H.; SANTOS, H. M. N.; JUNIOR, B. S.; SOUZA, I. S.; FARIA, T. L. As dificuldades enfrentadas para o ensino de ciências naturais em escolas municipais do sul de Sergipe e o processo de formação continuada. Congresso Nacional de Educação,11, 2013, Curitiba.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.(Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5)

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. Roteiro, *[S. l.]*, v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512. Acesso em: 17 dez. 2020.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

SENISE, P.; Origem do Instituto de Química da USP - reminiscências e comentários, Instituto de Química da USP: São Paulo, 2006.

SERRAZINA, M. de L. M. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. Revista Eletrônica de Educação, *[S. l.]*, v. 6, n. 1, p. 266–283, 2012. DOI: 10.14244/19827199355.

Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/355. Acesso em: 29 out. 2022.

SILVA, M. R. Perspectivas curriculares contemporâneas. Livro. Curitiba:Ibpex, 2011.

SILVA, M. R. DA; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19–31, 9 ago. 2017.

SILVA, M. R. D. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **Educação em Revista**, v. 34, 22 out. 2018.

SILVA, M. R. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. Retratos da Escola, *[S. l.]*, v. 13, n. 25, p. 123–135, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.965. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965. Acesso em: 29 set. 2022.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 . p.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EduFSCar, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 13ª edição. Editora Papirus, 2008

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANCAN RODRIGUES, L.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, *[S. l.]*, v. 20, n. u, p. 1–39, 2020.

Apêndices

Planilha de Unitarização dos Documentos

Código	Unidade de Significado	Palavras-chave	Título
PRORES.1	Um dos termos mais utilizados no país para dominar um documento que evidencia uma linguagem comum sobre as competências, habilidades e conhecimentos da docência é o de referenciais, entretanto, eles dão embasamento à base nacional comum da formação de professores.	Competência, Conhecimento da docência, BNC	Organizando competências para o conhecimento da docência através da BNC.
PRORES.2	Os pesquisadores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) reforçam o fato de que "os ponto de vista sobre o mundo social (e sobre a educação) são sempre parciais e demandam uma necessária integração", frisando a necessidade da integração entre três dimensões do saber docente: a dimensão técnica,a contextual e a didática (ou pedagógica). O estudo conclui que o saber docente "parece requerer conhecimentos e reflexão, treinamentos, e protocolos", sendo que os referenciais, neste contexto, podem ser uma ferramenta para a melhoria da formação docente, bem como para a melhoria do ensino e da qualidade da educação.	Dimensões, Saber Docente, Conhecimento	Desenvolvendo o conhecimento e o saber docente através de três dimensões.
PRORES.3	Os referenciais internacionais, em sua maioria consistem em uma descrição do que é próprio da ação docente, ou seja, o que os professores devem saber e ser capazes de fazer. Isso inclui determinados significados e valores relacionados ao ensino e à aprendizagem, expectativas morais e técnicas, que são construídas socialmente e consensuadas entre diversos atores em um sistema educacional, especialmente, entre os professores.	Referenciais, Professores, Aprendizagem	Referenciais Docentes: O que os professores deve saber e ser capazes de fazer para desenvolver a aprendizagem efetiva dos estudante.
PRORES.4	Houve pouco avanço no que se refere as orientações, diretrizes e recursos que mostrem, apoiem e deem suporte aos professores de diferentes áreas específicas do conhecimento e etapas de ensino sobre como implementar os referenciais em salas de aula em contextos diferentes e com alunos com necessidades distintas.	Diretrizes, Sala de aula, Alunos	As diretrizes como instrumento norteador das práticas docente em sala de aula com alunos que vivenciam realidades distintas.
PRORES.5	O processo de construção dos referenciais exige um esforço que inclua a participação e representação de diferentes atores relevantes e de liderança do sistema educacional, sendo que, em algumas experiências, os professores ocuparam centralidade nesse processo e, em outras, eles o lideraram.	Referenciais, Liderança, Professores	Liderança ou mero coadjuvante? O papel do professor no processo de construção de referenciais educacionais.
PRORES.6	A centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade-meio do repasse de informações, mas atividade-fim do zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem.	Ensino, Aprendizagem, Alunos	Atividades que proporcionam aos alunos resultados significativos de aprendizagem.
PRORES.7	São simples, mas não tirviais, as incumbências do professor: trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando para que o aluno aprenda, tratar com atenção maior os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas na proposta pedagógica e em seu plano de trabalho, e ajudar na relação da escola com a família e a comunidade.	Professor, Escola, Comunidade	O professor como mediador da aprendizagem na escola, na família e na comunidade que o estudante está inserido.
PRORES.8	A formação inicial deverá superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade, entre outras. A superação da fragmentação curricular que divide a formação do professor, descrita neste texto de Ball (2018) aponta a urgente mudança curricular e de entendimento conceitual da formação de professores.	Formação Inicial, Fragmentação Curricular, Formação de Professores	Formação de Professores: Compreendendo as dicotomias que causam a fragmentação curricular na formação inicial docente.
PRORES.9	A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados à formação inicial ou se detêm excessivamente nos	Formação, Conhecimentos, Educação	Formação de professor: Aprofundando conhecimentos que fundamentam a educação

	conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas.		ou conhecimentos específicos disciplinares?
PRORES.10	Além disso, a aprendizagem com compreensão pela prática, permite que o aluno aprenda a aplicar conhecimentos adquiridos em situações diversas mesmo quando essas são anteriormente desconhecidas.	Aprendizagem, Prática, Conhecimentos	Estágio Supervisonado: Desenvolvendo os conhecimentos através da aprendizagem na prática.
PRORES.11	Por entender que conhecimento e pedagogia estão juntos, é imprescindível que ele parta do ambiente de aprendizagem, seja objeto de reflexão e retorne ao ambiente de aprendizagem modificado, melhorado e mais eficaz.	Conhecimento, Pedagogia, Aprendizagem	Desenvolvendo o conhecimento e a pedagogia na prática: O estágio supervisionado como ambiente de aprendizagem.
PRORES.12	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.	Residência Pedagógica, Conhecimento, Prática	Residência Pedagógica: Colocando em práticos os conhecimentos adquiridos na gradução.
PRORES.13	Deve incluir a imersão numa mesma escola, com um mesmo professor formador, durante a qual o residente deverá observar, analisar, propor intervenções no que diz respeito à cultura da escola, às relações pessoais dentro do espaço social escolar, ao conhecimento dos alunos e das relações entre eles, bem como de suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes.	Escola, Residente, Intervenções	Observação, Análise e Intervenção: Compreendendo o cotidiano de um residente em uma escola.
PRORES.14	Nessa proposta, todos os alunos podem fazer o exame durante a graduação ou depois dela e se habilitar à docência no caso de aprovação. Como outros exames internacionais, podem servir ainda como ingresso na carreira, pois sua aprovação pode ter validade de cinco anos. O exame ainda pode servir como parte do ingresso em concursos públicos.	Exame, Docência, Carreira.	O ENADE como instrumento de habilitação e ingresso na carreira docente.
PRORES.15	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.	Formação Continuada, Professores, Educação	Formação Continuada: Aperfeiçoamento de professores que atuam na Educação Básica.
PRORES.16	A formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional ao longo da carreira docente. A cada etapa da carreira, o professor desenvolverá novas habilidades e competências podendo ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho.	Evolução Profissional, Formação Continuada, Professor	Verificando a evolução profissional do professor através da formação continuada.
PRORES.17	Nesse sentido, a competência é um conjunto de domínios. Não basta que o professor tenha o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio do relacional, a habilidade de conviver na diversidade das situações de sala de aula e estar comprometido com o seu fazer profissional.	Professor, Habilidade, Sala de aula	Professor e sua prática docente: Habolidades e competências necessárias para sala de aula.
PRORES.18	Sendo assim, compreende-se que existem três dimensões que fazem parte da competência profissional, são elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.	Conhecimento, Prática, Engajamento	Conhecimento, Prática e Engajamento: Compreendendo as competências profissionais.
PRORES.19	Tanto o conhecimento guia a prática, como a prática ressignifica o conhecimento, em um processo de reflexão-ação-reflexão, ou seja, saber, agir e revisitar o saber constantemente.	Conhecimento, Prática, Reflexão	Compreendendo o conhecimento através da reflexão da prática docente.
PRORES.20	Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante focar o currículo de formação de professores naquilo que os futuros professores devem saber e ser capazes de fazer.	Conhecimento Profissional, Prática Profissional, Professores	Conhecimento e Prática Profissional: O que professores devem saber e ser capazes de fazer.
PRORES.21	A prática docente é a associação contínua entre objeto de conhecimento e objeto de ensino: a concomitância entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos para	Prática, Formação, Conhecimento	O Estágio Supervisionado como parte fundamental da formação do professor: Conhecimento e Prática.

	selecionar, ordenar, organizar e avaliar os conteúdos fazem parte fundamental da formação e da relação entre conhecimento e prática.		
PRORES.22	Compreende-se esse conceito como um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, a comunidade escolar e os diversos atores do sistema educacional.	Compromisso, Professor, Comunidade Escolar	O professor e o seu compromisso com a comunidade escolar.
PRORES.23	Nesse sentido, o compromisso se relaciona com a busca constante da melhoria de sua prática, do sentido do seu trabalho, do reconhecimento da sua importância e, portanto das essências de sua profissional idade. Assim, o engajamento considera a perspectiva dos valores éticos e morais que compõem a profissão.	Engajamento, Compromisso, Profissão	Engajamento Profissional: Compromisso e valores que compõe a profissão docente.
PRORES.24	Este documento apresenta um conjunto de competências profissionais dos docentes para que possa ser constituída a Base Nacional de Formação de Professores. O documento se limita à figura do professor que atua nas escolas e em outros ambientes de aprendizagem, na sua contribuição e ação para o ensino.	Base Nacional, Formação de Professores , Competências	Base Nacional: Conjunto de competências estabelecidos para a formação de professores.
PARRES.01	Pensar na formação de professores da Educação Básica, de modo desarticulado de uma política mais ampla de valorização do magistério, não trará avanços concretos na velocidade desejável, muito menos atenderá à perspectiva de uma educação de qualidade para todos.	Formação, Valorização, Professores	A influência das políticas públicas no processo de formação e valorização de professores.
PARRES.02	De um modo geral, os referenciais para a formação docente consistem em descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer; são compostos por descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino...	Referenciais, Formação, Professores	Os referenciais como instrumentos normativos para a formação de professores.
PARRES.03	é importante que os referenciais apontem diferentes caminhos para um mesmo objetivo e considerem as diversas necessidades dos estudantes e os contextos educacionais e socioculturais, admitindo, para tanto, a diversidade de pedagogias.	Estudantes, Contextos educacionais, diversidade de pedagogias.	Contextos educacionais distintos necessitam de uma diversidade de pedagogia para atender os estudantes.
PARRES.04	Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências sociemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível.	Profissional, Conhecimentos, Competências	Competências ou Conhecimento: O que um profissional precisa para estar em sala de aula?
PARRES.05	os licenciandos devem construir, portanto, uma base robusta de conhecimento profissional que lhes permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que lhes ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira.	Licenciandos, Aprendizagem, Conhecimento	Os conhecimentos necessários que os licenciandos devem possuir para apoiar o processo de aprendizagem de seus alunos.
PARRES.06	Em muitos casos, os cursos de licenciaturas são constituídos por um conjunto de disciplinas do bacharelado correspondente, que se junta a um pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, entretanto sem nenhuma conexão entre eles e a prática escolar.	Licenciatura, Bacharelado, Prática Escolar	A constituição dos cursos de Licenciatura: Existe conexão entre as disciplinas do bacharelado com disciplinas da educação e a prática escolar?
PARRES.07	As competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios.	Competência, Docência, Licenciando	As competências necessárias para que o Licenciando exerça à docência na Educação Básica.
PARRES.08	Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem “saber” e “saber fazer”.	Conhecimento, Prática, Professores	Conhecimento ou Prática: O que futuros professores devem aprender?
PARRES.09	É por meio da apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo, que o licenciando, durante a sua formação e carreira profissional, promoverá, de modo coerente, a situação de aulas com duplo foco: um, o conhecimento;	Conhecimento, Formação, BNCC	Formação de Professores: Desenvolvendo conhecimento que articule com processos

	e outro, o desenvolvimento de competências, articulando os processos cognitivos e socioemocionais, como indicado na BNCC.		cognitivos e socioemocionais alinhados a BNCC.
PARRES.10	É, portanto, por meio da prática, como homologia de processos, que o licenciado vive, no curso de sua formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da Educação Básica.	Licenciado, Formação, Aprendizagem	O Estágio Supervisionado como processo de aprendizagem na formação do licenciado.
PARRES.11	A concomitância entre a aprendizagem dos objetos de conhecimento e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos busca selecionar, ordenar, organizar e avaliar os objetos de ensino que fazem parte fundamental da formação e da relação permanente entre conhecimento e prática.	Aprendizagem, Conhecimento, Formação	A coexistência entre a aprendizagem de objetos de conhecimento, procedimentos e objetivos na formação de professores.
PARRES.12	O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com os colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade).	Engajamento, Compromisso, Aprendizagem	Engajamento Profissional: Uma questão de compromisso com a aprendizagem.
PARRES.13	Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, serão organizados em três Grupos, com carga horária total de, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, devendo considerar o desenvolvimento das competências profissionais previstas na BNC-FP e explicitadas neste Parecer, ou seja, nas três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais.	Formação Inicial, Carga Horária, Dimensões	Formação Inicial: A distribuição da carga horária de acordo com as três dimensões .
PARRES.14	Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	Grupo I, Base Comum, Conhecimentos	Conhecendo o Grupo I da formação inicial de professores: 800 horas destinados a base comum e a compreensão de conhecimentos.
PARRES.15	Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.	Grupo II, Aprendizagem, BNCC	Conhecendo o Grupo II da formação inicial de professores: 1600 horas destinados a aprendizagem de conteúdo específicos e objetos de conhecimento da BNCC.
PARRES.16	Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.	Grupo III, Estágio Supervisionado, Prática	Conhecendo o Grupo III da formação inicial de professores: 400 horas de estágio supervisiona e 400 horas para prática de componentes curriculares do Grupo I e II.
RES.01	A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.	Aprendizagem, Licenciando, Educação Integral	Aprendizagens essenciais necessárias aos licenciando visando a Educação Integral.
RES.02	As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente.	Competência, Dimensões, Docente	Compreendendo as dimensões da formação docente através de suas competências específicas.
RES.03	A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.	Formação docente, Educação, Conhecimentos	Compreendendo os processos de ensino-aprendizagem na formação docente através dos conhecimentos produzidos pela Ciência para a Educação.
RES.04	a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;	Prática, Formação, Conhecimentos	Teoria e Prática: Conhecimentos básicos para a formação docente.

RES.05	a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;	Formação Continuada, Docente, Educação Básica	A formação continuada como complemento da profissionalização docente na Educação Básica.
RES.06	reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;	Formação, Conhecimentos, Estágio	Estágio Obrigatório e Supervisionado: Desenvolvendo os conhecimentos necessários para a formação de professores.
RES.07	aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;	Prática, Áreas de Conhecimento, Campos de Experiência	Práticas nas áreas de conhecimento ou no campo de experiência para desenvolver o compromisso com a comunidade escolar.
RES.08	a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;	Ensino, Pesquisa, Conhecimento	Compreendendo a construção do conhecimento através da conexão entre o ensino e a pesquisa.
RES.09	Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, serão organizados em três Grupos, com carga horária total de, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, devendo considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-FP, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.	Formação Inicial, Carga Horária, Dimensões	Formação Inicial: A distribuição da carga horária de acordo com as três dimensões .
RES.10	Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	Grupo I, Base Comum, Conhecimentos	Conhecendo o Grupo I da formação inicial de professores: 800 horas destinados a base comum e a compreensão de conhecimentos.
RES.11	Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.	Grupo II, Aprendizagem, BNCC	Conhecendo o Grupo II da formação inicial de professores: 1600 horas destinados a aprendizagem de conteúdo específicos e objetos de conhecimento da BNCC.
RES.12	Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.	Grupo III, Estágio Supervisionado, Prática	Conhecendo o Grupo III da formação inicial de professores: 400 horas de estágio supervisiona e 400 horas para prática de componentes curriculares do Grupo I e II.
RES.13	A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.	Equipe Docente, Instituição Formadora, Estágio Supervisionado	A participação da equipe docente da instituição formadora no estágio supervisionado.
RES.14	Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução.	ENADE, Formação, Professores	O ENADE com instrumento avaliativa na formação de professores.

Planilha de Categorias Iniciais dos Documentos

Código	Unidade de Significado	Palavras-chave	Título	Categoria Inicial	Argumento Cat. Inicial
PRORES.1	Um dos termos mais utilizados no país para dominar um documento que evidencia uma linguagem comum sobre as competências, habilidades e conhecimentos da docência é o de referenciais, entretanto, eles dão embasamento à base nacional comum da formação de professores.	Competência, Conhecimento da docência, BNC	Organizando competências para o conhecimento da docência através da BNC.	A - O conceito de competência	O conceito de competência é um dos termos que embasam a BNC-FP , o qual corresponde a um conjunto de domínios que o licenciado deve desenvolver e que compreende a três dimensões fundamentais na ação docente.
PRORES.17	Nesse sentido, a competência é um conjunto de domínios. Não basta que o professor tenha o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio do relacional, a habilidade de conviver na diversidade das situações de sala de aula e estar comprometido com o seu fazer profissional.	Professor, Habilidade, Sala de aula	Professor e sua prática docente: Habilidades e competências necessárias para sala de aula.	A - O conceito de competência	
PARRES.07	As competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios.	Competência, Docência, Licenciando	As competências necessárias para que o Licenciando exerça à docência na Educação Básica.	A - O conceito de competência	
RES.02	As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente.	Competência, Dimensões, Docente	Compreendendo as dimensões da formação docente através de suas competências específicas.	A - O conceito de competência	
PRORES.2	Os pesquisadores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) reforçam o fato de que "os ponto de vista sobre o mundo social (e sobre a educação) são sempre parciais e demandam uma necessária integração", frisando a necessidade da integração entre três dimensões do saber	Dimensões, Saber Docente, Conhecimento	Desenvolvendo o conhecimento e o saber docente através de três dimensões.	B - O conceito de saber docente	O saber docente requer muitos conhecimentos e reflexões que compreende três dimensões, sendo que, dentre elas, o conhecimento profissional não deve estar desarticulado a prática profissional, por isso , a formação inicial deverá ser distribuídas em III grupos distintos, onde o Grupo I corresponde a 800 horas para

	docente: a dimensão técnica, a contextual e a didática (ou pedagógica). O estudo conclui que o saber docente "parece requerer conhecimentos e reflexão, treinamentos, e protocolos", sendo que os referenciais, neste contexto, podem ser uma ferramenta para a melhoria da formação docente, bem como para a melhoria do ensino e da qualidade da educação.				compreensão de conhecimentos que fundamentam a educação e o Grupo II 1600 horas para conhecimento e domínio pedagógico em sua área de conhecimento.
PRORES.18	Sendo assim, compreende-se que existem três dimensões que fazem parte da competência profissional, são elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.	Conhecimento, Prática, Engajamento	Conhecimento, Prática e Engajamento: Compreendendo as competências profissionais.	B - O conceito de saber docente	
PRORES.20	Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante focar o currículo de formação de professores naquilo que os futuros professores devem saber e ser capazes de fazer.	Conhecimento Profissional, Prática Profissional, Professores	Conhecimento e Prática Profissional: O que professores devem saber e ser capazes de fazer.	B - O conceito de saber docente	
PARRES.04	Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências soe emocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível.	Profissional, Conhecimentos, Competências	Competências ou Conhecimento: O que um profissional precisa para estar em sala de aula?	B - O conceito de saber docente	
PARRES.05	os licenciados devem construir, portanto, uma base robusta de conhecimento profissional que lhes permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que lhes ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira.	Licenciando, Aprendizagem, Conhecimento	Os conhecimentos necessários que os licenciados devem possuir para apoiar o processo de aprendizagem de seus alunos.	B - O conceito de saber docente	
PARRES.08	Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem “saber” e “saber fazer”.	Conhecimento, Prática, Professores	Conhecimento ou Prática: O que futuros professores devem aprender?	B - O conceito de saber docente	

PARRES.14	Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	Grupo I, Base Comum, Conhecimentos	Conhecendo o Grupo I da formação inicial de professores: 800 horas destinados a base comum e a compreensão de conhecimentos.	B - O conceito de saber docente	
PARRES.15	Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.	Grupo II, Aprendizagem, BNCC	Conhecendo o Grupo II da formação inicial de professores: 1600 horas destinados a aprendizagem de conteúdo específicos e objetos de conhecimento da BNCC.	B - O conceito de saber docente	
RES.03	A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.	Formação docente, Educação, Conhecimentos	Compreendendo os processos de ensino-aprendizagem na formação docente através dos conhecimentos produzidos pela Ciência para a Educação.	B - O conceito de saber docente	
RES.10	Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	Grupo I, Base Comum, Conhecimentos	Conhecendo o Grupo I da formação inicial de professores: 800 horas destinados a base comum e a compreensão de conhecimentos.	B - O conceito de saber docente	
RES.11	Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.	Grupo II, Aprendizagem, BNCC	Conhecendo o Grupo II da formação inicial de professores: 1600 horas destinados a aprendizagem de conteúdo específicos e objetos de conhecimento da BNCC.	B - O conceito de saber docente	
PRORES.3	Os referenciais internacionais, em sua maioria consistem em uma descrição do que é próprio da ação docente, ou seja, o que os professores devem saber e ser capazes de fazer. Isso inclui determinados significados e valores relacionados ao ensino e à aprendizagem, expectativas morais e	Referenciais, Professores, Aprendizagem	Referenciais Docente: O que os professores deve saber e ser capazes de fazer para desenvolver a aprendizagem efetiva dos estudante.	C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP	Os referenciais são documentos normativos que descrevem a ação docente, que estipula o conjunto de disciplinas de cada curso e por isso deve ser construído com a participação de diferentes atores e deve apontar caminhos diferentes para um mesmo objetivo, levando em consideração as necessidades e

	técnicas, que são construídas socialmente e consensuadas entre diversos atores em um sistema educacional, especialmente, entre os professores.				contexto de cada estudante.
PRORES.5	O processo de construção dos referenciais exige um esforço que inclua a participação e representação de diferentes atores relevantes e de liderança do sistema educacional, sendo que, em algumas experiências, os professores ocuparam centralidade nesse processo e, em outras, eles o lideraram.	Referenciais, Liderança, Professores	Liderança ou mero coadjuvante? O papel do professor no processo de construção de referenciais educacionais.	C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP	
PARRES.02	De um modo geral, os referenciais para a formação docente consistem em descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer; são compostos por descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino...	Referenciais, Formação, Professores	Os referenciais como instrumentos normativos para a formação de professores.	C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP	
PARRES.03	é importante que os referenciais apontem diferentes caminhos para um mesmo objetivo e considerem as diversas necessidades dos estudantes e os contextos educacionais e socioculturais, admitindo, para tanto, a diversidade de pedagogias.	Estudantes, Contextos educacionais, diversidade de pedagogias.	Contextos educacionais dististintos necessitam de uma diversidade de pedagogia para atender os estudantes.	C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP	
PARRES.06	Em muitos casos, os cursos de licenciaturas são constituídos por um conjunto de disciplinas do bacharelado correspondente, que se junta a um pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, entretanto sem nenhuma conexão entre eles e a prática escolar.	Licenciatura, Bacharelado, Prática Escolar	A constituição dos cursos de Licenciatura: Existe conexão entre as disciplinas do bacharelado com disciplinas da educação e a prática escolar?	C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP	
PRORES.4	Houve pouco avanço no que se refere as orientações, diretrizes e recursos que mostrem, apoiem e deem suporte aos professores de diferentes áreas específicas do conhecimento e etapas de ensino sobre como implementar os referenciais em salas de aula em contextos diferentes e com alunos com necessidades distintas.	Diretrizes, Sala de aula, Alunos	As diretrizes como instrumento norteador das práticas docente em sala de aula com alunos que vivenciam realidades distintas.	D - Justificação da Base	A BNC-FP foi idealizada devido à falta de orientação e apoio ao implementar as diretrizes em sala de aula, por não existir no Brasil uma metodologia adequada para o ensino e a necessidade de definir um conjunto de competências profissionais que se alinhe a BNCC, no sentido de desenvolver um metodologia inovadora para um currículo flexibilizado de acordo

