

Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo

Performance regulating teaching in curriculum policies

Desempeño que regula la enseñanza en las políticas curriculares

Rosanne Evangelista Dias – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

RESUMO

Neste artigo, focalizo o significativo desempenho como dispositivo de regulação da docência em textos políticos na Ibero-América e no Brasil, orientada pelas perspectivas discursivas da teoria do discurso (LACLAU; MOUFFE) e do currículo como política pela significação (LOPES; MACEDO). Selecionei, para a interpretação, os textos políticos: *Miradas sobre La Educación en Iberoamérica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* e *Competências para o Século XXI na Ibero-América* (OEI) e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação) (BRASIL). Nas demandas produzidas e articuladas discursivamente podemos interpretar tentativas de controlar o currículo da formação e atuação docente via avaliação do desempenho como estratégia que pretende garantir a qualidade da educação em tentativas de maior responsabilização do trabalho docente.

Palavras-chave: políticas de currículo; docência; desempenho; textos políticos

ABSTRACT

In this paper, I focus on the significant performance as a device for regulating teaching in political texts in Ibero-America and in Brazil. I base my studies on the following discursive perspectives: the theory of discourse (LACLAU; MOUFFE) and the theory of curriculum as politics by signification (LOPES; MACEDO). I selected the following political texts for interpretation: *Miradas sobre La Educación en Iberoamérica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* and *Skills for the 21st Century in Ibero-America* both from OEI and the National Curriculum Guidelines for the Initial Teacher Training for Basic Education and Common National Base for Initial Formation of Basic Education Teachers (BNC-Initial Formation) (BRAZIL). In the demands produced and articulated discursively, we can interpret attempts to control the curriculum of teacher training and performance through performance evaluation as a strategy that aims to guarantee the quality of education in attempts to make teaching work more accountable.

Keywords: curriculum policies; teaching; performance; regulation

RESUMEN

En este artículo, me centro en el significativo desempeño como dispositivo de regulación de la docencia en textos políticos en Iberoamérica y Brasil, guiado por las perspectivas discursivas de la teoría del discurso (LACLAU; MOUFFE) y del currículo como política por significado (LOPES; MACEDO). Selecciono, para interpretación, los textos políticos: *Miradas sobre La Educación en Iberoamérica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* y *Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica* (OEI) y las *Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial del Docente de Educación Básica y Base nacional común para la formación inicial de profesores de educación básica* (BNC-Formación Inicial) (BRASIL). En las demandas producidas y articuladas discursivamente, podemos interpretar los intentos de controlar el

currículo de la formación y la actuación docente a través de la evaluación del desempeño como estrategia que busca asegurar la calidad de la educación en un intento de hacer más responsable la labor docente.

Palabras-clave: políticas curriculares; docencia; desempeño; regulación; textos políticos

Introdução

As políticas de currículo têm reverberado, nos últimos anos, em diferentes escalas, a finalidade de regulação da docência. No contexto da Ibero-América, um conjunto de textos políticos, como resultado de consensos entre os países que se fazem representar na região, difundem discursos em defesa de um protagonismo docente em tentativas de regulação do trabalho desses profissionais, via currículos de formação e avaliação de seu desempenho, para o alcance de melhores resultados discentes. No Brasil, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a), que propõe a reorientação das políticas para a formação inicial e continuada de professores, e em textos políticos que a seguiram, no atendimento ao proposto nessa regulação – como editais PIBID (BRASIL, 2018b), Residência Pedagógica (BRASIL, 2018c), ProBNCC (BRASIL, 2018d) e Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019b, 2020) – o foco no desempenho docente mantém-se como orientador das propostas curriculares.

Nesses textos políticos, podemos identificar, como dispositivo de regulação, a avaliação do desempenho do professor em estreita vinculação ao desempenho escolar de seus alunos, via resultados de avaliações de larga escala. Entre as experiências relatadas sobre essa vinculação, podemos citar o modelo de valor agregado que *“ha llevado a proponer una forma alternativa de valorar el desempeño de los maestros, sin tener que observar a cada uno en el aula ni basarse solo en escolaridad y antigüedad”* (OEI, 2013, p. 233). Nesse modelo, a partir dos resultados dos testes de avaliação aplicados aos alunos, são estabelecidas comparações da atuação dos respectivos professores, também em larga escala. Tal vinculação, que esteve presente como tendência em modelos curriculares para a formação de professores por competências, nos anos 1960, em experiências estadunidenses, volta a se intensificar, na atualidade, nos textos políticos que intentam influenciar e produzir sentidos sobre a docência às propostas curriculares de diferentes países e regiões no mundo.

Neste artigo, orientando-me pelas contribuições da abordagem discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2015; LOPES; MACEDO, 2011) para pensar o currículo como política de significação, focalizo a maneira como o significativo desempenho se vêm destacando nos textos políticos para a formação e o trabalho docente nas políticas recentes. Com esse objetivo, seleciono para a

interpretação as publicações da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)¹: *Miradas sobre La Educación en Iberoamérica: desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (2013), *Miradas sobre Educação na Ibero-América 2020: competências para o Século XXI na Ibero-América* (2020) e do Brasil: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC- Formação Inicial* (BRASIL, 2019b).

Em minha atual investigação², abordo as demandas relativas ao desempenho docente na produção de políticas de currículo para a Ibero-América. Nesse contexto, desde o início do século XXI, a região tem consensuado, junto a chefes de Estado, via representação dos respectivos ministérios da educação, uma série de metas para o alcance da equidade e qualidade da educação. Dentre elas, destaco o protagonismo que assumem as políticas de currículo dirigidas à docência.

No período entre 2008 a 2020, a OEI – fez circular, em suas publicações, diversas ideias que buscavam equalizar os problemas verificados na região no que ficou conhecido como *Programa Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*³ (OEI, 2010). O último dos textos políticos, com o acompanhamento as metas, foi lançado em outubro de 2020.

Em 2015, durante a Conferência Mundial das Nações Unidas reunida com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO –, as metas até então previstas para serem alcançadas no ano de 2021 foram adiadas para o ano de 2030, no âmbito da Agenda da Educação 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (OEI, 2016)⁴. A Agenda da Educação 2030 tem sido, desde então, o novo marco consensuado para as políticas públicas.

