

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ERIVELTO CARLOS FREITAS SILVA

**OS IMPACTOS DA BNCC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE QUIRINÓPOLIS - GO**

Paranaíba, MS

2024

ERIVELTO CARLOS FREITAS SILVA

**OS IMPACTOS DA BNCC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE QUIRINÓPOLIS - GO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Peixoto

Paranaíba, MS

2024

S579i Silva, Erivelto Carlos Freitas

Os impactos da BNCC na formação continuada de professores de duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de educação de Quirinópolis – GO/ Erivelto Carlos Freitas Silva. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2024. 111 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Peixoto.

1. Aprendizagem. 2. Educação Básica. 3. Ensino. 4. Formação docente. 5. Políticas públicas. I. Título. II. Peixoto, Reginaldo.

CDD 23. ed. - 370.71

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) -

Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

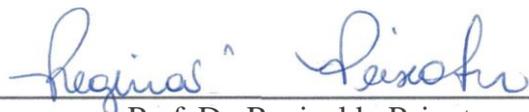
ERIVELTO CARLOS FREITAS SILVA

**OS IMPACTOS DA BNCC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE QUIRINÓPOLIS – GO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 30/09/2024.

BANCA EXAMINADORA



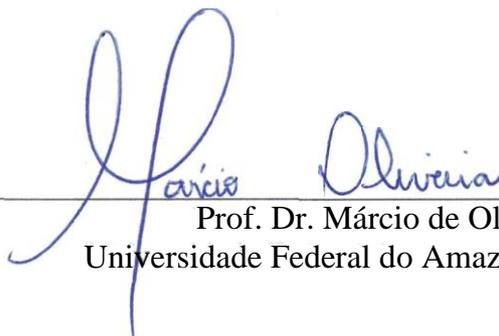
Prof. Dr. Reginaldo Peixoto

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) — Orientador



Prof.^a. Dra. Maria Silvia Rosa Santana

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. Márcio de Oliveira

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Arlindo Carlos da Silva e Elizeth de Fátima Freitas, por sempre me apoiarem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores que contribuíram para a minha formação, em especial ao meu orientador, professor Dr. Reginaldo Peixoto, que se dispôs a conduzir-me nesta jornada em busca do conhecimento.

Aos membros convidados da banca por terem aceitado participar da minha defesa, compartilhando seus conhecimentos e experiências.

Àqueles que colaboraram com a pesquisa e possibilitaram a produção desta dissertação de forma direta ou indireta.

“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

(Dermeval Saviani, 1995, p.17)

SILVA, Erivelto Carlos Freitas. *Os impactos da BNCC na formação continuada de professores de duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de educação de Quirinópolis – GO*. 2024. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2024.

RESUMO

A dissertação apresenta os resultados da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Currículo, Formação Docente e Diversidade” com o objetivo de analisar os impactos da BNCC partindo das percepções dos professores quanto à formação continuada proposta para a implementação e preparo da utilização deste documento realizada pela rede municipal de educação de Quirinópolis-GO. Partiu-se do entendimento que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata-se de um documento normativo com o objetivo de proporcionar mudanças no direcionamento das aprendizagens dos estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, além das redes e dos sistemas da educação pública e privada do país. Porém, após sua implementação, tornou-se objeto de investigação em todo o país, não sendo diferente junto aos professores do município de Quirinópolis, Goiás, quando se indaga: quais as propostas de formação continuada da rede pública de ensino no município de Quirinópolis, GO? O que pensam os professores sobre as formações para inserção da BNCC em suas práticas pedagógicas? A fundamentação teórica da pesquisa, está ancorada nos conhecimentos exarados em Nóvoa (1992), Saviani (1994, 1996, 2009, 2020); Aguiar e Dourado (2018); Freitas (2018); Dourado (2019), Libâneo (2019) e Peixoto (2020). Adotou-se a abordagem qualitativa, e ainda a pesquisa de campo como metodologia; também percorreu -se a pesquisa bibliográfica documental para qualificar os projetos de formação ofertados aos professores das unidades escolares pesquisadas e, posteriormente, foram analisados 16 questionários, respondidos por professores de duas escolas municipais. Os resultados foram tratados em gráficos e tabelas, todavia, além de discutir com o referencial, também foram descritos os anseios desta classe profissional que, apesar de estar no espaço escolar e compreender as necessidades dos estudantes, pouco é preparada por meio da formação continuada e, muito menos, tem voz ou representatividade na construção e implementação deste documento que estabelece orientações para a construção dos currículos escolares de todo o país. Portanto, a pesquisa evidencia que a formação continuada do *locus* da pesquisa é precária e não responde às necessidades dos docentes, principalmente, no que tange à BNCC.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação Básica. Ensino. Formação docente. Políticas públicas.

SILVA, Erivelto Carlos Freitas. *The impacts of the BNCC on the continuing education of teachers from two primary schools in the municipal education network of Quirinópolis, GO*. 2024. 111 f. Dissertation (Master's in Education) - Paranaíba University Unit, State University of Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2024.

ABSTRACT

The dissertation presents the results of a Master's research in Education conducted within the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba University Unit, focusing on the research line "Curriculum, Teacher Training, and Diversity." The objective of this study is to analyze the impacts of the National Common Curricular Base (BNCC) based on teachers' perceptions regarding the continuing education initiatives proposed for the implementation and preparation for the utilization of this document by the municipal education network of Quirinópolis, GO. The study is grounded in the understanding that the BNCC is a normative document aimed at fostering changes in the direction of students' learning across all stages and modalities of Basic Education, as well as within the public and private education systems throughout the country. However, following its implementation, the BNCC has become a subject of investigation nationwide, including among the teachers in the municipality of Quirinópolis, Goiás, leading to the inquiry: What are the proposals for continuing education within the public education network of Quirinópolis, GO? What are teachers' perceptions regarding the training for integrating the BNCC into their pedagogical practices? The theoretical framework of the research is anchored in the works of Nóvoa (1992), Saviani (1994, 1996, 2009, 2020), Aguiar and Dourado (2018), Freitas (2018), Dourado (2019), Libâneo (2019), and Peixoto (2020). A qualitative approach was adopted, employing field research as the methodology. Additionally, bibliographic and documentary research was conducted to qualify the training projects offered to teachers in the surveyed schools. Subsequently, 16 questionnaires completed by teachers from two municipal schools were analyzed. The results were presented in graphs and tables. Moreover, in addition to discussing the findings in relation to the theoretical framework, the study also described the aspirations of this professional class, which, despite being situated within the school environment and understanding students' needs, is inadequately prepared through continuing education and, furthermore, lacks voice or representation in the construction and implementation of this document that establishes guidelines for the development of school curricula across the country. Therefore, the research highlights that the continuing education within the context of the study is inadequate and fails to address the needs of teachers, particularly regarding the BNCC.

Keywords: Learning. Basic Education. Teaching. Teacher training. Public policies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de redes municipais com currículos alinhados à BNCC.....	40
Gráfico 2 – Número de docentes e os percentuais de formação.....	55
Gráfico 3 – Nível da formação de professores da educação básica – 2018-2022.....	57
Gráfico 4 – Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 2018 a 2022.....	58
Gráfico 5 – Escolaridade dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental – Brasil – 2018 – 2022	58
Gráfico 6 – Escolaridade dos docentes do Ensino Médio – Brasil – 2018-2022.....	59
Gráfico 7 – Nível de compreensão sobre a BNCC.....	77
Gráfico 8 – As formações ofertadas/disponibilizadas pela Rede de Ensino de Quirinópolis, GO e as expectativas/necessidade dos docentes.....	80
Gráfico 9 – Relevância dos cursos de formação continuada para atuação docente em sala de aula.....	81
Gráfico 10 – Diálogo prévio para levantamento de temas que respondam às necessidades para a melhoria da prática docente.....	82
Gráfico 11 – Classificação sobre a BNCC quanto à formação da identidade do professor	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E POLÍTICAS	17
1.1 História da formação de professores no Brasil.....	17
2 A BNCC E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO.....	25
2.1 A docência como profissão e identidade.....	27
2.2 Os desafios da formação docente	30
2.3 O alinhamento da formação de professores à BNCC.....	38
2.4 As interveniências das agências multilaterais internacionais.....	49
3 CAMINHOS DA PESQUISA	62
3.1 O referencial teórico.....	62
3.2 As metodologias utilizadas na pesquisa	68
3.3 O lócus.....	70
3.4 Os sujeitos da pesquisa.....	72
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	77
5 CONCLUSÃO.....	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE	104

INTRODUÇÃO

Apresento a minha história acadêmica e profissional, com o objetivo de expor quem sou. Nasci no ano de 1983 e fui registrado como Erivelto Carlos Freitas Silva. No ano de 2003 fui aprovado no vestibular da Universidade Estadual de Goiás – UEG, para o Curso de Licenciatura Plena em Geografia, na Unidade Universitária de Quirinópolis, ingressei no Curso, porém, não tinha a pretensão de atuar como docente devido à enorme dificuldade de me apresentar diante de muitas pessoas, situação que ocasionava muita ansiedade.

Durante o curso, por muitas vezes, tive que lidar com essa ansiedade quando realizava apresentações propostas por meus professores no desenvolver didático de suas aulas. Acredito que foram momentos que colaboraram para o meu desenvolvimento, não apenas acadêmico, mas também emocional. Outro elemento que me motivava a superar dificuldades era o desejo de possuir uma formação superior que me proporcionasse melhores oportunidades profissionais com condições salariais e salubridade maiores.

No decorrer da graduação cursada à noite tive que superar o cansaço físico e mental para conseguir estar presente nas aulas, não apenas física, mas também mentalmente, o que inúmeras vezes não foi uma tarefa fácil. No início de 2007, após significativos quatro anos finalizei o curso e coleei grau, foi um momento de muita alegria e realização, pois naquele dia um ciclo se encerrava em minha vida, para dar início a outro. No entanto, somente quatro anos após ter me formado ingressei na atividade para qual tinha me preparado durante longos oito semestres – à docência.

No ano de 2012, já vislumbrava a possibilidade de atuar na docência, assim me submeti a um processo seletivo realizado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás – SEDUC. Logo, ingressei como contratado na educação, foi um início difícil, tive que lidar com a falta de preparo didático-pedagógico adequado para exercer a prática docente.

Destaco aqui que a formação inicial que recebi ofereceu um significativo aporte de conhecimentos teóricos/conteudistas e pouco preparo para a atuação no espaço escolar, carecendo de mais prática para o exercício profissional na docência.

Precise lidar com a inexperiência, com os entraves e demandas no dia a dia, tendo que aprender mediante erros, frustrações e acertos cometidos, pertinentes ao início de qualquer carreira. Reforço que não me foi propiciada nenhuma capacitação pela SEDUC – GO ou pelas unidades escolares onde atuei da formação até o final de 2015.

Após prestar um concurso público para professor, em fevereiro de 2016, fui empossado como Professor de Geografia efetivo na rede Municipal de Educação de Quirinópolis, GO e,

mais uma vez, encontrava-me como um docente iniciante, mas desta vez dispunha da experiência acumulada ao longo de quase quatro anos ministrando aulas na rede estadual na cidade de Rio Verde – GO, bagagem esta que tornou meu início na rede municipal mais tranquilo, se comparado ao início da minha carreira.

No início do segundo semestre do ano de 2021, completando quatro anos e meio como professor na cidade de Quirinópolis, em meio ao retorno às aulas presenciais - pós pandemia devido à COVID-19¹ - na rede municipal de Quirinópolis, recebi o convite para atuar como coordenador pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental. No início, relutei em aceitar por não ter a devida formação pedagógica, mas vi na oportunidade a chance de agregar novos conhecimentos e atuo na função até o momento.

Posto isso, relato agora como surgiu o desejo de ingressar em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, o sonhado mestrado. O anseio era alcançar profissionalmente novas realizações que me oportunizem acesso a outros níveis de conhecimentos científicos sistematizados, bem como outras oportunidades acadêmicas, como lecionar para o ensino superior e obter melhores compensações salariais, além de reconhecimento profissional, se é que isso existe em algum nível de ensino.

Em prol deste objetivo, no ano de 2019 cursei uma disciplina como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática-PPGECM do Instituto Federal de Goiás, na unidade de Jataí, no intento de me preparar para participar do processo seletivo realizado anualmente, após duas tentativas frustrantes cursei a disciplina “Formação de professores no Brasil: história, políticas e desafios”, oferecida pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS, disciplina que proporcionou melhor compreensão de como as políticas educacionais são pensadas e elaboradas, contribuindo desta forma para a formação do meu senso crítico e assim ingressei no PGEDU, na UEMS, Unidade de Paranaíba, como aluno regular.

Quanto à temática da minha dissertação permaneço com o mesmo propósito de ampliar meus conhecimentos teóricos e até mesmo práticos. No entanto, após assumir a função de coordenador pedagógico, depois de quase dois anos de ensino remoto e me deparando com as demandas do retorno ao ensino presencial, tive que buscar orientações para preparar o corpo docente quanto à nova realidade educacional vigente. Foi nos imposta a inserção das habilidades e competências propostas pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC, na rede municipal de educação de Quirinópolis, GO, porém sem formação sobre o assunto, logo

¹ É uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

sentimo-nos perdidos e despreparados. Dessa forma, fui motivado a desenvolver estudos para compreender melhor esta proposta e suas peculiaridades, fundamentando cientificamente para contribuir com os docentes da escola em que atuo.

Mediante isso, compreendo que o aprimoramento das práticas pedagógicas se mostra necessário no decorrer da carreira profissional de todo professor, uma vez que as transformações socioculturais ocorrem constantemente, o que torna a formação continuada intrínseca à profissão docente. As diretrizes nacionais devem ser seguidas, todavia, exigem reflexões sobre carreira, as condições de trabalho e o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, a partir da formação inicial que ocorre na graduação, torna-se constante e necessária ao longo da vida funcional do docente a formação continuada e de forma permanente, já que o professor é sujeito essencial no processo de organização do ensino. Cabe a ele, com o apoio de outros atores da educação, buscar meios e formas de se capacitar para definir as práticas pedagógicas e metodológicas a serem aplicadas na sala de aula que possam resultar em mudanças no campo educacional, a fim de ofertar uma formação crítico-emancipatória, mas destacando sua prática sobre influência das políticas públicas, cenários sociais, culturais, políticos e econômicos vigentes.

Conforme cita o artigo 5º da LDBEN 9394/1996 (Brasil, 1996) a formação dos professores e demais profissionais da Educação, para atender às especificidades do exercício de suas atividades bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como princípio a sólida formação. Sobre o mesmo tema constatamos na BNC – Formação:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. Parágrafo único. 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 (Brasil, 2019, p. 3).

Temos acompanhado, nas últimas décadas, significativas mudanças nas políticas públicas de ensino básico. Nesse contexto, houve a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), uma política pública caracterizada como um documento orientador que propõe diminuir as desigualdades educacionais identificadas pelos seus idealizadores,

elaborada com o objetivo de proporcionar um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns a nível nacional a todos os estudantes tanto de escolas públicas, rurais quanto privadas de todo o território nacional, mesmo sob controversas e críticas de muitos pesquisadores, pontua Ramos (2020).

Entende-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata-se de um documento normativo que tem o objetivo de suscitar profundas mudanças no direcionamento das aprendizagens dos estudantes, de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, além das redes e dos sistemas tanto da educação pública quanto privada do país.

A BNCC (2017) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014).

A pesquisa em busca o entendimento sobre a implementação da BNCC na Educação Básica de Quirinópolis-GO, e seus efeitos no espaço escolar, e ainda diante de, questionamentos e dúvidas dos docentes da unidade escolar em que atuo, surgiram perguntas como: a introdução da BNCC mudaria nossa prática pedagógica? Onde buscar formação adequada para se entender o documento? Como sabermos se estamos seguindo o caminho desejado pelas políticas educacionais?

Assim, as discussões e leituras, somadas às dificuldades percebidas enquanto docente e coordenador pedagógico, questionamentos e incertezas de como desenvolver na prática pedagógica as habilidades, competências e mudanças curriculares, a quebra da sequência dos conceitos ensinados e novas propostas pelo documento (BNCC, 2017) levaram – me à elaboração da questão-problema deste projeto, aceito pela UEMS, então ingressei na instituição a fim de aprimorar meus conhecimentos.