PRORES.9	A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados à formação inicial ou se detêm excessivamete nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas.	Formação, Conhecimentos, Educação	Formação de professor: Aprofundando conhecimentos que fundamentam a educação ou conhecimentos específicos disciplinares?	D - Justificação da Base	com o projeto de vida do estudante.
PRORES.24	Este documento apresenta um conjunto de competências profissionais dos docentes para que possa ser constituída a Base Nacional de Formação de Professores. O documento se limita à figura do professor que atua nas escolas e em outros ambientes de aprendizagem, na sua contribuição e ação para o ensino.	Base Nacional, Formação de Professores , Competências	Base Nacional: Conjunto de competências estabelecidos para a formação de professores.	D - Justificação da Base	
RES.07	aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;	Prática, Áreas de Conhecimento, Campos de Experiência	Práticas nas áreas de conhecimento ou no campo de experiência para desenvolver o compromisso com a comunidade escolar.	D - Justificação da Base	
PRORES.6	A centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade-meio do repasse de informações, mas atividade-fim do zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem.	Ensino, Aprendizagem, Alunos	Atividades que proporcionam aos alunos resultados significativa os de aprendizagem.	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem	O processo de ensino aprendizagem é complexo e não está mais ligado ao repasse de informações, dessa forma a política de valorização do professor deve estar articulada a política de formação do professor, de um modo que o ambiente de aprendizagem do professor seja um objeto de reflexão que permita-o articular estratégias e conhecimentos necessários para organizar, selecionar, ordenar e avaliar objetos de ensino que proporcione a construção do conhecimento.
PRORES.11	Por entender que conhecimento e pedagogia estão juntos, é imprescindível que ele parta do ambiente de aprendizagem, seja objeto de reflexão e retorne ao ambiente de aprendizagem modificado, melhorado e mais eficaz.	Conhecimento, Pedagogia, Aprendizagem	Desenvolvendo o conhecimento e a pedagogia na prática: O estágio supervisionado como ambiente de aprendizagem.	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem	

PARRES.01	Pensar na formação de professores da Educação Básica, de modo desarticulado de uma política mais ampla de valorização do magistério, não trará avanços concretos na velocidade desejável, muito menos atenderá à perspectiva de uma educação de qualidade para todos.	Formação, Valorização, Professores	A influência das políticas públicas no processo de formação e valorização de professores.	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem	
PARRES.04	Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências sociemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível.	Profissional, Conhecimentos, Competências	Competências ou Conhecimento: O que um profissional precisa para estar em sala de aula?	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem	
PARRES.11	A concomitância entre a aprendizagem dos objetos de conhecimento e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos busca selecionar, ordenar, organizar e avaliar os objetos de ensino que fazem parte fundamental da formação e da relação permanente entre conhecimento e prática.	Aprendizagem, Conhecimento, Formação	A coexistência entre a aprendizagem de objetos de conhecimento, procedimentos e objetivos na formação de professores.	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem	
RES.08	a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;	Ensino, Pesquisa, Conhecimento	Compreendendo a construção do conhecimento através da conexão entre o ensino e a pesquisa.	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem	
PRORES.7	São simples, mas não triviais, as incumbências do professor: trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando para que o aluno aprenda, tratar com atenção maior os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas na proposta pedagógica e em seu plano de trabalho, e ajudar na relação da escola com a família e a comunidade.	Professor, Escola, Comunidade	O professor como mediador da aprendizagem na escola, na família e na comunidade que o estudante está inserido.	F- Incumbências do professor	Cabe ao professor estar preparado para para desenvolver trabalho em equipe, um planejamento articulado com estratégias e conhecimento que favoreçam a aprendizagem dos estudantes respeitando as especificidades e o contexto social de cada um.
PARRES.04	Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências	Profissional, Conhecimentos, Competências	Competências ou Conhecimento: O que um profissional precisa para estar em sala de aula?	F- Incumbências do professor	

	sociemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível.				
PRORES.8	A formação inicial deverá superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade, entre outras. A superação da fragmentação curricular que divide a formação do professor, descrita neste texto de Ball (2018) aponta a urgente mudança curricular e de entendimento conceitual da formação de professores.	Formação Inicial, Fragmentação Curricular, Formação de Professores	Formação de Professores: Compreendendo as dicotomias que causam a fragmentação curricular na formação inicial docente.	G - Sobre o conceito de FP	No Brasil, a formação de professores deve articular teoria e prática , de um modo que nenhum tipo de conhecimento, seja ele específico da área ou aqueles que fundamentam a educação sejam abordados de forma excessiva, proporcionando assim ao licenciando uma apropriação do conhecimento pedagógico necessário a situações de sala de aula, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando a Educação Integral.
PRORES.9	A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados à formação inicial ou se detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas.	Formação, Conhecimentos, Educação	Formação de professor: Aprofundando conhecimentos que fundamentam a educação ou conhecimentos específicos disciplinares?	G - Sobre o conceito de FP	
PARRES.09	É por meio da apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo, que o licenciando, durante a sua formação e carreira profissional, promoverá, de modo coerente, a situação de aulas com duplo foco: um, o conhecimento; e outro, o desenvolvimento de competências, articulando os processos cognitivos e socioemocionais, como indicado na BNCC.	Conhecimento, Formação, BNCC	Formação de Professores: Desenvolvendo conhecimento que articule com processos cognitivos e socioemocionais alinhados a BNCC.	G - Sobre o conceito de FP	
RES.01	A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno	Aprendizagem, Licenciando, Educação Integral	Aprendizagens essenciais necessárias aos licenciando visando a Educação Integral.	G - Sobre o conceito de FP	

	das pessoas, visando à Educação Integral.				
PRORES.10	Além disso, a aprendizagem com compreensão pela prática, permite que o aluno aprenda a aplicar conhecimentos adquiridos em situações diversas mesmo quando essas são anteriormente desconhecidas.	Aprendizagem, Prática, Conhecimentos	Estágio Supervisionado: Desenvolvendo o conhecimentos através da aprendizagem na prática.	H - Dimensão prática na ação docente	
PRORES.12	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.	Residência Pedagógica, Conhecimento, Prática	Residência Pedagógica: Colocando em práticos os conhecimentos adquiridos na graduação.	H - Dimensão prática na ação docente	
PRORES.13	Deve incluir a imersão numa mesma escola, com um mesmo professor formador, durante a qual o residente deverá observar, analisar, propor intervenções no que diz respeito à cultura da escola, às relações pessoais dentro do espaço social escolar, ao conhecimento dos alunos e das relações entre eles, bem como de suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes.	Escola, Residente, Intervenções	Observação, Análise e Intervenção: Compreendendo o cotidiano de um residente em uma escola.	H - Dimensão prática na ação docente	É através da prática que o licenciando vivencia o processo de aprendizagem , associando o objeto de ensino ao objeto de conhecimento em um processo de reflexão-ação-reflexão de forma a propor intervenções ao conhecimento do aluno e as relações sociais no ambiente escolar. A pratica deve estar presente em todo percurso formativo do licenciando, devendo os cursos de licenciatura destinar 800 horas para desenvolvimento de Estágio Supervisionados, Práticas dos Componentes Curriculares e Residência Pedagógica.
PRORES.19	Tanto o conhecimento guia a prática, como a prática ressignifica o conhecimento, em um processo de reflexão-ação-reflexão, ou seja, saber, agir e revisitar o saber constantemente.	Conhecimento, Prática, Reflexão	Compreendendo o conhecimento através da reflexão da prática docente.	H - Dimensão prática na ação docente	
PRORES.21	A prática docente é a associação contínua entre objeto de conhecimento e objeto de ensino: a concomitância entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos para selecionar, ordenar, organizar e avaliar os conteúdos para aprender (objetos de ensino) fazem parte fundamental da formação e da relação entre conhecimento e prática.	Prática, Formação, Conhecimento	O Estágio Supervisionado como parte fundamental da formação do professor: Conhecimento e Pratica.	H - Dimensão prática na ação docente	
PARRES.10	É, portanto, por meio da prática, como homologia de processos, que o licenciado vive, no curso de sua formação, os	Licenciado, Formação, Aprendizagem	O Estágio Supervisionado como processo de aprendizagem na formação do licenciado.	H - Dimensão prática na ação docente	

	mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da Educação Básica.				
PARRES.13	Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, serão organizados em três Grupos, com carga horária total de, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, devendo considerar o desenvolvimento das competências profissionais previstas na BNC-FP e explicitadas neste Parecer, ou seja, nas três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais.	Formação Inicial, Carga Horária, Dimensões	Formação Inicial: A distribuição da carga horária de acordo com as três dimensões .	H - Dimensão prática na ação docente	
PARRES.16	Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.	Grupo III, Estágio Supervisionado, Prática	Conhecendo o Grupo III da formação inicial de professores: 400 horas de estágio supervisiona e 400 horas para prática de componentes curriculares do Grupo I e II.	H - Dimensão prática na ação docente	
RES.04	a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;	Prática, Formação, Conhecimentos	Teoria e Prática: Conhecimentos básicos para a formação docente.	H - Dimensão prática na ação docente	
RES.06	reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do	Formação, Conhecimentos, Estágio	Estágio Obrigatório e Supervisionado: Desenvolvendo os conhecimentos necessários para a formação de professores.	H - Dimensão prática na ação docente	

	conhecimento a ser ministrado;				
RES.09	Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, serão organizados em três Grupos, com carga horária total de, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, devendo considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.	Formação Inicial, Carga Horária, Dimensões	Formação Inicial: A distribuição da carga horária de acordo com as três dimensões .	H - Dimensão prática na ação docente	
RES.12	Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.	Grupo III, Estágio Supervisionado, Prática	Conhecendo o Grupo III da formação inicial de professores: 400 horas de estágio supervisiona e 400 horas para prática de componentes curriculares do Grupo I e II.	H - Dimensão prática na ação docente	
RES.13	A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.	Equipe Docente, Instituição Formadora, Estágio Supervisionado	A participação da equipe docente da instituição formadora no estágio supervisionado.	H - Dimensão prática na ação docente	
PRORES.14	Nessa proposta, todos os alunos podem fazer o exame durante a graduação ou depois dela e se habilitar à docência no caso de aprovação. Como outros exames	Exame, Docência, Carreira.	O ENADE como instrumento de habilitação e ingresso na carreira docente.	I - Questões inerentes ao processo de avaliação profissional	O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) servirá como certificado de habilitação para o exercício da docência e também como parte de

	internacionais, podem servir ainda como ingresso na carreira, pois sua aprovação pode ter validade de cinco anos. O exame ainda pode servir como parte do ingresso em concurso públicos.				um certame público para a carreira de professor.
RES.14	Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução.	ENADE, Formação, Professores	O ENADE com instrumento avaliativa na formação de professores.	I - Questões inerentes ao processo de avaliação profissional	
PRORES.15	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.	Formação Continuada, Professores, Educação	Formação Continuada: Aperfeiçoamento de professores que atuam na Educação Básica.	J - Questões inerentes a FC	A formação continuada é um componente essencial a profissionalização docente que deve fazer parte do cotidiano das unidades escolares. Políticas públicas precisam ser criadas de forma que comtemplem a formação continuada como instrumento de valorização profissional e de evolução profissional.
PRORES.16	A formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional ao longo da carreira docente. A cada etapa da carreira, o professor desenvolverá novas habilidades e competências podendo ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho.	Evolução Profissional, Formação Continuada, Professor	Verificando a evolução profissional do professor através da formação continuada.	J - Questões inerentes a FC	
RES.05	a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;	Formação Continuada, Docente, Educação Básica	A formação continuada como complemento da profissionalização docente na Educação Básica.	J - Questões inerentes a FC	
PRORES.22	Compreende-se esse conceito como um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, a comunidade escolar e os diversos atores do sistema educacional.	Compromisso, Professor, Comunidade Escolar	O professor e o seu compromisso com a comunidade escolar.	K - Sobre o conceito de Engajamento Profissional	O engajamento profissional corresponde ao compromisso moral e ético do professor para consigo mesmo , para com o estudante e para com a sociedade, buscando uma melhoria

PRORES.23	Nesse sentido, o compromisso se relaciona com a busca constante da melhoria de sua prática, do sentido do seu trabalho, do reconhecimento da sua importância e, portanto das essências de sua profissional idade. Assim, o engajamento considera a perspectiva dos valores éticos e morais que compõem a profissão.	Engajamento, Compromisso, Profissão	Engajamento Profissional: Compromisso e valores que compõe a profissão docente.	K - Sobre o conceito de Engajamento Profissional	continua de sua prática docente.
PARRES.12	O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com os colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade).	Engajamento, Compromisso, Aprendizagem	Engajamento Profissional: Uma questão de compromisso com a aprendizagem.	K - Sobre o conceito de Engajamento Profissional	

Planilha das Categorias Intermediarias dos Documentos

Código	Unidade de Significado	Palavras-chave	Título	Cat. Inicial	Cat. Inicial Argumento	Cat. Intermediária	Cat. Intermediária Argumento
PRORES.1	Um dos termos mais utilizados no país para dominar um documento que evidencia uma linguagem comum sobre as competências, habilidades e conhecimentos da docência é o de referenciais, entretanto, eles dão embasamento à base nacional comum da formação de professores.	Competência, Conhecimento da docência, BNC	Organizando competências para o conhecimento da docência através da BNC.	A - O conceito de competência	O conceito de competência é um dos termos que embasam a BNC-FP, o qual corresponde a um conjunto de domínios que o licenciado deve desenvolver e que compreende a três dimensões fundamentais na ação docente.	A - Referenciais para a Formação de Professores	A política pública voltada para formação de professores deve ser pensada, idealizada e construída de forma que indiferente da realidade e contexto a qual as estudantes esteja inserido, o objetivo, que é a sua aprendizagem seja alcançado. Neste caso, a formação docente deve levar em consideração a complexidade do processo de ensino aprendizagem e proporcionar aos licenciandos o desenvolvimento de um conjunto de domínios e habilidades
PRORES.17	Nesse sentido, a competência é um conjunto de domínios. Não basta que o professor tenha o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio do relacional, a habilidade de	Professor, Habilidade, Sala de aula	Professor e sua prática docente: Habilidades e competências necessárias para sala de aula.	A - O conceito de competência			

	conviver na diversidade das situações de sala de aula e estar comprometido com o seu fazer profissional.						que pode ser verificada durante sua formação ou após sua conclusão, através de um exame de de desempenho e principalmente que permita-o articular seus conhecimentos a diferentes estratégias e metodologias de ensino, possibilitando assim que o estudante construa o seu conhecimento.
PARRES.07	As competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios.	Competência, Docência, Licenciando	As competências necessárias para que o Licenciando exerça à docência na Educação Básica.	A - O conceito de competência			
RES.02	As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente.	Competência, Dimensões, Docente	Compreendendo as dimensões da formação docente através de suas competências específicas.	A - O conceito de competência			
PRORES.3	Os referenciais internacionais, em sua maioria consistem em uma descrição do que é próprio da ação docente, ou seja, o que os professores devem saber e ser capazes de fazer. Isso inclui determinados significados e valores relacionados ao ensino e à aprendizagem, expectativas	Referenciais, Professores, Aprendizagem	Referenciais Docente: O que os professores deve saber e ser capazes de fazer para desenvolver a aprendizagem efetiva dos estudante.	C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP	Os referenciais são documentos normativos que descrevem a ação docente, que estipula o conjunto de disciplinas de cada curso e por isso deve ser construído com a participação de diferentes atores e deve apontar caminhos diferentes para um mesmo		

	morais e técnicas, que são construídas socialmente e consensuadas entre diversos atores em um sistema educacional, especialmente, entre os professores.				objetivo, levando em consideração as necessidades e contexto de cada estudante.		
PRORES.5	O processo de construção dos referenciais exige um esforço que inclua a participação e representação de diferentes atores relevantes e de liderança do sistema educacional, sendo que, em algumas experiências, os professores ocuparam centralidade nesse processo e, em outras, eles o lideraram.	Referenciais, Liderança, Professores	Liderança ou mero coadjuvante? O papel do professor no processo de construção de referenciais educacionais.	C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP			
PARRES.02	De um modo geral, os referenciais para a formação docente consistem em descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer; são compostos por descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino...	Referenciais, Formação, Professores	Os referenciais como instrumentos normativos para a formação de professores.	C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP			
PARRES.03	é importante que os referenciais apontem diferentes caminhos para um mesmo objetivo e considerem as diversas necessidades dos estudantes e os contextos educacionais e socioculturais, admitindo, para tanto, a	Estudantes, Contextos educacionais, diversidade de pedagogias.	Contextos educacionais dististintos necessitam de uma diversidade de pedagogia para atender os estudantes.	C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP			

	diversidade de pedagogias.						
PARRES.06	Em muitos casos, os cursos de licenciaturas são constituídos por um conjunto de disciplinas do bacharelado correspondente, que se junta a um pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, entretanto sem nenhuma conexão entre eles e a prática escolar.	Licenciatura, Bacharelado, Prática Escolar	A constituição dos cursos de Licenciatura: Existe conexão entre as disciplinas do bacharelado com disciplinas da educação e a prática escolar?	C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP			
PRORES.4	Houve pouco avanço no que se refere as orientações, diretrizes e recursos que mostrem, apoiem e deem suporte aos professores de diferentes áreas específicas do conhecimento e etapas de ensino sobre como implementar os referenciais em salas de aula em contextos diferentes e com alunos com necessidades distintas.	Diretrizes, Sala de aula, Alunos	As diretrizes como instrumento norteador das práticas docente em sala de aula com alunos que vivenciam realidades distintas.	D - Justificação da Base	A BNC-FP foi idealizada devido à falta de orientação e apoio ao implementar as diretrizes em sala de aula, por não existir no Brasil uma metodologia adequada para o ensino e a necessidade de definir um conjunto de competências profissionais que se alinhe a BNCC, no sentido de desenvolver um metodologia inovadora para um currículo flexibilizado de acordo com o projeto de vida do estudante.		
PRORES.9	A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados à formação inicial ou se detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos disciplinares	Formação, Conhecimentos, Educação	Formação de professor: Aprofundando conhecimentos que fundamentam a educação ou conhecimentos específicos disciplinares?	D - Justificação da Base			

	totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas.						
PRORES.24	Este documento apresenta um conjunto de competências profissionais dos docentes para que possa ser constituída a Base Nacional de Formação de Professores. O documento se limita à figura do professor que atua nas escolas e em outros ambientes de aprendizagem, na sua contribuição e ação para o ensino.	Base Nacional, Formação de Professores , Competências	Base Nacional: Conjunto de competências estabelecidos para a formação de professores.	D - Justificação da Base			
RES.07	aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;	Prática, Áreas de Conhecimento , Campos de Experiência	Práticas nas áreas de conhecimento ou no campo de experiência para desenvolver o compromisso com a comunidade escolar.	D - Justificação da Base			
PRORES.14	Nessa proposta, todos os alunos podem fazer o exame durante a graduação ou depois dela e se habilitar à docência no caso de aprovação. Como outros exames internacionais, podem servir ainda como ingresso na carreira, pois	Exame, Docência, Carreira.	O ENADE como instrumento de habilitação e ingresso na carreira docente.	I - Questões inerentes ao processo de avaliação profissional	O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) servirá como certificado de habilitação para o exercício da docência e também como parte de um certame público para a carreira de professor.		

	sua aprovação pode ter validade de cinco anos. O exame ainda pode servir como parte do ingresso em concurso públicos.						
RES.14	Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução.	ENADE, Formação, Professores	O ENADE com instrumento avaliativa na formação de professores.	I - Questões inerentes ao processo de avaliação profissional			
RES.08	a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;	Ensino, Pesquisa, Conhecimento	Compreendendo a construção do conhecimento através da conexão entre o ensino e a pesquisa.	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem	O processo de ensino aprendizagem é complexo e não está mais ligado ao repasse de informações, dessa forma a política de valorização do professor deve estar articulada a política de formação do professor, de um modo que o ambiente de aprendizagem do professor seja um objeto de reflexão que permita-o articular estratégias e conhecimentos necessários para organizar, selecionar, ordenar e avaliar objetos de ensino que proporcione a construção do conhecimento.		
PRORES.6	A centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade-meio do repasse de informações, mas atividade-fim do zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem.	Ensino, Aprendizagem, Alunos	Atividades que proporcionam aos alunos resultados significativa os de aprendizagem.	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem			
PRORES.11	Por entender que conhecimento e	Conhecimento, Pedagogia, Aprendizagem	Desenvolvendo o conhecimento e a pedagogia	E- Questões inerentes aos			

	pedagogia estão juntos, é imprescindível que ele parta do ambiente de aprendizagem, seja objeto de reflexão e retorne ao ambiente de aprendizagem modificado, melhorado e mais eficaz.		na prática: O estágio supervisionado como ambiente de aprendizagem.	processos de ensino e aprendizagem			
PARRES.01	Pensar na formação de professores da Educação Básica, de modo desarticulado de uma política mais ampla de valorização do magistério, não trará avanços concretos na velocidade desejável, muito menos atenderá à perspectiva de uma educação de qualidade para todos.	Formação, Valorização, Professores	A influência das políticas públicas no processo de formação e valorização de professores.	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem			
PARRES.04	Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências sociemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível.	Profissional, Conhecimentos, Competências	Competências ou Conhecimento: O que um profissional precisa para estar em sala de aula?	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem			
PARRES.11	A concomitância entre a aprendizagem dos objetos de conhecimento e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos busca	Aprendizagem, Conhecimento, Formação	A coexistência entre a aprendizagem de objetos de conhecimento, procedimentos e objetivos na formação de professores.	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem			

	selecionar, ordenar, organizar e avaliar os objetos de ensino que fazem parte fundamental da formação e da relação permanente entre conhecimento e prática.						
PRORES.2	Os pesquisadores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) reforçam o fato de que "os ponto de vista sobre o mundo social (e sobre a educação) são sempre parciais e demandam uma necessária integração", frisando a necessidade da integração entre três dimensões do saber docente: a dimensão técnica, a contextual e a didática (ou pedagógica). O estudo conclui que o saber docente "parece requerer conhecimentos e reflexão, treinamentos, e protocolos", sendo que os referenciais, neste contexto, podem ser uma ferramenta para a melhoria da formação docente, bem como para a melhoria do ensino e da qualidade da educação.	Dimensões, Saber Docente, Conhecimento	Desenvolvendo o conhecimento e o saber docente através de três dimensões.	B - O conceito de saber docente	O saber docente requer muitos conhecimentos e reflexões que compreende três dimensões, sendo que, dentre elas, o conhecimento profissional não deve estar desarticulado a prática profissional, por isso , a formação inicial deverá ser distribuídas em III grupos distintos, onde o Grupo I corresponde a 800 horas para compreensão de conhecimentos que fundamentam a educação e o Grupo II 1600 horas para conhecimento e domínio pedagógico em sua área de conhecimento.	B - A prática profissional na formação docente	O compromisso moral e ético deve fazer parte do conjunto de domínios necessários ao saber docente, uma vez que o professor deve estar preparado para trabalhar em equipe, lidar com a comunidade escolar e desenvolver estratégias e metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem do estudante levando em consideração suas limitações e diferenças. Para o desenvolvimento desse conjunto de domínios, a formação inicial de professores tem que disponibilizar momentos de prática em sala de aula, que deve fazer parte de todo percurso formativo do licenciando , uma vez que, somente articulando teoria e prática o licenciando se apropriará de conhecimentos pedagógicos necessários a
PRORES.18	Sendo assim, compreende-se que existem três dimensões que fazem parte da competência	Conhecimento, Prática, Engajamento	Conhecimento, Prática e Engajamento: Compreendendo as	B - O conceito de saber docente			

	profissional, são elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.		competências profissionais.				situações de sala de aula.
PRORES.20	Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante focar o currículo de formação de professores naquilo que os futuros professores devem saber e ser capazes de fazer.	Conhecimento Profissional, Prática Profissional, Professores	Conhecimento e Prática Profissional: O que professores devem saber e ser capazes de fazer.	B - O conceito de saber docente			
PARRES.04	Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências soe emocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível.	Profissional, Conhecimentos, Competências	Competências ou Conhecimento: O que um profissional precisa para estar em sala de aula?	B - O conceito de saber docente			
PARRES.05	os licenciandos devem construir, portanto, uma base robusta de conhecimento profissional que lhes permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que lhes ofereça bases substanciais	Licenciandos, Aprendizagem, Conhecimento	Os conhecimentos necessários que os licenciandos devem possuir para apoiar o processo de aprendizagem de seus alunos.	B - O conceito de saber docente			

	para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira.						
PARRES.08	Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem “saber” e “saber fazer”.	Conhecimento, Prática, Professores	Conhecimento ou Prática: O que futuros professores devem aprender?	B - O conceito de saber docente			
PARRES.14	Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	Grupo I, Base Comum, Conhecimentos	Conhecendo o Grupo I da formação inicial de professores: 800 horas destinados a base comum e a compreensão de conhecimentos.	B - O conceito de saber docente			
PARRES.15	Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.	Grupo II, Aprendizagem, BNCC	Conhecendo o Grupo II da formação inicial de professores: 1600 horas destinados a aprendizagem de conteúdo específicos e objetos de conhecimento da BNCC.	B - O conceito de saber docente			
RES.03	A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-	Formação docente, Educação, Conhecimentos	Compreendendo os processos de ensino-aprendizagem na formação docente através dos conhecimentos produzidos pela Ciência para a Educação.	B - O conceito de saber docente			

	aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.						
RES.10	Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	Grupo I, Base Comum, Conhecimentos	Conhecendo o Grupo I da formação inicial de professores: 800 horas destinados a base comum e a compreensão de conhecimentos.	B - O conceito de saber docente			
RES.11	Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.	Grupo II, Aprendizagem, BNCC	Conhecendo o Grupo II da formação inicial de professores: 1600 horas destinados a aprendizagem de conteúdo específicos e objetos de conhecimento da BNCC.	B - O conceito de saber docente			
PRORES.7	São simples, mas não triviais, as incumbências do professor: trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando para que o aluno aprenda, tratar com atenção maior os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades	Professor, Escola, Comunidade	O professor como mediador da aprendizagem na escola, na família e na comunidade que o estudante está inserido.	F- Incumbências do professor	Cabe ao professor estar preparado para para desenvolver trabalho em equipe, um planejamento articulado com estratégias e conhecimento que favoreçam a aprendizagem dos estudantes respeitando as especificidades e o contexto social de cada um.		