Nesses vinte anos, uma intensidade de normatizações vem sendo produzida no campo curricular para regular a docência no Brasil. Dedicar-me-ei

¹ Estão disponíveis para consulta e cópia os textos políticos mencionados neste artigo e os demais publicados sob o título de *Miradas* desde os anos de 2011 até 2020, no seguinte link: <https://oei.int/pt/publicacoes?title=Miradas&commit=Ver+todas+as+publica%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em 16 de agosto de 2021.

² O atual projeto de pesquisa, financiado pelo CNPq, pela FAPERJ e CAPES intitula-se: *Demandas sobre desempenho docente produzindo políticas de currículo para a Iberoamérica*.

³ A publicação citada pode ser acessada no seguinte link: <https://oei.int/pt/publicacoes/metas-educativas-2021-la-eudancion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>. Acesso em 18 de agosto de 2021.

⁴ Para acesso ao documento consultar o arquivo disponível no link: <https://oei.int/pt/publicacoes/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2016-avances-de-las-metas-educativas-2021>.

às propostas de Diretrizes Curriculares que, desde o ano de 2001, protagonizam o debate em torno do currículo para a formação de professores no país. Pretendo abordar alguns aspectos que acentuam as tentativas de controle da atuação profissional, que vêm sendo colocadas em marcha, mais recentemente, com as propostas que tencionam articular a formação e o trabalho docente a partir da BNCC (BRASIL, 2018a), movimento em prol da centralização curricular (BORGES; JESUS, 2020).

Para a discussão e o aprofundamento desse complexo processo de produção de políticas dos anos 2000, oriento minhas pesquisas pelos aportes teóricos da Teoria do Discurso – TD – de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e das políticas de currículo de Alice Lopes e Elizabeth Macedo. A TD tem contribuído de forma potente para interpretar os processos de articulação discursiva de demandas que vêm sendo mobilizadas e disputadas em torno de um projeto hegemônico para a docência. Entendemos demanda (LACLAU, 2013) como importante foco de análise das políticas públicas curriculares. Ao reconhecermos e interpretarmos demanda, buscamos interpretar a complexa produção de políticas que mobilizam sujeitos em articulações, não apenas em torno de proposições curriculares no âmbito da política pública, como também na negociação dos sentidos que o currículo deve assumir. Essas articulações estão marcadas pela construção, ou não, de consensos em processos de negociação complexos caracterizados por contingência, imprevisibilidade e precariedade (MOUFFE, 1996, 2005). Se as demandas encarnam expectativas pelas quais os sujeitos se mobilizam e lutam no processo político, precisamos também interpretar a que elas se opõem no processo de negociação ou o que elas visam superar no quadro das políticas públicas de currículo, compreendendo seus “sentidos e significados relacionais” (BORGES; JESUS, 2020).

Neste artigo, pretendo abordar como o signifiante desempenho tem assumido centralidade nas demandas políticas que pretendem regular a docência nas propostas curriculares em diferentes escalas, em especial, na Ibero-América e no Brasil. Associando o desenvolvimento curricular aos processos de avaliação centralizados, marcados pela mensuração, políticas têm sido propostas na direção de maior regulação do trabalho docente visando ao desempenho a ser avaliado em exames nacionais. Em um primeiro momento, exploro as significações assumidas pelo termo desempenho no campo do currículo em perspectivas tradicionais e em experiências na formação de professores. Na segunda seção, interpreto, nos textos políticos ibero-americanos e brasileiros, como o desempenho é incorporado e significado na tentativa de controle de uma ideia de profissional docente buscando normatizar, como apontado por Lopes (2015), “um conjunto de regras de como agir na prática curricular” (p.118), via competências.

Desempenho na teoria do currículo

O termo desempenho envolve, entre seus significados, atos de execução, atuação ou comportamento de alguém – avaliado em termos de eficiência, de rendimento – como também a significação de representação cênica, entre outros (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.642). Muito próximo de alguns desses significados, o termo foi empregado no campo do currículo ao longo de sua história. Ainda que brevemente, apresento como o termo desempenho se fez presente na teoria do currículo desde as primeiras décadas do seu surgimento no campo.

No período em que ficou conhecido como efficientismo social, o currículo assumiu orientações da psicologia comportamental (behaviorismo) e da administração científica de Frederick Taylor (taylorismo), enfatizando a resolução de tarefas (situações-problema), a organização por módulos de ensino, o foco na técnica e nas finalidades funcionais e utilitárias para o futuro exercício profissional. Bobbitt buscava fazer do currículo escolar processo análogo ao processo produtivo da época: assim, a escola passou a ser conhecida como metáfora da fábrica e o currículo como processo de produção (KLIEBARD, 1999 apud PARASKEVA, 2004). Nesse período, o desempenho das atividades de um adulto produtivo era orientador do currículo desenvolvido “em que as crianças eram vistas como matérias-primas e os professores como controladores do processo de produção” (KLIEBARD, 1999 apud PARASKEVA, 2004, p.7). Esse modelo curricular inspirado na análise de tarefas ficou conhecido como modelo de análise de atividades. Apoiando-se em concepção muito próxima ao que conhecemos por treinamento – em um contexto de crise na produção industrial estadunidense, que exigia das escolas e do sistema escolar demandas em torno de uma educação vocacional com a finalidade “de perpetuação da ordem social existente” (PARASKEVA, 2004, p.15) – o modelo de análise de atividades foi propagado no sistema educacional.

Da análise de atividades curriculares de Bobbitt, seguiu-se para o modelo de objetivos no clássico *Basic Principles of Curriculum and Instruction* – o rationale Tyler (1949), a publicação que veio a consolidar o modelo de gestão científica do currículo (DIAS, 2002). Para Kliebard (2011), o modelo formulado por Tyler foi considerado por muitos como uma doutrina que teve repercussão por décadas nos EUA e também no Brasil. Na defesa da pedagogia por objetivos, Tyler estabeleceu uma relação entre os objetivos da educação, expressos nos currículos, e o controle da aprendizagem que testaria a modificação, ou não, dos comportamentos observados nos estudantes (LOPES; MACEDO, 2011). Esta formulação se caracterizava por uma obsessão pela eficiência e estava comprometida com a ideia de, a partir dos objetivos, chegar a um padrão de comportamento dos estudantes. A previsibilidade que orientava os objetivos que

deviam conduzir o desenvolvimento curricular e a avaliação impossibilitava o reconhecimento de outras possibilidades de ensinar e aprender dentro dessa ótica – marcas de um desempenho previsível, diretivo, instrumental.