Com o propósito de realizar a investigação surgiram indagações sobre as quais concentrei esforços para responder durante a pesquisa: quais as propostas de formação continuada da rede de ensino público no município de Quirinópolis, GO? O que pensam os professores sobre as formações para a inserção da BNCC em suas práticas pedagógicas? Em seguida, estabelecemos o objetivo geral desta pesquisa: analisar os impactos da BNCC partindo das percepções dos professores quanto à formação continuada proposta para a implementação e preparo da utilização deste documento, realizada pela rede municipal de educação de Quirinópolis, GO. Acerca dos objetivos específicos da pesquisa, têm – se :

- Compreender os percursos da formação de professores no Brasil;

- Discutir as políticas públicas educacionais adotadas para a implementação da BNCC nos espaços escolares;
- Apresentar o entendimento sobre formação continuada de professores, bem como sua importância para o desenvolvimento da profissionalização e prática pedagógica docente;
- Identificar e discutir os projetos de formação continuadas com base na BNCC ofertados pela rede pública de ensino aos professores no município de Quirinópolis, GO;
- Investigar a visão dos professores sobre as formações continuadas propostas para a inserção da BNCC em suas práticas pedagógicas.

Neste intento, buscamos fundamentar a pesquisa em referenciais teóricos/bibliográficos que estudam e discutem os impactos da BNCC, a formação docente, bem como sua importância e repercussões nos espaços escolares. Para discutir a formação continuada de docentes buscamos foram eleitos os conhecimentos propostos por Saviani (2009); Libâneo (2019) Peixoto (2020), dentre outros. Quanto à BNCC o diálogo foi estabelecido com Saviani (1994 e 1996), Aguiar e Dourado (2018); Dourado (2019), Saviani (2020) e Freitas (2018).

A pesquisa tem abordagem qualitativa, com uma revisão bibliográfica para compor o corpus do estudo. Os sujeitos investigados no estudo, por meio de questionários semiestruturados, foram 16 docentes de duas escolas municipais de Quirinópolis, GO, a fim de conhecer sobre suas formações relativas à BNCC. Ainda, para completar a coleta de dados, foi realizado o um levantamento dos cursos de formação continuada destinados aos docentes da rede municipal para observar se eles atenderam as necessidades dos envolvidos, quanto à utilização da BNCC em suas práticas pedagógicas.

Para um melhor entendimento da pesquisa, o trabalho foi dividido em cinco sessões, a saber: a primeira trata da formação de professores no Brasil, trazendo a trajetória histórica e a política, já segunda trata da BNCC e a formação inicial continuada de professores, discutindo a formação da identidade e a profissionalização do docente. A terceira descreve a trajetória da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos, sendo expostos o método, os materiais utilizados, o lócus e os sujeitos da pesquisa com o objetivo de evidenciar os desafios da aproximação com os sujeitos, a coleta de dados e o método de análise dos mesmos.

A quarta reserva-se à apresentação do resultado das análises da pesquisa bem como à discussão das percepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Quirinópolis, GO, alusivas aos processos de formação continuada para a apropriação e

implementação do Novo Currículo Único e também da BNCC. A análise promovida a partir dos dados e resultados não apenas das formações continuadas, proporcionadas pela SME aos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Quirinópolis, GO é resultado das análises dos dados baseados nas experiências dos sujeitos investigados. Por fim, tem-se a conclusão a fim de contribuir com o processo de formação continuada dos docentes da rede municipal de educação de Quirinópolis, GO.

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E POLÍTICAS

Esta sessão tem o objetivo específico de apresentar o processo, trajetória histórica e as políticas públicas destinadas à formação de professores no Brasil, bem como sua importância para o desenvolvimento da profissionalização docente. Trata-se de uma situação complexa que exige a presença de políticas públicas educacionais voltadas para a formação adequada dos docentes, bem como um ensino universitário que prime pela formação dos futuros professores, preparando-os para a realidade vigente nas salas de aula e permanente formação no ambiente escolar.

Dessa forma, foram buscados conhecimentos científicos na literatura existente, descrevendo os estudos e análises realizados sobre o tema tão necessário que não se esgota e não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou competências, mas implica mais que isso ao requerer a análise de múltiplas determinações sócio-históricas como vivências, interações, dinâmicas de socialização e, dentre outras coisas, a apropriação de uma cultura profissional.

1.1 História da formação de professores no Brasil

Antes de adentrar à história da formação docente no Brasil é preciso destacar que o assunto começou a ser discutido e anunciado por Comenius no século XVII, quanto da sua importância e necessidade de buscar novas formas de ensinar. O debate continuou em 1684 por La Salle, na primeira escola normal conhecida pelos historiadores da educação, conforme expõe Saviani, (2009, p. 143) quando discute a

[...] necessidade da formação docente [que] já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres.

Nota-se que o cuidado com a formação dos docentes antecede ao período contemporâneo e, mesmo podendo ser considerado um tema antigo, deve ser compreendido como um assunto atual, já que as organizações sociais estão sujeitas a mudanças, portanto a formação do docente deve proporcionar a fundamentação teórica e prática para contribuir de maneira eficaz em sua atividade docente, em prol da emancipação dos alunos.

Quanto à formação docente no Brasil, Saviani (2009) elenca as principais transformações e fatos processados na sociedade ao longo dos últimos dois séculos. O autor

dividiu em seis períodos o processo histórico da formação docente no Brasil, sendo da época colonial, com início nos colégios jesuítas, até as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em 2006.

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890) – esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obriga os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às suas próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da escola normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971).
5. Substituição da escola normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos institutos superiores de educação, escolas normais superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 143).

Posto isso, percebe-se que o desenvolvimento do processo educativo no Brasil não ocorreu de forma espontânea, mas seguiu sendo repensado e modificado. Segundo Saviani (2009) a universalização da instrução elementar nasceu da urgência da organização dos sistemas nacionais de ensino e tal fato ocorreu no Brasil em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras e, conseqüentemente, surgiu a preocupação em formar professores para o ensino secundário. Assim, foi necessário fundar uma Universidade a fim de formar profissionais para exercerem a docência, uma vez que até então o ofício era comumente exercido por liberais ou autodidatas.

De acordo com Saviani (2009), a partir daí, houve a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal primária para a formação de docentes do ensino primário. Porém, a Lei determinou que os professores deveriam ser treinados para o uso do método Lancaster, às próprias custas, nas capitais das Províncias.

Mesmo sem investimentos por parte do governo nas formações a educação ainda era um privilégio de poucos, ou seja, direcionada para a pequena elite.

[...] foram criadas Escolas Normais nas diversas Províncias, na seguinte ordem: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890) [...] (Saviani, 2009, p.144).

Gatti e Barretto (2009) ratificam que a formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil, no final do século XIX, para ensinar as “primeiras letras”. “Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos brasileiros” (Gatti; Barretto, 2009, p. 37).

Ainda trilhando o contexto histórico, nas primeiras décadas do século XIX é que se iniciaram os debates das ideias liberais, cuja base se firmava na extensão universal por meio do Estado, o processo de escolarização, considerando-se este notório instrumento de participação política. E, assim, em 1924, surgiu a Associação Brasileira de Educação (ABE) com o propósito de agregar pessoas de várias tendências em prol da bandeira da Educação. A ABE, depois de instituída, organizou em dezembro de 1927, em Curitiba, a I Conferência Nacional de Educação do país, evento que passou a ocorrer nos anos seguintes, em prol do Movimento para a Educação.

De acordo com Libâneo, Oliveira, Toschi (2012) a revolução política no país, no ano de 1930, representou a consolidação da industrialização no Brasil, o que foi determinante para a criação de novas exigências e necessidades educacionais, inclusive, no mesmo ano, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). Nos dez primeiros anos que se seguiram houve um desenvolvimento do ensino jamais registrado antes no país. Em vinte anos, o número quase quadruplicou. As escolas técnicas multiplicaram-se de 1933 a 1945 e passaram de 133 para 1.368, porém a formação docente não acompanhou este crescimento.

Sobre a formação docente no Brasil as legislações que orientam a formação de professores, de acordo com os estudos de Gatti e Barreto (2009), surgiram somente após 1960, quando se buscou maior relação entre a realidade brasileira e a estrutura curricular dos cursos específicos para a formação docente. As Leis nº 4.024, do ano de 1961 (Brasil, 1961), 5.540 de 1968 (Brasil, 1968), 5.692 de 1971 (Brasil, 1971) e a nº 7.044 de 1982 (Brasil, 1982) estabeleceram as normatizações nas instâncias federais e estaduais.

Acerca da Lei nº 4.024 de 1961 (Brasil, 1961) ficaram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional e nela são encontradas algumas das primeiras definições sobre formação de professores. Esta lei criou o Conselho Federal de Educação (CFE), responsável por normatizar a formação de professores no país. Trata-se de um significativo avanço na legislação, pois a educação já existia desde a chegada dos Padres Jesuítas no país, porém sem avanços constitucionais. Sobre a normatização expõe o capítulo IV:

Art. 52. O ensino normal tem pôr fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o

desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Art. 60. O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas vetado (Brasil, 1961, s.p – grifos do original)

O longo debate sobre a democratização da educação que antecedeu a Lei nº 4.024, de 1961, reuniu amplos segmentos da sociedade para defender as escolas públicas. No entanto, o documento final consagrou a superioridade do ensino privado que refletia no financiamento público do ensino privado, com acesso ao conhecimento de escolas com financiamento duplo em situações de oportunidades educativas limitadas apenas a esse público já favorecido economicamente. Foi o resultado de um expressivo esforço das classes dominantes no país, visando restringir o desenvolvimento da educação na esfera pública para todos de forma mais democratizada.

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968), seguiu o modelo de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, implementado por meio de uma estrutura repressiva e, buscando garantir a sua execução, fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior. Assim, apresentou orientações sobre a formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei foi um marco na regulamentação da formação de professores no Brasil ao estabelecer diretrizes para a educação e preparação dos profissionais da Educação Básica. Definiu, ainda, as bases para a formação de professores e estabeleceu a necessidade de cursos específicos para a preparação de docentes.

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental (Brasil, 1968, s.p)

De acordo com o excerto, o Ensino Superior primava pela formação de docentes para ministrarem aulas no ensino de segundo grau e para a área de gestão escolar, considerando que os cursos normais tinham a função básica de formar docentes para atuação nos anos iniciais e finais (antigo primário e ginásio).

Com finalidade de maior esclarecimento, destaca-se que a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968) foi consoante Almeida (s. d), elaborada por um governo autoritário resultante do golpe de 1964, fundamentado em um projeto de gestão que almejava implementar no Brasil um sistema econômico modernizado, industrial e capaz de se sobrepôr ao domínio do sistema agrário. Para atingir tais objetivos o Estado valeu-se de leis, decretos e atos institucionais e recorreu aos meios de comunicação rádio, televisão, jornais impressos e, especialmente, da educação escolar.

Já a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que reformou a 4024/61 (Brasil, 1961), trouxe um aspecto bastante relevante para a formação de professores quando passou a exigir que os cursos de formação de professores fossem adaptados ao mercado de trabalho e às necessidades educacionais nacionais. Além disso, a lei promoveu a formação de docentes a nível de graduação com o objetivo de proporcionar uma formação mais aprofundada e de melhor qualidade.

Outro aspecto importante trata-se da formação dos professores especialistas, prescrito no Artigo V, conforme exposto:

Dos Professores e Especialistas

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

(Brasil, 1971, s.p)

Neste artigo, os requisitos indicaram que, dependendo do nível de ensino e da extensão do período a ser lecionado, os professores deveriam possuir diferentes graus de formação acadêmica. A intenção era garantir que os profissionais estivessem adequadamente preparados para atender as demandas específicas de cada etapa do ensino da época.

Com a implantação da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 (Brasil, 1982) – em meio a um progressivo processo de redemocratização, foram alterados os dispositivos da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, tirando das escolas a obrigatoriedade de oferecerem o ensino profissionalizante, voltando a ênfase para o ensino direcionado à formação geral e estabelecendo, ainda, a formação mínima para o exercício do magistério dos anos iniciais (antigo ensino primário):

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (Brasil, 1982, s.p).

Percebe-se que o artigo estabeleceu os requisitos mínimos de formação para o exercício do magistério em diferentes níveis de ensino, ou seja, o professor deveria possuir uma habilitação específica, no mínimo o segundo grau, correspondendo ao Ensino Médio. Como para os demais níveis, sempre deveria possuir mais escolaridade que a série para a que estava lecionando e, no máximo, a habilitação proporcional à licenciatura plena, indicando uma formação mais abrangente e completa para o exercício do magistério em todos os níveis.

Foram realizadas reformas no ensino superior, por meio da lei 5540/68, e no ensino básico, através da lei 5692/71, que modificaram os programas curriculares em todos os níveis de ensino. O processo de reformulação dos currículos foi realizado com o apoio de técnicos e pedagogos estadunidenses, excluindo estudantes e professores brasileiros que estariam envolvidos com esses programas em seu cotidiano escolar nos anos subseqüentes (Almeida, 2016, s.p).

O autor evidencia, a intervenção do Estado por meio da Lei 5540/68 nas instituições de Ensino Superior, priorizando a formação de professores aptos a atenderem os seus objetivos, torná-los replicadores das ideologias do atual governo. Observa-se que a intervenção americana tinha como objetivo fortalecer seu modelo econômico capitalista na América Latina e, por isso, recorreu à Lei 5692/71 para alterar as matrizes curriculares de todos os níveis educacionais,

garantir a manutenção do sistema social vigente e atender interesses do setor privado que tanto necessitava de mão de obra qualificada a atuar nas indústrias.

Ao se fazer uma análise comparativa entre os eventos ocorridos após o golpe de 1964, realizado pelos militares e com apoio dos grupos da sociedade civil como imprensa, acadêmicos, políticos e neoliberais, com o golpe de 2016 legitimado por um processo de *impeachment* identifica-se que novamente os mesmos grupos se viram envolvidos neste processo de derrubada de um governo democrático justamente para entregar a grupos econômicos e neoliberais. Tais atores obtiveram o espaço necessário para realizar as intervenções que julgavam necessárias para atender suas ambições, em especial na educação, por meio da implementação da BNCC e BNC formação que, a exemplo das Leis 5540/68 e 5692/71, procuraram interferir na formação de professores e nas matrizes curriculares a fim de satisfazer os anseios dos grupos econômicos neoliberais conservadores.

Ferreira e Bittar (2006, p. 1175) explicam que durante o Regime Militar no Brasil os professores tiveram arrochos salariais e “[...] as associações profissionais, que até então tinham como foco o lazer, transformaram-se em verdadeiros sindicatos que passaram a formular e organizar lutas por melhores condições de vida e de trabalho [...]”. A reivindicação dos docentes atraiu a atenção da sociedade que apoiou a sua mobilização, “[...]que, a despeito de guardar da profissão uma imagem associada à abnegação e ao sacerdócio, apoiou as suas mobilizações [...]”.

É notório que as leis tiveram um forte impacto na formação de professores no Brasil e moldaram as políticas públicas educacionais durante toda a trajetória educacional do país, porém com resultados bem longínquos do sonhado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento histórico brasileiro, redigido em 1932 expressando as ideias e propostas dos educadores integrantes do movimento conhecido como Escola Nova². O manifesto foi elaborado e assinado por um grupo de educadores brasileiros, dentre eles: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Lourenço Filho, Roquete Pinto e outros.

Esse movimento buscava reformas educacionais no Brasil visando uma abordagem mais moderna e progressista no sistema de ensino, logo refletiu uma crítica à educação tradicional da época e propôs uma visão mais democrática, científica e centrada no aluno.

Para Saviani (2009) a Escola Nova defendeu uma democracia limitada, uma vez que nem todos tinham acesso à escola, abandonando-se a defesa pela igualdade. Assim, o discurso

² Tendência pedagógica **Escola Nova** nasceu como contraponto à escola tradicional, sendo amplamente difundido e aceito por grande parte dos educadores, tratando-se de um projeto educacional de cunho liberal (Batista; Lima, 2015, p. 69)

democrático que a tendência liberal trouxe era falso, pois sua concepção pedagógica também era elitista, que buscava manter a educação como bem restrito a um grupo de sujeitos privilegiados da sociedade.

[...] o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia, e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas constituíram-se, em geral, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional, e, mais que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos (Saviani, 2009, p. 44 – 5).

Evidente que a classe burguesa apoiou a educação tradicional enquanto isso serviu aos seus interesses, entretanto, ao se consolidar como a classe hegemônica no século XIX, a burguesia começou a ignorar esse modelo educacional, já que não tinha mais interesse em proporcionar uma educação efetiva para os filhos da classe trabalhadora. Em outras palavras, a escola tradicional deixou de ser útil como meio para preservar os interesses da burguesia e, assim, decidiu-se reformar a educação. Saviani (2009, p. 48) ainda completa que a Escola Nova “[...] tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse contexto que a hegemonia pôde ser recomposta”.

Com a redemocratização brasileira e a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 (Brasil, 1988) a educação passou por reformas democráticas e estabeleceu universalidade. Também promoveu o discurso de educação para todos e, assim, recebeu vultuosos investimentos e influências das agências multilaterais internacionais, inclusive na formação docente como será discutido na próxima seção.