	previstas na proposta pedagógica e em seu plano de trabalho, e ajudar na relação da escola com a família e a comunidade.						
PARRES.04	Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências sociemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível.	Profissional, Conhecimentos, Competências	Competências ou Conhecimento: O que um profissional precisa para estar em sala de aula?	F- Incumbências do professor			
PRORES.8	A formação inicial deverá superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade, entre outras. A superação da fragmentação curricular que divide a formação do professor, descrita neste texto de Ball (2018) aponta a urgente mudança curricular e de entendimento conceitual da formação de professores.	Formação Inicial, Fragmentação Curricular, Formação de Professores	Formação de Professores: Compreendendo as dicotomias que causam a fragmentação curricular na formação inicial docente.	G - Sobre o conceito de FP	No Brasil, a formação de professores deve articular teoria e prática , de um modo que nenhum tipo de conhecimento, seja ele específico da área ou aqueles que fundamentam a educação sejam abordados de forma excessiva, proporcionando assim ao licenciando uma apropriação do conhecimento pedagógico necessário a situações de sala de aula, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando a Educação Integral.		
PRORES.9	A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os	Formação, Conhecimentos, Educação	Formação de professor: Aprofundando conhecimentos que fundamentam a educação ou conhecimentos específicos disciplinares?	G - Sobre o conceito de FP			

	cursos destinados à formação inicial ou se detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas.						
PARRES.09	É por meio da apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo, que o licenciando, durante a sua formação e carreira profissional, promoverá, de modo coerente, a situação de aulas com duplo foco: um, o conhecimento; e outro, o desenvolvimento de competências, articulando os processos cognitivos e socioemocionais, como indicado na BNCC.	Conhecimento, Formação, BNCC	Formação de Professores: Desenvolvendo conhecimento que articule com processos cognitivos e socioemocionais alinhados a BNCC.	G - Sobre o conceito de FP			
RES.01	A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como	Aprendizagem, Licenciando, Educação Integral	Aprendizagens essenciais necessárias aos licenciando visando a Educação Integral.	G - Sobre o conceito de FP			

	perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.						
PRORES.10	Além disso, a aprendizagem com compreensão pela prática, permite que o aluno aprenda a aplicar conhecimentos adquiridos em situações diversas mesmo quando essas são anteriormente desconhecidas.	Aprendizagem, Prática, Conhecimentos	Estágio Supervisionado: Desenvolvendo o conhecimentos através da aprendizagem na prática.	H - Dimensão prática na ação docente	É através da prática que o licenciando vivencia o processo de aprendizagem , associando o objeto de ensino ao objeto de conhecimento em um processo de reflexão-ação-reflexão de forma a propor intervenções ao conhecimento do aluno e as relações sociais no ambiente escolar. A pratica deve estar presente em todo percurso formativo do licenciando, devendo os cursos de licenciatura destinar 800 horas para desenvolvimento de Estágio Supervisionados, Práticas dos Componentes Curriculares e Residência Pedagógica.		
PRORES.12	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.	Residência Pedagógica, Conhecimento, Prática	Residência Pedagógica: Colocando em práticos os conhecimentos adquiridos na graduação.	H - Dimensão prática na ação docente			
PRORES.13	Deve incluir a imersão numa mesma escola, com um mesmo professor formador, durante a qual o residente deverá observar, analisar, propor intervenções no que diz respeito à cultura da escola, às relações pessoais dentro do espaço social escolar, ao conhecimento dos alunos e das relações entre eles, bem como de suas condições familiares e	Escola, Residente, Intervenções	Observação, Análise e Intervenção: Compreendendo o cotidiano de um residente em uma escola.	H - Dimensão prática na ação docente			

	outros aspectos considerados relevantes.						
PRORES.19	Tanto o conhecimento guia a prática, como a prática ressignifica o conhecimento, em um processo de reflexão-ação-reflexão, ou seja, saber, agir e revisitar o saber constantemente.	Conhecimento, Prática, Reflexão	Compreendendo o conhecimento através da reflexão da prática docente.	H - Dimensão prática na ação docente			
PRORES.21	A prática docente é a associação contínua entre objeto de conhecimento e objeto de ensino: a concomitância entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos para selecionar, ordenar, organizar e avaliar os conteúdos para aprender (objetos de ensino) fazem parte fundamental da formação e da relação entre conhecimento e prática.	Prática, Formação, Conhecimento	O Estágio Supervisionado como parte fundamental da formação do professor: Conhecimento e Pratica.	H - Dimensão prática na ação docente			
PARRES.10	É, portanto, por meio da prática, como homologia de processos, que o licenciado vive, no curso de sua formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da Educação Básica.	Licenciado, Formação, Aprendizagem	O Estágio Supervisionado como processo de aprendizagem na formação do licenciado.	H - Dimensão prática na ação docente			
PARRES.13	Todos os cursos em nível superior de licenciatura,	Formação Inicial, Carga Horária, Dimensões	Formação Inicial: A distribuição da carga horária de	H - Dimensão prática na			

	destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, serão organizados em três Grupos, com carga horária total de, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, devendo considerar o desenvolvimento das competências profissionais previstas na BNC-FP e explicitadas neste Parecer, ou seja, nas três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais.		acordo com as três dimensões.	ação docente			
PARRES.16	Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.	Grupo III, Estágio Supervisionado, Prática	Conhecendo o Grupo III da formação inicial de professores: 400 horas de estágio supervisiona e 400 horas para prática de componentes curriculares do Grupo I e II.	H - Dimensão prática na ação docente			
RES.04	a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos,	Prática, Formação, Docente	Teoria e Prática: Princípios básicos para uma formação docente.	H - Dimensão prática na ação docente			

	contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;						
RES.06	reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;	Formação, Conhecimentos, Estágio	Estágio Obrigatório e Supervisionado: Desenvolvendo os conhecimentos necessários para a formação de professores.	H - Dimensão prática na ação docente			
RES.09	Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, serão organizados em três Grupos, com carga horária total de, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, devendo considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.	Formação Inicial, Carga Horária, Dimensões	Formação Inicial: A distribuição da carga horária de acordo com as três dimensões .	H - Dimensão prática na ação docente			

RES.12	Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.	Grupo III, Estágio Supervisionado, Prática	Conhecendo o Grupo III da formação inicial de professores: 400 horas de estágio supervisiona e 400 horas para prática de componentes curriculares do Grupo I e II.	H - Dimensão prática na ação docente			
RES.13	A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve	Equipe Docente, Instituição Formadora, Estágio Supervisionado	A participação da equipe docente da instituição formadora no estágio supervisionado.	H - Dimensão prática na ação docente			

	estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.						
PRORES.15	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.	Formação Continuada, Professores, Educação	Formação Continuada: Aperfeiçoamento de professores que atuam na Educação Básica.	J - Questões inerentes a FC	A formação continuada é um componente essencial a profissionalização docente que deve fazer parte do cotidiano das unidades escolares. Políticas públicas precisam ser criadas de forma que comtemplem a formação continuada como instrumento de valorização profissional e de evolução profissional.		
PRORES.16	A formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional ao longo da carreira docente. A cada etapa da carreira, o professor desenvolverá novas habilidades e competências podendo ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho.	Evolução Profissional, Formação Continuada, Professor	Verificando a evolução profissional do professor através da formação continuada.	J - Questões inerentes a FC			
RES.05	a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição	Formação Continuada, Docente, Educação Básica	A formação continuada como complemento da profissionalização docente na Educação Básica.	J - Questões inerentes a FC			

	educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;						
PRORES.22	Compreende-se esse conceito como um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, a comunidade escolar e os diversos atores do sistema educacional.	Compromisso, Professor, Comunidade Escolar	O professor e o seu compromisso com a comunidade escolar.	K - Sobre o conceito de Engajamento Profissional			
PRORES.23	Nesse sentido, o compromisso se relaciona com a busca constante da melhoria de sua prática, do sentido do seu trabalho, do reconhecimento da sua importância e, portanto, das essências de sua profissionalidade. Assim, o engajamento considera a perspectiva dos valores éticos e morais que compõem a profissão.	Engajamento, Compromisso, Profissão	Engajamento Profissional: Compromisso e valores que compõe a profissão docente.	K - Sobre o conceito de Engajamento Profissional	O engajamento profissional corresponde ao compromisso moral e ético do professor para consigo mesmo, para com o estudante e para com a sociedade, buscando uma melhoria continua de sua prática docente.		
PARRES.12	O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com os colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade).	Engajamento, Compromisso, Aprendizagem	Engajamento Profissional: Uma questão de compromisso com a aprendizagem.	K - Sobre o conceito de Engajamento Profissional			

Planilha Categoria Final dos Documentos

Código	Unidade de Significado	Palavras-chave	Título	Cat. Inicial	Cat. Inicial Argumento	Cat. Intermediária	Cat. Intermediária Argumento	Cat. Final	Cat. Final Argumento
PRORES.1	Um dos termos mais utilizados no país para dominar um documento que evidencia uma linguagem comum sobre as competências, habilidades e conhecimentos da docência é o de referenciais, entretanto, eles dão embasamento à base nacional comum da formação de professores.	Competência, Conhecimento da docência, BNC	Organizando competências para o conhecimento da docência através da BNC.	A - O conceito de competência	O conceito de competência é um dos termos que embasam a BNC-Formação , o qual corresponde a um conjunto de domínios que o licenciado deve desenvolver e que compreende a três dimensões fundamentais na ação docente.	A - Referenciais para a Formação de Professores	As políticas públicas voltadas para formação de professores devem ser pensadas e idealizadas de uma forma que indiferente da realidade e contexto a qual os estudantes estejam inseridos, o objetivo, que é a sua aprendizagem, seja alcançado. Neste caso, a formação docente deve levar em consideração a complexidade do processo de ensino aprendizagem e proporcionar aos licenciandos o desenvolvimento de um conjunto de domínios e habilidades que podem ser verificadas durante sua formação ou após sua conclusão, através de um exame de desempenho e principalmente que permita-o articular seus	A - O conceito de formação de professores	A formação de professores deve proporcionar aos futuros docentes o desenvolvimento de um conjunto de domínios e habilidade que o prepare para diferentes tipos de situações em sala de aula, assim como para a complexidade que envolve o processo de ensino aprendizagem. Destarte, o itinerário formativo do licenciando deve abranger momentos de prática, tais como Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica , para que ele consiga articular seus conhecimentos teóricos, de modo a desenvolver estratégias e metodologias de ensino que possibilite a seus estudantes construir o seu próprio conhecimento.
PRORES.17	Nesse sentido, a competência é um conjunto de domínios. Não basta que o professor tenha o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio do relacional, a habilidade de conviver na diversidade das situações de sala de aula e estar comprometido com o seu fazer profissional.	Professor, Habilidade, Sala de aula	Professor e sua prática docente: Habilidades e competências necessárias para sala de aula.	A - O conceito de competência					
PARRES.07	As competências profissionais	Competência, Docência,	As competências necessárias	A - O conceito de					

	docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios.	Licenciando	para que o Licenciando exerça à docência na Educação Básica.	competência			conhecimentos a diferentes estratégias e metodologias de ensino, possibilitando assim que o estudante construa o seu conhecimento.		
RES.02	As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente.	Competência, Dimensões, Docente	Compreendendo as dimensões da formação docente através de suas competências específicas.	A - O conceito de competência					
PRORES.3	Os referenciais internacionais, em sua maioria consistem em uma descrição do que é próprio da ação docente, ou seja, o que os professores devem saber e ser capazes de fazer. Isso inclui determinado	Referenciais, Professores, Aprendizagem	Referenciais Docente: O que os professores deve saber e ser capazes de fazer para desenvolver a aprendizagem efetiva dos estudante.	C- Sobre referencias que ancoram o debate acerca da FP	Os referenciais são documentos normativos que descrevem a ação docente, que estipula o conjunto de disciplinas de cada curso e por isso deve ser construído com a participação de				

	s significados e valores relacionados ao ensino e à aprendizagem, expectativas morais e técnicas, que são construídas socialmente e condensadas entre diversos atores em um sistema educacional, especialmente, entre os professores.				diferentes atores e deve apontar caminhos diferentes para um mesmo objetivo, levando em consideração as necessidades e contexto de cada estudante.				
PRORES.5	O processo de construção dos referenciais exige um esforço que inclua a participação e representação de diferentes atores relevantes e de liderança do sistema educacional, sendo que, em algumas experiências, os professores ocuparam centralidade nesse processo e, em outras, eles o lideraram.	Referenciais, Liderança, Professores	Liderança ou mero coadjuvante? O papel do professor no processo de construção de referenciais educacionais.	C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP					
PARRES.02	De um modo geral, os referenciais para a formação docente consistem em descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer; são compostos por descritores e	Referenciais, Formação, Professores	Os referenciais como instrumentos normativos para a formação de professores.	C- Sobre referenciais que ancoram o debate acerca da FP					

	diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino...								
PARRES.03	é importante que os referenciais apontem diferentes caminhos para um mesmo objetivo e considerem as diversas necessidades dos estudantes e os contextos educacionais e socioculturais, admitindo, para tanto, a diversidade de pedagogias.	Estudantes, Contextos educacionais, diversidade de pedagogias.	Contextos educacionais dististintos necessitam de uma diversidade de pedagogia para atender os estudantes.	C- Sobre referencias que ancoram o debate acerca da FP					
PARRES.06	Em muitos casos, os cursos de licenciaturas são constituídos por um conjunto de disciplinas do bacharelado correspondente, que se junta a um pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, entretanto sem nenhuma conexão entre eles e a prática escolar.	Licenciatura, Bacharelado, Prática Escolar	A constituição dos cursos de Licenciatura: Existe conexão entre as disciplinas do bacharelado com disciplinas da educação e a prática escolar?	C- Sobre referencias que ancoram o debate acerca da FP					
PRORES.4	Houve pouco avanço no que se refere as orientações, diretrizes e recursos que mostrem, apoiem e deem suporte aos professores de diferentes áreas específicas	Diretrizes, Sala de aula, Alunos	As diretrizes como instrumento norteador das práticas docente em sala de aula com alunos que vivenciam realidades distintas.	D - Justificação da Base	A BNC-FP foi idealizada devido à falta de orientação e apoio ao implementar as diretrizes em sala de aula, por não existir no Brasil uma metodologia adequada				

	do conhecimento e etapas de ensino sobre como implementar os referenciais em salas de aula em contextos diferentes e com alunos com necessidades distintas.				para o ensino e a necessidade de definir um conjunto de competências profissionais que se alinhe a BNCC, no sentido de desenvolver um metodologia inovadora para um currículo flexibilizado de acordo com o projeto de vida do estudante.				
PRORES.9	A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados à formação inicial ou se detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas.	Formação, Conhecimentos, Educação	Formação de professor: Aprofundando o conhecimentos que fundamentam a educação ou conhecimentos específicos disciplinares?	D - Justificação da Base					
PRORES.24	Este documento apresenta um conjunto de competências profissionais dos docentes para que possa ser constituída a Base Nacional de Formação de Professores. O	Base Nacional, Formação de Professores , Competências	Base Nacional: Conjunto de competências estabelecidos para a formação de professores.	D - Justificação da Base					

	documento se limita à figura do professor que atua nas escolas e em outros ambientes de aprendizagem, na sua contribuição e ação para o ensino.								
RES.07	aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;	Prática, Áreas de Conhecimento, Campos de Experiência	Práticas nas áreas de conhecimento ou no campo de experiência para desenvolver o compromisso com a comunidade escolar.	D - Justificação da Base					
PRORES.14	Nessa proposta, todos os alunos podem fazer o exame durante a graduação ou depois dela e se habilitar à docência no caso de aprovação. Como outros exames internacionais, podem servir ainda como ingresso na carreira, pois sua aprovação pode ter validade de cinco anos.	Exame, Docência, Carreira.	O ENADE como instrumento de habilitação e ingresso na carreira docente.	I - Questões inerentes ao processo de avaliação profissional	O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) servirá como certificado de habilitação para o exercício da docência e também como parte de um certame público para a carreira de professor.				

	O exame ainda pode servir como parte do ingresso em concurso públicos.								
RES.14	Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução.	ENADE, Formação, Professores	O ENADE com instrumento avaliativa na formação de professores.	I - Questões inerentes ao processo de avaliação profissional					
RES.08	a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;	Ensino, Pesquisa, Conhecimento	Compreendendo a construção do conhecimento através da conexão entre o ensino e a pesquisa.	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem	O processo de ensino aprendizagem é complexo e não está mais ligado ao repasse de informações, dessa forma a política de valorização do professor deve estar articulada a política de formação do professor, de um modo que o ambiente de aprendizagem do professor seja um objeto de reflexão que permita-o articular estratégias e conhecimentos necessários para organizar, selecionar,				
PRORES.6	A centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade-meio do repasse de informações, mas	Ensino, Aprendizagem, Alunos	Atividades que proporcionam aos alunos resultados significativos de aprendizagem.	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem					

	atividade-fim do zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem.				ordenar e avaliar objetos de ensino que proporcione a construção do conhecimento.				
PRORES.11	Por entender que conhecimento e pedagogia estão juntos, é imprescindível que ele parta do ambiente de aprendizagem, seja objeto de reflexão e retorne ao ambiente de aprendizagem modificado, melhorado e mais eficaz.	Conhecimento, Pedagogia, Aprendizagem	Desenvolvendo o conhecimento e a pedagogia na prática: O estágio supervisionado como ambiente de aprendizagem.	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem					
PARRES.01	Pensar na formação de professores da Educação Básica, de modo desarticulado de uma política mais ampla de valorização do magistério, não trará avanços concretos na velocidade desejável, muito menos atenderá à perspectiva de uma educação de qualidade para todos.	Formação, Valorização, Professores	A influência das políticas públicas no processo de formação e valorização de professores.	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem					
PARRES.04	Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e	Profissional, Conhecimentos, Competências	Competências ou Conhecimento: O que um profissional precisa para estar em	E- Questões inerentes aos processos de ensino e					

	conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências sociemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível.		sala de aula?	aprendizagem					
PARRES.11	A concomitância entre a aprendizagem dos objetos de conhecimento e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos busca selecionar, ordenar, organizar e avaliar os objetos de ensino que fazem parte fundamental da formação e da relação permanente entre conhecimento e prática.	Aprendizagem, Conhecimento, Formação	A coexistência entre a aprendizagem de objetos de conhecimento, procedimentos e objetivos na formação de professores.	E- Questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem					
PRORES.2	Os pesquisadores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) reforçam o fato de que "os ponto de vista sobre o mundo social (e sobre a educação) são sempre parciais e	Dimensões, Saber Docente, Conhecimento	Desenvolvendo o conhecimento e o saber docente através de três dimensões.	B - O conceito de saber docente	O saber docente requer muitos conhecimentos e reflexões que compreende três dimensões, sendo que, dentre elas, o conhecimento profissional não deve estar desarticulado a prática	B - A prática profissional na formação docente	O compromisso moral e ético deve fazer parte do conjunto de domínios necessários ao saber docente, uma vez que o professor deve estar preparado para trabalhar em equipe, lidar com a comunidade escolar e		

	demandam uma necessária integração", frisando a necessidade da integração entre três dimensões do saber docente: a dimensão técnica, a contextual e a didática (ou pedagógica). O estudo conclui que o saber docente "parece requerer conhecimentos e reflexão, treinamentos, e protocolos", sendo que os referenciais, neste contexto, podem ser uma ferramenta para a melhoria da formação docente, bem como para a melhoria do ensino e da qualidade da educação.				profissional, por isso , a formação inicial deverá ser distribuídas em III grupos distintos, onde o Grupo I corresponde a 800 horas para compreensão de conhecimentos que fundamentam a educação e o Grupo II 1600 horas para conhecimento e domínio pedagógico em sua área de conhecimento.		desenvolver estratégias e metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem do estudante levando em consideração suas limitações e diferenças. Para o desenvolvimento desse conjunto de domínios, a formação inicial de professores tem que disponibilizar momentos de prática em sala de aula, que deve fazer parte de todo percurso formativo do licenciando, uma vez que, somente articulando teoria e prática o licenciando se apropriará de conhecimentos pedagógicos necessários a situações de sala de aula.		
PRORES.18	Sendo assim, compreende-se que existem três dimensões que fazem parte da competência profissional, são elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.	Conhecimento, Prática, Engajamento	Conhecimento, Prática e Engajamento: Compreendendo as competências profissionais.	B - O conceito de saber docente					
PRORES.20	Na profissão docente, o conhecimento profissional	Conhecimento Profissional, Prática Profissional	Conhecimento e Prática Profissional: O que professores	B - O conceito de saber docente					

	não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante focar o currículo de formação de professores naquilo que os futuros professores devem saber e ser capazes de fazer.	, Professores	devem saber e ser capazes de fazer.						
PARRES.04	Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências sociemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível.	Profissional, Conhecimentos, Competências	Competências ou Conhecimento: O que um profissional precisa para estar em sala de aula?	B - O conceito de saber docente					
PARRES.05	os licenciandos devem construir, portanto, uma base robusta de conhecimento profissional que lhes permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que lhes ofereça	Licenciandos, Aprendizagem, Conhecimento	Os conhecimentos necessários que os licenciandos devem possuir para apoiar o processo de aprendizagem de seus alunos.	B - O conceito de saber docente					

	bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira.								
PARRES.08	Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem "saber" e "saber fazer".	Conhecimento, Prática, Professores	Conhecimento ou Prática: O que futuros professores devem aprender?	B - O conceito de saber docente					
PARRES.14	Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	Grupo I, Base Comum, Conhecimentos	Conhecendo o Grupo I da formação inicial de professores: 800 horas destinados a base comum e a compreensão de conhecimentos.	B - O conceito de saber docente					
PARRES.15	Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC,	Grupo II, Aprendizagem, BNCC	Conhecendo o Grupo II da formação inicial de professores: 1600 horas destinados a aprendizagem de conteúdo específicos e objetos de conhecimento da BNCC.	B - O conceito de saber docente					

	e para o domínio pedagógico desses conteúdos.								
RES.03	A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.	Formação docente, Educação, Conhecimentos	Compreendendo os processos de ensino-aprendizagem na formação docente através dos conhecimentos produzidos pela Ciência para a Educação.	B - O conceito de saber docente					
RES.10	Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamenta a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	Grupo I, Base Comum, Conhecimentos	Conhecendo o Grupo I da formação inicial de professores: 800 horas destinados a base comum e a compreensão de conhecimentos.	B - O conceito de saber docente					
RES.11	Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos	Grupo II, Aprendizagem, BNCC	Conhecendo o Grupo II da formação inicial de professores: 1600 horas destinados a aprendizage	B - O conceito de saber docente					

	específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.		m de conteúdo específicos e objetos de conhecimento da BNCC.						
PRORES.7	São simples, mas não triviais, as incumbências do professor: trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando para que o aluno aprenda, tratar com atenção maior os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas na proposta pedagógica e em seu plano de trabalho, e ajudar na relação da escola com a família e a comunidade.	Professor, Escola, Comunidade	O professor como mediador da aprendizagem na escola, na família e na comunidade que o estudante está inserido.	F-Incumbências do professor	Cabe ao professor estar preparado para para desenvolver trabalho em equipe, um planejamento articulado com estratégias e conhecimento que favoreçam a aprendizagem dos estudantes respeitando as especificidades e o contexto social de cada um.				
PARRES.04	Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências sociemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e	Profissional, Conhecimentos, Competências	Competências ou Conhecimento: O que um profissional precisa para estar em sala de aula?	F-Incumbências do professor					

	estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível.								
PRORES.8	A formação inicial deverá superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade, entre outras. A superação da fragmentação curricular que divide a formação do professor, descrita neste texto de Ball (2018) aponta a urgente mudança curricular e de entendimento conceitual da formação de professores.	Formação Inicial, Fragmentação Curricular, Formação de Professores	Formação de Professores: Compreendendo as dicotomias que causam a fragmentação curricular na formação inicial docente.	G - Sobre o conceito de FP	No Brasil, a formação de professores deve articular teoria e prática , de um modo que nenhum tipo de conhecimento, seja ele específico da área ou aqueles que fundamentam a educação sejam abordados de forma excessiva, proporcionando assim ao licenciando uma apropriação do conhecimento pedagógico necessário a situações de sala de aula, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando a Educação Integral.				
PRORES.9	A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados à formação inicial ou se detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua	Formação, Conhecimentos, Educação	Formação de professor: Aprofundando o conhecimentos que fundamentam a educação ou conhecimentos específicos disciplinares?	G - Sobre o conceito de FP					

	didática e metodologias específicas.								
PARRES.09	É por meio da apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo, que o licenciando, durante a sua formação e carreira profissional, promoverá, de modo coerente, a situação de aulas com duplo foco: um, o conhecimento; e outro, o desenvolvimento de competências, articulando os processos cognitivos e socioemocionais, como indicado na BNCC.	Conhecimento, Formação, BNCC	Formação de Professores: Desenvolvendo conhecimento que articule com processos cognitivos e socioemocionais alinhados a BNCC.	G - Sobre o conceito de FP					
RES.01	A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva	Aprendizagem, Licenciando, Educação Integral	Aprendizagens essenciais necessárias aos licenciando visando a Educação Integral.	G - Sobre o conceito de FP					

	o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.								
PRORES.10	Além disso, a aprendizagem com compreensão pela prática, permite que o aluno aprenda a aplicar conhecimentos adquiridos em situações diversas mesmo quando essas são anteriormente desconhecidas.	Aprendizagem, Prática, Conhecimentos	Estágio Supervisionado: Desenvolvendo o conhecimentos através da aprendizagem na prática.	H - Dimensão prática na ação docente	É através da prática que o licenciando vivencia o processo de aprendizagem , associando o objeto de ensino ao objeto de conhecimento em um processo de reflexão-ação-reflexão de forma a propor intervenções ao conhecimento do aluno e as relações sociais no ambiente escolar. A pratica deve estar presente em todo percurso formativo do licenciando, devendo os cursos de licenciatura destinar 800 horas para desenvolvimento de Estágio Supervisionados, Práticas dos Componentes Curriculares e Residência Pedagógica.				
PRORES.12	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.	Residência Pedagógica , Conhecimento, Prática	Residência Pedagógica: Colocando em práticos os conhecimentos adquiridos na graduação.	H - Dimensão prática na ação docente					
PRORES.13	Deve incluir a imersão numa mesma escola, com um mesmo professor formador, durante a qual o residente deverá observar, analisar,	Escola, Residente, Intervenções	Observação, Análise e Intervenção: Compreendendo o cotidiano de um residente em uma escola.	H - Dimensão prática na ação docente					

	propor intervenções no que diz respeito à cultura da escola, às relações pessoais dentro do espaço social escolar, ao conhecimento dos alunos e das relações entre eles, bem como de suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes.								
PRORES.19	Tanto o conhecimento guia a prática, como a prática ressignifica o conhecimento, em um processo de reflexão-ação-reflexão, ou seja, saber, agir e revisitar o saber constantemente.	Conhecimento, Prática, Reflexão	Compreendendo o conhecimento através da reflexão da prática docente.	H - Dimensão prática na ação docente					
PRORES.21	A prática docente é a associação contínua entre objeto de conhecimento e objeto de ensino: a concomitância entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos para selecionar, ordenar, organizar e avaliar os conteúdos	Prática, Formação, Conhecimento	O Estágio Supervisionado como parte fundamental da formação do professor: Conhecimento e Pratica.	H - Dimensão prática na ação docente					

	para aprender (objetos de ensino) fazem parte fundamental da formação e da relação entre conhecimento e prática.								
PARRES.10	É, portanto, por meio da prática, como homologia de processos, que o licenciado vive, no curso de sua formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da Educação Básica.	Licenciado, Formação, Aprendizagem	O Estágio Supervisionado como processo de aprendizagem na formação do licenciado.	H - Dimensão prática na ação docente					
PARRES.13	Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, serão organizados em três Grupos, com carga horária total de, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, devendo considerar o desenvolvimento das competências profissionais previstas na BNC-FP e explicitadas neste Parecer, ou seja, nas	Formação Inicial, Carga Horária, Dimensões	Formação Inicial: A distribuição da carga horária de acordo com as três dimensões .	H - Dimensão prática na ação docente					

	três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais.								
PARRES.16	Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.	Grupo III, Estágio Supervisionado, Prática	Conhecendo o Grupo III da formação inicial de professores: 400 horas de estágio supervisionado e 400 horas para prática de componentes curriculares do Grupo I e II.	H - Dimensão prática na ação docente					
RES.04	a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;	Prática, Formação, Conhecimentos	Teoria e Prática: Conhecimentos básicos para a formação docente.	H - Dimensão prática na ação docente					

RES.06	reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;	Formação, Conhecimentos, Estágio	Estágio Obrigatório e Supervisionado: Desenvolvendo os conhecimentos necessários para a formação de professores.	H - Dimensão prática na ação docente					
RES.09	Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, serão organizados em três Grupos, com carga horária total de, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, devendo considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação,	Formação Inicial, Carga Horária, Dimensões	Formação Inicial: A distribuição da carga horária de acordo com as três dimensões .	H - Dimensão prática na ação docente					

	instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.								
RES.12	Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.	Grupo III, Estágio Supervisionado, Prática	Conhecendo o Grupo III da formação inicial de professores: 400 horas de estágio supervisionado e 400 horas para prática de componentes curriculares do Grupo I e II.	H - Dimensão prática na ação docente					
RES.13	A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente,	Equipe Docente, Instituição Formadora, Estágio Supervisionado	A participação da equipe docente da instituição formadora no estágio supervisionado.	H - Dimensão prática na ação docente					

	conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.								
PRORES.15	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.	Formação Continuada, Professores, Educação	Formação Continuada: Aperfeiçoamento de professores que atuam na Educação Básica.	J - Questões inerentes a FC					
PRORES.16	A formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional ao	Evolução Profissional, Formação Continuada, Professor	Verificando a evolução profissional do professor através da	J - Questões inerentes a FC					

	longo da carreira docente. A cada etapa da carreira, o professor desenvolverá novas habilidades e competências podendo ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho.		formação continuada.						
RES.05	a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;	Formação Continuada, Docente, Educação Básica	A formação continuada como complemento da profissionalização docente na Educação Básica.	J - Questões inerentes a FC					
PRORES.22	Compreende-se esse conceito como um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, a comunidade escolar e os diversos atores do sistema educacional.	Compromisso, Professor, Comunidade Escolar	O professor e o seu compromisso com a comunidade escolar.	K - Sobre o conceito de Engajamento Profissional	O engajamento profissional corresponde ao compromisso moral e ético do professor para consigo mesmo , para com o estudante e para com a sociedade, buscando uma melhoria continua de				
PRORES.23	Nesse sentido, o compromisso se relaciona	Engajamento, Compromisso, Profissão	Engajamento Profissional: Compromisso e valores	K - Sobre o conceito de Engajamento					

	com a busca constante da melhoria de sua prática, do sentido do seu trabalho, do reconhecimento da sua importância e, portanto das essências de sua profissionalidade. Assim, o engajamento considera a perspectiva dos valores éticos e morais que compõem a profissão.		que compõe a profissão docente.	Profissional	sua prática docente.				
PARRES.12	O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com os colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade).	Engajamento, Compromisso, Aprendizagem	Engajamento Profissional: Uma questão de compromisso com a aprendizagem.	K - Sobre o conceito de Engajamento Profissional					

Planilha de Unitarização do Questionário

Código	Unidade de Significado	Palavras-chave	Título

PRO1.Q10	Nos moldes do Novo Ensino Médio, não contribui para nada, já que os itinerários não poderão ser desenvolvidos com qualidade, pois o preparo das escolas não admitem, por exemplo, um Itinerário na área de formação técnica. Assim, teremos uma totalidade de escolas ofertando o itinerário que mais facilita seus trabalhos, mas para o futuro do aluno não ajuda em nada, sem ter um foco no preparo para prosseguir estudos na graduação.	Novo Ensino Médio, Itinerários e Formação.	Novo Ensino Médio: Os Itinerários formativos contribuem para a formação do estudante?
PRO2.Q10	a química está presente na vida de qualquer ser humano e no ensino médio ajuda a compreender o mundo real	Ensino Médio, Química e Compreender.	É possível compreender a vida através do estudo da Química no Ensino Médio?
PRO3.Q10	Melhoria da leitura de mundo.	Melhoria, Leitura e Mundo.	Estudando Química para uma melhor compreensão do mundo.
PRO4.Q10	Compreensão de diversos fenômenos observados à sua volta no seu cotidiano	Compreensão, Fenômenos e Cotidiano.	Compreendendo os fenômenos do cotidiano através do estudo da Química.
PRO5.Q10	O ensino médio proporciona conhecimentos da química que contribuem para a compreensão do mundo material, suas transformações (tais como composições de produtos de saúde, higiene, etc.) além da compreensão da natureza e seus fenômenos (chuva ácida, clima, solo etc.), sendo um conhecimento muito amplo e importante que ajudam o aluno a perceber seu contexto e conscientiza-lo nas suas decisões sobre aspectos cotidianos (a alfabetização científica).	Ensino Médio, Compreensão, Conhecimento.	O estudo da Química no Ensino Médio como forma de compreender o mundo que vivemos.
PRO6.Q10	Principalmente para o entendimento da Ciência no cotidiano. Essa contribuição deveria ser intensa, pois como pudemos experienciar sem a ciência a sociedade pode sucumbir ao mundo do charlatanismo, por exemplo divulgando "remédios" fakes, entre outras situações.	Charlatanismo, Ciência e Sucumbir.	Sucumbindo ao charlatanismo por falta de compreender a importância da Ciência em nossas vidas.
PRO7.Q10	Propicia e amplia o entendimento de como a ciência química influência no seu contexto próximo e distante. Podendo preparar para interferir de forma consciente em suas ações e escolhas.	Entendimento, Ciência e Interferir.	Como o entendimento da Ciência pode interferir em nossas ações e escolhas?
PRO8.Q10	O Ensino de Química é importante para que o estudante tenha acesso a uma ambiência favorável ao seu desenvolvimento como cidadão, repleto de possibilidades e de direitos como ser humano. Sua visão de mundo tende a ser ampliada quando se tem acesso a uma educação rica em diversidade e em interpretações do seu cotidiano.	Ensino de Química, Educação, Diversidade.	Proporcionando uma educação rica em diversidade através do Ensino de Química.
PRO09.Q10	Para entender melhor os processos que ocorrem em seu cotidiano e saber tomar decisões sobre elas.	Entender, Cotidiano e Processos.	Entendendo os processos de transformações que ocorrem no cotidiano.
PRO1.Q11	Com as Diretrizes 2015, estávamos nos adequando bem, inclusive com um trabalho bem próximo a Educação Básica, com aplicação das PCCs. Mas com a Res 02/2019, ficou mais complicado, principalmente pela dificuldade de adequação das disciplinas do Grupo 2, já que no primeiro ano não podem ser trabalhadas disciplinas do conhecimento específico. Mas o restante proposto acho legal, e busca formação do licenciando mais próximo da futura atuação profissional.	Disciplinas, Conhecimento Específico e Formação.	A falta de disciplinas de conhecimentos específicos no grupo 2 pode prejudicar a formação do professor?
PRO2.Q11	Vejo um ensino superior desconectado do ensino médio	Ensino Superior, Desconectado e Ensino Médio.	A Educação no Brasil: Existe uma conexão entre o Ensino Médio e o Ensino Superior?
PRO3.Q11	Procurando por reflexões que permitam pensar os processos inclusivos, uso de recursos de TDICs, de Metodologias Ativas entre outros.	Processo inclusivo, TDIC's e Metodologias Ativas.	Reflexões sobre a prática docente: Processo Inclusivo, utilização das TDIC's e Metodologias Ativas.
PRO4.Q11	Muito focado em estratégias e ferramentas didáticas para a compreensão e ensino da Química mas às vezes abrindo mão	Ferramentas , Ensino e Química	Ferramentas didáticas para o Ensino de Química.

	do rigor conceitual.		
PRO5.Q11	Nas IES vejo que os cursos de formação de professores de Química continuam bastante polarizados no sentido das disciplinas pedagógicas e específicas (assim rotuladas), embora já tenha melhorado desde minha formação. Aqui em nossa IES fazemos esforços para que os estudantes se formem por meio de um ensino contextualizado e interdisciplinar. Ainda há aspectos a serem melhorados, mas muitas vezes a dificuldade vem no sentido de recursos financeiros e de pessoal. O nosso curso é Ciências Naturais e Matemática - Química, na atual fase está em reformulação para Química, Bacharelado.	Formação de Professores, Disciplinas Pedagógicas e Recursos Financeiros.	Formação de Professores: Conhecimentos e recursos necessários.
PRO6.Q11	Ainda embrionário. Vejo que embora a área tenha sido cada dia mais reconhecida ainda tem resistência das outras áreas da Química.	Reconhecimento, Resistência e Química.	Apesar do reconhecimento do Ensino de Química na formação de professores ainda existe resistência por professores de outras áreas de concentração da Química?
PRO7.Q11	Eu vejo a área de Ensino de Química importante para a formação de professores, importante para a comunidade externa por meio da realização de projetos de extensão. As pesquisas realizadas pela as áreas de ensino de Química conversam com outras áreas sendo possível parcerias de trabalhos com outras áreas como Geografia, Biologia, Pedagogia. Mas, dentro da instituição vejo dificuldades em detrimento de outras áreas para conseguir espaço para a pesquisa. Muitos colegas da Química não compreendem como se faz pesquisa em ensino de Química. Questionam a necessidade de espaço físico e recursos, bem como o tipo de publicação científica produzida pela pesquisa em Ensino de Química. Muitos editais para pesquisa não contemplam a área de ensino de Química. Dentro dos cursos de licenciatura em Química o Ensino de Química é visto pelos pares de outras áreas como uma área fácil na a qual qualquer professor de outra área pode lecionar disciplinas.	Ensino de Química, Pesquisa e Reconhecimento.	Ensino de Química: Poucos espaços para pesquisa e falta de reconhecimento das demais áreas do conhecimento.
PRO8.Q11	Entendo que é de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade, pois há contribuição singular para as pessoas em diversos âmbitos, e entendo, consequentemente, que a Educação Química necessita de um maior investimento.	Desenvolvimento da sociedade, Educação Química e Investimento.	A falta de investimento na Educação Química: Um dos problemas que podem afetar o desenvolvimento da sociedade.
PRO9.Q11	Ele vem na maioria das vezes buscando propostas e atualizando nas formas de como aprender e ensinar química nos dias atuais.	Aprender, Ensinar e Química.	Como aprender e ensinar Química nos dias atuais.
PRO1.Q12	Sim.		
PRO2.Q12	sim		
PRO3.Q12	Certamente. Não porque "cai" no ENADE, mas porque procuro estabelecer as relações necessária para uma Formação de Professores de qualidade.	Enade, Formação de Professores e Qualidade.	O Enade como instrumento para aferir a qualidade na formação de professores.
PRO4.Q12	Sim		
PR5.Q12	Nosso curso tem optado em não participar do ANEDE sendo que trata-se de um curso sem diretrizes especificas (Ciências Naturais e Matemática, Química), mas normalmente participava e não, não havia discussão formativa.	Enade, Diretrizes Específicas e Discussão Formativa.	A falta de discussão formativa e de diretrizes específicas para os cursos de formação de professores podem influenciar nos resultados do Enade?
PRO6.Q12	Sim, algumas vezes. Mas procuro apresentar o ENADE e outras provas de avaliação em larga escala provocando um olhar crítico. Ou seja, qual o pano de fundo destas avaliações? Quais as limitações? O que podem contribuir?	Enade, Avaliações e Olhar Crítico.	Um olhar crítico sobre as avaliações de larga escala e do Enade.

PRO7.Q12	Sim. Embora o foco das discussões formativas não seja o preparo para o Enade, pois compreendo que o uma boa formação docente propicia preparo para o exame. Quando um determinado conhecimento é abordado em sala de aula e este possui alguma questão do Enade relacionada, a questão é abordada. Sobre a prova do Enade ela é discutida quando se aborda temas como avaliação, políticas públicas, conhecimento profissional docente. Além disso, a prova do Enade bem como, discussão das questões e respostas é abordada com alunos, do último semestre.	Enade, Formação e Docente	O resultado do Enade é consequência de uma boa formação docente?
PRO8.Q12	Sim. É importante que seja esclarecido a respeito deste exame e que sejam organizadas críticas a respeito dele.	Esclarecimento, Exame e Críticas.	Uma análise crítica sobre o Enade.
PRO9.Q12	Sim. Até em algumas avaliações insiro questões do ENADE.	Avaliações, Questões e Enade.	Enade e Formação Docente: O que avaliações como está influenciam na formação do professor?
PRO1.Q13	Concordo plenamente. No entanto, as habilidades não contemplam conteúdos de Química precisamente, abrangem temas abertos de Ciências. Resultando em uma grave desvalorização da Química no Âmbito do Ensino Básico.	Habilidades, Desvalorização da Química e Ensino Básico.	As Habilidades e Competências desvalorizam o Ensino de Química na Educação Básica?
PRO2.Q13	Acho importante desenvolver habilidades de formação de professor	Habilidades, Formação e Professor.	Formação de professor: Quais habilidades um futuro docente precisa desenvolver?
PRO3.Q13	Penso que o raciocino das Competências Gerais se aplica a qualquer etapa da Educação porque procura elencar possibilidades para formação integral dos sujeitos, desde questões de conhecimento científico até questões emocionais e relacionais.	Competências Gerais, Educação e Formação Integral.	A formação dos professores segundo as Competências Gerais da BNCC e a formação integral do estudantes.
PRO4.Q13	Um enorme retrocesso na formação do futuro professor de Química, tendo em vista que preconiza que o futuro docente aprenda somente aquilo que ele vai ensinar, se assemelhando ao antigo magistério.	Retrocesso, Formação e Professor.	Retrocesso ou Avanço: Habilidades e Competências na formação de professores.
PRO5.Q13	A BNCC FP pode contribuir para que o curso proporcione aos estudantes o desenvolvimento de competências voltada à atuação docente. Não que deva ser restrito à BNCC, mas que sirva como um norte básico (de competências e habilidades comuns e normatizadas) para os cursos nesta fase de reformulação. Mesmo diante das críticas e deste modelo que se vem configurando desde os PCNs é possível uma validação da proposição.	BNC-FP, Competências e Docente.	BNC-FP e suas diretrizes de competência, o que esperar da formação docente?
PRO6.Q13	Olha, na verdade até agora não entendo o que sejam essas competências. E, ainda, como um conceito que já foi ultrapassado volta na BNC-FP. Infelizmente, lamentável retornar via "obrigatoriedade de uma Lei" o desenvolvimento de competências e habilidades.	Competências, BNC-FP e Habilidades.	A BNC-FP e a volta das diretrizes da competências e habilidades.
PRO7.Q13	Eu compreendo que os desenvolvimentos de habilidades são necessárias para a formação de professores. Entretanto, não considero o documento da BNC-FP insuficiente e muito racionado com a BNCC para a educação Básica. Ela não contempla as habilidades que os professores necessitam para ensinar. Além disso, é importante reconhecer que as habilidades para ensinar e as competências docentes não são possíveis de serem definidas. O conhecimento docente é contínuo e não está finalizado. Por isso, não concordo que a formação docente seja totalmente orientada pela BNC-FP. Se constituir professor deve ser compreendido para além de conseguir ensinar a BNCC. Os documentos mudam e a formação docente deve ser muito mais ampla.	Saber Docente, Habilidades e BNC-FP	Saber Docente ou habilidades: O que a BNC-FP tem a oferecer?
PRO8.Q13	É necessário que haja um cuidado com relação a isso, já que o professor deve ter autonomia em sala de aula a partir da sua formação específica.	Professor, Autonomia e Formação Específica.	A autonomia do professor em sala de aula segundo a sua formação específica de