Outros autores, como Bloom, Mager e Popham (DIAS, 2002) avançaram na pedagogia dos objetivos na perspectiva comportamental, tendo em vista a verificação da aprendizagem pelo desempenho dos estudantes e a ênfase nos processos metodológicos de ensinar. Desse movimento, originaram-se as competências como modelo curricular que atendiam a necessidades contextuais do saber-fazer e buscavam dar conta de como ensinar, aspecto abandonado, de certo modo, pelo movimento anterior, voltando-se mais aos aspectos metodológicos do ensino.

Na defesa do desempenho como estratégia de desenvolvimento curricular, Popham (apud DIAS; LOPES, 2003) defendia que a avaliação deveria ser voltada ao desempenho do aluno para aferir o grau de eficácia do ensino. Os processos de avaliação com ênfase na mensuração e na observação dos comportamentos, como verificação da aprendizagem, aproximaram o modelo curricular por objetivos do currículo por competências. O modelo baseado nas competências passou a ser empregado, nos anos 1960, na formação profissional, atendendo às alterações provocadas pela nova forma de produção industrial e organização do trabalho. Mas o uso das competências no currículo não se fez presente apenas na formação profissional. Sua presença disseminou-se nas diversas propostas de ensino (LOPES; MACEDO, 2011).

Podemos afirmar que a formação de professores fez uso intenso dos modelos curriculares baseados nas competências, intensificado, nos anos 1960-1970, especialmente nos Estados Unidos da América do Norte. Esse modelo entendia ser muito estreita a associação entre os desempenhos do aluno e do professor, destacando a importância deste último na produtividade do sistema escolar, no alcance de resultados que indicavam a “eficiência” do sistema educacional:

[...] podemos verificar uma série de metodologias voltadas para o currículo, tendo como base as competências: Competency - Based Teacher Education – CBTE, Performance-Based Teacher Education – PBTE e Microensino (LOPES; MACEDO, 2011, DIAS; LOPES, 2003). Nessas experiências curriculares, o modelo de competências se coaduna com os exames estandardizados a serem aplicados aos professores, como reconhece a UNESCO (2012) (DIAS, 2016, p. 599).

Pesquisas sobre a docência para identificar, a partir do desempenho do professor, o rendimento do aluno, anunciavam um movimento que buscava identificar as características pessoais, que deveria apresentar um professor

eficiente, e outro movimento, que descrevia funções que o professor considerado eficaz (aquele que alcançava os resultados esperados) desempenhava na prática.

Enquanto algumas pesquisas sobre o professor eficaz pretendiam conhecer o que ele era, a outras importava saber o que ele fazia. Nas duas perspectivas, o comportamento do professor era o foco principal e, portanto, visava à avaliação do desempenho docente. Encontrar um currículo de formação que pudesse ser consequente no alcance das destrezas esperadas de um professor eficaz passou a ser o objetivo central dessas pesquisas (DIAS, 2016, p.599).

Nos anos 1990, as competências voltam a concorrer nos modelos de organização curricular das reformas do ensino médio e também na formação de professores, em correspondência íntima com processos de avaliação, como podemos registrar nas reformas curriculares brasileiras. Concordamos com Baldan e Cunha (2020) que discursos de inovação curricular, propalados na última década em diferentes escalas, destacaram as competências e, portanto, “elas não são uma novidade do discurso educacional inaugurado no nosso tempo” (p.57).

O modelo curricular por competências retorna como orientador de currículos para a formação de professores nos anos 2000, como será apresentado na próxima seção por meio dos textos políticos ibero-americanos (OEI, 20013, 2020) e do Estado Brasileiro (2009b) interpretados. O conceito de competências, largamente empregado na teoria curricular, ao longo de décadas, caracteriza-se como polissêmico e contestado por diferentes sujeitos, pela sua estreita vinculação com o mundo do trabalho e pelas experiências que desenvolveu em busca do controle de resultados em processos de avaliação. Na avaliação de professores, com foco na individualização de percursos e com finalidade de certificação e de padronização de competências supostamente consideradas para a maioria dos professores, acentuou o papel do professor como responsável pelo desempenho dos alunos.

A avaliação do desempenho como dispositivo de regulação da docência

Os discursos dos currículos para a docência têm colocado em centralidade a defesa de processos de avaliação de desempenho na formação e no trabalho docente como importante demanda das políticas curriculares das últimas duas décadas, conforme já apontado. Em parte, esse discurso é sustentado como o modo de viabilizar a qualidade da educação garantindo

melhores resultados dos estudantes da escola básica, aferidos nos exames centralizados em nível local, nacional ou internacional, também conhecido como modelo de valor agregado. O modelo de valor agregado tem sido defendido por pesquisadores da avaliação por considerar o desempenho dos estudantes, ao longo de um processo escolar, em testes de larga escala e vem sendo utilizado nas políticas públicas educacionais para aferir, a partir dos resultados dos alunos nesses testes, a eficácia do trabalho das escolas e dos professores⁵. Contudo, para a avaliação de professores esse modelo também vem sendo contestado por estudiosos, conforme aponta o texto *Miradas sobre La Educación en Iberoamérica: desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (OEI, 2013).

Podemos dizer que o discurso sobre o protagonismo docente nas políticas produzidas em diferentes escalas tem enfatizado, como demandas, a cultura do desempenho e a responsabilização desse profissional pelo êxito, ou não, das reformas curriculares, defendendo ainda a avaliação por mérito, vinculada ao desempenho dos alunos. Borges e Jesus (2020) vão interpretar e sintetizar tal discurso como movimento que visa ao “apoio para a implementação de uma política que traga resultados – os resultados de aprendizagem” (p.44). Esse discurso pela cultura do desempenho e dos resultados de aprendizagem pode ser verificado em textos políticos como os da – OEI (2013, 2020) e os do estado brasileiro (BRASIL, 2019b), destacando-se aqueles produzidos nos últimos dez anos. No âmbito da região Ibero-americana, há uma produção muito intensa de textos políticos atendendo às denominadas Metas Educativas 2021⁶.