2 A BNCC E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO

Nesta sessão nos propusemos a realizar alguns estudos sobre os percalços na formação docente inicial e continuada, bem como a proposta da BNC formação que promove o alinhamento das formações ao documento curricular - Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019) estruturado os conceitos, competências e habilidades consideradas indispensáveis tanto para a formação dos professores, como para o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Segundo o próprio documento, para atender as demandas de um sistema progressista de educação brasileira, que prioriza a aprendizagem dos conhecimentos essenciais ao desenvolvimento dos estudantes no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica a nível nacional, foi idealizado e elaborado e aprovado um documento normativo, a BNCC (Brasil, 2017). Este contém em sua composição direcionamentos que visaram à reestruturação dos currículos educacionais das unidades federadas do país, como também alvitando modificações nas políticas de formações iniciais e continuadas dos docentes.

A criação da BNCC para o Ensino Fundamental já estava prevista na Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), mais precisamente no Artigo 210, que dispõe: “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. 124). Do mesmo modo, a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu artigo 26 determina a adoção de uma base nacional comum para a Educação Básica, a qual deverá ser complementada em cada sistema de ensino, em conformidade com a diversidade e as especificidades de cada região. Reforçando o apontado acima, a Lei 13.005/14 (Brasil, 2014) que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, robustece a adoção da base comum a ser utilizada nos sistemas de ensino no país.

Fundamentando-se nas leis que asseguram a criação e normatização de uma BNCC via Ministério da Educação, no ano de 2015, por meio da Portaria nº 592, constituiu-se um grupo de redatores que ficaram responsáveis pela 1ª versão da BNCC. Conseqüentemente, os grupos como Conselho Nacional de Secretários de Educação CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME, com a colaboração de outras instituições, deram início ao Movimento Todos pela Base. Tal movimento objetivou a construção coletiva deste documento, em curto prazo, menos de dois anos, assim ocorreram seminários de 23 de junho a 10 de agosto/2016. A CONSED e UNDIME promoveram 27 seminários estaduais com a

participação de professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC a fim de promover o debate e compartilhar experiências de construção curricular (Brasil, 2017, s.p). Conforme tratado na Base Nacional Comum Curricular,

[...] nas duas primeiras versões, um grupo de redação foi composto por especialistas indicados pelo MEC e por professores e técnicos de secretarias com experiência em currículo indicados por CONSED e UNDIME. O grupo de redação foi formado por 116 pessoas, divididas em 29 comissões compostas, 1 gestor de secretaria ou professor com experiência em currículo e 1 professor com experiência em sala de aula. Para a versão final, coube a um Comitê Gestor, constituído por titulares e suplentes de diversos órgãos e entidades vinculados ao MEC, a indicação do grupo de especialistas responsável pela revisão dos documentos anteriormente elaborados, com base em insumos das consultas públicas e pareceres técnicos (Brasil, 2019, s.p).

Neste viés, a BNCC passou a ser produzida e orientada por uma série de políticas e ações em âmbito federal com relação à infraestrutura, à seleção de conteúdos, à formação docente e à avaliação (Brasil, 2017). Ressalta-se que nesta pesquisa será priorizada a formação docente alinhada às propostas da BNCC.

No entanto, cabe esclarecer que a elaboração da BNCC, embora tenha sido elaborada pelo Ministério da Educação, sofreu influência de organizações ligadas ao setor privado neoliberal, que após o derrubada da então presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016), permitindo ao vice-presidente Michel Temer assumir o governo, que viabilizou a reforma no grupo de elaboração da BNCC.

O início de 2017 marcou a reorganização do governo ilegítimo e das relações intra burguesia nacional possibilitando a realização do seminário ocorrido nos dias 25 e 26 de janeiro para apresentação da terceira versão do documento. Representantes do CNE, Consed, Undime se reuniram na sede do Inep para a realização do evento organizado pelo MEC, onde detalharam as modificações documento. Nem os estudantes, professores e nem a população souberam das alterações apresentadas (Helena, 2017, p. 52).

Sabe-se que a elaboração da BNCC já estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 2016) tratada como um problema público, pois segundo Lascoumes e Patrick Le Galês (2012, p. 141) “um problema torna-se público a partir do momento em que os atores sociais estimam que algo deve ser feito para mudar uma situação”. No caso da BNCC, a sua problematização demandou um longo prazo para se configurar como legítima uma questão pública e isso ocorreu a partir do momento em que as universidades passaram a incluir o tema em suas discussões e estudos científicos como ainda, divulgar suas problematizações sobre a BNCC.

Mas não bastava apenas a categorização da BNCC pelos espaços universitários e fazer sua divulgação nas mídias como problema público, e urgente de elaboração de soluções para a adversidade, era necessário transformar numa questão político, pois de acordo Lascoumes e Patrick Le Galês (2012) um problema público se torna político quando é exigida a intervenção do poder público. Com efeito, infelizmente, não foram os debates e estudos oriundos das Universidades que ocasionaram esta mudança, mas sim as demandas de grupos capitalistas que exerceram pressão sobre o Estado que a BNCC fosse elaborada buscando atender seus interesses privatistas e empresariais dos grupos neoliberais.

2.1 A docência como profissão e identidade

Quanto à identidade do professor deve-se ter a compreender que está sempre sujeita a sofrer alterações decorrentes das inúmeras experiências que o professor está passível no dia a dia, resultantes das relações que ele estabelece.

A identidade do professor constrói-se a partir da relevância que cada profissional dá a sua própria atividade docente, por meio da sua atuação no mundo (representações de vida, seus saberes, sentimentos, expectativas), com as relações interpessoais estabelecidas dentro das escolas, dos sindicatos e com seus pares e demais atores do contexto escolar (Souza, Santos, 2022, p.2).

Antes de tratar propriamente da docência como profissão e identidade é importante pontuar o que é ser um docente. Trata-se de um indivíduo que dispõe dos conhecimentos teóricos e práticos sistematizados, relacionados à arte, ciências naturais, dentre outras que, por sua vez, o habilita a realizar o ato de ensinar, compartilhando seus conhecimentos com uma ou mais pessoas dispostas a aprender, realizando desta forma a prática docente.

O docente é aquele que ensina ou que está relacionado com o ensino. A palavra provém do termo latim *docens*, que, por sua vez, deriva de “*docēre*”(“ensinar”). Na linguagem cotidiana, o conceito é geralmente usado enquanto sinônimo de professor ou mestre, ainda que não signifiquem o mesmo. O docente é o responsável por ensinar ou por instruir sobre uma determinada arte. (Equipe editorial de Conceito, 2022, s.p)

Portanto cabe ao docente o papel de ensinar, construir o conhecimento àqueles que se encontram expostos aos seus saberes. A ação de compartilhar conhecimentos sistematizados resultando na realização da docência. Conforme consta nos termos da Resolução do CNE/CP nº 02/2015 o conceito de docência se sobressai como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos,

conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo [...] (Brasil, 2015, s.p).

Esta Resolução demonstra que a profissionalização da docência deve ser garantida pelo Estado a todos os cidadãos e em todo o território nacional, no entanto, a docência inicialmente não se encontrava sob a tutela do Estado, mas das instituições religiosas Nóvoa (1989, p. 436) afirma que “entre os séculos XVI e XVIII o ensino secundário (perdoe-se nós o anacronismo da expressão) vai ser assegurado fundamentalmente pelas congregações religiosas, com especial destaque para os jesuítas” em Portugal, à docência não era caracterizada como uma prática profissional.

No entanto, em razão da Reforma Pombalina as organizações religiosas perderam sua autonomia sobre a docência para o Estado assegura Nóvoa (1989, p. 436):

Quando o Marquês de Pombal inaugura na Europa católica as reformas estatais de ensino, primeiro em 1759 na sequência da expulsão dos jesuítas, depois de forma mais sistematizada em 1772, a sua preocupação primeira é a constituição de um corpo laico de professores que possam servir de agentes do Estado nas diversas localidades e povoações do Reino.

Os docentes passam a servir aos interesses do Estado contribuindo, desta forma, com sua expansão e manutenção e se antes atuavam como perpetuadores do poder do clero, agora (naquela época) garantidores das ideologias do Estado, contribuindo com a manutenção e organização social, em especial com a garantia da propriedade privada, princípio essencial do sistema liberal. Portanto, a partir do momento em que o Estado tomara para si a responsabilidade de promover a educação e formação dos docentes, estes passaram a ser compreendidos como novos profissionais e não mais como missionários.

Posto isso, quando o Estado passou a se responsabilizar pela educação não significou a implementação de um modelo ensino diferente do praticado pela igreja:

As reformas pombalinas não pretendem instituir uma alternativa ao modelo escolar construído na Era Moderna graças à intervenção religiosa; bem pelo contrário, a proposta pombalina de estatização do ensino vai organizar-se através de um processo de apropriação das realidades escolares existentes em meados do Século XVIII. Para Pombal a «questão do ensino resume-se a um problema de poder: trata-se apenas de substituir o controle da Igreja pela tutela do Estado (Nóvoa, 1989, p 437).

Evidente que o Estado não pretendia promover uma educação que contribuísse para o pleno desenvolvimento dos cidadãos e, conseqüentemente, elevação das condições sociais, tudo

se tratava da manutenção do poder e da ordem. Os docentes antes controlados pelo clero, sem poder romper com os seus ditames, então sob a tutela do Estado, passaram a exercer seu ofício com base na imposição e coerção dos fundamentos ideológicos propostos pelas lideranças vigentes, não sendo permitido desenvolver qualquer ideia contrária.

Em suma, a prática docente passou a ser caracterizada como uma profissão a partir do contexto histórico que o Estado assumiu o controle da educação, mudança que descaracterizava o ato de ensinar, como ideia de vocação divina ou sacerdócio, por isso se caracterizava como uma atividade técnica e profissional, porém este pensamento de sacerdócio ou dom para ser professor perpetua até hoje, no século XXI, nos discursos neoliberais.

Partindo desta análise, pode se considerar que a atividade docente recebeu uma conotação profissional que, por vezes, resultou na formação de uma nova identidade a qual se estabelece de forma individual como resultado não do acaso, mas de um processo que envolve formação de prática pedagógica constante, consoante descreve que Freire (1991, 9. 58):

[...] ninguém começa ser educador/educadora numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador/educadora ou marcado para ser educador/educadora. A gente se faz educador/educadora, a gente se forma como educador/educadora, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

A identidade do docente não se constitui de forma casual, mas resulta de um processo de construção, afinal para que um sujeito possa se tornar docente, deve se sujeitar a uma série de processos, em que ocorrerá sua formação para tal na expectativa que venha a exercer essa profissão.

Compreende-se de acordo com Freire (1991), que o educador não é reflexo do acaso e nem predestinado a se tornar, mas sim que a docência surge a partir do momento em que se inicia a busca pelo conhecimento teórico e prático que o prepara para as demandas da profissão, fazendo-se necessário que este profissional esteja disposto a buscar seus conhecimentos e práticas educativas. E neste processo, constitui-se sua identidade enquanto docente, mas não de forma isolada. Sobre esse assunto, Garcia (2009, p. 12) considera a,

[...] identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto.

A formação docente sofre influências dos elementos sociais por meio do convívio com seus pares e experiências acumuladas ao longo de sua atuação, reflexões e compartilhamento de conhecimentos apropriados.

A profissão docente é bastante complexa, pois não há fórmulas a serem seguidas, já que exige mudanças, assim como vão se mudando os sujeitos sociais e os meios de convivência. Por isso, Sacristán (1995, p. 67) considera que a própria evolução da sociedade conduz a uma indefinição de funções cometidas à escola e ao professor, ou seja, “a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, às quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica”, por isso é mutável e exige novas aprendizagens ao longo da carreira.

2.2 Os desafios da formação docente

Os desafios que os docentes encontram para alcançarem a sua formação inicial ou continuada são inúmeros impactam os profissionais e conseqüentemente a qualidade da educação. Nesta enumeração, a desvalorização profissional e social, historicamente construída no país. A docência foi constituída no Brasil cheia de embates que representaram avanços, mas também retrocessos desanimadores, fatos que contribuem fortemente para a desvalorização e baixa atratividade para ser uma profissão a ser seguida.

Para Sacristán (1995, p. 67) a desvalorização docente é resultante de uma profunda contradição, pois ao mesmo tempo que a importância do professor é reconhecida socialmente para promoção socioeconômica, “[...]verifica-se que os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe”. Para além dessa falta de reconhecimento, ao longo das últimas décadas, tem ocorrido um ataque sistemático ao trabalho docente, já são também responsabilizados por problemas enfrentados pelo sistema educacional e devem apresentar os melhores resultados, quando submetidos às avaliações internas ou externas, as quais são aplicadas aos alunos, para avaliar o desempenho não só deles, mas também dos docentes.

[...] o quadro se torna ainda mais dramático quando observamos a ofensiva ideológica conservadora lançada contra os professores nos últimos anos. Eles são responsabilizados pela profunda crise dos sistemas escolares e lhes é atribuída a culpa pelas péssimas condições de aprendizagem dos alunos e alunas, pelas altas taxas de repetência, pelas escassas oportunidades de inserção no trabalho para os recém-saídos do sistema escolar, pela violência dentro e fora das escolas e pela falta de participação cidadã nas questões mais relevantes que nossas sociedades devem enfrentar (Gentili, 2008, p. 47).

Responsabilizar exclusivamente uma categoria pela crise enfrentada no sistema, não constituída de forma isolada, é esquecer que o professor não dispõe de autonomia para estruturar e definir as metas e diretrizes educacionais, o que se mostra incoerente, pois essas atribuições são indicadas pelos governos por meio das políticas públicas destinadas à educação. Que para ser ouvida necessita exercer uma pressão social, decorrente de ações de movimentos sociais³. Faz-se necessário, ainda, entender que são múltiplas as determinações (histórica, social, econômica, cultural e política) e personagens (famílias, instâncias governamentais e a sociedade em geral) envolvidas no contexto educacional vigente no país.

No entanto, a realidade para a classe docente, é que “tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo etc.” (Libâneo, 2010, p. 25).

Quanto aos baixos salários, um estudo realizado pelo **FGV/Ibre** expõe algumas profissões com os melhores e piores salários no país e constatou quais são as dezessete profissões que lideram essa lista e como elas se comparam ao longo do tempo.

Quadro 1 – Profissões com os melhores progressos

Profissões	Salário médio no 2º tri.2023	Varição anterior ao 2º tri.2012
Médicos especialistas	R\$ 18.475	-13%
Matemáticos, atuários e estatísticos	R\$ 16.568	50%
Médicos gerais	R\$ 11.022	-37%
Geólogos e geofísicos	R\$ 10.011	-20%
Engenheiros Mecânicos	R\$ 9.881	-7%
Engenheiros não classificados anteriormente	R\$ 9.451	-11%
Desenvolvedores de programas e aplicativos	R\$ 9.210	39%
Engenheiros industriais e de produção	R\$ 8.849	-22%
Economistas	R\$ 8.645	-39%
Engenheiros eletricitas	R\$ 8.433	-22%
Engenheiros de minas, metalúrgicos e afins	R\$ 7.887	-14%
Engenheiros civis	R\$ 7.538	-41%
Desenhistas e administradores de bases de dados	R\$ 7.301	30%
Advogados e juristas	R\$ 7.237	0%
Engenheiros Químicos	R\$ 7.161	-52%
Analistas de Sistemas	R\$ 7.005	-19%
Desenvolvedores de páginas de internet e multimídia	R\$ 6.075	91%

Fonte: FGV Ibre, a partir de microdados da Pnad Contínua/IBGE (2023).

³ ações coletivas mantidas por grupos organizados da sociedade que visam lutar por alguma causa social. Em geral, o grito levantado pelos movimentos sociais representa a voz de pessoas excluídas do processo democrático, que buscam ocupar os espaços de direito na sociedade (Porfírio, [s. d.]).

Os professores foram classificados como os profissionais que recebem os piores salários.

Quadro 2 – Profissões com os piores progressos

Profissões	Salário médio no 2º tri.2023	Varição anterior ao 2º tri.2012
Professores do ensino pré-escolar	R\$ 2.285	3%
Outros profissionais de ensino	R\$ 2.554	-23%
Outros professores de artes	R\$ 2.629	-45%
Físicos e astronômicos	R\$ 3.000	-16%
Assistente social	R\$ 3.078	-7%
Bibliotecários, documentaristas e afins	R\$ 3.135	-32%
Educadores para necessidades especiais	R\$ 3.379	14%
Profissionais de relações públicas	R\$ 3.426	-23%
Fonoaudiólogos e ortopedistas	R\$ 3.485	-28%
Professores do ensino fundamental	R\$ 3.554	7%
Outros professores de música	R\$ 3.578	-35%

Fonte: FGV Ibre, a partir de microdados da Pnad Contínua/IBGE (2023)

Segundo Rodrigues (2024) a baixa remuneração dos professores pode ser atribuída a diversos fatores, dentre estão a desvalorização da profissão, a falta de investimentos na educação e a ausência de políticas públicas efetivas para melhorar as condições salariais desses profissionais. Já as profissões com maiores salários, em sua maioria, estão relacionadas à área da saúde, engenharia, ciência e tecnologia. Essas ocupações estão em alta demanda no mercado de trabalho.