			área do conhecimento.
PRO9.Q13	Que muitas vezes essas habilidades serão desenvolvidas de forma mais generalista, esquecendo das especificidades da área.	Habilidades, Generalistas e Especificidades da Área.	BNC:FP: Desenvolvendo habilidades generalistas na formação de professores em detrimento aos conhecimentos específicos de cada área de conhecimento.
PRO1.Q14	Necessárias sim, suficientes não. Existem mais variáveis a serem trabalhadas durante a formação do professor de Química. Não há como limitar a esses três campos.	Variáveis, Formação e Professor de Química.	As variáveis que envolvem a formação do professor de Química.
PRO2.Q14	As competências especificas devem caminhar junto com a formação básica.	Competências e Formação Básica	Competências específicas e formação básica na formação docente.
PRO3.Q14	As três dimensões como estão postas não estabelecem um limite, mas elas exercem influência no estabelecimento de parâmetros mínimos de compreensão daquilo que se espera na Formação de um Professor.	Dimensões, Parâmetros Mínimos e Formação de Professor.	Formação Docente: Dimensões e parâmetros mínimos necessário a formação de um professor.
PRO4.Q14	Pior que a questão das dimensões é a implantação da carga horária de maneira efetiva e sem promover o aumento do tempo de duração do curso para 4,5 ou 5 anos.	Dimensões, Carga Horária e Duração do Curso.	Dimensões, Carga Horária e Tempo de duração do curso: O Currículo na formação do professor.
PRO5.Q14	Acredito, pessoalmente, que sim são necessárias, mas não que sejam suficientes. É possível que partindo-se do 'receituário' da BNCC FP, se faça muito mais, e se busque agregar e engajar conhecimentos e conteúdos que extrapolem a Base.	BNC-FP, Conhecimento e Conteúdos.	A BNC-FP aborda conhecimentos e conteúdos necessários a formação docente?
PRO6.Q14	Partindo do pressuposto da minha fragilidade de entendimento acerca destas competências, entendo que tais dimensões pensando num viés de conhecimento, prática e engajamento podem ser importantes sim. Entretanto, penso que os saberes docentes já estudado e defendido por muitos autores poderiam ser mais necessários na formação dos/as professores/as.	Competências, Dimensões e Saber Docente.	O saber docente segundo a BNC-FP: Competências e Dimensões profissionais
PRO7.Q14	Não considero suficiente. Como disse na questão anterior, a BNC-FC reduz a formação docente como se o objetivo da formação docente fosse o preparo para ensinar na educação básica com base exclusiva na BNCC. Muitos documentos que orientam a educação básica vêm e vão e a formação docente precisa ser minimamente suficiente para ensinar para além de documentos, inclusive para julgar e analisar a importância de documentos com a BNCC, inclusive a formação docente deve ser capaz de possibilitar o professor julgar criticamente esse documento, além de possibilitar que o professor possa ser capaz de participar da formulação dele. Desse modo essa concepção de quem formulou é aprovou a BNC-FC reflete uma concepção reducionista da docência.	BNC-FP, Formação Docente e Educação Básica.	BNC-FP: A formação docente segundo a BNCC para a Educação Básica.
PRO8.Q14	É importante saber que necessitamos de muitos fatores para que alcancemos um desenvolvimento como docente, e não apenas estas. As pessoas são singulares e idiossincráticas.	Saber, Docente e Idiossincráticas.	Saber Docente: Como desenvolver o saber docente em pessoas singulares e idiossincráticas?
PRO9.Q14	Não. A formação do professor vai muito além disso.	Formação e Professor.	
PRO1.Q15	Não foi discutida. Somente iniciaremos este mês, para atualizar o PPC no final de 2023.	Discussão e PPC	
PRO2.Q15	não participei de discussão desse tipo	Discussão	
PRO3.Q15	Na Educação Básica, procedemos diversas reuniões (dia coletivo) em que foram apresentadas e discutidas, não em sua totalidade, os principais aspectos da BNC-Formação. Já no Ensino Supeiror, os cursos de Licenciatura tem passado por adequações a legislação e isso fez com que diversos grupos se	Educação Básica, BNC-FP e Licenciatura.	Os cursos de Licenciatura segundo a BNC-FP: Futuros docentes estarão preparados para o exercício profissional na Educação Básica?

	formassem (colegiados, NDEs...) para discutir os principais aspectos da BNF-Formação.		
PRO4.Q15	Vem sendo discutida intensamente desde janeiro de 2020 e mesmo após quase 3 anos de discussão, ainda há muitas divergências entre os docentes e até mesmo a esperança que a resolução de implantação seja revogada.	Discussão, Divergência e Docente.	Discussão e divergências sobre a BNC-FP.
PRO5.Q15	A BNCC foi discutida em alguns momentos na Instituição, em sido mais discutida nos curso de Física e Matemática que reformularam para novas Licenciaturas específicas, na Química, por estarmos propondo o Bacharelado as discussões da BNCC ficam mais restritas a alguns docentes em seus componentes.	Discussão, Restrita e Docente.	Discutindo a BNC-FP sem restringir a docente.
PRO6.Q15	Sim, pelo Núcleo Docente Estruturador (NDE)		
PRO7.Q15	Não foi discutida. O curso se compõe de apenas dois professores da área de Ensino de Química. Os demais professores do curso com formação em áreas como Orgânica, Físico-Química, Inorgânica e Analítica não consideram o documento e não se interessam por discussões que visam discutir a formação docente.	Ensino de Química, Discussão e Formação Docente.	A importância da discussão da diretrizes curriculares na formação docente para o Ensino de Química.
PRO8.Q15	Poderia ter sido melhor trabalhada.		
PRO9.Q15	Pouquíssimas vezes.		
PRO1.Q16	Os documentos apresentados nas Diretrizes possuem suas qualidades. Abrangem pontos interessantes e cruciais no engajamento entre licenciando, professor formador e futuras atividades profissionais. No entanto, seria necessário mais trabalho de leitura e interpretação da BNCC, dos principais objetivos, e verificar quais alternativas para que se tenha tal qualidade da formação do professor. Ex.: Envolvimento da pesquisa na prática docente e discente, Criação de ambientes que propiciem formulações e práticas de projetos de ensino, principalmente utilizando metodologias ativas.	Diretrizes, Formação de Professores e Metodologias Ativas.	Incluindo a pesquisa na pratica docente nas diretrizes curriculares para a formação de professores.
PRO2.Q16			
PRO3.Q16	Essencial é compreender que o professor possui atribuições que passam pela: i. gestão; ii. ensino; e iii. produção. Nesse sentido, essas atribuições, além de constarem em um documento "orientativo" (direcionador), "normativo" (definidor/regra), deveriam ser criadas condições, especialmente nos cursos de formação, para que o futuro professor, entenda a importância da produção. O que, geralmente se faz, é proporcionar situações em que o futuro professor desenvolva competências associadas à gestão e ao ensino, mas pouco se faz em relação à produção. Sendo assim, o ideal é oportuniza situações de aprendizagem que permitam o futuro professor realiza aquilo que eu entendo por Formação Permanente de Professor, aquela em que o sujeito desenvolve a capacidade de realizar pesquisas e de produzir conhecimento. Isso muda todo o cenário...	Professor, Pesquisa e Formação Permanente.	Formação permanente: Oportunizando momentos ao professor para produzir pesquisas e gerar conhecimento.
PRO4.Q16	Os pilares de formação e a carga horária muito bem definida de cada um desses pilares.	Formação e Carga Horária.	Como a distribuição de carga horária dos componentes curriculares influenciam na formação do professor.
PRO5.Q16	Considero que além dos contemplados, aspectos voltados à saberes locais, regionais e culturais e históricos devam ser contemplados.	Saberes Locais, Saberes Regionais e Saberes Culturais.	Formação Docente: Abordando os saberes locais, regionais e culturais na formação do professor.

PRO6.Q16	Penso que o documento deve primeiro valorizar os autores que estudam e se dedicam nesta temática. A partir disto, buscar discussões atuais que desenvolvam saberes necessários a formação docente, valorizar e contemplar a articulação da teoria/prática. Ouvir a comunidade científica (representada pelos/as intelectuais) e a comunidade escolar (incluindo a gestão escolar, professores/as e a comunidade local) de forma que este documento orientativo e normativo valorize as realidades diferentes nesse nosso país.	Discussões, Saberes e Formação Docente.	Uma discussão sobre os saberes necessários a formação docente.
PRO7.Q16	Muitos conhecimentos são essenciais para a formação do professor. Eu considero alguns, mas tenho a compreensão que outros conhecimentos também são necessários. E compreendo que aqueles conhecimentos que eu julgo serem essenciais tem a ver com minha orientação formativa e prática profissional. Considero essenciais, compreender a história da educação, teorias de currículo, história das licenciaturas, conhecimento profissional Docente, didática, filosofia e epistemologia das ciências, sociologia, compreender o que a área de Ensino de Química pesquisa, conhecimento interdisciplinar e aprofundado sobre Química (para o caso da formação de professores), metodologia de ensino, conhecimento relacionados com a diferentes culturas (indígenas, africanas, quilombola, ribeirinhas, regionais, dentre outras) , inclusão, conhecimentos sobre questões étnico-raciais e muitos outros conhecimentos.	Formação, Conhecimentos e Ensino de Química.	Formação Docente: Conhecimentos necessários para o Ensino de Química
PRO8.Q16	A formação e a ação pedagógica podem se constituir como um momento fértil em possibilidades de aprendizagens para todos que a vivenciam. Assim, alguém mais experiente, ao favorecer a criação de espaços distintos para o desenvolvimento subjetivo do professor, contribui na construção de trajetórias alternativas de aprendizagens e de possíveis ações. Nesse sentido, um documento deve se embasar no contexto específico de cada região e situação. Sendo assim, é importante que a autonomia do professor seja respeitada.	Formação, Ação Pedagógica e Professor.	Formação Docente: A autonomia do professor em sala de aula na execução de ações pedagógicas que possibilitem a aprendizagem.
PRO9.Q16	Acredito que não temos um documento ideal, porém deveria pensar nas especificidades de cada área de conhecimento e não apresentar orientação geral.	Documento Ideal, Especificidades e Orientação.	Idealizando um documento que oriente a formação do professor de forma que atenda as especificidades.

Planilha de Categorias Iniciais do Questionário

Código	Unidade de Significado	Palavras-chave	Título	Categoria Inicial	Argumento Cat. Inicial
PRO1.Q10	Nos moldes do Novo Ensino Médio, não contribui para nada, já que os itinerários não poderão ser desenvolvidos com qualidade, pois os preparos das escolas não admitem, por exemplo, um Itinerário na área de formação técnica. Assim, teremos uma totalidade de escolas ofertando o itinerário que mais facilita seus trabalhos, mas para o futuro do aluno não ajuda em nada, sem ter um foco no preparo para prosseguir estudos na graduação.	Novo Ensino Médio, Itinerários e Formação.	Novo Ensino Médio: Os Itinerários formativos contribuem para a formação do estudante?	A - Sobre o Novo Ensino Médio	O Novo Ensino Médio ao propor Itinerários Formativos diferentes não proporcionará uma formação de qualidade, visto que, muitas escolas não conseguirão oferecer todos os Itinerários, optando assim por ofertar apenas um Itinerário que facilite seus trabalhos diários, o que ocasionará uma desconexão ainda maior entre o Ensino Médio e o Ensino Superior.

PRO2.Q11	Vejo um ensino superior desconectado do ensino médio	Ensino Superior, Desconectado e Ensino Médio.	A Educação no Brasil: Existe uma conexão entre o Ensino Médio e o Ensino Superior?	A - Sobre o Novo Ensino Médio	
PRO2.Q10	a química está presente na vida de qualquer ser humano e no ensino médio ajuda a compreender o mundo real	Ensino Médio, Química e Compreender.	É possível compreender a vida através do estudo da Química no Ensino Médio?	B - O estudo da Química	O estudo da Química é imprescindível para uma melhor compreensão do mundo , proporcionando ao estudante um conhecimento muito amplo, que permite ao mesmo perceber o contexto a sua volta e tomar decisões sobre determinadas situações do seu cotidiano de forma consciente.
PRO3.Q10	Melhoria da leitura de mundo.	Melhoria, Leitura e Mundo.	Estudando Química para uma melhor compreensão do mundo.	B - O estudo da Química	
PRO4.Q10	Compreensão de diversos fenômenos observados à sua volta no seu cotidiano	Compreensão, Fenômenos e Cotidiano.	Compreendendo os fenômenos do cotidiano através do estudo da Química.	B - O estudo da Química	
PRO5.Q10	O ensino médio proporciona conhecimentos da química que contribuem para a compreensão do mundo material, suas transformações (tais como composições de produtos de saúde, higiene, etc.) além da compreensão da natureza e seus fenômenos (chuva ácida, clima, solo etc.), sendo um conhecimento muito amplo e importante que ajudam o aluno a perceber seu contexto e conscientiza-lo nas suas decisões sobre aspectos cotidianos (a alfabetização científica).	Ensino Médio, Compreensão, Conhecimento.	O estudo da Química no Ensino Médio como forma de compreender o mundo que vivemos.	B - O estudo da Química	
PRO6.Q10	Principalmente para o entendimento da Ciência no cotidiano. Essa contribuição deveria ser intensa, pois como pudemos experienciar sem a ciência a sociedade pode sucumbir ao mundo do charlatanismo, por exemplo divulgando "remédios" fakes, entre outras situações.	Charlatanismo, Ciência e Sucumbir.	Sucumbindo ao charlatanismo por falta de compreender a importância da Ciência em nossas vidas.	B - O estudo da Química	
PRO7.Q10	Propicia e amplia o entendimento de como a ciência química influência no seu contexto próximo e distante. Podendo preparar para interferir de forma consciente em suas ações e escolhas.	Entendimento, Ciência e Interferir.	Como o entendimento da Ciência pode interferir em nossas ações e escolhas?	B - O estudo da Química	
PRO8.Q10	O Ensino de Química é importante para que o estudante tenha acesso a uma ambiência favorável ao seu desenvolvimento como cidadão, repleto de possibilidades e de direitos como ser humano. Sua visão de mundo tende a ser	Ensino de Química, Educação, Diversidade.	Proporcionando uma educação rica em diversidade através do Ensino de Química.	B - O estudo da Química	

	ampliada quando se tem acesso a uma educação rica em diversidade e em interpretações do seu cotidiano.				
PRO9.Q10	Para entender melhor os processos que ocorrem em seu cotidiano e saber tomar decisões sobre elas.	Entender, Cotidiano e Processos.	Entendendo os processos de transformações que ocorrem no cotidiano.	B - O estudo da Química	
PRO1.Q11	Com as Diretrizes 2015, estávamos nos adequando bem, inclusive com um trabalho bem próximo a Educação Básica, com aplicação das PCCs. Mas com a Res 02/2019, ficou mais complicado, principalmente pela dificuldade de adequação das disciplinas do Grupo 2, já que no primeiro ano não podem ser trabalhadas disciplinas do conhecimento específico. Mas o restante proposto acho legal, e busca formação do licenciando mais próximo da futura atuação profissional.	Disciplinas, Conhecimento Específico e Formação.	A falta de disciplinas de conhecimentos específicos no grupo 2 pode prejudicar a formação do professor?	C - Sobre a Formação de Professor	A BNC-FP traz complicações para a formação de professores uma vez que no primeiro ano da formação alguns componentes curriculares não podem ser ofertados, e mesmo que as competências e habilidades propostas por ela seja considerada importantes, a formação docente não deve ser ancorar apenas nelas, até porque o conceito de habilidades e competências se configura muito mais como um retrocesso a formação de professores. A formação e ação pedagógica vai muito além das competências e habilidade, ela se constitui como um momento fértil em possibilidades de aprendizagem para todos que a vivenciam.
PRO5.Q11	Nas IES vejo que os cursos de formação de professores de Química continuam bastante polarizados no sentido das disciplinas pedagógicas e específicas (assim rotuladas), embora já tenha melhorado desde minha formação. Aqui em nossa IES fazemos esforços para que os estudantes se formem por meio de um ensino contextualizado e interdisciplinar. Ainda há aspectos a serem melhorados, mas muitas vezes as dificuldade vem no sentido de recursos financeiros e de pessoal. O nosso curso é Ciências Naturais e Matemática - Química, na atual fase está em reformulação para Química, Bacharelado.	Formação de Professores, Disciplinas Pedagógicas e Recursos Financeiros.	Formação de Professores: Conhecimentos e recursos necessários.	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO6.Q11	Ainda embrionário. Vejo que embora a área tenha sido cada dia mais reconhecida ainda tem resistência das outras áreas da Química.	Reconhecimento, Resistência e Química.	Apesar do reconhecimento do Ensino de Química na formação de professores ainda existe resistência por professores de outras áreas de concentração da Química?	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO2.Q13	Acho importante desenvolver habilidades de formação de professor	Habilidades, Formação e Professor.	Formação de professor: Quais habilidades um futuro docente precisa desenvolver?	C - Sobre a Formação de Professor	

PRO3.Q13	Penso que o raciocino das Competências Gerais se aplica a qualquer etapa da Educação porque procura elencar possibilidades para formação integral dos sujeitos, desde questões de conhecimento científico até questões emocionais e relacionais.	Competências Gerais, Educação e Formação Integral.	A formação dos professores segundo as Competências Gerais da BNCC e a formação integral do estudantes.	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO4.Q13	Um enorme retrocesso na formação do futuro professor de Química, tendo em vista que preconiza que o futuro docente aprenda somente aquilo que ele vai ensinar, se assemelhando ao antigo magistério.	Retrocesso, Formação e Professor.	Retrocesso ou Avanço: Habilidades e Competências na formação de professores.	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO5.Q13	A BNCC FP pode contribuir para que o curso proporcione aos estudantes o desenvolvimento de competências voltada à atuação docente. Não que deva ser restrito à BNCC, mas que sirva como um norte básico (de competências e habilidades comuns e normatizadas) para os cursos nesta fase de reformulação. Mesmo diante das críticas e deste modelo que se vem configurando desde os PCNs é possível uma validação da proposição.	BNC-FP, Competências e Docente.	BNC-FP e suas diretrizes de competência, o que esperar da formação docente?	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO6.Q13	Olha, na verdade até agora não entendo o que sejam essas competências. E, ainda, como um conceito que já foi ultrapassado volta na BNC-FP. Infelizmente, lamentável retornar via "obrigatoriedade de uma Lei" o desenvolvimento de competências e habilidades.	Competências, BNC-FP e Habilidades.	A BNC-FP e a volta das diretrizes da competências e habilidades.	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO7.Q13	Eu compreendo que os desenvolvimentos de habilidades são necessárias para a formação de professores. Entretanto, não considero o documento da BNC-FP insuficiente e muito racionado com a BNCC para a educação Básica. Ela não contempla as habilidades que os professores necessitam para ensinar. Além disso, é importante reconhecer que as habilidades para ensinar e as competências docentes não são possíveis de serem definidas. O conhecimento docente é contínuo e não está finalizado. Por isso, não concordo que a formação docente seja totalmente orientada pela BNC-FP. Se constituir professor deve ser compreendido para além de conseguir ensinar a BNCC. Os documentos mudam e a formação docente deve ser muito mais ampla.	Saber Docente, Habilidades e BNC-FP	Saber Docente ou habilidades: O que a BNC-FP tem a oferecer?	C - Sobre a Formação de Professor	

PRO9.Q13	Que muitas vezes essas habilidades serão desenvolvidas de forma mais generalista, esquecendo das especificidades da área.	Habilidades, Generalistas e Especificidades da Área.	BNC:FP: Desenvolvendo habilidades generalistas na formação de professores em detrimento aos conhecimentos específicos de cada área de conhecimento.	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO1.Q14	Necessárias sim, suficientes não. Existem mais variáveis a serem trabalhadas durante a formação do professor de Química. Não há como limitar a esses três campos.	Variáveis, Formação e Professor de Química.	As variáveis que envolvem a formação do professor de Química.	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO2.Q14	As competências especificas devem caminhar junto com a formação básica.	Competências e Formação Básica	Competências específicas e formação básica na formação docente.	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO3.Q14	As três dimensões como estão postas não estabelecem um limite, mas elas exercem influência no estabelecimento de parâmetros mínimos de compreensão daquilo que se espera na Formação de um Professor.	Dimensões, Parâmetros Mínimos e Formação de Professor.	Formação Docente: Dimensões e parâmetros mínimos necessário a formação de um professor.	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO7.Q14	Não considero suficiente. Como disse na questão anterior, a BNC-FC reduz a formação docente como se o objetivo da formação docente fosse o preparo para ensinar na educação básica com base exclusiva na BNCC. Muitos documentos que orientam a educação básica vêm e vão e a formação docente precisa ser minimamente suficiente para ensinar para além de documentos, inclusive para julgar e analisar a importância de documentos com a BNCC, inclusive a formação docente deve ser capaz de possibilitar o professor julgar criticamente esse documento, além de possibilitar que o professor possa ser capaz de participar da formulação dele. Desse modo essa concepção de quem formulou é aprovou a BNC-FC reflete uma concepção reducionista da docência.	BNC-FP, Formação Docente e Educação Básica.	BNC-FP: A formação docente segundo a BNCC para a Educação Básica.	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO-D.Q15	Vem sendo discutida intensamente desde janeiro de 2020 e mesmo após quase 3 anos de discussão, ainda há muitas divergências entre os docentes e até mesmo a esperança que a resolução de implantação seja revogada.	Discussão, Divergência e Docente.	Discussão e divergências sobre a BNC-FP.	C - Sobre a Formação de Professor	

PRO-E.Q15	A BNCC foi discutida em alguns momentos na Instituição, em sido mais discutida nos curso de Física e Matemática que reformularam para novas Licenciaturas específicas, na Química, por estarmos propondo o Bacharelado as discussões da BNCC ficam mais restritas a alguns docentes em seus componentes.	Discussão, Restrita e Docente.	Discutindo a BNC-FP sem restringir a docente.	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO-C.Q16	Essencial é compreender que o professor possui atribuições que passam pela: i. gestão; ii. Ensino; e iii. Produção. Nesse sentido, essas atribuições, além de constarem em um documento "orientativo" (direcionador), "normativo" (definidor/regra), deveriam ser criadas condições, especialmente nos cursos de formação, para que o futuro professor, entenda a importância da produção. O que, geralmente se faz, é proporcionar situações em que o futuro professor desenvolva competências associadas à gestão e ao ensino, mas pouco se faz em relação à produção. Sendo assim, o ideal é oportunizar situações de aprendizagem que permitam o futuro professor realiza aquilo que eu entendo por Formação Permanente de Professor, aquela em que o sujeito desenvolve a capacidade de realizar pesquisas e de produzir conhecimento. Isso muda todo o cenário...	Professor, Pesquisa e Formação Permanente.	Formação permanente: Oportunizando momentos ao professor para produzir pesquisas e gerar conhecimento.	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO-E.Q16	Considero que além dos contemplados, aspectos voltados à saberes locais, regionais e culturais e históricos devam ser contemplados.	Saberes Locais, Saberes Regionais e Saberes Culturais.	Formação Docente: Abordando os saberes locais, regionais e culturais na formação do professor.	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO-H.Q16	A formação e a ação pedagógica podem se constituir como um momento fértil em possibilidades de aprendizagens para todos que a vivenciam. Assim, alguém mais experiente, ao favorecer a criação de espaços distintos para o desenvolvimento subjetivo do professor, contribui na construção de trajetórias alternativas de aprendizagens e de possíveis ações. Nesse sentido, um documento deve se embasar no contexto específico de cada região e situação. Sendo assim, é importante que a autonomia do professor seja respeitada.	Formação, Ação Pedagógica e Professor.	Formação Docente: A autonomia do professor em sala de aula na execução de ações pedagógicas que possibilitem a aprendizagem.	C - Sobre a Formação de Professor	

PRO-I.Q16	Acredito que não temos um documento ideal, porém deveria pensar nas especificidades de cada área de conhecimento e não apresentar orientação geral.	Documento Ideal, Especificidades e Orientação.	Idealizando um documento que oriente a formação do professor de forma que atenda as especificidades.	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO8.Q13	É necessário que haja um cuidado com relação a isso, já que o professor deve ter autonomia em sala de aula a partir da sua formação específica.	Professor, Autonomia e Formação Específica.	A autonomia do professor em sala de aula segundo a sua formação específica de área do conhecimento.	C - Sobre a Formação de Professor	
PRO3.Q11	Procurando por reflexões que permitam pensar os processos inclusivos, uso de recursos de TDICs, de Metodologias Ativas entre outros.	Processo inclusivo, TDIC's e Metodologias Ativas.	Reflexões sobre a prática docente: Processo Inclusivo, utilização das TDIC's e Metodologias Ativas.	D - Sobre a prática na ação docente	O professor em seu fazer pedagógico necessita ter foco e estratégias para o ensino de Química e muitas vezes refletir sobre como realizar um processo inclusivo que pode ser através das TIC's e de Metodologias Ativas.
PRO4.Q11	Muito focado em estratégias e ferramentas didáticas para a compreensão e ensino da Química mas às vezes abrindo mão do rigor conceitual.	Ferramentas , Ensino e Química	Ferramentas didáticas para o Ensino de Química.	D - Sobre a prática na ação docente	
PRO9.Q11	Ele vem na maioria das vezes buscando propostas e atualizando nas formas de como aprender e ensinar química nos dias atuais.	Aprender, Ensinar e Química.	Como aprender e ensinar Química nos dias atuais.	D - Sobre a prática na ação docente	
PRO7.Q11	Eu vejo a área de Ensino de Química importante para a formação de professores, importante para a comunidade externa por meio da realização de projetos de extensão. As pesquisas realizadas pela a área de ensino de Química conversa com outras áreas sendo possível parcerias de trabalhos com outras áreas como Geografia, Biologia, Pedagogia. Mas, dentro da instituição vejo dificuldades em detrimento de outras áreas para conseguir espaço para a pesquisa. Muitos colegas da Química não compreendem como se faz pesquisa em ensino de Química. Questionam a necessidade de espaço físico e recursos, bem como o tipo de publicação científica produzida pela pesquisa em Ensino de Química. Muitos editais para pesquisa não contemplam a área de ensino de Química. Dentro dos cursos de licenciatura em Química o Ensino de Química é visto pelos pares de outras áreas como uma área fácil na a qual qualquer	Ensino de Química, Pesquisa e Reconhecimento.	Ensino de Química: Poucos espaços para pesquisa e falta de reconhecimento das demais áreas do conhecimento.	E - A importância do Ensino de Química	A falta de reconhecimento do Ensino de Química com uma área de conhecimento acaba por dificultar pesquisas nesta área , principalmente pela falta de financiamento, o que pode acarretar um atraso no avanço de uma sociedade mais justa e conhecedora do meio em que vive.