A produção de consensos anunciada pela OEI, e mesmo pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em seus textos políticos, resulta de um processo com a intenção de orientar e influenciar as políticas em arenas de negociação de sentidos, em contextos caracterizados pela complexidade e marcados pela contingência e provisoriedade (LACLAU, 2011, LACLAU; MOUFFE, 2015) – consensos possíveis (MOUFFE, 1996, 2005), considerados os conflitos e acordos presentes nos processos de negociação.

Na interpretação dos textos políticos da OEI (2013, 2020) e do Estado brasileiro (2019b) selecionados para este artigo, em uma abordagem discursiva,

⁵ Para aprofundamento desse tema, sugerimos os seguintes autores: Tufi Machado Soares, Alicia Bonamino, Nigel Brooke e Neimar da Silva Fernandes e (2017); Almeida, Dalben e Freitas (2013).

⁶ Tais metas, que foram apresentadas para serem atingidas até 2021, o Ano da Geração dos Bicentenários de Independência da maior parte dos países da região Ibero-americana, têm, entre seus objetivos, poder “*contar con un profesorado con las competencias necesarias para influir positivamente en el rendimiento de los estudiantes*” (OEI, 2011, p. 222). Em 2016, junto a ONU, o cronograma para o alcance das Metas passou a integrar A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (OEI, 2016).

devemos considerar, as negociações, lutas, atribuições de sentidos das organizações, em relação ao conteúdo produzido e aos processos de articulação visando a controlar seus sentidos e significados. Ao interpretarmos textos políticos não podemos nos apartar da compreensão do processo de articulação das propostas em disputa que acabam por delinear e normatizar as definições curriculares que conhecemos.

No âmbito da produção da Ibero-América, destacamos a publicação, no ano de 2013, de um volume destinado às políticas curriculares para a docência intitulado *Miradas sobre La Educación en Iberoamérica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (OEI, 2013). Isso não significa que essa temática não esteja presente em outras produções, mas entendemos que esse volume é emblemático para compreendermos os sentidos sobre a formação e o trabalho docente. Nele é apresentado um estado da arte sobre a formação de professores (inicial e continuada) e a defesa da promoção de políticas de avaliação de desempenho docente para a região a partir da divulgação das experiências dos diferentes países que fazem parte da Ibero-América. Entre os discursos difundidos para a avaliação do desempenho docente, é central o foco em uma suposta correspondência entre a formação e a atuação dos professores e os resultados obtidos pelos seus alunos em exames nacionais de avaliação do desempenho.

Em 2020, o último texto político que encerra o ciclo de publicações das Metas da OEI é publicado, tendo como foco as competências. Intitulado *Miradas sobre Educação na Ibero-América 2020: competências para o Século XXI na Ibero-América* (OEI, 2020), a publicação foi organizada por José Augusto Pacheco (Universidade do Minho, Portugal) e por Carlos Magro (*Asociación Educación Abierta*, Espanha), tendo contado com outras colaborações, como a de Alicia Bonamino (PUC-Rio, Brasil). O estudo publicado no volume apresentado foi coordenado pela OEI, contando com a atuação da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência de Portugal e de membros da Rede Ibero-Americana de Monitorização do Progresso Educativo da OEI. Pacheco, em artigo de opinião no Público⁷, apresenta a publicação como “um olhar mais atento para a inclusão das competências na sociedade do século XXI e na Agenda 2030, ao nível da escolaridade obrigatória”. Em outro texto de divulgação do texto *Miradas* (OEI, 2020), é apresentado, como objetivo geral da

⁷ Artigo publicado no jornal português Público, no dia 6 de novembro de 2020, acesso em 18 de março de 2021 e disponível no site: https://www.publico.pt/2020/11/06/imp/par/opinia/miradas-competencias-iberoamerica-1938053?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+PublicoEducao+%28Publico.pt+-+Educa%C3%A7%C3%A3o%29&TB_iframe=true&width=650&keepThis=true&height=500.

publicação, “melhorar a educação e preparar as escolas e os professores para as transformações em curso, o desenvolvimento de competências coloca o foco da educação nas pessoas enquanto agentes que justificam e favorecem políticas, ações e mobilização de recursos”⁸ (OEI, 2020, p.2).

Embora defenda processos de avaliação do desempenho docente, o texto político Miradas (OEI, 2013) não credita exclusivamente aos professores a garantia do tão almejado alcance da qualidade da educação por considerar questões que envolvem o processo educativo e as diferenças entre experiências formativas, identitárias, entre outras, como podemos ver a seguir:

Tener un buen sistema de evaluación de los maestros puede contribuir a mejorar los resultados de los alumnos. Pero conviene resaltar que dichos resultados dependen, en parte, de las condiciones que prevalecen en el hogar y el medio en que vive cada uno, en parte de las escuelas a las que asisten y, también, de los profesores, que constituyen el factor sin duda más importante. Además, debe tenerse en cuenta que la evaluación por sí misma no produce mejora alguna (OEI, 2013, p.279).

O excerto acima considera outros aspectos ou condições que interferem no resultado do desempenho dos estudantes e das respectivas escolas além do desempenho docente com aspectos sociais, culturais, econômicos dos estudantes, o que configura a impossibilidade de uma visão homogênea do processo educativo. A meritocracia acentuada nos processos de avaliação docente revela um processo competitivo e pouco solidário como apontado por Hypolito (2010), que favorece a instauração de uma cultura do desempenho marcada pelo estabelecimento de um ambiente competitivo e fiscalizador entre os professores. Nesse ambiente, os docentes preocupam-se menos com as práticas pedagógicas em sala de aula, com a construção de identidades coletivas, críticas e reflexivas e mais com os desdobramentos financeiros/profissionais de sua atuação.