A realidade educacional vigente se deve aos efeitos da crescente e sistematizada intervenção de grupos econômicos conservadores-liberais que utilizam e se valem das fragilidades do Estado para intervir no sistema educacional brasileiro, destaca Nóvoa(1995, p. 25):

[...] a presença estatal no âmbito do ensino é importante, nomeadamente para assegurar uma equidade social e serviços de qualidade, mas o seu papel de supervisão deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e burocracia regulamentadora. Esta mudança de atitude coloca a profissão docente perante desafios inadiáveis, aos quais os professores e as suas organizações não têm sabido responder com criatividade.

A presença e autonomia do Estado são necessárias, para assegurar a todos os cidadãos uma educação de efetiva qualidade, cabendo-lhe acompanhar o processo educacional com o objetivo de contribuir para seu aprimoramento. Entretanto, têm ocorrido constantes intervenções impostas pelo Estado nas políticas educacionais, sem colaboração ou parecer das organizações que representam os docentes, por serem estas organizações excluídas dos debates,

negando aos que realmente promovem a educação a oportunidade de colaborar com o seu desenvolvimento atos estes que, conseqüentemente, têm afetado a formação inicial. Ainda, há outro aspecto relevante para a formação inicial docente, que merece destaque:

No Brasil, a atratividade da carreira docente é baixa. Dentre os concluintes do ensino médio, poucos são aqueles interessados por ela. Como motivos para a recusa, são apontados os aspectos já discutidos: representações do trabalho docente como uma atividade pouco atrativa, social e financeiramente desvalorizada, e a percepção de que “qualquer um pode ser professor”, não sendo necessário se especializar. Além disso, é forte a representação da docência como dom e vocação (Cericato, 2016, p. 284).

Ao considerarmos o pensamento da autora, dispomos de elementos que contribuem para uma compreensão do cenário educacional brasileiro, conforme aponta a Agência do Senado (Brasil, 2023, s.p.) “As entidades educacionais classificaram como obstáculos o alto índice de evasão escolar, o envelhecimento dos professores e o desinteresse dos alunos pelo magistério. A previsão é de que o país possa sofrer um déficit de 235 mil professores até 2040”.

Esta realidade apresentada é resultante do atual cenário de desvalorização profissional dos docentes, decorrente também da baixa remuneração quando comparada à de outras profissões que dispõem do mesmo grau de formação, bem como as longas jornadas de trabalho que transcendem a unidade escolar, pois o trabalho do docente não se encerra com o final da aula. E não se pode deixar de mencionar a constante omissão do Estado em oportunizar condições para realmente se elaborar um projeto educacional eficiente que promova o crescimento social.

A desvalorização de professores não vem sendo registrada somente nos aspectos históricos e no campo das políticas educacionais, mas também nos ataques de chefes do poder executivo como em fala proferida pelo ex-presidente da República (2019-2022) Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberla) no dia 17/09/2020, em plena pandemia de Covid 19, quando os números de mortes no Brasil apresentavam elevado crescimento e o isolamento social se tornava cada vez mais necessário:

Hoje mandei uma mensagem pro ministro Milton para se preparar e começar a orientar, já que a decisão é dos governadores e prefeitos, para que se volte às aulas no Brasil. É inadmissível, perdemos o ano letivo’, disse o ex-capitão, repetindo uma declaração na quarta-feira em que afirma que o Brasil é o país que teve o maior lock-down em escolas.

Na sequência, ele emendou em um ataque aos professores, que estão tendo que se desdobrar para lidar com o ensino remoto durante a pandemia. Segundo o presidente, os sindicatos de educadores são de “esquerda radical” e defendem o ‘Fica em Casa’ para trabalhar menos e não pelo risco de contágio que a aglomeração nas escolas representa.

‘Ficam ouvindo o sindicato de professores. Pessoal deve saber como é composto a ideologia dos sindicatos dos professores pelo Brasil quase todo. É um pessoal de esquerda radical. Para eles tá bom ficar em casa, por dois motivos: primeiro eles ficam em casa e não trabalham, por outro colabora que a garotada não aprenda mais coisas, não volte a se instruir’, declarou (Rocha, 2020 s.p).

O discurso citado veiculou no *site* do Sindicato Unificado dos Profissionais em Educação no Município de Maracanaú (Suprema), como forma de denúncia de um dos muitos ataques que o ex-chefe do executivo dirigiu aos professores brasileiros, discurso este que marginaliza a profissão e o trabalho docente, afastando futuros profissionais e iludindo a população com falsas acusações.

Para Reginaldo Peixoto *et al.* (2022), não houve uma ação eficaz do Estado Brasileiro na formação de professores para atuação no período de isolamento social. Os docentes trabalharam muito, aprenderam muito e enfrentaram o desafio de transformar ambientes remotos em salas de aula, locais de ensino e aprendizagem. Por isso, o não reconhecimento do empenho dos docentes no período de Pandemia (2019 a 2023) não pode ser ilustrado por qualquer fala grotesca e ilegível, de pessoas como o ex-presidente que pouco entender de educação. Afinal, seu governo foi de uma constante troca de ministros, ficando numa média de um por ano: Milton Ribeiro, Ricardo Vélez Rodríguez, Abraham Weintraub e Carlos Alberto Decotelli.

Retomando a discussão enveredada, no que diz respeito à formação continuada de professores, é preciso lembrar que o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer 22/2019, de 07 de novembro de 2019, propôs que o professor fosse colocado como responsável direto para que a escola forme o ser humano do novo século, sendo avaliado pelo sucesso e, principalmente, pelo fracasso da empreitada, designado como competente ou incompetente. Assim, os discursos tendem a direcionar o docente por sua formação continuada para o “[...] fortalecimento do protagonismo e da autonomia dos licenciandos para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, p. 14).

Ainda sobre o Parecer 22/2019, de 07 de novembro 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-Formação). Em síntese, apresenta quatro elementos centrais para a proposta de uma nova diretriz de formação de professores, sendo:

I) padronizar as políticas e ações educacionais, neste caso, a formação inicial e continuada dos professores à Base Nacional Comum Curricular;

- II) as demandas sociais contemporâneas, aprendizagens essenciais e direito de aprendizagem;
- III) as competências profissionais a partir da Agenda 2030 da ONU;
- IV) as experiências internacionais (Brasil, 2019 s.p.).

Ademais, a formação continuada de professores é assim apresentada por Silva (2007, p. 105):

Apesar dos avanços ocorridos na década de 1990, quanto à forma de conceber a formação continuada de professores, grande parte dos programas de formação do Brasil ainda vem se pautando em uma tendência liberal-conservadora, inspirada numa perspectiva homogeneizadora, autoritária, instrumental e de base acadêmica e teórica [...]. Nessa concepção, o professor é reduzido a reprodutor de conhecimentos já instituídos, cumprindo apenas os programas decididos por especialistas que nem sequer conhecem a realidade cotidiana da escola.

A autora expõe elementos que têm contribuído para a desvalorização profissional e social dos docentes, os quais não se opõem aos conhecimentos oriundos das academias constituídos de fundamentação teórica, justamente por ser o docente originário do meio acadêmico. Dessa forma, o comprometido com o processo de formação inicial e continuada no Brasil é resultado da interferência de grupos liberais-conservadores que se valem de práticas muitas das vezes autoritárias, que não oportunizam o desenvolvimento de discussões que promovam o desenvolvimento aprofundado das práticas e teorias acadêmicas. A formação pode possibilitar a aproximação do docente do mundo acadêmico, libertando-o da condição de mero replicador/executor, tornando-o sujeito autônomo no processo de construção do conhecimento.

Não sendo bastante, embora seja compreendido como um direito a busca do docente por formação, bem como a oferta de cursos de formação por parte das secretarias de Educação deve ser uma política constante. Deste modo, os docentes encontram entraves, o acesso à formação não é facilmente oportunizado, em virtude da necessidade do profissional se ausentar do espaço escolar ou de suas cidades onde residem no período letivo. E quando estas formações são oferecidas pelas secretarias, não atendem às reais demandas dos docentes, assevera Prada (2007, p. 111): “alguns municípios têm legislado garantindo o direito à formação continuada de professores, mas na prática, a oferta e a qualidade da mesma não satisfazem nas diversas partes relacionadas”.

Outro ponto relevante e desafiador, é a falta de formação adequada em serviço e, todos os desafios, este e um dos mais graves enfrentados pelos professores. Muitos professores não recebem uma formação de qualidade, o que afeta sua capacidade de ensinar de forma eficaz. Muitos investem em suas formações por conta própria em cursos de graduação, pós-graduação

latu sensu ou *stricto sensu* para se alinharem às exigências das políticas públicas de educação no próprio espaço escolar.

Romanowski (2009, p. 138) comenta sobre esta busca do professor por formação continuada e deixa evidente:

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

As exigências de formação visam preparar capital humano para o mercado de trabalho. Assim, urge prover as modificações no trabalho do docente, decorrentes das estratégias neoliberais do modo de produção capitalista previstas para a educação, face à sua crise estrutural e, particularmente, à crise enfrentada desde os anos de 1970. As lideranças governamentais sabem que resolver estes problemas demanda ajustes de superfície em vários planos – o econômico, o político, o social, o cultural. Porém, o plano de formação que deveria ter cunho de formação humana passou a receber contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital.

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática (Gadotti, 2011, p. 41).

Têm-se as reais demandas que deveriam direcionar a elaboração dos projetos de formação inicial e continuada destinadas aos docentes com o objetivo de colaborar para o aprimoramento de suas práticas. No que concerne à integração das inovações das tecnologias educacionais a serem utilizadas nas salas de aula, estas são tidas como determinantes na qualidade do fazer pedagógico pelo professor. “As competências digitais também são essenciais para a docência no século XXI e para as perspectivas de qualidade educacional em uma contemporaneidade fundada em fenômenos digitais” (Brasil, 2019, p. 12).

Sobre isso, Peixoto (2018) considera que os professores estudam para aprender o que muitas vezes não sabem, mas devido às mudanças sociais é necessário aprender. O trabalho docente é mutável e deve ser repensado, buscando responder às necessidades e demandas sociais. Os professores aprendem com o dia a dia, com a troca de experiência e com o diálogo com seus pares.

Para Ferreira (2020, p. 29) “a tecnologia é tratada como ‘dínamo’ para transformação de práticas pedagógicas ultrapassadas, que não mais atendem às demandas de formação impostas pelo progresso tecnológico atual”. Assim, o docente busca adequar suas práticas pedagógicas para atender as exigências de eficiência no ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Nesse parâmetro, os docentes adotam os discursos mercadológicos expressos nas ações e políticas de governo que promovem os ideais para o incentivo à inserção de tecnologias na educação, no momento uma prática metodológica primordial.

Porém, quando as políticas públicas apontam para a inovação pedagógica das tecnologias e os professores têm que sucumbirem a isso, Sousa (2019, p. 25) afirma em suas pesquisas:

A tecnologia, por si, não é inovadora e revolucionária, pois materializa as complexas relações sociais contraditórias, próprias da sociedade capitalista. A tecnologia na mediação do trabalho docente depende da qualidade da apropriação de tecnologia pelo professor. Esta apropriação está ligada às condições materiais e simbólicas de existência do professor, que deve ser considerado não só como indivíduo, mas no âmbito das relações hegemônicas, da disputa de poder e do antagonismo de classe.

Assim, a formação crítica e emancipatória que prepare o docente para o uso das novas tecnologias deve ocorrer no espaço escolar ou na busca dele mesmo pelos cursos de formação continuada, *lato* ou *stricto Sensu*, cursos nos quais, a prática e a teoria estarão fundamentadas em conhecimentos científicos e não ideológicos. O docente deve apropriar-se de saberes mediadores, oportunizando aos educandos a formação da consciência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se apropriando sobre efeitos positivos e negativos, bem como sua utilidade.

Conforme as autoras, Joana Peixoto e Moraes (2017, p. 239) é, “[...]como se o simples contato com as ferramentas interativas fosse suficiente para que o sujeito manifestasse sua capacidade de pensar e agir de maneira autônoma”. Dessa forma, o professor é tido como agente secundário em sua prática pedagógica em troca da supervalorização do caráter pedagógico das tecnologias na mediação do trabalho didático.

Mediante a estes desafios os professores da educação pública de ensino ainda enfrentam as precárias condições de trabalho no Brasil que se encontram fragilizadas, apesar do esforço de inúmeros programas de melhoria realizados nas últimas décadas. A isso, soma-se uma remuneração insignificante e inadequada, desde longa data, tornando a profissão pouco atraente para alunos que irão ingressar em uma graduação (Oliveira, 2004; Gatti 2010; Alves, Pinto, 2011).

2.3 O alinhamento da formação de professores à BNCC

No propósito de compreender o processo de alinhamento da formação docente após a implementação da BNCC, serão descritas as iniciativas governamentais e privadas pela implementação da Base nas instituições de ensino do país, pautando por argumentos nevrálgicos de pesquisadores e autores que ponderam as políticas, iniciativas e propósitos que orientaram este alinhamento da BNCC à formação docente por meio da implementação da BNC-formação.

A palavra ‘alinhamento’, remete à ordem, controle, padronização, assim questiona-se: até que ponto isso significa um avanço para a educação brasileira? Alinhar é o que trará realmente a educação qualitativa, observando as demandas históricas e sociais necessárias? É nesse contexto que a proposta do alinhamento da formação de professores à BNCC está sendo realizada no Brasil. A padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC. Fica explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da Base Nacional Comum Curricular, sendo essas ações nada mais que uma forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente, conforme indicações internacionais, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como já discutido anteriormente.

Ao ponderar sobre as fortes influências das agências Multilaterais Internacionais na Educação Brasileira, tem-se:

Ao considerar o Capital Humano como elemento chave para o crescimento econômico, a OCDE difunde a ideologia da Sociedade do Conhecimento como um contexto político, econômico e social que exige a ampliação de competências e habilidades dos sujeitos para que estes tenham condições de empregabilidade em um mercado onde não há espaço para todos. Nesse percurso, utilizando o Pisa e seus resultados como instrumento de sua concepção tecnicista de educação a fim de padronização dos sistemas educativos, propõe uma série de medidas para os estudantes, professores, diretores e escolas, entre elas a padronização curricular (Pereira, 2019, p. 1730).

Desse modo, no contexto econômico e tecnológico de reprodução desses interesses liberais, em escala ampliada, a OCDE adquiriu importância e relevo na área de políticas para a Educação Básica brasileira. E o governo federal brasileiro tem participado, desde 1997, do Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes (PISA), por isso a pressão por avanços estampados em resultados tem sido uma constante no Brasil, independentemente de partido ou governo.

Nesse viés, a nova legislação de formação de professores, prevista no texto da BNCC, por meio da publicação da Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019) que instituiu as diretrizes de formação de professores e a BNC-Formação, revogou as diretrizes de formação docente dadas pela Resolução CNE/CP 02/2015, as quais não tinham sido completamente implementadas e muito menos avaliadas, em favor de diretrizes totalmente alinhadas a essa Base e permeadas por um modelo de formação que pode ser considerado, de acordo com Coimbra (2020), anacrônico⁴.

Este modelo tem cunho padronizam-te das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar nos limites da BNCC, explicitando uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. Assim, iniciativas das lideranças governamentais e da rede privada para formar os professores começaram a ocorrer, propostas com o Manual com os Critérios da Formação Continuada dos Referenciais Curriculares Alinhados à BNCC, produzidos pelo Ministério da Educação no projeto Movimento pela Base Nacional Comum (Brasil, 2019).

Em vista disso, Ângela Dannemann, *Chief Executive Officer* (CEO) no Itaú Social, alega que “O Movimento pela Base foi fundamental para o monitoramento das redes estaduais e municipais que alinharam seus currículos à BNCC. Além de ser um importante aliado para a consolidação dessa política pública, estimulando o diálogo entre os diversos agentes da educação” (Movimento Pela Base, 2022, s.p). Percebe-se no discurso da CEO do Itaú Social que as organizações não governamentais, a exemplo do Movimento pela Base, atuam como ferramentas de monitoramento, controle e domínio de gestores e professores das redes de educação, a serviço dos interesses das organizações privadas.