	professor de outra área pode lecionar disciplinas.				
PRO8.Q11	Entendo que é de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade, pois há contribuição singular para as pessoas em diversos âmbitos, e entendo, consequentemente, que a Educação Química necessita de um maior investimento.	Desenvolvimento da sociedade, Educação Química e Investimento.	A falta de investimento na Educação Química: Um dos problemas que podem afetar o desenvolvimento da sociedade.	E - A importância do Ensino de Química	
PRO1.Q13	Concordo plenamente. No entanto, as habilidades não contemplam conteúdos de Química precisamente, abrangem temas abertos de Ciências. Resultando em uma grave desvalorização da Química no Âmbito do Ensino Básico.	Habilidades, Desvalorização da Química e Ensino Básico.	As Habilidades e Competências desvalorizam o Ensino de Química na Educação Básica?	E - A importância do Ensino de Química	
PRO3.Q12	Certamente. Não porque "cai" no ENADE, mas porque procuro estabule as relações necessária para uma Formação de Professores de qualidade.	Enade, Formação de Professores e Qualidade.	O Enade como instrumento para aferir a qualidade na formação de professores.	F - Questões inerentes a avaliação profissional	As avaliações em larga escala, assim como o ENADE podem ter um papel muito importante no processo de formação docente, dede de que não seja utilizada como diretriz para a formulação do Projeto Pedagógico de um Curso.
PRO5.Q12	Nosso curso tem optado em não participar do ENADE sendo que trata-se de um curso sem diretrizes especificas (Ciências Naturais e Matemática, Química), mas normalmente participava e não, não havia discussão formativa.	Enade, Diretrizes Específicas e Discussão Formativa.	A falta de discussão formativa e de diretrizes específicas para os cursos de formação de professores podem influenciar nos resultados do Enade?	F - Questões inerentes a avaliação profissional	
PRO6.Q12	Sim, algumas vezes. Mas procuro apresentar o ENADE e outras provas de avaliação em larga escala provocando um olhar crítico. Ou seja, qual o pano de fundo destas avaliações? Quais as limitações? O que podem contribuir?	Enade, Avaliações e Olhar Crítico.	Um olhar crítico sobre as avaliações de larga escala e do Enade.	F - Questões inerentes a avaliação profissional	
PRO7.Q12	Sim. Embora o foco das discussões formativas não seja o preparo para o Enade, pois compreendo que o uma boa formação docente propicia preparo para o exame. Quando um determinado conhecimento é abordado em sala de aula e este possui alguma questão do Enade relacionada, a questão é abordada.	Enade, Formação e Docente	O resultado do Enade é consequência de uma boa formação docente?	F - Questões inerentes a avaliação profissional	

	Sobre a prova do Enade ela é discutida quando se aborda temas como avaliação, políticas públicas, conhecimento profissional docente. Além disso, a prova do Enade bem como, discussão das questões e respostas é abordada com alunos, do último semestre.				
PRO8.Q12	Sim. É importante que seja esclarecido a respeito deste exame e que sejam organizadas críticas a respeito dele.	Esclarecimento, Exame e Críticas.	Uma análise crítica sobre o Enade.	F - Questões inerentes a avaliação profissional	
PRO9.Q12	Sim. Até em algumas avaliações insiro questões do ENADE.	Avaliações, Questões e Enade.	Enade e Formação Docente: O que avaliações como esta influenciam na formação do professor?	F - Questões inerentes a avaliação profissional	
PRO4.Q14	Pior que a questão das dimensões é a implantação da carga horária de maneira efetiva e sem promover o aumento do tempo de duração do curso para 4,5 ou 5 anos.	Dimensões, Carga Horária e Duração do Curso.	Dimensões, Carga Horária e Tempo de duração do curso: O Currículo na formação do professor.	G - A importância do currículo na formação docente	
PRO5.Q14	Acredito, pessoalmente, que sim são necessárias, mas não que sejam suficientes. É possível que partindo-se do 'receituário' da BNCC FP, se faça muito mais, e se busque agregar e engajar conhecimentos e conteúdo que extrapolem a Base.	BNC-FP, Conhecimento e Conteúdos.	A BNC-FP aborda conhecimentos e conteúdos necessários a formação docente?	G - A importância do currículo na formação docente	A formação docente deve proporcionar ao licenciando conhecimentos e saberes que o permita desenvolver ações didáticas eficazes ao processo ensino-aprendizagem de seus alunos, para isso, o currículo estabelecido a sua formação deve compreender uma carga horária compatível com o tempo de duração do cursos, além de valorizar as especificidades de cada região do país onde o curso de licenciatura sera ofertado.
PRO3.Q15	Na Educação Básica, procedemos diversas reuniões (dia coletivo) em que foram apresentadas e discutidas, não em sua totalidade, os principais aspectos da BNC-Formação. Já no Ensino Supeiror, os cursos de Licenciatura tem passado por adequações a legislação e isso fez com que diversos grupos se formassem (colegiados, NDEs...) para discutir os principais aspectos da BNF-Formação.	Educação Básica, BNC-FP e Licenciatura.	Os cursos de Licenciatura segundo a BNC-FP: Futuros docentes estarão preparados para o exercício profissional na Educação Básica?	G - A importância do currículo na formação docente	
PRO7.Q15	Não foi discutida. O curso se compõe de apenas dois professores da área de Ensino de Química. Os demais professores do curso com formação em áreas como Orgânica, Físico-Química, Inorgânica e Analítica não consideram o documento e não se interessam por discussões que visam discutir a formação docente.	Ensino de Química, Discussão e Formação Docente.	A importância da discussão da diretrizes curriculares na formação docente para o Ensino de Química.	G - A importância do currículo na formação docente	

PRO1.Q16	Os documentos apresentados nas Diretrizes possuem suas qualidades. Abrangem pontos interessantes e cruciais no engajamento entre licenciando, professor formador e futuras atividades profissionais. No entanto, seria necessário mais trabalho de leitura e interpretação da BNCC, dos principais objetivos, e verificar quais alternativas para que se tenha tal qualidade da formação do professor. Ex.: Envolvimento da pesquisa na prática docente e discente, Criação de ambientes que propiciem formulações e práticas de projetos de ensino, principalmente utilizando metodologias ativas.	Diretrizes, Formação de Professores e Metodologias Ativas.	Incluindo a pesquisa na pratica docente nas diretrizes curriculares para a formação de professores.	G - A importância do currículo na formação docente	
PRO4.Q16	Os pilares de formação e a carga horária muito bem definida de cada um desses pilares.	Formação e Carga Horária.	Como a distribuição de carga horária dos componentes curriculares influenciam na formação do professor.	G - A importância do currículo na formação docente	
PRO7.Q16	Muitos conhecimentos são essenciais para a formação do professor. Eu considero alguns, mas tenho a compreensão que outros conhecimentos também são necessários. E compreendo que aqueles conhecimentos que eu julgo serem essenciais tem a ver com minha orientação formativa e prática profissional. Considero essenciais, compreender a história da educação, teorias de currículo, história das licenciaturas, conhecimento profissional Docente, didática, filosofia e epistemologia das ciências, sociologia, compreender o que a área de Ensino de Química pesquisa, conhecimento interdisciplinar e aprofundado sobre Química (para o caso da formação de professores), metodologia de ensino, conhecimento relacionados com a diferentes culturas (indígenas, africanas, quilombola, ribeirinhas, regionais, dentre outras) , inclusão, conhecimentos sobre questões étnico-raciais e muitos outros conhecimentos.	Formação, Conhecimentos e Ensino de Química.	Formação Docente: Conhecimentos necessários para o Ensino de Química	G - A importância do currículo na formação docente	
PRO6.Q14	Partindo do pressuposto da minha fragilidade de entendimento acerca destas competências, entendo que tais dimensões pensando num viés	Competências, Dimensões e Saber Docente.	O saber docente segundo a BNC-FP: Competências e	H - Questões inerentes a prática docente	Apesar da BNC-FP trazer pontos relevantes para a formação docente tais como: conhecimento

	de conhecimento, prática e engajamento podem ser importantes sim. Entretanto, penso que os saberes docentes já estudado e defendido por muitos autores poderiam ser mais necessários na formação dos/as professores/as.		Dimensões profissionais		profissional, prática profissional e engajamento profissional, uma referência aos saberes docentes já estudado e defendido por muitos autores poderiam ser mais necessários a formação docente.
PRO8.Q14	É importante saber que necessitamos de muitos fatores para que alcancemos um desenvolvimento como docente, e não apenas estas. As pessoas são singulares e idiossincráticas.	Saber, Docente e Idiossincráticas.	Saber Docente: Como desenvolver o saber docente em pessoas singulares e idiossincráticas?	I - Questões inerentes ao saber docente	Muitos fatores são necessários para desenvolver o saber docente, não apenas alidades e competências como prevê a BNC-FP, portanto é necessário valorizar e buscar autores que discutam os saberes necessários a formação docente.
PRO6.Q16	Penso que o documento deve primeiro valorizar os autores que estudam e se dedicam nesta temática. A partir disto, buscar discussões atuais que desenvolvam saberes necessários a formação docente, valorizar e contemplar a articulação da teoria/prática. Ouvir a comunidade científica (representada pelos/as intelectuais) e a comunidade escolar (incluindo a gestão escolar, professores/as e a comunidade local) de forma que este documento orientativo e normativo valorize as realidades diferentes nesse nosso país.	Discussões, Saberes e Formação Docente.	Uma discussão sobre os saberes necessários a formação docente.	I- Questões inerentes ao saber docente	
PRO1.Q12	Sim.				
PRO2.Q12	sim				
PRO4.Q12	Sim				
PRO-9.Q14	Não. A formação do professor vai muito além disso.	Formação e Professor.			
PRO-A.Q15	Não foi discutida. Somente iniciaremos este mês, para atualizar o PPC no final de 2023.	Discussão e PPC			
PRO-B.Q15	não participei de discussão desse tipo	Discussão			
PRO-F.Q15	Sim, pelo Núcleo Docente Estruturador (NDE)				
PRO-H.Q15	Poderia ter sido melhor trabalhada.				
PRO-I.Q15	Pouquíssimas vezes.				
PRO-B.Q16					

Planilha de Categorias Intermediárias do Questionário

Código	Unidade de Significado	Palavras-chave	Título	Cat. Inicial	Cat. Inicial Argumento	Cat. Intermediária	Cat. Intermediária Argumento
PRO 1.Q10	Nos moldes do Novo Ensino Médio, não contribui para nada, já que os itinerários não poderão ser desenvolvidos com qualidade, pois os preparos das escolas não admitem, por exemplo, um Itinerário na área de formação técnica. Assim, teremos uma totalidade de escolas ofertando o itinerário que mais facilita seus trabalhos, mas para o futuro do aluno não ajuda em nada, sem ter um foco no preparo para prosseguir estudos na graduação.	Novo Ensino Médio, Itinerários e Formação.	Novo Ensino Médio: Os Itinerários formativos contribuem para a formação do estudante?	A - Sobre o Novo Ensino Médio	O Novo Ensino Médio ao propor Itinerários Formativos diferentes não proporcionará uma formação de qualidade, visto que, muitas escolas não conseguirão oferecer todos os Itinerários, optando assim por ofertar apenas um Itinerário que facilite seus trabalhos diários, o que ocasionará uma desconexão ainda maior entre o Ensino Médio e o Ensino Superior.	A - Questões inerentes aos pré-requisitos necessários a formação do professor	A Educação Básica deve proporcionar ao estudante uma formação que o permita continuar evoluindo em sua carreira acadêmica, proporcionando conhecimentos necessários às mais diversas formações profissionais e em especial uma base para seguir na carreira do magistério.
PRO 2.Q11	Vejo um ensino superior desconectado do ensino médio	Ensino Superior, Desconectado e Ensino Médio.	A Educação no Brasil: Existe uma conexão entre o Ensino Médio e o Ensino Superior?	A - Sobre o Novo Ensino Médio			
PRO 2.Q10	a química está presente na vida de qualquer ser humano e no ensino médio ajuda a compreender o mundo real	Ensino Médio, Química e Compreender.	É possível compreender a vida através do estudo da Química no Ensino Médio?	B - O estudo da Química	O estudo da Química é imprescindível para uma melhor compreensão do mundo , proporcionando ao estudante um conhecimento muito amplo, que permite ao mesmo	A - Questões inerentes aos pré-requisitos necessários a formação do professor	
PRO 3.Q10	Melhoria da leitura de mundo.	Melhoria, Leitura e Mundo.	Estudando Química para uma melhor	B - O estudo da Química			

			compreensão do mundo.		perceber o contexto a sua volta e tomar decisões sobre determinadas situações do seu cotidiano de forma consciente.		
PRO 4.Q10	Compreensão de diversos fenômenos observados à sua volta no seu cotidiano	Compreensão, Fenômenos e Cotidiano.	Compreendendo os fenômenos do cotidiano através do estudo da Química.	B - O estudo da Química			
PRO 5.Q10	O ensino médio proporciona conhecimentos da química que contribuem para a compreensão do mundo material, suas transformações (tais como composições de produtos de saúde, higiene, etc.) além da compreensão da natureza e seus fenômenos (chuva ácida, clima, solo etc.), sendo um conhecimento muito amplo e importante que ajudam o aluno a perceber seu contexto e conscientiza-lo nas suas decisões sobre aspectos cotidianos (a alfabetização científica).	Ensino Médio, Compreensão, Conhecimento.	O estudo da Química no Ensino Médio como forma de compreender o mundo que vivemos.	B - O estudo da Química			
PRO 6.Q10	Principalmente para o entendimento da Ciência no cotidiano. Essa contribuição deveria ser intensa, pois como pudemos experienciar sem a ciência a sociedade pode sucumbir ao mundo do charlatanismo, por exemplo divulgando "remédios" fakes,	Charlatanismo, Ciência e Sucumbir.	Sucumbindo ao charlatanismo por falta de compreender a importância da Ciência em nossas vidas.	B - O estudo da Química			

	entre outras situações.						
PRO 7.Q10	Propicia e amplia o entendimento de como a ciência química influência no seu contexto próximo e distante. Podendo preparar para interferir de forma consciente em suas ações e escolhas.	Entendimento, Ciência e Interferir.	Como o entendimento da Ciência pode interferir em nossas ações e escolhas?	B - O estudo da Química			
PRO 8.Q10	O Ensino de Química é importante para que o estudante tenha acesso a uma ambiência favorável ao seu desenvolvimento como cidadão, repleto de possibilidades e de direitos como ser humano. Sua visão de mundo tende a ser ampliada quando se tem acesso a uma educação rica em diversidade e em interpretações do seu cotidiano.	Ensino de Química, Educação, Diversidade.	Proporcionando uma educação rica em diversidade através do Ensino de Química.	B - O estudo da Química			
PRO 9.Q10	Para entender melhor os processos que ocorrem em seu cotidiano e saber tomar decisões sobre elas.	Entender, Cotidiano e Processos.	Entendendo os processos de transformações que ocorrem no cotidiano.	B - O estudo da Química			
PRO 1.Q11	Com as Diretrizes 2015, estávamos nos adequando bem, inclusive com um trabalho bem próximo a Educação Básica, com aplicação das PCCs.	Disciplinas, Conhecimento Específico e Formação.	A falta de disciplinas de conhecimentos específicos no grupo 2 pode	C - Sobre a Formação de Professor	A BNC-FP traz complicações para a formação de professores uma vez que no primeiro ano da formação alguns	B - Questões inerentes ao saber docente	As diretrizes curriculares da formação de professores não deve estar restrita apenas ao retrocesso do desenvolvimento de habilidades e competências, mas sim, a

	Mas com a Res 02/2019, ficou mais complicado, principalmente pela dificuldade de adequação das disciplinas do Grupo 2, já que no primeiro ano não podem ser trabalhadas disciplinas do conhecimento específico. Mas o restante proposto acho legal, e busca formação do licenciando mais próximo da futura atuação profissional.		prejudicar a formação do professor?		componentes curriculares não podem ser ofertados, e mesmo que as competências e habilidades propostas por ela seja considerada importantes, a formação docente não deve ser ancorar apenas nelas, até porque o conceito de habilidades e competências se configura muito mais como um retrocesso a formação de professores. A formação e ação pedagógica vai muito além das competências e habilidade, ela se constitui como um momento fértil em possibilidades de aprendizagem para todos que a vivenciam.		construção de saberes que permitam ao futuro professor o exercício da docência em sala de aula.
PRO 5.Q11	Nas IES vejo que os cursos de formação de professores de Química continuam bastante polarizados no sentido das disciplinas pedagógicas e específicas (assim rotuladas), embora já tenha melhorado desde minha formação. Aqui em nossa IES fazemos esforços para que os estudantes se formem por meio de um ensino contextualizado e interdisciplinar. Ainda há aspectos a serem melhorados, mas muitas vezes as dificuldades vem no sentido de recursos financeiros e de pessoal. O nosso curso é Ciências Naturais e	Formação de Professores, Disciplinas Pedagógicas e Recursos Financeiros.	Formação de Professores: Conhecimentos e recursos necessários.	C - Sobre a Formação de Professor			

	Matemática - Química, na atual fase está em reformulação para Química, Bacharelado.						
PRO 6.Q11	Ainda embrionário. Vejo que embora a área tenha sido cada dia mais reconhecida ainda tem resistência das outras áreas da Química.	Reconhecimento, Resistência e Química.	Apesar do reconhecimento do Ensino de Química na formação de professores ainda existe resistência por professores de outras áreas de concentração da Química?	C - Sobre a Formação de Professor			
PRO 2.Q13	Acho importante desenvolver habilidades de formação de professor	Habilidades, Formação e Professor.	Formação de professor: Quais habilidades um futuro docente precisa desenvolver?	C - Sobre a Formação de Professor			
PRO 3.Q13	Penso que o raciocínio das Competências Gerais se aplica a qualquer etapa da Educação porque procura elencar possibilidades para formação integral dos sujeitos, desde questões de conhecimento científico até questões emocionais e relacionais.	Competências Gerais, Educação e Formação Integral.	A formação dos professores segundo as Competências Gerais da BNCC e a formação integral do estudantes.	C - Sobre a Formação de Professor			

PRO 4.Q13	Um enorme retrocesso na formação do futuro professor de Química, tendo em vista que preconiza que o futuro docente aprenda somente aquilo que ele vai ensinar, se assemelhando ao antigo magistério.	Retrocesso, Formação e Professor.	Retrocesso ou Avanço: Habilidades e Competências na formação de professores.	C - Sobre a Formação de Professor			
PRO 5.Q13	A BNCC FP pode contribuir para que o curso proporcione aos estudantes o desenvolvimento de competências voltada à atuação docente. Não que deva ser restrito à BNCC, mas que sirva como um norte básico (de competências e habilidades comuns e normatizadas) para os cursos nesta fase de reformulação. Mesmo diante das críticas e deste modelo que se vem configurando desde os PCNs é possível uma validação da proposição.	BNC-FP, Competências e Docente.	BNC-FP e suas diretrizes de competência, o que esperar da formação docente?	C - Sobre a Formação de Professor			
PRO 6.Q13	Olha, na verdade até agora não entendo o que sejam essas competências. E, ainda, como um conceito que já foi ultrapassado volta na BNC-FP. Infelizmente, lamentável retornar via "obrigatoriedade de uma Lei" o	Competências, BNC-FP e Habilidades.	A BNC-FP e a volta das diretrizes da competências e habilidades.	C - Sobre a Formação de Professor			

	desenvolvimento de competências e habilidades.						
PRO 7.Q13	Eu compreendo que os desenvolvimentos de habilidades são necessárias para a formação de professores. Entretanto, não considero o documento da BNC-FP insuficiente e muito racionado com a BNCC para a educação Básica. Ela não contempla as habilidades que os professores necessitam para ensinar. Além disso, é importante reconhecer que as habilidades para ensinar e as competências docentes não são possíveis de serem definidas. O conhecimento docente é contínuo e não está finalizado. Por isso, não concordo que a formação docente seja totalmente orientada pela BNC-FP. Se constituir professor deve ser compreendido para além de conseguir ensinar a BNCC. Os documentos mudam e a formação docente deve ser muito mais ampla.	Saber Docente, Habilidades e BNC-FP	Saber Docente ou habilidades: O que a BNC-FP tem a oferecer?	C - Sobre a Formação de Professor			

PRO 9.Q13	Que muitas vezes essas habilidades serão desenvolvidas de forma mais generalista, esquecendo das especificidades da área.	Habilidades, Generalistas e Especificidades da Área.	BNC:FP: Desenvolvendo habilidades generalistas na formação de professores em detrimento aos conhecimentos específicos de cada área de conhecimento.	C - Sobre a Formação de Professor			
PRO 1.Q14	Necessárias sim, suficientes não. Existem mais variáveis a serem trabalhadas durante a formação do professor de Química. Não há como limitar a esses três campos.	Variáveis, Formação e Professor de Química.	As variáveis que envolvem a formação do professor de Química.	C - Sobre a Formação de Professor			
PRO 2.Q14	As competências especificas devem caminhar junto com a formação básica.	Competências e Formação Básica	Competências específicas e formação básica na formação docente.	C - Sobre a Formação de Professor			
PRO 3.Q14	As três dimensões como estão postas não estabelecem um limite, mas elas exercem influência no estabelecimento de parâmetros mínimos de compreensão daquilo que se espera na Formação de um Professor.	Dimensões, Parâmetros Mínimos e Formação de Professor.	Formação Docente: Dimensões e parâmetros mínimos necessário a formação de um professor.	C - Sobre a Formação de Professor			