Ainda que considere determinadas experiências singulares no processo formativo e de trabalho docente, o texto ibero-americano (OEI, 2020) mantém presente a condição de que bons professores garantem o sucesso de seus alunos e, conseqüentemente, da educação, presente nos discursos das políticas atuais assim como nos daquelas do passado. Essa vinculação, ao indiciar modelos de avaliação por competências, enfatiza a performance do professor tendo em vista a obtenção de melhores resultados dos indicadores educacionais em sintonia com a lógica gerencialista aplicada à educação (DIAS; ROSA, 2018).

⁸ OEI. Portugal. Notícias. Secretaría General Portugal Educación. Lançamento do Estudo Miradas 2020 "Competências para o século XXI na Ibero-América" Disponível em: <https://cied.uminho.pt/miradas-2020-competencias-para-o-seculo-xxi-na-ibero-america>. Acesso em: 28 de novembro de 2020.

Articula-se ao discurso da avaliação do desempenho o desenvolvimento de competências como modelo curricular para a formação de professores (inicial e continuada) em outro consenso em torno das políticas para a docência.

Una de las principales preocupaciones y debates centrales que enfrentan nuestros sistemas educativos en Iberoamérica gira en torno a cuáles son las mejores combinaciones de políticas y dispositivos que favorecerían un mejor desempeño y calidad. Existe un consenso internacional con relación a la importancia de desarrollar competencias docentes efectivas a través de la implementación de procesos calificados de profesionalización (OEI, 2013, p.91).

Na última publicação da série Miradas, temos o volume “Miradas sobre Educação na Ibero-América 2020: competências para o Século XXI na Ibero-América” (OEI, 2020) articulando as competências, foco central do texto político, ao processo de avaliação por desempenho. Tal avaliação entende que “o modelo educativo baseado na aquisição e desenvolvimento de competências tem vindo a marcar a agenda educativa global desde meados do século passado” (OEI, 2020, p.25), como apresentamos na seção anterior, sem, contudo, lançar críticas às experiências desenvolvidas ao longo da história da teoria curricular. O texto ainda argumenta o seguinte, em defesa das competências a de sua estreita relação com processos de avaliação e padronização de desempenho de aprendizagem e profissional:

Um dos grandes desafios da educação por competências está ligado à sua avaliação. Por se tratar de verificar o desempenho e a capacidade de se realizar uma ação específica, a avaliação de competências está vinculada a padrões de desempenho, formulados, regra geral, por meio de critérios, indicadores ou descritores desse mesmo desempenho. Neste caso, um descritor adquire a função informativa dum padrão, referindo-se aos resultados da aprendizagem, e indicando assim o rendimento esperado. A chave não é apenas como avaliar competências, mas como é que esta avaliação nos ajuda no desenvolvimento das competências.

A avaliação de competências depende do processo de criação de padrões de aprendizagem, ou seja, de padrões de aprendizagem escolar e profissional, que podem ser identificados como padrões de conteúdos, (mais próximos de objetivos e metas) e padrões de desempenho, (mais ligados às competências), cuja avaliação é realizada através de várias modalidades e de diferentes instrumentos [...] (OEI, 2020, p.46).

Em referência à obra da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006 apud OEI, 2020) publicada no Brasil em co-edição com a Editora Moderna⁹, os autores/organizadores do Miradas

⁹ Para maiores informações acerca da obra citada em Miradas sobre Educação na Ibero-América 2020: competências para o Século XXI na Ibero-América (OEI, 2020), consultar: OECD (2006). Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna/OCDE.

(2020) declaram e concordam que “alcançar resultados de aprendizagem na dimensão comportamental é bastante mais desafiador, e requer o apoio de formuladores de políticas, da equipa de coordenação das escolas e da comunidade” (grifos meus p.134). Onde estão os professores nessa narrativa?

No Brasil, país que integra a região ibero-americana, observamos o mesmo movimento em defesa de novas normativas para o currículo da docência integrando princípios de desempenho e modelo de competências. A BNCC (BRASIL, 2018a) configura-se como exemplo dessas políticas também buscando estabelecer uma estreita correspondência entre a atuação do professor e os resultados dos alunos em processos de avaliação. Entre os objetivos apresentados em seu texto político, encontramos destacada sua pretensão de vir a contribuir na produção de materiais didático-pedagógicos e na avaliação e na formação de professores para além da organização dos currículos da escola básica.

No ano de 2018, após a homologação da BNCC, torna-se público, ao ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação - CNE, o texto: Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores para a Escola Básica (BRASIL, 2018). Entre seus propósitos, estava o de disputar nova proposição para as Diretrizes Curriculares, em oposição à Resolução N°2/2015, que 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 (BRASIL, 2015) e assim lançar outras bases para a formação de professores no Brasil, provocando uma discussão inicial dos textos normativos que viriam depois dela. Na centralidade das suas proposições, estava a defesa do modelo curricular das competências com a padronização curricular, a exemplo da BNCC (BRASIL, 2018a) a quem se subordinava, de certo modo. Tencionava, portanto, reconfigurar o processo de produção dos currículos para a formação inicial e continuada de professores, constituídos anteriormente pela Resolução N°2/2015, com outra proposta à imagem e semelhança da normativa para a educação básica. Também teve como finalidade preparar terreno para a apresentação daquelas que seriam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019b), texto a que temos nos referido mais como a Base Nacional da Formação de Professores, por incluir em seu documento um anexo com as competências apresentadas em seu Parecer CNE/CP N°22/2019.

A BNC-Formação retoma o discurso instrumental do ensino via currículo por competências e aponta para as avaliações do desempenho docente, assim como os textos da OEI, o que nos indica a “força” desse discurso para as

orientações de reforma curricular nesta última década. Além da defesa do currículo por competências, a BNC-Formação advoga pelo estabelecimento de perfis profissionais via Referenciais¹⁰ e da simetria invertida¹¹, ressaltando o aspecto instrumental do conhecimento da formação pedagógica, como defendido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica¹² (DIAS, 2021). O texto Proposta para a BNC-Formação, de 2018, propõe a constituição de matriz de competências que seja capaz de orientar, sobretudo, os processos de avaliação a que deverão ser submetidos cursos de formação de professores em que “as avaliações sejam mais objetivas, pois pautar-se-á em habilidades e competências comprovadas ao longo da carreira” (BRASIL, 2018, p.39). A lógica da eficiência e eficácia, presente nas décadas iniciais da teoria curricular, apresenta-se nos discursos que buscam determinado tipo de desempenho no processo formativo e no trabalho docente para garantir os melhores resultados de aprendizagem dos alunos, de forma que estes sejam capazes de atender às métricas desejadas.