O projeto foi destinado a secretarias, equipes formadoras e gestores escolares, tendo como objetivo apresentar critérios fundamentais para pensar e organizar a formação continuada para os currículos alinhados à BNCC. A formação deveria ocorrer conforme sugestão abaixo:

Formação entre pares: trata-se de incentivar os docentes da própria escola e/ou rede para que desenvolvam uma proposta de formação continuada, tomando por base a sua experiência prática, articulando-a a teoria. Professores de uma mesma área de conhecimento podem trabalhar juntos no planejamento e nos desafios, da mesma forma que professores que lecionam para o mesmo ano também podem trocar experiências e ter momentos formativos para discutir as dificuldades e oportunidades. Isso seria uma forma não só de valorizar os saberes dos docentes locais, como também contribuir para o

⁴ Anacrônico é utilizado para indicar que o modelo proposto nestas diretrizes é deslocado no tempo, um modelo que nega (ou erra) a trajetória histórica de construção de um perfil de formação docente trazendo conceitos e ideias, já superados, de épocas passadas para a formação docente em outro tempo histórico (Coimbra, 2020).

aprimoramento do trabalho em sala de aula de seus colegas (Brasil, 2019, p. 14).

Várias instituições aderiram ao movimento, e dessas parcerias surgiram sugestões intituladas no documento como “Boas Práticas”. O estado de Goiás se destacou por meio da rede estadual de educação, exemplificando suas práticas.

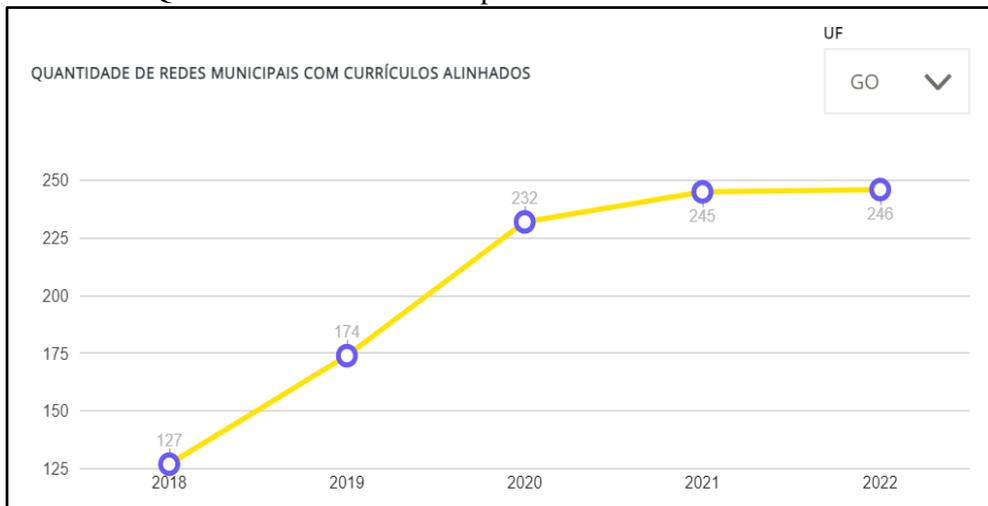
Goiás - A formação continuada de professores da rede estadual de Goiás acontece de duas formas:

- 1) **formação dentro da escola**, realizada pelo coordenador pedagógico que, por sua vez, recebe tutoria no mínimo uma vez por semana na escola;
- 2) **os professores se reúnem por área** nas regionais para discutir questões relativas à sua área de atuação. Com a tutoria, o processo de formação é monitorado a partir de práticas como a observação de sala de aula e o acompanhamento do trabalho colaborativo entre professores. Com a formação nas regionais, as pautas são estabelecidas a partir dos resultados de avaliações diagnósticas realizadas bimestralmente. O monitoramento do processo e a avaliação dos resultados de aprendizagem fazem parte da cultura de formação da rede há mais de 8 anos (Governo do Estado de Goiás, 2019, p. 12). (grifo nosso).

Infere-se que, a partir da experiência do estado de Goiás, houve uma tentativa de colocar em prática as orientações com o objetivo de proporcionar aos docentes oportunidades de aprimorarem os conhecimentos pertinentes da BNCC, influenciando e transformando suas práticas de ensino aos moldes planejados pelas organizações não governamentais, para se adequarem às reivindicações por resultados esperados pela rede de educação e um dos fatores que contribuíram para Goiás ser destaque foi a adesão em massa das secretarias municipais.

O gráfico abaixo demonstra quantos municípios no estado de Goiás até o ano de 2022 já possuíam seus currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental alinhados à BNCC.

Gráfico 1 – Quantidade de redes municipais com currículos alinhados à BNCC



Fonte: Uncme e Undime, Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais (2022).

O estado de Goiás possui 246 municípios e mais de 7,2 milhões de habitantes e houve 100% de adesão à BNCC. Sob o efeito das proposições do Governo Federal/MEC a rede estadual e todas as redes municipais de educação construíram seu currículo de referência.

Esta adesão ocorreu com a elaboração do Documento Curricular para Goiás – DC-GO em regime de colaboração entre a SEDUCE/CONSED e a UNDIME-Goiás.

[...] deu início aos trabalhos colaborativos para a escrita do DC-GO, que se estendeu de fevereiro a novembro de 2018. A Portaria n. 2610/2018 - GAB/SEDUCE/UNDIME, instituiu a Equipe de Currículo para a implementação da BNCC no sistema de ensino do estado de Goiás, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em regime de colaboração entre a SEDUCE e a UNDIME Goiás (Cunha *et al.* 2021, p39).

Conforme os autores relatam, o Estado de Goiás elaborou seu DC-GO seguindo as orientações da BNCC, considerando as características socioculturais e econômicas do estado, contando com a colaboração dos municípios do estado para legitimar a criação de um documento democrático que contemplasse todo o território goiano. Segundo Cunha *et. al.* (2021, p. 45) foram criadas comissões regionais com:

[...] objetivo de garantir que o processo de implementação da BNCC acontecesse de fato com todos os profissionais da educação, em todas as unidades escolares do território do estado de Goiás, de forma democrática e com representatividades das diversas instâncias educativas responsáveis por essa implementação.

Uma vez o documento elaborado ocorreu a implementação do DC-GO nas redes municipais, para manutenção de verbas ligadas à implementação, ou mesmo por convencimento ideológico, conforme apontam Barbosa, Mendes e Oliveira(2023, p.4).

O documento, denominado DC-GO Ampliado, foi concebido como orientação curricular do estado de Goiás, elaborado e fundamentado na Base Nacional, tendo sido implantado no contexto da Educação Infantil em diferentes municípios goianos, implementação está ocorrida devido aos recursos vinculados à sua adesão à Base ou por convencimento ideológico e/ou didático-pedagógico.

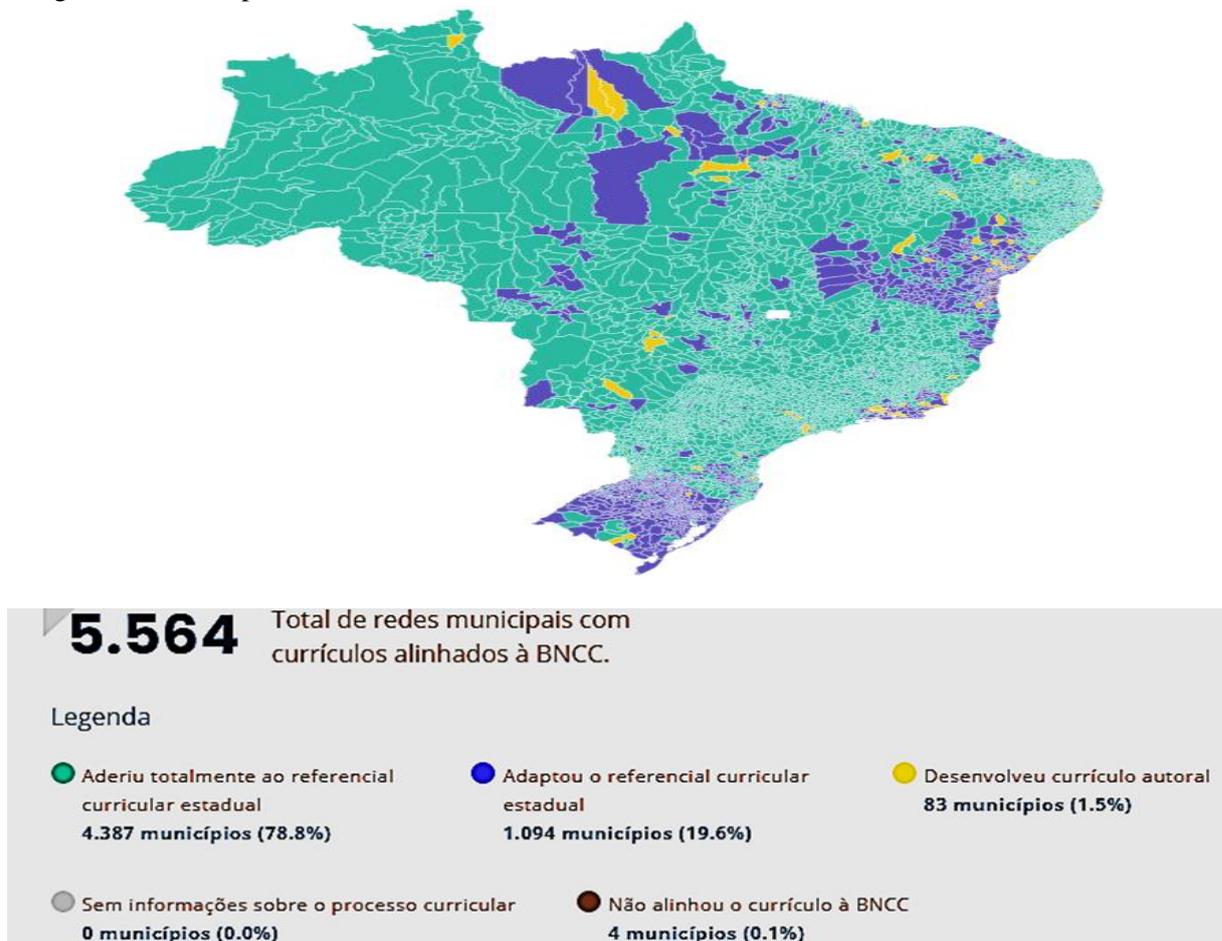
Em outras redes municipais também não ocorreu de forma diferente, realizando movimentos isolados e por conta própria. A exemplo, como a Secretaria Municipal de Mogi Mirim, São Paulo, que realizou “[...] formação continuada baseada na formação dos coordenadores pedagógicos das escolas da rede que, por sua vez, são os formadores dos professores nas escolas”. Os conteúdos, das formações são definidos pelas próprias secretarias, a partir de demandas vigentes e empenho dos coordenadores pedagógicos que participam

ativamente do processo. “[...]As mesmas metodologias ativas são usadas na formação dos professores nas escolas” (Brasil, 2019, p. 11).

Em âmbito nacional (Brasil) a adesão dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental alinhados à BNCC pelas redes municipais, por meio das secretarias municipais de educação, houve o total de 5.564 de redes municipais com currículos alinhados à BNCC.

Os dados estão expostos na imagem a seguir, foram dados oferecidos pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais até o ano de 2022.

Imagem 1 – Municípios Mobilizados



Fonte: Uncme e Undime, Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais (2022).

Nota-se que, aderiram totalmente ao Referencial Curricular Nacional 4.389 municípios (78,8%); adaptaram o referencial curricular estadual: 1.094 municípios (19,6%); desenvolveram currículo autoral: 81 municípios (1,5%); sem informações sobre o processo curricular: 0 municípios (0,0%) e não alinou o currículo à BNCC: 4 municípios (0,1%).

A adequação dos currículos à BNCC deveria ser efetivada preferencialmente até 2019 e, no máximo, até o início do ano letivo de 2020, conforme Resolução CNE/CP nº. 2/2017.

Todavia, esse prazo não obteve o sucesso esperado e teve o processo de alinhamento dos currículos prejudicado devido à pandemia da Covid 19 que assolou o mundo entre os anos de 2019 e 2023. O isolamento social que levou as redes educacionais ao trabalho remoto, certamente, contribuiu para o atraso.

O Conselho Nacional de Educação, por meio de sua presidente, Maria Helena Guimarães, manifestou-se dando o seu parecer favorável no *site* do Movimento Pela Base.

O Movimento pela Base tem feito um trabalho importantíssimo para a educação brasileira. Nos últimos três anos, conseguiu mobilizar estados e municípios em todo o país, apoiar o desenvolvimento dos currículos locais e regionais e conseguiu também organizar uma série de eventos que ajudaram os estados e municípios a desenvolver os seus currículos. Posteriormente, o Movimento iniciou um trabalho articulado com outras entidades do terceiro setor para apoiar a formação de professores para a implementação da BNCC (Movimento Pela Base, 2022, p.11).

Posteriormente, o Movimento ganhou adesão em todo o país, transformando-se em um trabalho articulado com outras entidades do terceiro setor, as ONGs (Organizações Não Governamentais), e dentre elas tem se destacado a Fundação Lemann que apoia a formação de professores para a implementação da BNCC. Embora a Fundação Lemann se apresente como “[...] uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado. Para isso, nossa atuação está fundamentada em dois focos estratégicos: Educação e Lideranças, ambos com compromisso transversal pela equidade racial” (Fundação Lemann, 2018, s.p).

Porém, trata-se de um empreendimento capitalista e, como tal, lucrativo e idealizado por Jorge Paulo Lemann, economista e empresário suíço-brasileiro, conhecido pelo sucesso de seus empreendimentos e, conseqüentemente, pela sua fortuna bilionária que o coloca entre os homens mais ricos do mundo. Ele tem utilizado sua fundação de forma sistêmica para exercer influência na elaboração de políticas públicas que possam favorecer os interesses dos grupos neoliberais e ainda lucrar com parcerias como estados e municípios.

Santos (2018), adverte que se caracteriza pela adoção de uma tática para o alcance dos resultados esperados, designada *advocacy*:

Por *advocacy* entendemos o ato de identificar, adotar e promover uma causa. É um esforço para moldar a percepção pública ou conseguir alguma mudança seja através de mudanças na lei, mas não necessariamente. *Lobbying* é uma forma específica de fazer *advocacy* e é focada em influenciar a legislação [...]. Sendo assim, *lobbying* pode ser entendido como parte da atividade de *advocacy* (Brelàs, 2007, p. 1-2)

A fundação chegou a criar um documento no ano de 2022, com recomendações para aumentar a coerência das políticas pedagógicas no Brasil com o título: “Políticas Pedagógicas: Recomendações de Políticas Pedagógicas para os Governos Federal e Estaduais” (Movimento Pela Base, 2022, s.p).

Para além das adesões e eficácia do alinhamento, a Resolução CNE/CP N° 2/2019 (Brasil, 2019) elenca o Artigo 62 da LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996, s.p) e “estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica)”(Brasil, 2019, p.1), Logo, entende-se que a BNC-Formação se transformou em uma ferramenta para formar os professores para “ensinar a BNCC”, para “treinar os professores” e materializar a BNCC no espaço escolar (Costa; Mattos; Caetano, 2021).

Os indicadores de uma formação de professores para atendimento à BNCC também ficam evidentes no texto a seguir:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n° 2/2017 e CNE/CP n° 4/2018 (Brasil, 2019, p. 2).

Torna-se evidente no presente artigo a busca pela padronização dos sistemas de formação inicial e continuada como forma de garantir a implementação da BNCC, bem como sua manutenção nas redes de ensino nacional, estaduais e municipais.

Para alcançar esse objetivo e desenvolver as habilidades e as competências estabelecidas pela BNCC julgou-se pertinente a elaboração da BNC – Formação, isto é, Base Nacional Comum para a Formação Inicial e continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pelo Parecer CNE/CP n° 22/2019. Na expressão de Silva (2020, p.104), “A BNC-Formação é a ferramenta para formar professores para ensinar a BNCC”, ou seja, é a estratégia para tornar viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta”. E sobre este Costa e Godoy (2012,s.p) expõem:

[...] consagra-se por apresentar um novo modelo de reprodução do mundo e um novo modelo de acumulação. Ambos, centrado, sobretudo, nos movimentos do capital financeiro, na circulação de bens e serviços, na

informação, na satisfação e na eficiência, do que situado somente na unidade de produção.

Essa que esta nova forma de capitalismo se ramifica entre os setores do capital financeiro, exercendo influência nas transações comerciais e fluxo de dinheiro, na circulação de bens e serviços, no controle das informações à atento a exultação e eficácia de seus produtos e ações que resultam em acúmulo de capital e manutenção do sistema neoliberal, transcendendo os limites das unidades de produção.

Na execução das atribuições estabelecidas na BNCC, a formação de professores deve promover o desenvolvimento de competências gerais docentes, apoiada nas competências específicas e habilidades correspondentes, como descrito no Artigo 3º: “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019, p.2).