PRO 7.Q14	Não considero suficiente. Como disse na questão anterior, a BNC-FC reduz a formação docente como se o objetivo da formação docente fosse o preparo para ensinar na educação básica com base exclusiva na BNCC. Muitos documentos que orientam a educação básica vêm e vão e a formação docente precisa ser minimamente suficiente para ensinar para além de documentos, inclusive para julgar e analisar a importância de documentos com a BNCC, inclusive a formação docente deve ser capaz de possibilitar o professor julgar criticamente esse documento, além de possibilitar que o professor possa ser capaz de participar da formulação dele. Desse modo essa concepção de quem formulou e aprovou a BNC-FC reflete uma concepção reducionista da docência.	BNC-FP, Formação Docente e Educação Básica.	BNC-FP: A formação docente segundo a BNCC para a Educação Básica.	C - Sobre a Formação de Professor			
PRO 4.Q15	Vem sendo discutida intensamente desde janeiro de 2020 e mesmo após quase 3 anos de discussão,	Discussão, Divergência e Docente.	Discussão e divergências sobre a BNC-FP.	C - Sobre a Formação de Professor			

	ainda há muitas divergências entre os docentes e até mesmo a esperança que a resolução de implantação seja revogada.						
PRO 5.Q15	A BNCC foi discutida em alguns momentos na Instituição, em sido mais discutida nos curso de Física e Matemática que reformularam para novas Licenciaturas específicas, na Química, por estarmos propondo o Bacharelado as discussões da BNCC ficam mais restritas a alguns docentes em seus componentes.	Discussão, Restrita e Docente.	Discutindo a BNC-FP sem restringir a docente.	C - Sobre a Formação de Professor			
PRO 3.Q16	Essencial é compreender que o professor possui atribuições que passam pela: i. gestão; ii. ensino; e iii. produção. Nesse sentido, essas atribuições, além de constarem em um documento "orientativo" (direcionador), "normativo" (definidor/regra), deveriam ser criadas condições, especialmente nos cursos de formação, para que o futuro professor, entenda a importância da produção. O que, geralmente se faz, é	Professor, Pesquisa e Formação Permanente.	Formação permanente: Oportunizando momentos ao professor para produzir pesquisas e gerar conhecimento.	C - Sobre a Formação de Professor			

	proporcionar situações em que o futuro professor desenvolva competências associadas à gestão e ao ensino, mas pouco se faz em relação à produção. Sendo assim, o ideal é oportunizar situações de aprendizagem que permitam o futuro professor realiza aquilo que eu entendo por Formação Permanente de Professor, aquela em que o sujeito desenvolve a capacidade de realizar pesquisas e de produzir conhecimento. Isso muda todo o cenário...						
PRO 5.Q16	Considero que além dos contemplados, aspectos voltados à saberes locais, regionais e culturais e históricos devam ser contemplados.	Saberes Locais, Saberes Regionais e Saberes Culturais.	Formação Docente: Abordando os saberes locais, regionais e culturais na formação do professor.	C - Sobre a Formação de Professor			
PRO 8.Q16	A formação e a ação pedagógica podem se constituir como um momento fértil em possibilidades de aprendizagens para todos que a vivenciam. Assim, alguém mais experiente, ao favorecer a criação de espaços distintos	Formação, Ação Pedagógica e Professor.	Formação Docente: A autonomia do professor em sala de aula na execução de ações pedagógicas que possibilitem a	C - Sobre a Formação de Professor			

	para o desenvolvimento subjetivo do professor, contribui na construção de trajetórias alternativas de aprendizagens e de possíveis ações. Nesse sentido, um documento deve se embasar no contexto específico de cada região e situação. Sendo assim, é importante que a autonomia do professor seja respeitada.		aprendizagem.				
PRO 9.Q16	Acredito que não temos um documento ideal, porém deveria pensar nas especificidades de cada área de conhecimento e não apresentar orientação geral.	Documento Ideal, Especificidades e Orientação.	Idealizando um documento que oriente a formação do professor de forma que atenda as especificidades.	C - Sobre a Formação de Professor			
PRO 8.Q13	É necessário que haja um cuidado com relação a isso, já que o professor deve ter autonomia em sala de aula a partir da sua formação específica.	Professor, Autonomia e Formação Específica.	A autonomia do professor em sala de aula segundo a sua formação específica de área do conhecimento.	C - Sobre a Formação de Professor			
PRO 3.Q11	Procurando por reflexões que permitam pensar os processos inclusivos, uso de recursos de TDICs, de	Processo inclusivo, TDIC's e Metodologias Ativas.	Reflexões sobre a prática docente: Processo Inclusivo, utilização	D - Sobre a prática na ação docente	O professor em seu fazer pedagógico necessita ter foco e estratégias para o ensino de Química e muitas vezes refletir	B - Questões inerentes ao saber docente	

	Metodologias Ativas entre outros.		das TDIC's e Metodologias Ativas.		sobre como realizar um processo inclusivo que pode ser através das TIC's e de Metodologias Ativas.		
PRO 4.Q11	Muito focado em estratégias e ferramentas didáticas para a compreensão e ensino da Química mas às vezes abrindo mão do rigor conceitual.	Ferramentas , Ensino e Química	Ferramentas didáticas para o Ensino de Química.	D - Sobre a prática na ação docente			
PRO 9.Q11	Ele vem na maioria das vezes buscando propostas e atualizando nas formas de como aprender e ensinar química nos dias atuais.	Aprender, Ensinar e Química.	Como aprender e ensinar Química nos dias atuais.	D - Sobre a prática na ação docente			
PRO 4.Q14	Pior que a questão das dimensões é a implantação da carga horária de maneira efetiva e sem promover o aumento do tempo de duração do curso para 4,5 ou 5 anos.	Dimensões, Carga Horária e Duração do Curso.	Dimensões, Carga Horária e Tempo de duração do curso: O Currículo na formação do professor.	G - A importância do currículo na formação docente	A formação docente deve proporcionar ao licenciando conhecimentos e saberes que o permita desenvolver ações didáticas eficazes ao processo ensino-aprendizagem de seus alunos, para isso, o currículo estabelecido a sua formação deve compreender uma carga horária compatível com o tempo de duração do cursos, além de valorizar as especificidades de cada região do país onde o curso de licenciatura cera___2 ofertado.	B - Questões inerentes ao saber docente	
PRO 5.Q14	Acredito, pessoalmente, que sim são necessárias, mas não que sejam suficientes. É possível que partindo-se do 'receituário' da BNCC FP, se faça muito mais, e se busque agregar e engajar conhecimentos e conteúdo que extrapolem a Base.	BNC-FP, Conhecimento e Conteúdos.	A BNC-FP aborda conhecimentos e conteúdos necessários a formação docente?	G - A importância do currículo na formação docente			
PRO 3.Q15	Na Educação Básica, procedemos diversas reuniões (dia coletivo) em que foram apresentadas e	Educação Básica, BNC-FP e Licenciatura.	Os cursos de Licenciatura segundo a BNC-FP: Futuros	G - A importância do currículo na formação docente			

	discutidas, não em sua totalidade, os principais aspectos da BNC-Formação. Já no Ensino Supeiror, os cursos de Licenciatura tem passado por adequações a legislação e isso fez com que diversos grupos se formassem (colegiados, NDEs...) para discutir os principais aspectos da BNF-Formação.		docentes estarão preparados para o exercício profissional na Educação Básica?				
PRO 7.Q15	Não foi discutida. O curso se compõe de apenas dois professores da área de Ensino de Química. Os demais professores do curso com formação em áreas como Orgânica, Físico-Química, Inorgânica e Analítica não consideram o documento e não se interessam por discussões que visam discutir a formação docente.	Ensino de Química, Discussão e Formação Docente.	A importância da discussão da diretrizes curriculares na formação docente para o Ensino de Química.	G - A importância do currículo na formação docente			
PRO 1.Q16	Os documentos apresentados nas Diretrizes possuem suas qualidades. Abrangem pontos interessantes e cruciais no engajamento entre licenciando, professor formador e futuras atividades profissionais. No entanto, seria	Diretrizes, Formação de Professores e Metodologias Ativas.	Incluindo a pesquisa na pratica docente nas diretrizes curriculares para a formação de professores.	G - A importância do currículo na formação docente			

	necessário mais trabalho de leitura e interpretação da BNCC, dos principais objetivos, e verificar quais alternativas para que se tenha tal qualidade da formação do professor. Ex.: Envolvimento da pesquisa na prática docente e discente, Criação de ambientes que propiciem formulações e práticas de projetos de ensino, principalmente utilizando metodologias ativas.						
PRO 4.Q16	Os pilares de formação e a carga horária muito bem definida de cada um desses pilares.	Formação e Carga Horária.	Como a distribuição de carga horária dos componentes curriculares influenciam na formação do professor.	G - A importância do currículo na formação docente			
PRO 7.Q16	Muitos conhecimentos são essenciais para a formação do professor. Eu considero alguns, mas tenho a compreensão que outros conhecimentos também são necessários. E compreendo que aqueles conhecimentos que	Formação, Conhecimentos e Ensino de Química.	Formação Docente: Conhecimentos necessários para o Ensino de Química	G - A importância do currículo na formação docente			

	eu julgo serem essenciais tem a ver com minha orientação formativa e prática profissional. Considero essenciais, compreender a história da educação, teorias de currículo, história das licenciaturas, conhecimento profissional Docente, didática, filosofia e epistemologia das ciências, sociologia, compreender o que a área de Ensino de Química pesquisa, conhecimento interdisciplinar e aprofundado sobre Química (para o caso da formação de professores), metodologia de ensino, conhecimento relacionados com a diferentes culturas (indígenas, africanas, quilombola, ribeirinhas, regionais, dentre outras) , inclusão, conhecimentos sobre questões étnico-raciais e muitos outros conhecimentos.						
PRO 6.Q14	Partindo do pressuposto da minha fragilidade de entendimento acerca destas competências,	Competências, Dimensões e Saber Docente.	O saber docente segundo a BNC-FP: Competênci	H- Questões inerentes a prática docente	Apesar da BNC-FP trazer pontos relevantes para a formação docente tais como:	B - Questões inerentes ao saber docente	

	entendo que tais dimensões pensando num viés de conhecimento, prática e engajamento podem ser importantes sim. Entretanto, penso que os saberes docentes já estudado e defendido por muitos autores poderiam ser mais necessários na formação dos/as professores/as.		as e Dimensões profissionais		conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, uma referência aos saberes docentes já estudado e defendido por muitos autores poderiam ser mais necessários a formação docente.		
PRO 8.Q14	É importante saber que necessitamos de muitos fatores para que alcancemos um desenvolvimento como docente, e não apenas estas. As pessoas são singulares e idiossincráticas.	Saber, Docente e Idiossincráticas.	Saber Docente: Como desenvolver o saber docente em pessoas singulares e idiossincráticas?	I - Questões inerentes ao saber docente	Muitos fatores são necessários para desenvolver o saber docente, não apenas habilidades e competências como prevê a BNC-FP, portanto é necessário valorizar e buscar autores que discutam os saberes necessários a formação docente.	B - Questões inerentes ao saber docente	
PRO 6.Q16	Penso que o documento deve primeiro valorizar os autores que estudam e se dedicam nesta temática. A partir disto, buscar discussões atuais que desenvolvam saberes necessários a formação docente, valorizar e contemplar a articulação da teoria/prática. Ouvir a comunidade científica (representada pelos/as intelectuais) e a comunidade escolar (incluindo a gestão escolar,	Discussões, Saberes e Formação Docente.	Uma discussão sobre os saberes necessários a formação docente.	I - Questões inerentes ao saber docente			

	professores/as e a comunidade local) de forma que este documento orientativo e normativo valorize as realidades diferentes nesse nosso país.						
PRO 7.Q11	Eu vejo a área de Ensino de Química importante para a formação de professores, importante para a comunidade externa por meio da realização de projetos de extensão. As pesquisas realizadas pela a área de ensino de Química conversa com outras áreas sendo possível parcerias de trabalhos com outras áreas como Geografia, Biologia, Pedagogia. Mas, dentro da instituição vejo dificuldades em detrimento de outras áreas para conseguir espaço para a pesquisa. Muitos colegas da Química não compreendem como se faz pesquisa em ensino de Química. Questionam a necessidade de espaço físico e recursos, bem como o tipo de publicação científica produzida pela pesquisa em	Ensino de Química, Pesquisa e Reconhecimento.	Ensino de Química: Poucos espaços para pesquisa e falta de reconhecimento das demais áreas do conhecimento.	E- A importânica do Ensino de Química	A a falta de reconhecimento do Ensino de Química com uma área de conhecimento acaba por dificultar pesquisas nesta área e comprometer a formação do professor, o que pode acarretar em um atraso no avanço de uma sociedade mais justa e conhecedora do meio em que vive.	C - Sobre a formação de professores	O reconhecimento do Ensino de Química e a possibilidade de financiamento a pesquisa nesta área, pode acarretar no apontamento dos problemas/soluções que a formação de professores tem enfrentado.

	Ensino de Química. Muitos editais para pesquisa não contemplam a área de ensino de Química. Dentro dos cursos de licenciatura em Química o Ensino de Química é visto pelos pares de outras áreas como uma área fácil na a qual qualquer professor de outra área pode lecionar disciplinas.						
PRO 8.Q11	Entendo que é de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade, pois há contribuição singular para as pessoas em diversos âmbitos, e entendo, consequentemente, que a Educação Química necessita de um maior investimento.	Desenvolvimento da sociedade, Educação Química e Investimento.	A falta de investimento na Educação Química: Um dos problemas que podem afetar o desenvolvimento da sociedade.	E- A importância do Ensino de Química			
PRO 1.Q13	Concordo plenamente. No entanto, as habilidades não contemplam conteúdos de Química precisamente, abrangem temas abertos de Ciências. Resultando em uma grave desvalorização da Química no Âmbito do Ensino Básico.	Habilidades, Desvalorização da Química e Ensino Básico.	As Habilidades e Competências desvalorizam o Ensino de Química na Educação Básica?	E- A importância do Ensino de Química			
PRO 3.Q12	Certamente. Não porque "cai" no ENADE, mas porque	Enade, Formação de	O Enade como instrumento	F - Questões inerentes a	As avaliações em larga escala, assim		

	procuro estabule as relações necessária para uma Formação de Professores de qualidade.	Professores e Qualidade.	para aferir a qualidade na formação de professores.	avaliação profissional	como o ENADE podem ter um papel muito importante no processo de formação docente, dede de que não seja utilizada como diretriz para a formulação do Projeto Pedagógico de um Curso.	C - Sobre a formação de professores	
PRO 5.Q12	Nosso curso tem optado em não participar do ANEDE sendo que trata-se de um curso sem diretrizes especificas (Ciências Naturais e Matemática, Química), mas normalmente participava e não, não havia discussão formativa.	Enade, Diretrizes Específicas e Discussão Formativa.	A falta de discussão formativa e de diretrizes específicas para os cursos de formação de professores podem influenciar nos resultados do Enade?	F - Questões inerentes a avaliação profissional			
PRO 6.Q12	Sim, algumas vezes. Mas procuro apresentar o ENADE e outras provas de avaliação em larga escala provocando um olhar crítico. Ou seja, qual o pano de fundo destas avaliações? Quais as limitações? O que podem contribuir?	Enade, Avaliações e Olhar Crítico.	Um olhar crítico sobre as avaliações de larga escala e do Enade.	F - Questões inerentes a avaliação profissional			
PRO 7.Q12	Sim. Embora o foco das discussões formativas não seja o preparo para o Enade, pois compreendo que o uma boa formação docente propicia preparo para o exame. Quando um determinado conhecimento é abordado em sala de aula e este possui alguma questão do Enade relacionada, a questão é abordada.	Enade, Formação e Docente	O resultado do Enade é consequência de uma boa formação docente?	F - Questões inerentes a avaliação profissional			

	Sobre a prova do Enade ela é discutida quando se aborda temas como avaliação, políticas públicas, conhecimento profissional docente. Além disso, a prova do Enade bem como, discussão das questões e respostas é abordada com alunos, do último semestre.						
PRO 8.Q12	Sim. É importante que seja esclarecido a respeito deste exame e que sejam organizadas críticas a respeito dele.	Esclarecimento, Exame e Críticas.	Uma análise crítica sobre o Enade.	F - Questões inerentes a avaliação profissional			
PRO 9.Q12	Sim. Até em algumas avaliações insiro questões do ENADE.	Avaliações, Questões e Enade.	Enade e Formação Docente: O que avaliações como está influenciam na formação do professor?	F - Questões inerentes a avaliação profissional			

Planilha da Categoria Final do Questionário

Código	Unidade de Significado	Palavras-chave	Título	Cat. Inicial	Cat. Inicial Argumento	Cat. Intermediária	Cat. Intermediária Argumento	Cat. Final	Cat. Final Argumento
PRO1.Q10	Nos moldes do Novo Ensino Médio, não contribui para nada, já que os itinerários não poderão ser desenvolvidos com	Novo Ensino Médio, Itinerários e Formação.	Novo Ensino Médio: Os Itinerários formativ	A - Sobre o Novo Ensino	O Novo Ensino Médio ao propor Itinerários Formativos diferentes não proporcionará	A - Questões inerentes aos pré-requisitos necessários	A Educação Básica deve proporcionar ao estudante uma formação que o permita	A - Saberes necessários a formação docente	Mesmo não sendo de forma intencional, a formação do professor tem seu início já na

	qualidade, pois os preparos das escolas não admitem, por exemplo, um Itinerário na área de formação técnica. Assim, teremos uma totalidade de escolas ofertando o itinerário que mais facilita seus trabalhos, mas para o futuro do aluno não ajuda em nada, sem ter um foco no preparo para prosseguir estudos na graduação.		os contribuem para a formação do estudante?	Médio	uma formação de qualidade, visto que, muitas escolas não conseguirão oferecer todos os Itinerários, optando assim por ofertar apenas um Itinerário que facilite seus trabalhos diários, o que ocasionará uma desconexão ainda maior entre o Ensino Médio e o Ensino Superior.	a formação do professor	continuar evoluindo em sua carreira acadêmica, proporcionando conhecimentos necessários às mais diversas formações profissionais e em especial uma base para seguir na carreira do magistério.		Educação Básica e esse é um dos motivos pela qual ela deveria ser mais articulada com o Ensino Superior. Por outro lado as diretrizes curriculares para a formação de professores de Química devem valorizar os saberes docentes em detrimento ao conceito de habilidades e competências propostos pela BNC-FP e estimular a pesquisa nesta área de Ensino de Química, visando identificar problemas e soluções no processo de formação desses professores.
PRO2.Q11	Vejo um ensino superior desconectado do ensino médio	Ensino Superior, Desconectado e Ensino Médio.	A Educação no Brasil: Existe uma conexão entre o Ensino Médio e o Ensino Superior?	A - Sobre o Novo Ensino Médio					
PRO2.Q10	a química está presente na vida de qualquer ser humano e no ensino médio ajuda a compreender o mundo real	Ensino Médio, Química e Compreender.	É possível compreender a vida através do estudo da Química no Ensino Médio?	B - O estudo da Química	O estudo da Química é imprescindível para uma melhor compreensão do mundo , proporcionando ao estudante um conhecimento muito amplo, que permite ao mesmo perceber o contexto a sua	A - Questões inerentes aos pré-requisitos necessários a formação do professor			
PRO3.	Melhoria da leitura de mundo.	Melhoria, Leitura	Estudando Química	B - O estudo da					

Q10		e Mundo.	para uma melhor compreensão do mundo.	Química	volta e tomar decisões sobre determinadas situações do seu cotidiano de forma consciente.				
PRO4.Q10	Compreensão de diversos fenômenos observados à sua volta no seu cotidiano	Compreensão, Fenômenos e Cotidiano.	Compreendendo os fenômenos do cotidiano através do estudo da Química.	B - O estudo da Química					
PRO5.Q10	O ensino médio proporciona conhecimentos da química que contribuem para a compreensão do mundo material, suas transformações (tais como composições de produtos de saúde, higiene, etc.) além da compreensão da natureza e seus fenômenos (chuva ácida, clima, solo etc.), sendo um conhecimento muito amplo e importante que ajudam o aluno a perceber seu contexto e conscientiza-lo nas suas decisões sobre aspectos cotidianos (a alfabetização científica).	Ensino Médio, Compreensão, Conhecimento.	O estudo da Química no Ensino Médio como forma de compreender o mundo que vivemos.	B - O estudo da Química					

PRO6.Q10	Principalmente para o entendimento da Ciência no cotidiano. Essa contribuição deveria ser intensa, pois como pudemos experienciar sem a ciência a sociedade pode sucumbir ao mundo do charlatanismo, por exemplo divulgando "remédios" fakes, entre outras situações.	Charlatanismo, Ciência e Sucumbir.	Sucumbindo ao charlatanismo por falta de compreender a importância da Ciência em nossas vidas.	B - O estudo da Química					
PRO7.Q10	Propicia e amplia o entendimento de como a ciência química influência no seu contexto próximo e distante. Podendo preparar para interferir de forma consciente em suas ações e escolhas.	Entendimento, Ciência e Interferir.	Como o entendimento da Ciência pode interferir em nossas ações e escolhas?	B - O estudo da Química					
PRO8.Q10	O Ensino de Química é importante para que o estudante tenha acesso a uma ambiência favorável ao seu desenvolvimento como cidadão, repleto de possibilidades e de direitos como ser humano. Sua visão de mundo tende a ser ampliada quando se tem acesso a uma	Ensino de Química, Educação, Diversidade.	Proporcionando uma educação rica em diversidade através do Ensino de Química.	B - O estudo da Química					

	educação rica em diversidade e em interpretações do seu cotidiano.								
PRO9.Q10	Para entender melhor os processos que ocorrem em seu cotidiano e saber tomar decisões sobre elas.	Entender, Cotidiano e Processos.	Entendendo os processos de transformações que ocorrem no cotidiano.	B - O estudo da Química					
PRO1.Q11	Com as Diretrizes 2015, estávamos nos adequando bem, inclusive com um trabalho bem próximo a Educação Básica, com aplicação das PCCs. Mas com a Res 02/2019, ficou mais complicado, principalmente pela dificuldade de adequação das disciplinas do Grupo 2, já que no primeiro ano não podem ser trabalhadas disciplinas do conhecimento específico. Mas o restante proposto acho legal, e busca formação do licenciando mais próximo da futura atuação profissional.	Disciplinas, Conhecimento Específico e Formação.	A falta de disciplinas de conhecimentos específicos no grupo 2 pode prejudicar a formação do professor?	C - Sobre a Formação de Professor	A BNC-FP traz complicações para a formação de professores uma vez que no primeiro ano da formação alguns componentes curriculares não podem ser ofertados, e mesmo que as competências e habilidades propostas por ela seja considerada importantes, a formação docente não deve ser ancorar apenas nelas, até porque o conceito de habilidades e competências se configura muito	B - Questões inerentes ao saber docente	Os diretrizes curriculares da formação de professores não deve estar restrita apenas ao retrocesso do desenvolvimento de habilidades e competências, mas sim, a construção de saberes que permitam ao futuro professor o exercício da docência em sala de aula.		