Após a realização de uma única Audiência Pública, no dia 8 de outubro de 2019, o CNE aprovou o Texto Referência Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019a, 2020), como documento basilar para a regulação da docência no Brasil, em alinhamento à BNCC (BRASIL, 2018a) da Educação Básica. Após essa deliberação, com escasso debate público em um acelerado processo de resolução – ignorando o contraditório presente nas posições de diferentes entidades representativas de segmentos sociais, especialmente as do campo da educação (ANPED et al, 2020) –, o documento foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), no mesmo ano, com a denominação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Parecer CNE/CP Nº 22/2019 junto a sua respectiva Resolução. No ano seguinte, foram aprovadas

¹⁰ Referenciais para a Formação de Professores – MEC/SEF (1999a). Esse texto normativo foi produzido com análises e orientações dirigidas aos professores, que denominam multidisciplinares, dos anos iniciais do ensino fundamental.

¹¹ O conceito de simetria invertida foi amplamente difundido nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores DCN (BRASIL, 2001). Ele sustenta que a formação do professor se realize por aprendizagens que o façam experimentar “as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas” (DCN, 2001, p.30). A formação dos professores deve ter como foco o conteúdo daquilo que o docente deve ensinar de acordo com o nível de ensino no qual atuará.

¹² BRASIL.MEC/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) Parecer CNE/CP Nº14/2020 (BRASIL, 2020). A truculência desse processo, que subestimou diferentes e numerosos manifestos e manifestações produzidas com críticas expondo diferenças marcadas e embates entre projetos antagônicos, não teve ressonância no CNE, interditando e restringindo a possibilidade de diálogo e negociação (DIAS, 2021).

Seguindo a lógica de controle do trabalho docente, o texto argumenta em defesa da associação entre o resultado do desempenho dos alunos da educação básica e “a regulação da formação e do exercício profissional para o magistério”, afirmando que “a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem” (BRASIL, 2019b, p.7). A subordinação e não o diálogo entre os currículos dos professores e das escolas básicas é reafirmada. Ressalta-se, pelo processo encaminhado, a intenção, por parte do CNE e do Ministério da Educação - MEC, de uma leitura única dos currículos de formação pela organização curricular por competências, com carga horária expressiva dedicada “à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas e componentes da BNCC, e do domínio pedagógico desses conteúdos” (simetria invertida) pautando os cursos na oferta de “estudos em currículos referenciados na BNCC, metodologias e didática das áreas e/ou componentes” (BRASIL, 2019b, p.7). As competências norteadoras, segundo a BNC-Formação, compreendem três dimensões, consideradas fundamentais para a formação de professores, quais sejam: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; III – engajamento profissional. As denominadas competências profissionais docentes, indicadas nas Diretrizes de 2019, envolvem:

[...] 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.

Essas competências gerais, bem como as específicas para a docência, e as habilidades a elas correspondentes, compõem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

As competências específicas se integram e são interdependentes; portanto, entre elas não há hierarquia. Tais competências são compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais (BRASIL, 2019b, p.15).

Em mais outro aspecto, podemos registrar o discurso instrumental presente na orientação da BNC-Formação, ao destacar a relevância de referenciais para regular a profissão docente. Os referenciais constituem

orientações profissionais pactuadas a partir de um quadro de competências que tem por finalidade a regulação e avaliação do exercício profissional como modo de normatizar o “saber-fazer”. Atendem a organização de sistemas de avaliação do desempenho profissional e de certificação dos cursos de formação. Interessam-se pela composição de ideias do que constitui, no caso a formação profissional docente, podendo ser estabelecidos por área. Embora não se constituam em programas, envolvem o que denominamos inventário das capacidades, competências a elas associadas e respectivos indicadores de avaliação. Tendem a buscar a padronização a partir do desempenho esperado de profissões servindo para a valorização de professores por distinção na carreira (meritocracia) e avaliação de sua performance/seu desempenho. Assim, CNE em conjunto com o MEC assumem a tarefa de “elaborar os referenciais que constituem a formação de professores para a implantação da BNCC em todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2019b, p.2), configurando uma ação com pretensões de regular o trabalho docente no país a partir de “um documento que reitera uma lógica bastante fortalecida no campo da educação como um todo e no campo de formação de professores em particular, que almeja o controle da prática docente com a promessa da evidência científica” (BORGES; JESUS, 2020, p. 48).

Como explorado ao longo do texto, a significação de desempenho mobilizada na BNC-Formação pauta a docência em sua relação com os resultados dos rendimentos dos alunos aferidos em avaliações de larga escala. O texto político, argumenta, para sustentar essa vinculação, que “a melhoria no desempenho desses indicadores, exigem a contribuição dos professores, além do incremento das políticas públicas para a área” e “a qualificação do professor para o processo de aprendizagem escolar dos estudantes” (BRASIL, 2019b, p.5), como se esse *modus operandi* fosse capaz de garantir a plenitude da tão desejada qualidade da educação apoiada na verificação da eficácia, na fiscalização e no controle dos conteúdos da formação (DIAS; ROSA, 2018).

Conforme os vários estudos têm apontado, entre eles o da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que envolve o levantamento das políticas relativas aos professores da Educação Básica em 25 países membros, constatou-se que a qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes. Daí porque a formação docente é, dentre os diversos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar, o que deve ganhar maior atenção das políticas públicas para a área (BRASIL, 2019b, p.5).

A lógica da padronização do desempenho a ser alcançado pelos docentes está prevista na BNC-Formação ao defender a constituição de uma matriz de competências orientada por “dados objetivos das avaliações educacionais, além

de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação” (BRASIL, 2019, p.15) provavelmente em currículos que privilegiem “o que os futuros professores devem ‘saber’ e ‘saber fazer’” (p.16). Consideradas as significações, “as evidências” enunciadas, que merecem ser mais bem compreendidas no contexto em que operam, parecem mais comprovação ou demonstração de *performance*.