Mediante ao que está posto, a BNC-Formação assumiu o papel de ser o direcionador do processo de formação inicial se estendendo aos cursos de formação continuada e para esta empreitada foi elaborada uma matriz de 10 competências gerais docentes:

- 1.** Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
- 2.** Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
- 3.** Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
- 4.** Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5.** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
- 6.** Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7.** Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional

e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (Brasil, 2019, p. 17).

A BNC-Formação ainda traz um conjunto de competências específicas a serem desenvolvidas nos docentes, dentro de três dimensões estruturantes que se fundamentam nas categorias da base do conhecimento definidas por Shulman (2014), antes mesmo de sua aprovação.

As três dimensões a serem desenvolvidas na formação de professores pela BNC-Formação são: conhecimento profissional, conhecimento da prática e engajamento profissional, conforme demonstra:

- Na dimensão **Conhecimento Profissional**, a competência 1.2 determina que o professor deve “conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações”. Dentro dela, está a habilidade 7 que coloca que o professor deve conhecer diversos recursos tecnológicos para ajudar no desenvolvimento pleno dos estudantes

- Na dimensão **Conhecimento da Prática profissional**, a habilidade que pode ser relacionada ao momento atual é a de “demonstrar compreensão das questões relevantes e das estratégias disponíveis para apoiar o uso seguro, responsável e ético das TICs no aprendizado e no ensino”.

- Com tantas novidades na reinvenção da prática pedagógica, a troca de experiências entre professores é essencial. Por isso, na **dimensão Engajamento Profissional** traz diversas habilidades relacionadas a esse diálogo entre pares, seja de forma presencial ou à distância (Ramos, 2020, s.p.).

O Art. 4º da CNE/CP N° 2/2019 torna perceptível que as competências específicas se referem a três dimensões fundamentais da BNC, cumprem seu papel como ferramenta (tecnicista) de formação e metodização dos docentes ao promover as competências gerais e habilidades essenciais para a adoção na prática de ensino.

A BNCC é baseada no ensino por competências, assim, está subjacente a este projeto a suposição de que as exigidas habilidades de raciocínio complexo sejam inerentes ao estudante, eximindo a escola de ensiná-las (Bulhões, *et al*, 2019). Tomadas como intrínsecas ao sujeito, tais habilidades demandam apenas serem ativadas, por meio de estímulos específicos, aos quais o estudante ‘normal’ reagiria automaticamente. O ensino por competências tende a se limitar ao conhecimento básico, com foco na matemática e na linguagem e, mais precisamente, em aspectos fragmentados destas disciplinas. Para a pesquisadora Kátia Curado Silva (2022, p. 32):

O desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidar com as características e com os desafios do século XXI. Os adultos, mas, sobretudo, as crianças e os jovens estão imersos em um contexto de um mundo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity, em português: volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, respectivamente); e esses fatores, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes, não apenas acessar conhecimentos, mas saber selecioná-los, correlacioná-los e criá-los, o que exige competências cognitivas de maior complexidade.

Vale destacar ainda que o estabelecimento da BNC promove um alinhamento ou até um reducionismo do papel do docente como pesquisador, promovendo-o a um mero executor de diretrizes e normas impostas, previamente elaboradas que, muitas vezes, visam à não promoção de uma educação de qualidade e emancipadora, mas sim alienadora. Ou seja, reiteram uma lógica de formação e treinamento do fazer docente em um sentido limitado, como taxinomia⁵ que prima a prescrição de objetivos de aprendizagem e enfatiza um aspecto da dimensão cognitiva – aquele que pode ser aferido nas avaliações externas.

Assim, questiona-se novamente: este caminho trilhado até o momento é indicado para uma educação que atenda as demandas sociais, históricas e políticas da população brasileira? Silva (2020, p.118) assegura que “[...] a complexidade da formação humana exige a construção de um vir a ser gestado na capacidade de dar sentido e significado os conhecimentos produzidos pela humanidade, a fim de que nos tornemos, a cada movimento histórico, humanos mais solidários e felizes [...]”.

⁵ A Taxonomia é um sistema de classificação usado para definir e distinguir diferentes níveis de cognição humana: pensamento, aprendizagem e compreensão. Os educadores usam a taxonomia de Bloom para orientar o desenvolvimento de avaliações (testes e outras avaliações da aprendizagem). A taxonomia de Bloom foi publicada originalmente em 1956 por uma equipe de psicólogos cognitivos da Universidade de Chicago. Recebeu o nome do presidente do comitê, Benjamin Bloom (1913–1999), ficando conhecida como taxonomia de Bloom. Fonte: <<https://unina.edu.br/o-que-e-taxonomia-de-bloom-e-como-ela-e-aplicada-na-educacao/>> Acesso em: 20 dez. 2023.

E, para tal formação docente, a autora clarifica que a formação deve ser edificada na epistemologia da práxis, embasada em princípios, cuja tarefa principal não seja o ato de ensinar competências e habilidades, mas conceder ao professor a empreitada de interpretação do mundo, a fim de que o conhecimento da produção humana e do ser humano, na relação prática, possa ser guia de transformação da realidade rumo à emancipação para uma leitura do mundo crítica e libertadora das amarras internacionais.

Portanto, que a formação de professores deve primar pela formação humana, emancipação e autonomia, tomando como premissas norteadoras a historicidade do ser humano, o engajamento político e o compromisso ético, pois o processo educativo é fundamentado no formativo isto é desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Todavia, as políticas públicas educacionais recentes apontam para longe dessas prioridades. Com o olhar vigilante para isso a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) publicou uma nota de esclarecimento expondo a sua posição, e pedindo o arquivamento e desconsideração do Parecer CNE/CP N° 4/2024. O referido documento foi publicado junto ao debate do Novo Ensino, momento em que os movimentos e entidades do campo da educação estavam envolvidos/as com este debate e não tiveram tempo hábil para se dedicar às análises de forma pertinente. Seu objetivo é “desenvolver estudos e estabelecer as diretrizes para a formação dos(as) profissionais do magistério para a educação escolar básica e sua valorização profissional” (CNE/CP n° 4/2024) porém nada esclarece ou discute a este respeito.

O Parecer CNE/CP N° 4/2024 teve por foco revogar as Resoluções CNE/CP N°. 02/2019 e N°. 01/2020. A ANFOPE anunciou suas considerações para expedir tal posicionamento:

Considerando que:

- a Resolução CNE/CP n° 02/2015 apresenta-se mais completa do que o Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP n° 4/2024, pois trata da formação de professores de maneira orgânica, envolvendo em seus capítulos aspectos relacionados à formação inicial, à formação continuada e à valorização docente.
- a Resolução CNE/CP n° 02/2015 já foi materializada pela maioria dos cursos de licenciatura, sendo revogada sem obter uma avaliação processual e uma justificativa estrutural e necessária para sua revogação. (grifo do autor)(ANFOPE, 2024, p.07).

E ainda reforça que o Parecer CNE/CP n° 4/2024 contém a “[...]incoerência epistemológica entre os princípios, os meios e os fins anunciados. Um exemplo refere-se à formação continuada” propondo assim, a desarticulação entre formação inicial e continuada.

Resta claro que em um país tão grande como o Brasil, com tantos limites geográficos, muitas vezes inabitados ou quase “incheáveis”; com tantos contornos sociais desenhados pelas desigualdades sociais, miséria, pobreza e com imensas diferenças salariais dentro da mesma categoria – docente com níveis de ensino e aprendizagem que dependem, muitas vezes, da realidade vivida pelas diferentes famílias, a formação de professores alinhada a uma diretriz curricular parece algo que não atende as urgentes demandas sociais, das escolas, dos docentes, tampouco, dos alunos.

2.4 As interveniências das agências multilaterais internacionais

A compreensão deste tópico, requer o entendimento de que as políticas públicas adotadas durante os governos de José Sarney (1985 – 1990), Fernando Collor de Melo (1990 – 1992), Itamar Franco (1992 – 1995), Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), Dilma Rousseff (2011 – 2016), Michel Temer (2016 - 2019) e Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022) sofreram intervenções do mercado econômico internacional que primam pelas tomadas de decisões conjuntas de medidas, da padronização de aspectos de desenvolvimento comportamental, comercial, cultural, educacional, assistência e manutenção médica, o estabelecimento de redes de proteção dentre outros. Posto isso, a educação pública vigente no país é o resultado de múltiplas realidades, políticas e processos administrativos priorizados a nível global que influenciam a articulação e o funcionamento dos sistemas da educação básica brasileira como em outros países.

Com vistas nesta perspectiva, as agências multilaterais internacionais foram criadas pelos grandes países ditos emergentes, sendo a Organização das Nações Unidas - ONU constituída por China, Estados Unidos, França, Reino Unido, ex-União Soviética e membros signatários, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE que conta com Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coréia, Costa Rica, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia, e pelos seus respectivos blocos econômicos, dirigidas a múltiplas áreas da atividade humana, no contexto das relações internacionais, das interações e dos desenvolvimentos globais e regionais. O foco desta criação de agências nasceu "para auxiliar as economias destruídas pela Segunda Guerra Mundial" (Guitarrara, 2023, s.p).

A questão é: qual o interesse dessas agências multilaterais internacionais ao fazerem suas interveniências, ou seja, em financiar e promover o avanço educacional no Brasil e outros países Latino-Americano e Ibero-Americanos? O objetivo é responder a esta indagação ao longo deste texto.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2011) o Banco Mundial surgiu com uma proposta de financiamento para a reconstrução dos países que estavam em guerra. Uma vez devastadas as suas estruturas, a reconstrução exigia em investimentos financeiros. Porém, com o tempo, o papel do Banco Mundial foi se alterando, adentrando às questões de financiamento de políticas públicas, principalmente para a inclusão, alívio da pobreza, diminuição de conflitos entre grupos humanos e democratização da educação.

Estes organismos internacionais, denominados agências, desde 1990, ampliaram seu campo de intervenção ou de interveniências, estabelecendo prioridades e as atividades que primaram desenvolver. “[...] diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia”(Shiroma; Morais; Evangelista, 2011, p. 47).

Corte, Sarturi e Morosini (2018) afirmam que suas justificativas se pautam na busca pela qualidade de vida da população mundial. Neste intuito vão introduzindo e disseminando ideologias, estabelecendo metas e desafios em âmbito global e local. Corte, Sarturi e Morosini (2018) ainda citam alguns dos organismos multilaterais como: Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura (Unesco), o Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a União Europeia (UE) e a Organização dos Estados Ibero Americanos (OEI).

Cada uma destas agências tem sua própria área de intervenção e mandado específico como a prestação de assistência financeira e técnica a países em desenvolvimento, a coordenação de esforços globais para enfrentar desafios como as mudanças climáticas e a promoção da paz e segurança internacional, tendo o objetivo de promover a cooperação global e em assuntos que afetam o mundo como um todo.

Sobre as agências multilaterais internacionais será dado destaque a duas delas que fazem suas interveniências diretamente na educação e especialmente, para a formação docente: a

Unesco e o Banco Mundial as quais têm notório desempenho e influência no campo da educação brasileira.

A Unesco se trata de uma agência especializada das Nações Unidas, fundada no ano de 1945, tendo como objetivo acompanhar o desenvolvimento mundial e auxiliar os países membros. Em 2015 estabeleceu e apresentou um documento, a Agenda da Educação 2030, conjunto de metas e compromissos como parte dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Ela foi criada para orientar políticas educacionais em todo o mundo e promover a melhoria da qualidade da educação até o ano de 2030 (Morozini; Nez; Woicolesco, 2022). Inclusive, uma das suas atenções está voltada à avaliação externa, que monitora o desempenho da educação e dos estudantes nos países em que atua.

A Agenda da Educação 2030 é um dos feitos mais recentes da Unesco e, no Brasil, a proposta destaca-se pelo oferecimento do aumento de recursos financeiros na área da educação, o alargamento dos direitos educacionais e as novas demandas de formação docente que induziram a formulação de metas ambiciosas para a expansão do Ensino Superior, além de prazo ao favorecimento do ensino privado com alentados subsídios públicos (Morozini *et al.*, 2022).

Desse modo, quanto ao Banco Mundial (BM), a sua criação ocorreu em 1944, podendo ser considerado na atualidade a maior fonte de assistência aos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil. De acordo com Vieira (2012, p.32), as ações do Banco Mundial se “[...] expressam uma mistura de financiamento e ideias para melhorar o padrão de vida e eliminar as piores formas de pobreza”. Sobre a atuação do Banco Mundial no Brasil, o autor ainda esclarece:

[...] Na década de 1990 a ação do Banco Mundial na área de educação expandiu consideravelmente, tanto na América Latina como um todo, tanto quanto no Brasil, em particular. No caso brasileiro, a ação desse organismo começou por outros setores, como a agricultura, para, depois, incluir o financiamento a projetos educacionais (Vieira, 2012, p.33).

Vieira (2012) ainda ressalta que o primeiro programa específico para a formação de professores de classes multisseriadas foi financiado pelo Fundescola, conseqüentemente pelo Banco Mundial: “[...] Fundescola apresenta-se como a maior atividade na área de educação no Brasil financiada pelo Banco Mundial” (Vieira, 2012, p.34).

No discurso, essas agências têm colaborado com o Ministério da Educação (MEC) e instituições de ensino superior para fortalecer a formação de professores e melhorar a qualidade da educação em todo o país. Suas iniciativas podem abordar questões como a formação inicial

de professores, a capacitação contínua, a valorização da profissão docente e a promoção de abordagens pedagógicas inovadoras. Todavia, os dados sobre a qualidade de educação no Brasil, da educação infantil ao Ensino Médio, continuam sendo desastrosos. Parece que não se tem priorizado os processos de alfabetização e o desenvolvimento de habilidades como a leitura e a escrita.

Assim, Amorim e Leite (2019, p. 40), em seu artigo, *A influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto*, salientam que o BM propõe que a

[...] formação de professores é proposta mais por meio de treinamento em método de instrução do que na formação teórico-prática. A recomendação do BM é tornar os salários docentes competitivos, com oferta de incentivos por desempenho na função, com conseqüente progressão profissional, desconsiderando, portanto, as diferenças de habilidades possivelmente existentes entre esses sujeitos[...].

Já o Banco Mundial (2017,p.127) afirma

A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. [...]. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade.

Neste viés, a terceirização garantiria maior aplicabilidade dos recursos em educação e, de certa forma, receberia maior punição quando da contratação feita de qualquer forma, sem respeitar os princípios da educação e da legislação.

Ao refletir sobre os interesses dessas agências multilaterais internacionais ao fazerem suas interveniências em Gatti (2019) pontua que essas agências dão importância às políticas públicas voltadas para a Educação, quando bem direcionadas, com o propósito de garantirem o “Capital Humano” capaz de aumentar a produtividade e a riqueza da nação e global. Ou seja, não há uma preocupação centrada no sujeito social, diretamente.

Entre as recomendações do Banco Mundial e da Unesco, ganham destaque a do investimento: “[...] em capital humano atentando para a relação custo-benefício” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2000, p. 74). As autoras ainda explicam que o objetivo do investimento na formação docente ou, em geral do trabalhador, tem por objetivo capacitar o indivíduo para que ele obtenha um emprego. Para além, também sugerem que o ensino contemple as inovações tecnológicas, pelo fato de vivermos na sociedade da informação e do conhecimento, atendendo ao mercado de trabalho neoliberal, gerido por uma minoria que tem as riquezas geradas pela

maioria trabalhadora (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011). A mecanização da educação é cada dia mais visível nas escolas de Educação Básica, com uso exacerbado de plataformas, por exemplo.

Estas reflexões são interpretadas com propriedade nas palavras de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996, p.39):

Não posso virar conivente de uma ordem perversa, responsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos. A fome frente a frente à abundância e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades, como o reacionarismo apregoa, com ares de quem sofre por nada poder fazer. O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria.

Portanto no que concerne à formação de professores no Brasil, os organismos multilaterais internacionais detêm a concepção de que a educação está centrada no papel econômico dela, ou seja, na relação da educação com a produtividade e com a inserção de profissionais docentes no mercado de trabalho, dotados de habilidades e competências a serem ensinadas aos educandos, futuro capital humano.

Destarte, fazendo o dever de casa, tarefa dada pelas agências multilaterais internacionais, várias políticas de formação de professores foram criadas e implementadas no Brasil, conforme será apresentado e discutido nas linhas futuras.

2.5 As políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil a partir de 1988

Antes de aprofundamos no tema, formação inicial e continuada, se faz necessário conceituá-los, para um proporcionar uma melhor compreensão. Formação inicial está relacionada a ação de formação, educação, destinada a preparar uma pessoa para ingressar e um atividade ou convívio social. Enquanto, que formação continuada se destina a promover o aprimoramento ou atualização de conhecimentos e habilidades.