PRO5.Q11	Nas IES vejo que os cursos de formação de professores de Química continuam bastante polarizados no sentido das disciplinas pedagógicas e específicas (assim rotuladas), embora já tenha melhorado desde minha formação. Aqui em nossa IES fazemos esforços para que os estudantes se formem por meio de um ensino contextualizado e interdisciplinar. Ainda há aspectos a serem melhorados, mas muitas vezes as dificuldades vêm no sentido de recursos financeiros e de pessoal. O nosso curso é Ciências Naturais e Matemática - Química, na atual fase está em reformulação para Química, Bacharelado.	Formação de Professores, Disciplinas Pedagógicas e Recursos Financeiros.	Formação de Professores: Conhecimentos e recursos necessários.	C - Sobre a Formação de Professor	mais como um retrocesso a formação de professores. A formação e ação pedagógica vai muito além das competências e habilidade, ela se constitui como um momento fértil em possibilidades de aprendizagem para todos que a vivenciam.				
PRO6.Q11	Ainda embrionário. Vejo que embora a área tenha sido cada dia mais reconhecida ainda tem resistência das outras áreas da Química.	Reconhecimento, Resistência e Química.	Apesar do reconhecimento do Ensino de Química na formação de	C - Sobre a Formação de Professor					

			professores ainda existe resistência por professores de outras áreas de concentração da Química?						
PRO2.Q13	Acho importante desenvolver habilidades de formação de professor	Habilidades, Formação e Professor.	Formação de professor: Quais habilidades um futuro docente precisa desenvolver?	C - Sobre a Formação de Professor					
PRO3.Q13	Penso que o raciocínio das Competências Gerais se aplica a qualquer etapa da Educação porque procura elencar possibilidades para formação integral dos sujeitos, desde questões de conhecimento científico até questões emocionais e relacionais.	Competências Gerais, Educação e Formação Integral.	A formação dos professores segundo as Competências Gerais da BNCC e a formação integral do estudantes.	C - Sobre a Formação de Professor					
PRO4.Q13	Um enorme retrocesso na formação do futuro professor de	Retrocesso, Formação e	Retrocesso ou Avanço: Habilida	C - Sobre a Form					

	Química, tendo em vista que preconiza que o futuro docente aprenda somente aquilo que ele vai ensinar, se assemelhando ao antigo magistério.	Professor.	des e Competências na formação de professores.	ação de Professor					
PRO5.Q13	A BNCC FP pode contribuir para que o curso proporcione aos estudantes o desenvolvimento de competências voltada à atuação docente. Não que deva ser restrito à BNCC, mas que sirva como um norte básico (de competências e habilidades comuns e normatizadas) para os cursos nesta fase de reformulação. Mesmo diante das críticas e deste modelo que se vem configurando desde os PCNs é possível uma validação da proposição.	BNC-FP, Competências e Docente.	BNC-FP e suas diretrizes de competência, o que esperar da formação docente?	C - Sobre a Formação de Professor					
PRO6.Q13	Olha, na verdade até agora não entendo o que sejam essas competências. E, ainda, como um conceito que já foi ultrapassado volta na BNC-FP. Infelizmente, lamentável retornar via "obrigatoriedade de uma Lei" o	Competências, BNC-FP e Habilidades.	A BNC-FP e a volta das diretrizes da competências e habilidades.	C - Sobre a Formação de Professor					

	desenvolvimento de competências e habilidades.								
PRO7.Q13	Eu compreendo que os desenvolvimentos de habilidades são necessárias para a formação de professores. Entretanto, não considero o documento da BNC-FP insuficiente e muito racionado com a BNCC para a educação Básica. Ela não contempla as habilidades que os professores necessitam para ensinar. Além disso, é importante reconhecer que as habilidades para ensinar e as competências docentes não são possíveis de serem definidas. O conhecimento docente é contínuo e não está finalizado. Por isso, não concordo que a formação docente seja totalmente orientada pela BNC-FP. Se constituir professor deve ser compreendido para além de conseguir ensinar a BNCC. Os documentos mudam e a formação docente	Saber Docente, Habilidades e BNC-FP	Saber Docente ou habilidades: O que a BNC-FP tem a oferecer?	C - Sobre a Formação de Professor					

	deve ser muito mais ampla.								
PRO9.Q13	Que muitas vezes essas habilidades serão desenvolvidas de forma mais generalista, esquecendo das especificidades da área.	Habilidades, Generalistas e Especificidades da Área.	BNC:FP: Desenvolvendo habilidades generalistas na formação de professores em detrimento aos conhecimentos específicos de cada área de conhecimento.	C - Sobre a Formação de Professor					
PRO1.Q14	Necessárias sim, suficientes não. Existem mais variáveis a serem trabalhadas durante a formação do professor de Química. Não há como limitar a esses três campos.	Variáveis, Formação e Professor de Química.	As variáveis que envolvem a formação do professor de Química.	C - Sobre a Formação de Professor					
PRO2.Q14	As competências especificas devem caminhar junto com a formação básica.	Competências e Formação Básica	Competências específicas e formação básica na formaçã	C - Sobre a Formação de Professor					

			o docente.						
PRO3.Q14	As três dimensões como estão postas não estabelecem um limite, mas elas exercem influência no estabelecimento de parâmetros mínimos de compreensão daquilo que se espera na Formação de um Professor.	Dimensões, Parâmetros Mínimos e Formação de Professor.	Formação Docente: Dimensões e parâmetros mínimos necessário a formação de um professor.	C - Sobre a Formação de Professor					
PRO7.Q14	Não considero suficiente. Como disse na questão anterior, a BNC-FC reduz a formação docente como se o objetivo da formação docente fosse o preparo para ensinar na educação básica com base exclusiva na BNCC. Muitos documentos que orientam a educação básica vêm e vão e a formação docente precisa ser minimamente suficiente para ensinar para além de documentos, inclusive para julgar e analisar a importância de documentos com a BNCC, inclusive a formação docente deve ser capaz de	BNC-FP, Formação Docente e Educação Básica.	BNC-FP: A formação docente segundo a BNCC para a Educação Básica.	C - Sobre a Formação de Professor					

	possibilitar o professor julgar criticamente esse documento, além de possibilitar que o professor possa ser capaz de participar da formulação dele. Desse modo essa concepção de quem formulou é aprovou a BNC-FC reflete uma concepção reducionista da docência.								
PRO-D.Q15	Vem sendo discutida intensamente desde janeiro de 2020 e mesmo após quase 3 anos de discussão, ainda há muitas divergências entre os docentes e até mesmo a esperança que a resolução de implantação seja revogada.	Discussão, Divergência e Docente.	Discussão e divergências sobre a BNC-FP.	C - Sobre a Formação de Professor					
PRO-E.Q15	A BNCC foi discutida em alguns momentos na Instituição, em sido mais discutida nos curso de Física e Matemática que reformularam para novas Licenciaturas específicas, na Química, por estarmos propondo o Bacharelado as discussões da BNCC ficam mais restritas a alguns	Discussão, Restrita e Docente.	Discutindo a BNC-FP sem restringir a docente.	C - Sobre a Formação de Professor					

	docentes em seus componentes.								
PRO-C.Q16	Essencial é compreender que o professor possui atribuições que passam pela: i. gestão; ii. ensino; e iii. produção. Nesse sentido, essas atribuições, além de constarem em um documento "orientativo" (direcionador), "normativo" (definidor/regra), deveriam ser criadas condições, especialmente nos cursos de formação, para que o futuro professor, entenda a importância da produção. O que, geralmente se faz, é proporcionar situações em que o futuro professor desenvolva competências associadas à gestão e ao ensino, mas pouco se faz em relação à produção. Sendo assim, o ideal é oportunizar situações de aprendizagem que permitam o futuro professor realiza aquilo que eu entendo por Formação Permanente de Professor, aquela	Professor, Pesquisa e Formação Permanente.	Formação permanente: Oportunizando momentos ao professor para produzir pesquisas e gerar conhecimento.	C - Sobre a Formação de Professor					

	em que o sujeito desenvolve a capacidade de realizar pesquisas e de produzir conhecimento. Isso muda todo o cenário...								
PRO-E.Q16	Considero que além dos contemplados, aspectos voltados à saberes locais, regionais e culturais e históricos devam ser contemplados.	Saberes Locais, Saberes Regionais e Saberes Culturais.	Formação Docente: Abordando os saberes locais, regionais e culturais na formação do professor.	C - Sobre a Formação de Professor					
PRO-H.Q16	A formação e a ação pedagógica podem se constituir como um momento fértil em possibilidades de aprendizagens para todos que a vivenciam. Assim, alguém mais experiente, ao favorecer a criação de espaços distintos para o desenvolvimento subjetivo do professor, contribui na construção de trajetórias alternativas de aprendizagens e de possíveis ações. Nesse sentido, um documento deve se	Formação, Ação Pedagógica e Professor.	Formação Docente: A autonomia do professor em sala de aula na execução de ações pedagógicas que possibilitem a aprendizagem.	C - Sobre a Formação de Professor					

	embasar no contexto específico de cada região e situação. Sendo assim, é importante que a autonomia do professor seja respeitada.								
PRO-I.Q16	Acredito que não temos um documento ideal, porém deveria pensar nas especificidades de cada área de conhecimento e não apresentar orientação geral.	Documento Ideal, Especificidades e Orientação.	Idealizando um documento que oriente a formação do professor de forma que atenda as especificidades.	C - Sobre a Formação de Professor					
PRO8.Q13	É necessário que haja um cuidado com relação a isso, já que o professor deve ter autonomia em sala de aula a partir da sua formação específica.	Professor, Autonomia e Formação Específica.	A autonomia do professor em sala de aula segundo a sua formação específica de área do conhecimento.	C - Sobre a Formação de Professor					
PRO3.Q11	Procurando por reflexões que permitam pensar os processos inclusivos, uso de recursos de TDICs, de Metodologias Ativas entre outros.	Processo inclusivo, TDIC's e Metodologias Ativas.	Reflexões sobre a prática docente: Processo Inclusivo, utilizaçã	D - Sobre a prática na ação docente	O professor em seu fazer pedagógico necessita ter foco e estratégias para o ensino de Química e	B - Questões inerentes ao saber docente			

			o das TDIC's e Metodologias Ativas.		muitas vezes refletir sobre como realizar um processo inclusivo que pode ser através das TIC's e de Metodologias Ativas.				
PRO4.Q11	Muito focado em estratégias e ferramentas didáticas para a compreensão e ensino da Química mas às vezes abrindo mão do rigor conceitual.	Ferramentas , Ensino e Química	Ferramentas didáticas para o Ensino de Química.	D - Sobre a prática na ação docente					
PRO9.Q11	Ele vem na maioria das vezes buscando propostas e atualizando nas formas de como aprender e ensinar química nos dias atuais.	Aprender, Ensinar e Química.	Como aprender e ensinar Química nos dias atuais.	D - Sobre a prática na ação docente					
PRO4.Q14	Pior que a questão das dimensões é a implantação da carga horária de maneira efetiva e sem promover o aumento do tempo de duração do curso para 4,5 ou 5 anos.	Dimensões, Carga Horária e Duração do Curso.	Dimensões, Carga Horária e Tempo de duração do curso: O Currículo na formação do professor.	G - A importância do currículo na formação docente	A formação docente deve proporcionar ao licenciando conhecimentos e saberes que o permita desenvolver ações didáticas eficazes ao processo ensino-aprendizagem de seus alunos, para isso, o currículo estabelecido a sua formação deve compreender uma carga horária compatível com o tempo de	B - Questões inerentes ao saber docente			
PRO5.Q14	Acredito, pessoalmente, que sim são necessárias, mas não que sejam suficientes. É possível que partindo-se do 'receituário' da BNCC FP, se faça	BNC-FP, Conhecimento e Conteúdos.	A BNC-FP aborda conhecimentos e conteúdos necessários a	G - A importância do currículo na formação					

	muito mais, e se busque agregar e engajar conhecimentos e conteúdos que extrapolem a Base.		formação docente?	docente	duração do cursos, além de valorizar as especificidades de cada região do país onde o curso de licenciatura será ofertado.				
PRO3.Q15	Na Educação Básica, procedemos diversas reuniões (dia coletivo) em que foram apresentadas e discutidas, não em sua totalidade, os principais aspectos da BNC-Formação. Já no Ensino Superior, os cursos de Licenciatura tem passado por adequações a legislação e isso fez com que diversos grupos se formassem (colegiados, NDEs...) para discutir os principais aspectos da BNF-Formação.	Educação Básica, BNC-FP e Licenciatura.	Os cursos de Licenciatura segundo a BNC-FP: Futuros docentes estarão preparados para o exercício profissional na Educação Básica?	G - A importância do currículo na formação docente					
PRO7.Q15	Não foi discutida. O curso se compõe de apenas dois professores da área de Ensino de Química. Os demais professores do curso com formação em áreas como Orgânica, Físico-Química, Inorgânica e Analítica não consideram o documento e não se interessam por discussões que	Ensino de Química, Discussão e Formação Docente.	A importância da discussão da diretrizes curriculares na formação docente para o Ensino de Química.	G - A importância do currículo na formação docente					

	visam discutir a formação docente.								
PRO1.Q16	Os documentos apresentados nas Diretrizes possuem suas qualidades. Abrangem pontos interessantes e cruciais no engajamento entre licenciando, professor formador e futuras atividades profissionais. No entanto, seria necessário mais trabalho de leitura e interpretação da BNCC, dos principais objetivos, e verificar quais alternativas para que se tenha tal qualidade da formação do professor. Ex.: Envolvimento da pesquisa na prática docente e discente, Criação de ambientes que propiciem formulações e práticas de projetos de ensino, principalmente utilizando metodologias ativas.	Diretrizes, Formação de Professores e Metodologias Ativas.	Incluindo a pesquisa na pratica docente nas diretrizes curriculares para a formação de professores.	G - A importância do currículo na formação docente					
PRO4.Q16	Os pilares de formação e a carga horária muito bem definida de cada um desses pilares.	Formação e Carga Horária.	Como a distribuição de carga horária dos compon	G - A importância do currículo na					

			entes curriculares influenciam na formação do professor.	formação docente					
PRO7.Q16	Muitos conhecimentos são essenciais para a formação do professor. Eu considero alguns, mas tenho a compreensão que outros conhecimentos também são necessários. E compreendo que aqueles conhecimentos que eu julgo serem essenciais tem a ver com minha orientação formativa e prática profissional. Considero essenciais, compreender a história da educação, teorias de currículo, história das licenciaturas, conhecimento profissional Docente, didática, filosofia e epistemologia das ciências, sociologia, compreender o que a área de Ensino de Química pesquisa,	Formação, Conhecimentos e Ensino de Química.	Formação Docente: Conhecimentos necessários para o Ensino de Química	G - A importância do currículo na formação docente					

	conhecimento interdisciplinar e aprofundado sobre Química (para o caso da formação de professores), metodologia de ensino, conhecimento relacionados com a diferentes culturas (indígenas, africanas, quilombola, ribeirinhas, regionais, dentre outras) , inclusão, conhecimentos sobre questões étnico-raciais e muitos outros conhecimentos.								
PRO6.Q14	Partindo do pressuposto da minha fragilidade de entendimento acerca destas competências, entendo que tais dimensões pensando num viés de conhecimento, prática e engajamento podem ser importantes sim. Entretanto, penso que os saberes docentes já estudado e defendido por muitos autores poderiam ser mais necessários na formação dos/as professores/as.	Competências, Dimensões e Saber Docente.	O saber docente segundo a BNC-FP: Competências e Dimensões profissionais	H-Questões inerentes a prática docente	Apesar da BNC-FP trazer pontos relevantes para a formação docente tais como: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, uma referência aos saberes docentes já estudado e defendido por muitos autores poderiam ser mais necessários a formação docente.	B - Questões inerentes ao saber docente			
PRO8.	É importante saber que necessitamos	Saber, Docent	Saber Docente	I - Ques	Muitos fatores são necessários	B - Questões			

Q14	de muitos fatores para que alcancemos um desenvolvimento como docente, e não apenas estas. As pessoas são singulares e idiossincráticas.	e e Idiossincráticas.	: Como desenvolver o saber docente em pessoas singulares e idiossincráticas?	tões inerentes ao saber docente	para desenvolver o saber docente, não apenas habilidades e competências como prevê a BNC-FP, portanto é necessário valorizar e buscar autores que discutam os saberes necessários a formação docente.	inerentes ao saber docente			
PRO6.Q16	Penso que o documento deve primeiro valorizar os autores que estudam e se dedicam nesta temática. A partir disto, buscar discussões atuais que desenvolvam saberes necessários a formação docente, valorizar e contemplar a articulação da teoria/prática. Ouvir a comunidade científica (representada pelos/as intelectuais) e a comunidade escolar (incluindo a gestão escolar, professores/as e a comunidade local) de forma que este documento orientativo e normativo valorize as realidades diferentes nesse nosso país.	Discussões, Saberes e Formação Docente.	Uma discussão sobre os saberes necessários a formação docente.	I - Questões inerentes ao saber docente					

PRO7.Q11	Eu vejo a área de Ensino de Química importante para a formação de professores, importante para a comunidade externa por meio da realização de projetos de extensão. As pesquisas realizadas pela a área de ensino de Química conversa com outras áreas sendo possível parcerias de trabalhos com outras áreas como Geografia, Biologia, Pedagogia. Mas, dentro da instituição vejo dificuldades em detrimento de outras áreas para conseguir espaço para a pesquisa. Muitos colegas da Química não compreendem como se faz pesquisa em ensino de Química. Questionam a necessidade de espaço físico e recursos, bem como o tipo de publicação científica produzida pela pesquisa em Ensino de Química. Muitos editais para pesquisa não	Ensino de Química, Pesquisa e Reconhecimento.	Ensino de Química: Poucos espaços para pesquisa e falta de reconhecimento das demais áreas do conhecimento.	E- A importância do Ensino de Química	A falta de reconhecimento do Ensino de Química com uma área de conhecimento acaba por dificultar pesquisas nesta área, principalmente pela falta de financiamento, o que pode acarretar um atraso no avanço de uma sociedade mais justa e conhecedora do meio em que vive.	C - Sobre a formação de professores	O reconhecimento do Ensino de Química e a possibilidade de financiamento a pesquisa nesta área, pode acarretar no apontamento dos problemas/soluções que a formação de professores tem enfrentado.		

	contemplam a área de ensino de Química. Dentro dos cursos de licenciatura em Química o Ensino de Química é visto pelos pares de outras áreas como uma área fácil na a qual qualquer professor de outra área pode lecionar disciplinas.								
PRO8.Q11	Entendo que é de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade, pois há contribuição singular para as pessoas em diversos âmbitos, e entendo, consequentemente, que a Educação Química necessita de um maior investimento.	Desenvolvimento da sociedade, Educação Química e Investimento.	A falta de investimento na Educação Química: Um dos problemas que podem afetar o desenvolvimento da sociedade.	E- A importância do Ensino de Química					
PRO1.Q13	Concordo plenamente. No entanto, as habilidades não contemplam conteúdos de Química precisamente, abrangem temas abertos de Ciências. Resultando em uma grave desvalorização da Química no	Habilidades, Desvalorização da Química e Ensino Básico.	As Habilidades e Competências desvalorizam o Ensino de Química na Educação Básica?	E- A importância do Ensino de Química					

	Âmbito do Ensino Básico.								
PRO3.Q12	Certamente. Não porque "cai" no ENADE, mas porque procuro estabelecer as relações necessária para uma Formação de Professores de qualidade.	Enade, Formação de Professores e Qualidade.	O Enade como instrumento para aferir a qualidade na formação de professores.	F - Questões inerentes a avaliação profissional	As avaliações em larga escala, assim como o ENADE podem ter um papel muito importante no processo de formação docente, dede de que não seja utilizada como diretriz para a formulação do Projeto Pedagógico de um Curso.	C - Sobre a formação de professores			
PRO5.Q12	Nosso curso tem optado em não participar do ANEDE sendo que trata-se de um curso sem diretrizes especificas (Ciências Naturais e Matemática, Química), mas normalmente participava e não, não havia discussão formativa.	Enade, Diretrizes Específicas e Discussão Formativa.	A falta de discussão formativa e de diretrizes específicas para os cursos de formação de professores podem influenciar nos resultados do Enade?	F - Questões inerentes a avaliação profissional					
PRO6.Q12	Sim, algumas vezes. Mas procuro apresentar o ENADE e outras provas de avaliação em larga escala provocando um olhar crítico. Ou seja, qual o pano de fundo destas avaliações? Quais	Enade, Avaliações e Olhar Crítico.	Um olhar crítico sobre as avaliaçõ es de larga escala e do Enade.	F - Questões inerentes a avaliação profissional					

	as limitações? O que podem contribuir?								
PRO7.Q12	Sim. Embora o foco das discussões formativas não seja o preparo para o Enade, pois compreendo que o uma boa formação docente propicia preparo para o exame. Quando um determinado conhecimento é abordado em sala de aula e este possui alguma questão do Enade relacionada, a questão é abordada. Sobre a prova do Enade ela é discutida quando se aborda temas como avaliação, políticas públicas, conhecimento profissional docente. Além disso, a prova do Enade bem como, discussão das questões e respostas é abordada com alunos, do último semestre.	Enade, Formação e Docente	O resultado do Enade é consequência de uma boa formação docente?	F - Questões inerentes a avaliação profissional					
PRO8.Q12	Sim. É importante que seja esclarecido a respeito deste exame e que sejam organizadas críticas a respeito dele.	Esclarecimento, Exame e Críticas.	Uma análise crítica sobre o Enade.	F - Questões inerentes a avaliação profissional					

PRO9.Q12	Sim. Até em algumas avaliações insiro questões do ENADE.	Avaliações, Questões e Enade.	Enade e Formação Docente: O que avaliações como esta influenciam na formação do professor?	F - Questões inerentes a avaliação profissional					

Anexo

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIAS

UMA PAISAGEM COMPREENSIVA ACERCA DAS BNC-FP

Prezado (a) Professor (a),
Esta é uma atividade que busca compreender o entendimento dos professores da Educação Química em relação à Base Nacional Curricular Formação de Professores da Educação Básica (BNC-FP). Pedimos especial atenção nas respostas a este questionário.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada: UMA PAISAGEM COMPREENSIVA ACERCA DAS DCN-BNCFPEB: AS LENTES DOS PROFESSORES FORMADORES DAS IES PÚBLICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE. Os participantes do estudo são todos professores da Educação Química das Instituições Públicas de Ensino Superior que ofertam o curso de Licenciatura em Química na região Centro-Oeste. Todos os educadores, incluindo o(a) senhor(a) serão convidados a responder um questionário estruturado a respeito de dados pessoais, formação acadêmica e atuação profissional. O questionário será aplicado através de um formulário eletrônico, alocado no google drive do pesquisador. A pesquisa terá como objetivo principal reunir argumentos para a compreensão da forma como os formadores de professores percebem a BNC-FP. O(a) senhor(a) ao aceitar participar da pesquisa deverá:

1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura do TCLE, o qual poderá ser impresso se assim o desejar.
2. Responder ao questionário on-line.

O questionário será on-line e, portanto respondido no momento e local de sua preferência. Não é obrigatório responder a todas as perguntas se assim você o desejar.
O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação na pesquisa não serão cobradas. Em caso de dano, em decorrência do estudo, será garantida a sua indenização. O risco da pesquisa é mínimo por envolver apenas a resposta ao questionário online, o qual foi elaborado com o intuito de que o tempo gasto para seu preenchimento seja mínimo, em torno de 10 a 15 minutos. Para garantir a

confidencialidade e a privacidade dos indivíduos, a caracterização dos mesmos será feita por codificação de sua identidade. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas conforme previsto no consentimento do participante. Os resultados da pesquisa não serão divulgados a terceiros.

Não existe benefício ou vantagem direta em participar deste estudo. Os benefícios e vantagens em participar são indiretos, proporcionando a publicação dos resultados da pesquisa em periódicos científicos.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer necessidade de justificativa.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome.

Ao aceitar este termo de consentimento livre e esclarecido, cópia do mesmo será automaticamente enviada para seu endereço eletrônico informado no questionário on-line.

Prof. Márcio Rodrigo Vilela Duarte
Orientadora: Profa. Dra. Vivian dos Santos Calixto
e-mail: marcio.duarte911@academico.ufgd.edu.br

AVISO - ESTE QUESTIONÁRIO DEVERÁ SER PREENCHIDO DE UMA ÚNICA VEZ, JÁ QUE O MESMO NÃO SALVA AS RESPOSTAS DE FORMA PARCIAL.

Muito obrigado!

Marcar apenas uma alternativa.

( ) Declaro que li e concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
( ) Não concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

IDENTIFICAÇÃO

1)Nome:_____

2) Instituição de Ensino:_____

3) Há quanto tempo atua como professor nesta Instituição de Ensino?
_____

4) Quais os componentes curriculares você atua no curso?
_____

FORMAÇÃO

5) Qual curso você realizou em sua formação? (Química Industrial, Licenciatura em Química, Licenciatura em Ciências com habilitação em Química, Tecnólogo em Processos Químicos Industriais, etc.)

_____

6) Você possui especialização Lato Sensu? Caso a resposta seja afirmativa, indique o título de sua especialização.

_____

7) Você possui especialização Strictu Sensu (Mestrado)? Caso a resposta seja afirmativa, indique o nome do curso e a área de concentração

_____

8) Você possui especialização Strictu Senso (Doutorado)? Caso a resposta seja afirmativa, indique o nome do curso e a área de concentração

_____

9) Você possui pós doutorado? Caso a resposta seja afirmativa, indique o nome do curso e a área de concentração

_____

ENSINO DE QUÍMICA

10) No que contribui o Ensino de Química no Ensino Médio para a vida do estudante?

_____

11) Como professor da Educação Química, como você vê o Ensino de Química nas Instituições de Ensino Superiores?

_____

12) Como professor da Educação Química, o conhecimento solicitado no exame ENADE faz parte da discussão formativa em suas aulas?

_____

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

13) A BNC-FP trata em seu artigo 3º que o licenciando precisa desenvolver competências gerais docentes, no mesmo princípio das competências gerais propostas pela BNCC. Qual sua opinião sobre o desenvolvimento dessas habilidades?

_____

14) A BNC-FP estabelece também as competências específicas de acordo com três dimensões consideradas fundamentais, sendo elas o conhecimento profissional, a pratica profissional e o engajamento profissional. Nesse sentido, você considera que essas dimensões e competências específicas são realmente necessárias e suficientes para a formação do professor?

_____

15) Como a BNC-FP foi discutida em sua Instituição de Ensino?

_____

16) Na sua opinião, o que você considera essencial para a formação do professor e o que um documento orientativo e normativo precisaria abordar, para ser considerado ideal à formação de professores?

_____