Considerações quase finais

O significativo desempenho nas políticas de currículo voltadas à docência, seja para a formação seja para o trabalho docente, vêm-se configurando como dispositivo de regulação para o exercício profissional que tem como meta a responsabilização docente e o controle do seu trabalho pelo resultado dos alunos nas avaliações de larga escala. Em grande parte, a noção de desempenho, na teoria do currículo, registra sua vinculação ao comportamento observado, mensurado, demonstrado e também associado a determinados resultados, em alguma medida, previstos, entre outros significados.

Dentro desse campo semântico, o currículo para a formação docente tem sido significado como algo que precisa ser regulado para cumprir com a finalidade de alcançar os resultados previstos nos consensos celebrados por organismos internacionais e segmentos do Estado brasileiro, assegurando, desse modo, o alcance da tão almejada qualidade da educação.

Nos discursos ibero-americanos e nas normativas brasileiras, esse significativo tem sido associado também às competências que buscam se afirmar como alternativas ao modelo disciplinar acadêmico da formação de professores no âmbito das instituições do ensino superior, destacadamente, das universidades. Também busca, a exemplo do que vivemos sob a gestão do MEC de Paulo Renato Souza (1995-2002), outros espaços de formação de professores, a exemplo dos ISE – Institutos Superiores de Educação¹³ (BRASIL, 1999b) para buscar a especificidade de uma formação calcada na prática.

A partir desse modelo curricular, encontra-se fortalecida a tentativa de controle da profissão em processos de avaliação do trabalho docente e de estabelecimento de perfis profissionais, via referenciais que, se ainda não definidos em propostas nas normativas brasileiras, apresentaram-se de modo ainda germinal, nos exames nacionais para a avaliação de professores, como

¹³ BRASIL, MEC. CNE. PARECER Nº: CP 115/99. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95), Brasília, 1999.

apresentado em 2003 pela Portaria Nº 1.403 do MEC¹⁴ (DIAS; LOPES, 2003), que tinha como intenção instituir o Sistema Nacional de Certificação e Formação. Contudo, tal portaria, no ano seguinte, como força da ação de movimentos de educadores contrários a tal regulação, foi revogada¹⁵ pelo MEC.

Mesmo sem essas normativas, há uma proliferação de publicações dirigidas aos professores que tendem a adotar a perspectiva em defesa das competências, apresentadas, décadas atrás, como novo paradigma ou como pilares da educação (DIAS; LOPES, 2003), com presença marcante nessas propostas curriculares. Entendemos que as demandas pela regulação da formação e do trabalho docente, disputadas nos textos políticos (OEI, 2013, 2020; BRASIL, 2019b) interpretados neste artigo, são relacionais e, por não estarem fechadas em si mesmas, proliferam sentidos sobre desempenho, significativo que tem sido posto em centralidade para aferir a qualidade da formação e do trabalho docente.

Compreendo que merecem mais análises os movimentos que se vêm pactuando em torno da defesa de um determinado modelo curricular do tipo integrado, antagonizando-se ao currículo acadêmico por, supostamente, o ver afastado da prática, como podemos identificar em propostas curriculares para a docência ao longo da história do currículo (DIAS, 2013, 2016).

Há consenso sobre a responsabilidade da profissão docente em relação ao desenvolvimento da educação de crianças e jovens. Também há consenso sobre o compartilhamento dessa responsabilidade por diferentes instituições sociais, mas, ainda assim, políticas de currículo para a docência continuam incorrendo em tentativas de controlar o trabalho do professor e sua formação como se apenas os professores fossem os responsáveis pela “qualidade” no desempenho dos alunos e da educação. Assim, percebemos os conflitos existentes em torno desse consenso que inclui sentidos diferentes ao que denominamos responsabilidade docente.

Com a abordagem discursiva, entendemos a produção de sentidos das políticas de currículo para a docência como constante processo de luta pela significação do currículo nas diferentes arenas políticas e, por isso mesmo, não há uma única leitura possível dos textos normativos. Concordamos com Laclau (2011, 2015) quando afirma que a hegemonia pretendida em todas as políticas é sempre contingente e provisória. Por mais que redes de negociação política se

¹⁴ BRASIL, MEC. Portaria Ministerial n. 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

¹⁵ A Portaria Nº 1403/2003 (BRASIL, 2003) foi revogada pelas Portarias MEC nºs 1.179, de 06.05.2004, DOU 07.05.2004 e 1.129, de 27.11.2009, DOU 30.11.2009. Disponível em https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1403-2003_184392.html Acesso em 17 de agosto de 2021.

movimentem em torno de discursos que pretendem padronizar a formação docente – tendo a ideia de centralização de currículos e de avaliação como condições que operam para o alcance da almejada qualidade da educação –, o processo de significação nunca cessa no terreno do indecidível.

A interpretação dos sentidos do trabalho do professor, nos textos políticos, como um profissional que precisa ser dirigido e avaliado no desenvolvimento curricular nas escolas, interpela-nos a desconstruir as posições que vêm sendo disseminadas pela mídia, pelas normativas e por pesquisas que buscam reduzir a atividade docente a uma profissão ausente de criação autoral. O desempenho do professor é impossível de ser catalogado para fins de avaliação, se considerada a dimensão protagonista de seu papel de curricularista, como ensejam os textos políticos que pretendem regular a formação e atuação docente. Muitos processos de significação das políticas também são partilhados em outros espaços de produção de sentidos nas escolas, nos sindicatos, nas instituições de formação de professores envolvendo relações e tensões na luta pela legitimação dos sentidos em disputa – uma luta que não cessa envolvendo diferentes visões do mundo e modos de vida que rompem com modos de enquadrar e padronizar propostas que visem à homogeneização, sempre contingentes e precárias (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Apostamos, concordando com Lopes (2018), que a instabilidade na significação como “impossibilidade de compreensão plena de um significado dos textos (qualquer texto)” (p.134), resultado da tensão e complexidade de negociações, torna mais potente a luta em torno da significação dos sentidos nos processos de articulação de políticas. Essa perspectiva também nos aponta para leituras outras, fora dos determinismos e totalizações que insistem em prescrever soluções, centralização de desempenhos e que se negam a reconhecer a diferença presente em nosso mundo.