No tocante às políticas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada de professores no Brasil, a partir de 1988, observa-se um certo alinhamento com as relações econômicas e mercadológicas no Brasil, sugerindo novos contextos e ações para torná-las mais eficientes.

Tais políticas foram implementadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país e têm sido demarcadas por avanços, constantes mudanças, muitas vezes apresentadas como retrocessos e desafios para todos os envolvidos no processo educacional (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

Considerando também que dentre os objetivos dessas políticas, de forma clara e explícita, está o de gerar resultados esperados em forma de aprendizagem que alcance as metas e indicadores propostos pelas lideranças locais e globais.

O marco referencial das políticas públicas de educação na atualidade é a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 (Brasil, 1988), também conhecida como "Constituição Cidadã". Para além da proposta de um ensino de qualidade trouxe também em seu teor, as bases para se reestruturar a educação no país, incluindo a formação de professores. Todavia, muitas políticas e direitos educacionais nem sempre se cumprem, com o teor adequado, devido aos lugares de entrave por onde percorrem, como no campo da gestão, do financiamento e da falta de apoio da sociedade em geral.

Dessa forma, ainda que muitas vezes a legislação pareça ser um tanto contraditória, no artigo nº 206 é destacado:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.

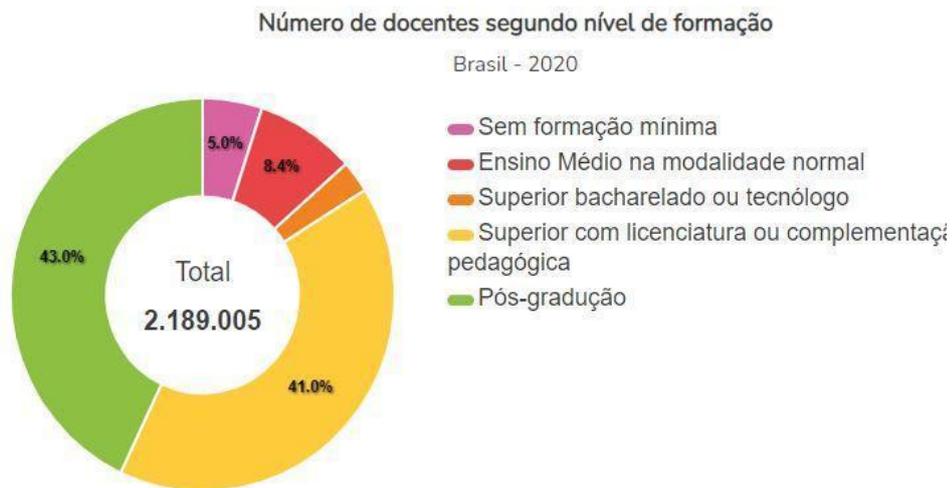
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 1988, s.p.)

A Constituição abriu caminhos para propostas democráticas de formação e valorização de professores, mais detalhadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e, com mais afinco, na Resolução 02/2015, revogada e substituída pela 02/2019, representando um abismo entre a formação de professores e a educação básica (Gonçalves *et al.* 2020).

A Resolução 02/2019, dentre outras catástrofes para a formação inicial e continuada de docentes, priorizou a aprendizagem prática, distanciou as instituições de educação básica das superiores e separou a formação continuada em outro texto, a Resolução 01/2020, e para Reginaldo Peixoto e Silva Junior (2023, p.9) representa retroceder e desqualificar o diálogo entre as áreas e níveis de conhecimento.

Neste intento, a LDB definiu a necessidade de cursos de licenciatura para quem deseja lecionar, enfatizando a importância de se ter a formação inicial, seja em nível médio na modalidade normal para atuar na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto em nível superior para os anos finais e Ensino Médio, embora dados do último censo escolar como de 2020, (gráfico 2) demonstra que ainda há uma parcela de professores brasileiros que não possuem a formação inicial.

Gráfico 2 – Número de docentes e os percentuais de formação



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/INEP, (2020).

De acordo com o gráfico 2, cerca de 5% dos professores não possuíam formação inicial em 2020, mas devido ao Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) finalizar somente neste ano de 2024, essa demanda ainda não tenha sido zerada, o que continuará a exigir ações e políticas educacionais para os próximos anos.

Dadas as dificuldades sobre a formação inicial de professores, com mudanças que vão e voltam, ainda pode ser considerada a formação inicial em cursos normais para atuação na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, embora o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) enfatize a necessidade de todos os professores brasileiros possuírem Ensino Superior.

Com efeito, as orientações da LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996) para formação em nível superior criaram várias dúvidas e conflitos sobre dois aspectos: local onde devem/podem ocorrer as formações de professores e sobre os cursos normais superiores.

Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo (Saviani, 2009, p. 148).

O autor versa que os institutos de educação superior começaram a emergir para atender esta clientela, porém com pouca qualidade e, assim, surgem, “[...] instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração [...]” (Saviani, 2009, p. 148).

O autor observa que esse rápido histórico de sucessivas mudanças que sofreu a formação docente revela um quadro de descontinuidade nas políticas de formação ao longo dos dois últimos séculos que as LDBENs não conseguiram organizar. Mesmo com muitas críticas ao formato, o Ministério da Educação - MEC vem implementando as novas exigências para a formação de professores, muitas vezes a passos bastante lentos, já que após a aprovação da LDBEN 9394/96 os Planos Nacionais de Educação não foram suficientes para cumprir as metas de formação inicial estabelecidas.

Uma iniciativa do MEC, no ano de 2009, com o pleito de atender as demandas de formação inicial, foi a criação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) que teve uma ação efetiva da CAPES, visando contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam, de forma mais acelerada que as licenciaturas convencionais, quando os docentes que frequentam o programa já possuem uma formação inicial. Houve do ano de 2009 até o ano de 2022 100.408 professores matriculados e um total de 60.780 professores que já concluíram suas formações (Brasil, 2022).

Mesmo com iniciativas como essa muitos estudiosos em educação acreditam que o prazo fixado nas “Disposições Transitórias” (Artigo 87, § 4º) de 10 anos estipulados pela LDBEN 9394/96, como sugerido no artigo 62 da LDB (Brasil, 1996), para formação de todos os professores em nível superior, não conseguiria ser cumprido e ainda trouxe falhas como afirma Saviani (2016, p.382):

Em termos de técnica legislativa caberia fixar, no corpo da lei, a regra e, nas disposições transitórias, admitir-se a exceção no período de transição. Assim, o artigo 62 deveria, simplesmente, estabelecer que a formação de docentes para a educação básica seria feita em nível superior. E, nas disposições transitórias, registrar que, até o fim da década da educação admitir-se-ia, como formação mínima, a oferecida em nível médio para o magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Nesse caso, sim, caberia na redação a expressão “até o fim da década”, referida à formação em nível médio, que deveria cessar, dando lugar à norma fixada pela lei que exige a formação em nível superior.

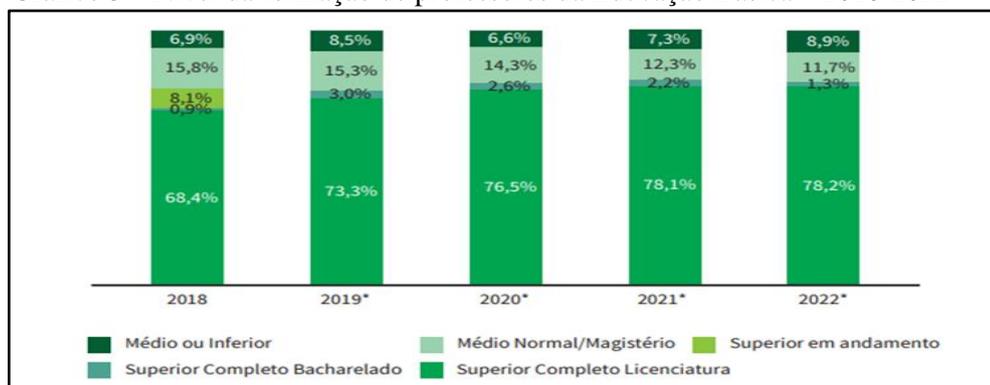
Saviani destaca que a referida falha está no fato do artigo 62, fixar a regra de que a formação de docentes para a educação básica será feita em nível superior, mas, no mesmo artigo, introduz a exceção, admitindo-se como formação mínima o nível médio, dando a entender que depois de 22 de dezembro de 2007 seria possível admitir professores sem formação superior. E na LDB vigente na atualidade (ano de 2024) o Artigo 62 assim esta:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, s.p).

Posteriormente, são apresentados os dados do censo educacional de 2020, apresentados no gráfico 3 e a evolução da formação por meio do Censo Escolar da Educação Básica realizado no ano de 2022 (Brasil, 2022, p. 41-46). Os gráficos que apresentam a realidade da formação inicial dos docentes no país, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos níveis de: Educação infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio.

Gráfico 3 – Nível da formação de professores da Educação Básica – 2018-2022

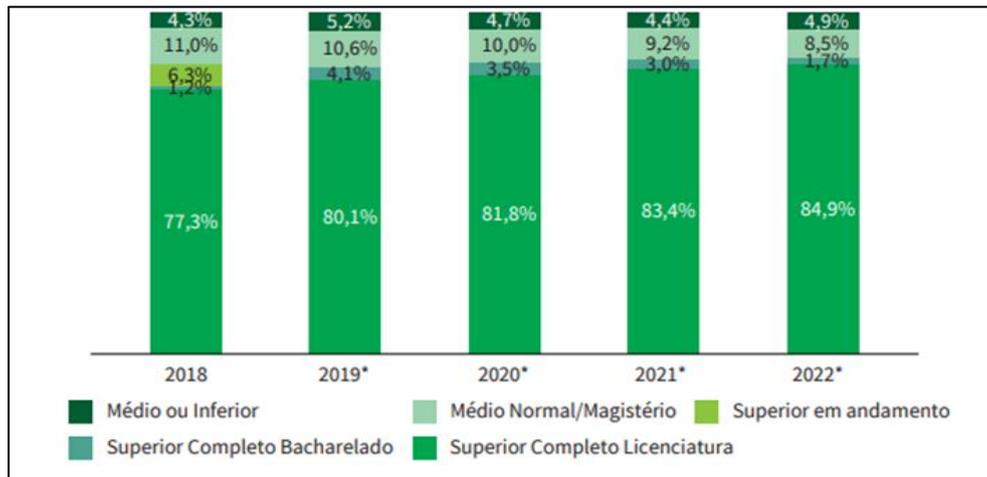


Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2022, p.39).

Conforme o gráfico 3, quanto à escolaridade, 79,5% dos professores possuem nível superior completo (78,2% em grau acadêmico de licenciatura e 1,3%, bacharelado) e 11,7% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 8,9% com nível médio ou inferior. Desde 2018 nota-se o crescimento no percentual de docentes graduados com licenciatura atuando na educação infantil, passando de 68,4% em 2018 para 78,2% em 2022.

Já o gráfico 4 expõe a escolaridade dos professores do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, conforme se segue:

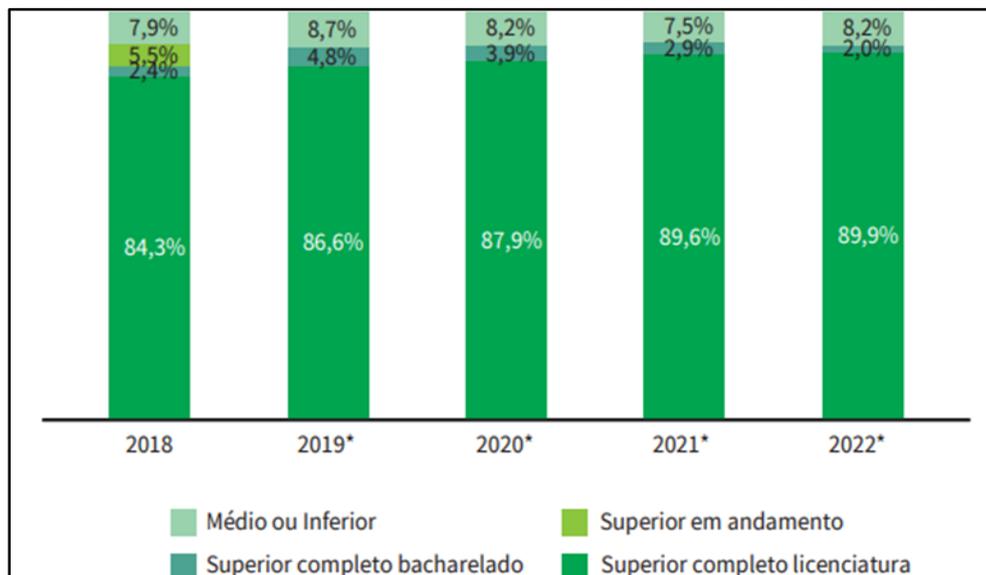
Gráfico 4 – Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 2018 a 2022



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2022, p.40).

Já quanto à escolaridade dos docentes dos anos iniciais, 86,6% têm nível superior completo (84,9% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7%, bacharelado) e 8,5% têm Ensino Médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,9% com nível médio ou inferior.

Gráfico 5 – Escolaridade dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental – Brasil – 2018-2022

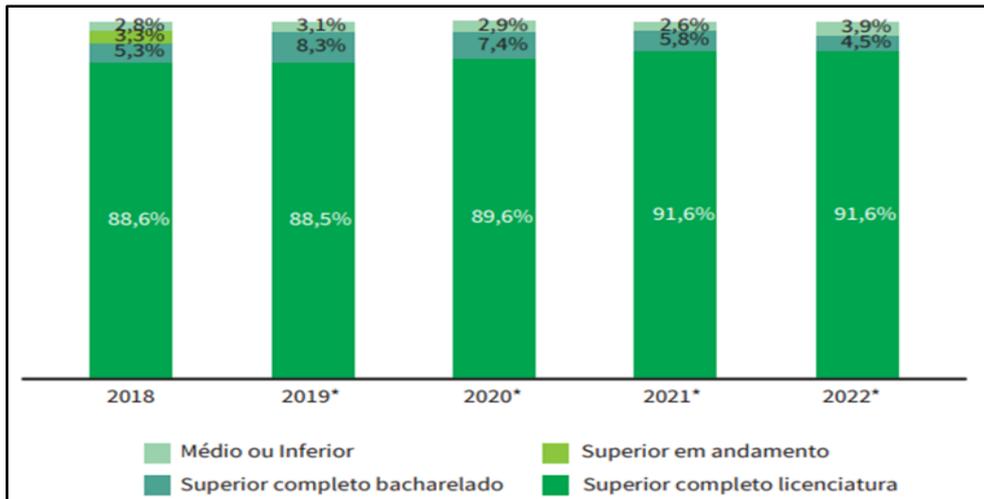


Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2022, p.42).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, 91,9% dos docentes possuem nível superior completo (89,9% em grau acadêmico de licenciatura e 2,0%, de bacharelado). O percentual de docentes com formação superior em licenciatura aumentou 5,6 % entre 2018 e 2022.

O gráfico a seguir expõe o nível de escolaridade dos professores do Ensino Médio do Brasil durante o período de 4 anos entre os anos de 2018 e 2022.

Gráfico 6 – Escolaridade dos docentes do Ensino Médio – Brasil – 2018-2022



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2022, p.46).

De acordo com o gráfico 6, dos docentes que atuam no ensino médio, 96,1% têm nível superior completo (91,6% em grau acadêmico de licenciatura e 4,5%, ou bacharelado) e 3,9% possuem formação de nível médio ou inferior.

Posto isto, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2022 (Brasil, 2022) em toda a Educação Básica do país ainda atuam professores sem nível superior completo, porém o percentual de docentes que já atenderam a solicitação da Lei 9.394/96 em seu artigo nº 87 (Brasil, 1996), aumenta a cada censo realizado.

Com respeito à formação continuada de professores no Brasil destaca-se a formação docente continuada em nível de pós-graduação proposta no Plano Nacional de Educação (PNE) que define as diretrizes, metas e estratégias para a política pública educacional no Brasil para o período de 2014 a 2024. Conforme previsto na CF/88, artigo nº 214. [...] “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal [...]” (Brasil, 1988, s.p). Em sua Meta 16, estão detalhados quais objetivos devem ser cumpridos sobre a Formação continuada em nível de pós-graduação:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, s.p).

Isso significa que a metade dos professores do país que lecionam nos diferentes níveis da Educação Básica (como Ensino Fundamental e Médio) deveriam obter formação em cursos de pós-graduação. Porém o *website* Observatório do PNE (Observatório, 2023) que tem criação e supervisão geral do programa do governo Educação para Todos, publicou que 40,9% dos docentes da Educação Básica tiveram acesso à formação continuada em 2022 enquanto 47,4% dos professores da Educação Básica concluíram um curso de pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*, até 2022.