Referências

ALMEIDA, Luana C., DALBEN, Adilson, FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 15 de agosto de 2021.

ANPED et all. *Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica*. Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 2020. Disponível em https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf. Acesso em 20 de março de 2020.

BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika V. R. da. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 51-71, set./dez. 2020.

BORGES, Veronica; JESUS, Ana Paula de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. *Série-Estudos*, Campo Grande: MS, v.25, n.55, p.

BRASIL. MEC/SEF. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, 1999a.

BRASIL, MEC. CNE. *Parecer Nº: CP 115/99. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação* (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95), Brasília, 1999b.

BRASIL.MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001.

BRASIL. MEC. *Portaria Ministerial n. 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores*.
BRASIL. Edital nº 7/2018. CAPES. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Chamada pública para apresentação de propostas. Brasília, 2018a.

BRASIL. CAPES. *Edital nº 06/2018. Programa de Residência Pedagógica*. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018b.

BRASIL, MEC. *Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e*

estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, 2018c.

BRASIL. MEC. *Parecer CNE/CP nº 14/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>

DIAS, Rosanne E. *Competências – um conceito recontextualizado no currículo da formação de professores no Brasil*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação - UFRJ, 2002, 160p.

DIAS, Rosanne E. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Iberoamericano. *Revista E-curriculum*, São Paulo, nº 11, v. 2, p. 1-18, ago. 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 27 de novembro de 2019.

DIAS, Rosanne E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço ibero-americano. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n.3, p.590-604, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 27 de novembro de 2019.

DIAS, Rosanne E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 1, jan.-abr. 2021.p.1-13. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57075>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p.1155-1177, dez. 2003.

DIAS, Rosanne E.; ROSA, Thais. S. D. da. Discursos sobre avaliação docente na iberoamerica. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga: Portugal. v.9, n. 1, jan.-junho. p. 85-102, 2018.

HYPOLITO, Álvaro. M. Políticas curriculares: estado e regulação. *Educação & Sociedade*, v.31, n.113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf> Acesso em: 14 fev.2018.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1ª Reimpressão. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. 1986p.

KLIEBARD, Hebert M. Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.23-35, jul./dez. 2011. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 220p.

LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013. 384p.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Tradução de Joanildo Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015. 288p.

LOPES, Alice C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A.; MENDONÇA, D. (orgs.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-147.

LOPES, Alice C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice, OLIVEIRA, Anna Luiza, OLIVEIRA, Gustavo Gilson (orgs.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Editora da UFPE, 2018, p.133-167.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. 280p.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Trajectos, 32. Tradução: Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996, 208p.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista Sociologia Política*, v. 25, p. 11-23, jul-dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31108.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

NORMAS BRASIL. *Seu portal de normas e legislação brasileira*. https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1403-2003_184392.html Acesso em 17 de agosto de 2021.

OEI. *Miradas sobre la Educación en Ibero-América*. Madrid, 2011. Disponível em: <https://oei.int/pt/publicacoes?title=Miradas&commit=Ver+todas+as+publica%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em 16 de agosto de 2021, às 17h.

OEI. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: avances en las Metas Educativas*. Madrid: OEI, 2016 Disponível em: <https://oei.int/pt/publicacoes?title=Miradas&commit=Ver+todas+as+publica%C3%A7%C3%B5es> Acesso em 16 de agosto de 2021.

OEI. Portugal. Secretaría General Portugal Educación. Notícias. *Lançamento do Estudo Miradas 2020 "Competências para o século XXI na Ibero-América"*. Disponível em <https://oei.int/oficinas/portugal/noticias/lançamento-do-estudo-miradas-2020-competencias-para-o-seculo-xxi-na-ibero-america>. Acesso em: 28 de novembro de 2020.

PACHECO, José Augusto. Mirar competências na Ibero-América. *Público*. 6 de novembro de 2020. Porto: Portugal. Disponível em: https://www.publico.pt/2020/11/06/imp/par/opiniao/mirar-competencias-iberoamerica-1938053?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+PublicoEducacao+%28Publico.pt+-+Educa%C3%A7%C3%A3o%29&TB_iframe=true&width=650&keepThis=true&height=500. Acesso em: 18 de março de 2021.

PARASKEVA, João M. Introdução crítica: uma abordagem simplista. In: BOBBIT, Franklin. O (org.) *Currículo*. Tradução de João Menelau Paraskeva. Plátano Editora S.A.: Lisboa. 2004, p.7-35.

SOARES Tufi M., BONAMINO, Alicia. BROOKE, Nigel, FERNANDES, Neimar da S. Modelos de valor agregado para medir a eficácia das escolas Geres.

Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 59-89, jan./mar. 2017 Acesso em 15 de agosto de 2021.

Textos políticos interpretados

BRASIL, *Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores para a Escola Básica*. Ministério da Educação. SEB. Brasília. 2018d. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 18 de abril de 2018.

BRASIL. *Texto Referência Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*. 3ª versão do Parecer. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília. 2019a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file> Acesso em 19 de setembro de 2019.

BRASIL. *Parecer CNE/CP Nº 22/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)* Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília. 2019b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 de dezembro de 2019.

OEI. *Miradas sobre la Educación en Ibero-América: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid, 2013. Disponível em:

www.oei.es/publicaciones/InformeMiradas2013.pdf - Acesso em 14 de fevereiro de 2018. 2013.

OEI. *Miradas sobre Educação na Ibero-América 2020: competências para o Século XXI na Ibero-América*. Madri, 2020. Disponível em:

<https://oei.int/pt/publicacoes/informe-miradas-2020-2>. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

Recebido em: 15.05.2021

Aceito em: 23,07.2021

Rosanne Evangelista Dias

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professora Adjunta da Faculdade de Educação e Permanente do Programa de Pós-Graduação da UERJ. Líder do Grpesq CNPq Políticas de Currículo e Docência. Pesquisa Políticas de Currículo, Formação e Trabalho docente. É Procientista da UERJ e Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ. Este artigo contou com financiamento do CNPq, da FAPERJ e da CAPES e integra a produção do GRpesq CNPq Políticas de Currículo e Docência do Proped UERJ.

Contato: rosanne_dias@uol.com.br

.