Ainda se constitui no PNE, como estratégia para a formação continuada de professores: “consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (Brasil, 2014, s.p).

Na pesquisa de André, Simões e Brzezinski (1999 s.p), *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil* são analisados 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas durante a década de 90, sobre o tema e, segundo a investigação, foi a partir da LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996) que se deu início a um conjunto de políticas educacionais voltadas para formação continuada docente, dados os objetivos da educação para todos que tinha como lema a universalização.

As Secretarias Estaduais e Municipais de educação passaram a investir em cursos que dessem continuidade à formação dos docentes. No contexto dos projetos de formação continuada promovidos pelas Secretarias de Educação as pesquisas passaram a conceber a formação continuada “[...] como ‘formação em serviço’, cujo destaque é o papel do(a) professor(a) no desenvolvimento da própria prática docente, no interior da instituição escolar” (André, Simões, Brzezinski, 1999, p. 308).

Neste sentido, Romanowski e Martins, (2010), em se tratando da área da educação, propõem a formação continuada de docente, para quem já possui Ensino Superior, em diferentes perspectivas: suprimento, atualização, treinamento, reciclagem, aprofundamento ou pesquisa. Suprimento quanto à sua qualidade, realizado como formação que visaria complementar à inicial, considerada, na maioria das vezes, de forma precária.

Para Imbernón (2011) devem ser buscados modelos alternativos ao modelo clássico de formação continuada docente, pois os últimos utilizados pouco contribuem com a formação necessária para a profissionalização e o desenvolvimento do professor, devido ao seu formato de imposição e não ser compatível com a realidade dos docentes. Um deles é com base na perspectiva da colaboração profissional.

Nesta mesma reflexão, Souza (2016, p. 11) propõe a formação continuada no próprio espaço escolar, a partir da constituição de um grupo colaborativo. Ela investigou um grupo de professores que realizou suas formações com a colaboração, percebendo-se que isto auxiliou no desenvolvimento profissional. “[...]Os professores refletiam sobre o processo de ensino, expunham seus pontos de vista, compartilhavam suas experiências, buscando possíveis soluções para os problemas postos no cotidiano escolar [...]”.

Portanto, a formação docente inicial e continuada no país é mais vista como uma tendência crescente de possibilidade de atendimento, regulação e cumprimento das leis vigentes do que rumo à promoção da profissionalização e construção da identidade .

É inegável que existem políticas de formação inicial e continuada de professores, porém é necessário reconhecer que elas surgem e se desenrolam enviesadas por uma série de objetivos que se entrelaçam com as políticas de agências multilaterais internacionais desenvolvimento econômico formação aligeirada respostas aos índices de desenvolvimento educacional ou seja, por não refletir as práticas pedagógicas e as necessidades docentes pouco refletem em qualidade e melhoria no ensino brasileiro.

Na próxima sessão, continuando as discussões sobre a formação continuada de professores, será priorizada a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, aprovada em 2017, a qual também traz a necessidade de alinhamento entre a proposta e a formação docente em todas áreas e modalidades de ensino da Educação Básica.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Esta sessão, têm o propósito de esclarecer o ponto de partida, quais caminhos foram percorridos e aonde se chegou pois não há neutralidade no ato da pesquisa e em nenhum outro, mas sempre uma intencionalidade, uma postura, implícita ou explícita, vinculada a uma concepção de realidade, de mundo, de vida e de pesquisa.

Conforme Tonet (2013, p 108) “independente de ser admitida conscientemente, e mesmo quando explicitamente rejeitada, ela sempre intervém no processo de conhecimento, pois não pode haver neutralidade axiológica numa sociedade perpassada pelo antagonismo das classes sociais”. Acrescentam-se, ainda, os sujeitos investigados, suas opiniões e contribuições para a pesquisa acadêmica, o método orientador, os procedimentos de coleta de dados e informações, bem como o tratamento destes dados obtidos, objetivando pautar a subjetividade dos investigados aos diferentes significados, seus valores e aspirações.

O objetivo geral da investigar é concentrar esforços para analisar os impactos da BNCC na prática pedagógica dos professores e suas percepções quanto à formação continuada proposta para a implementação e preparo da utilização deste documento, realizada pela rede municipal de educação de Quirinópolis, GO. Com este foco, são percorridos os caminhos para desvelar conhecimentos científicos que levam aos fatos para além do aparente, entre o sujeito e o objeto da pesquisa eleita.

3.1 Referencial teórico

No que concerne à abordagem epistemológica que fundamenta esta dissertação foram buscados autores que defendem como o processo histórico e mediado a partir de uma visão crítica e dialética tende a contribuir com educação. Nesse contexto, a educação é considerada um direito social e histórico que deve primar pela formação humana para convívio em sociedade de forma mais humanizada e consciente, a fim de transformá-la em mais justa, inclusiva e igualitária.

Para tal foram priorizados aqueles renomados com pesquisas publicadas sobre temas que dialogam com o objeto de estudo, a “formação de professores”, para fornecer neste texto embasamento e articulação por meio de seus conhecimentos, conforme exposto em suas pesquisas, como: 1) Saviani (2009); 2) Nóvoa (2012); 3) Libâneo (2019); 4) Aguiar e Dourado (2019); 5) Magalhães (2019), Peixoto, Andrade e Oliveira (2020).

Nesta seção, serão de apresentados por meio de notas de rodapés o mini currículo dos principais autores que sustentam a pesquisa, evidenciando o alto nível de envolvimento e

atuação na área de educação e de formação de professores. Muitos com um amplo arsenal bibliográfico, com pesquisas bastante reconhecidas e muitas décadas de atuação nas mais renomadas instituições brasileiras e além-fronteiras.

O intuito é melhor explicitar como os estudiosos fundamentam e fornecem argumentos neste estudo e assim se possa para compreender as relações entre formação de professores, suas práticas pedagógicas e a implementação da BNCC. Discute-se sobre a formação inicial e continuada, sobre as quais Saviani⁶ (2009, p.143) contribui esclarecendo que “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”, formação esta que se mostra necessária a fim de acompanhar as transformações sociais que ocorreram no Brasil, de lá para cá.

Partindo da periodização apresentada pelo autor, fica evidente a complexidade em se estabelecer um programa de formação de professores, devido à falta de investimentos pela profunda preocupação com o aspecto didático desprezando o caráter pedagógico Saviani (2009) afirma que as formações de professores deveriam ser pautadas nas coordenadas didáticas-pedagógicas propiciando assim a esses profissionais uma formação mais adequada às questões profissionais.

Também com destaque no campo da formação de professores, Nóvoa (2012) defende que o processo de expansão do sistema de ensino é prejudicado pela falta de profissionais devidamente preparados para atuarem na educação e para compensar essa falta são utilizados especialistas para controlarem e supervisionarem o trabalho docente, oportunizando o surgimento de entraves, que ainda hoje depreciam a profissão, privando os docentes da autonomia na tomada de ações. O autor (1992, p.23) afirma também “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

⁶ Demerval Saviani – Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966) e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, história da educação brasileira, história da educação, pedagogia e política e educação, professor emérito do CNPq e coordenador geral do grupo de estudos e pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), tendo recebido o título de "Doutor Honoris Causa" da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) da Universidade Tiradentes de Sergipe e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É o idealizador da teoria pedagógica Pedagogia Histórico-Crítica. Em sua teoria, em contraponto ao modelo conteudista de ensino, defende o acesso ao conhecimento sistematizado e sua compreensão por parte do estudante como instrumento de reflexão e transformação da sociedade. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/2205251281123354>.

Nóvoa⁷ (2012, p.13) corrobora ao pontuar:

Este facto merece ser assinalado, pois coincide, historicamente, com um aumento das expectativas sociais sobre os professores e, ao mesmo tempo, com uma diminuição das possibilidades práticas dos professores. Abre-se assim uma fenda entre o tudo que se pede aos professores e o nada (ou pouco) que se lhes dá (Nóvoa, 2012, p.13).

O fato descrito pelo autor retrata a situação na qual se encontram os sistemas de ensino, inclusive, brasileiros, com a constante cobrança por resultados positivos em avaliações externas e menores índices de reprovação dos alunos por parte dos professores. Em contrapartida, não são oportunizadas formações que realmente possam contribuir para a atividade docente. Também não se pode deixar de mencionar a falta de valorização tanto financeira como profissional e os ataques sistematizados que acabam por afetar a imagem dos docentes perante a sociedade.

Nóvoa (2015) concedeu uma entrevista à revista Carta Capital e lhe foi perguntado pela entrevistadora Cinthia: “Os professores reclamam da falta de formação para produzir aprendizagem? Como é possível preencher tal lacuna? Qual parte cabe a cada educador e quais outras a outras esferas?” Ele respondeu:

AN: Tem de haver mudanças profundas na formação de professores. Na formação inicial, aproximando mais a universidade das escolas e das culturas profissionais, para que haja uma fertilização mútua entre a teoria e a prática. Na formação contínua, recusando formações por catálogos de cursos e instaurando processos de colegialidade e de cooperação nas escolas, em torno do trabalho pedagógico. Sim, ser educador é assumir também uma responsabilidade perante a nossa própria formação e perante a formação dos nossos colegas (Nóvoa, 2015, s.p.).

Nóvoa (2015) colabora com Saviani (2009) no que diz respeito ao processo histórico e à importância da formação inicial e continuada dos professores, demonstrando a necessidade de haver profundas mudanças, no entanto, ambos autores esclarecem que os docentes devem recusar formações mercadológicas.

Assim, para complementar e dar sequência à fundamentação teórica, trazemos as ideias de Libâneo⁸(2015, p.630) quando esclarece:

⁷ António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa - professor e pesquisador universitário português, possui graduação em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa (1976), mestrado em Ciências da Educação pela Université de Geneve (1982) e doutorado em Ciências da Educação pela Université de Geneve (1986). Atualmente é professor titular da Universidade de Lisboa. Fonte: CV: <http://lattes.cnpq.br/7899982713965607>.

⁸ José Carlos Libâneo - Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966), mestrado em Filosofia da Educação (1984) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia

Presentemente, vários aspectos dessa formação continuam sendo objeto de pesquisas como as políticas curriculares, a formação inicial e continuada, os saberes docentes, as questões salariais e condições de trabalho, a preparação de professores para modalidades específicas de ensino, as características da identidade profissional etc.

Constata-se a complexidade dos temas envolvidos na formação de professores, uma vez que as políticas curriculares tendem a direcionar e regular as formações iniciais e continuadas, as quais podem colaborar promovendo o desenvolvimento de saberes docentes e assim contribuir, para o desenvolvimento da sociedade. Também da valorização do trabalho docente traduzindo-se tanto pelo reconhecimento profissional quanto financeiro que reflete diretamente nas condições de trabalho e preparação para se realizar a prática docente.

Entre os aspectos descritos por Libâneo (2015, p. 630) “[...] a dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, considerada aqui como um dos problemas mais persistentes na organização dos currículos para a formação profissional de professores”. Esta dissociação entre estas formas de conhecimento é entendida como um problema pelo autor, por considerar que um processo de aprendizagem eficiente resultará de um processo educacional em que os professores disponham de formações constituídas de conhecimentos didático-pedagógicos combinados a conhecimentos específicos das diferentes áreas das ciências.

[...] as práticas de formação de professores implicam a interpenetração da formação disciplinar e da formação pedagógica, envolvendo tanto os professores das disciplinas de conteúdos quanto das disciplinas pedagógicas. Trata-se de considerar, na concepção formativa, no formato curricular e nas práticas de ensino, a perspectiva epistemológica e a perspectiva metodológica, articulando na formação do professor a epistemologia da disciplina científica com a didática dessa disciplina, bem como a interconexão entre do conteúdo e com as ações mentais que lhes correspondem (Libâneo, 2015, p.645).

A discussão do autor evidencia a importância da associação dos conhecimentos pedagógicos e disciplinares durante a formação inicial e no decorrer da formação continuada.

Universidade Católica de São Paulo (1990). Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha (2005). Professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos educacionais. Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teoria da educação, teoria histórico-cultural, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, políticas públicas para a escola, organização e gestão da escola. Possui Bolsa de Produtividade do CNPq, Nível 2. É membro do GT Didática da ANPEd-Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. É fundador e membro do Centro de Estudos sobre Didática e Práticas de Ensino (CEPED), fundador e Secretário da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE), membro da Comissão Organizadora dos Encontros Estaduais de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Fonte: <http://lattes.cnpq.br/7261628151334430>.

Os professores precisam dispor de formação pedagógica suficiente que possibilite a realização de um processo de ensino-aprendizagem a fim do desenvolvimento psíquico dos alunos.

Partindo das considerações de Libâneo e dos demais autores mencionados anteriormente, percebe-se que os programas de formação de professores são resultantes de um processo histórico complexo, em razão de suas constituições terem ocorrido apenas no âmbito acadêmico considerando as demandas da sociedade e professores, no desejo de promover o desenvolvimento social o local o regional e nacional também.

Todavia, Aguiar e Dourado (2019, p.33) advertem que “[...] nas democracias, as concepções e as políticas educacionais são objeto de disputa entre grupos com interesses diversos e com recursos de poder que influenciam as escolhas e o desenvolvimento de ações na máquina governamental”. Nesse contexto, a afirmação dos autores evidencia a interferência de grupos nacionais ou internacionais com objetivos político-ideológicos ou meramente econômicos, exercendo influência na elaboração de políticas educacionais que colaborem com seus objetivos e qual a melhor forma de se exercer sua influência sobre a sociedade se não pela educação.

[...] pode ser visto, com clareza, no Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Básica, na primeira gestão da presidenta Dilma Rousseff, no tocante à opção, como prioridade das políticas educacionais, por uma das estratégias das Meta 2 e 3, inscrita no Plano Nacional de Educação 2014-2018, atinente à instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Aguiar; Dourado⁹, 2019, p.33).

Partindo da análise dos autores podem ser tomadas como exemplo as ações promovidas na primeira gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014) (PT) que, a exemplo do governo do seu antecessor, estabeleceu entre suas prioridades a expansão e melhoria da oferta da

⁹ Márcia Ângela da Silva Aguiar - Graduada em Pedagogia (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal de Pernambuco, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Professora titular, atuando na graduação de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Ex-membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) Fonte: <http://lattes.cnpq.br/9445186556699560>.

Luiz Fernandes Dourado - Professor Titular Emérito da UFG, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), pós-doutorado em Paris/França na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS,2010), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1990), graduação e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (1983). Atualmente é Diretor Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE, membro do Fórum Nacional de Educação (FNe), membro do Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC EB) da Capes. Membro do FNPE., Ex-membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) Fonte: <http://lattes.cnpq.br/1883931901388039>.

educação básica e superior a nível nacional. Sendo o cumprimento das Metas 2 e 3 referentes à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos principais objetivos.

META 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

META 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014 s.p).

Nesse viés, Aguiar e Dourado (2019, p.34), rechaçam duramente essa prioridade como demonstrado a seguir: “[...]despeito da oposição pelas principais associações científicas da área, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)[...]”, entre outros que se opunham ao estabelecimento de uma base homogeneizadora da Educação Básica.

No entanto, o Ministério da Educação (MEC), segundo Aguiar e Dourado (2019), encontrava-se sob a influência do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituições e fundações privadas como Fundação Lemann, Unibanco, dentre outras, que acabaram rebaixando metas de maiores importâncias estabelecidas no PNE para segundo plano. Isso demonstra o quanto é desafiador e complexo estabelecer um plano de políticas públicas com as constantes interferências de agentes externos que atuam em interesses próprios de grupos minoritários neoliberais-conservadores.

A interferência de grupos privados e conservadores na Educação também fora observada nas discussões levantadas por Magalhães¹⁰ (2019), quando movida pelas inquietações utilizando do materialismo histórico e dialético, como posição teórica para possibilitar a compreensão da base epistemológica das políticas de formação. A autora analisou se a base epistemológica adotada se mostra capaz de promover a práxis educativa, podendo colaborar com o processo de aprendizagem.

Essa concepção de formação continuada necessita, portanto, favorecer processos constantes dinâmicos e dialéticos que ampliem a compreensão e a complexidade do processo educacional e suas demandas de aperfeiçoamento.

¹⁰ Solange Martins Oliveira Magalhães - Pedagoga, Psicóloga. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás/Brasil. Professora Titular da Universidade Federal de Goiás. Professora da Graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. É professora convidada da *Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, da Universidad Nacional de Jujuy/Argentina*. Coordenadora Geral da REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre Professores da Região Centro-Oeste. É pesquisadora das temáticas: Formação de professores, profissionalização e trabalho docente, docência universitária, epistemologias e perspectivas críticas no campo da pesquisa educacional.

Faz parte do processo a apropriação de conhecimentos relativos aos conteúdos e às formas de organização do trabalho voltadas à práxis (Magalhães, 2019, p.187).

A autora expõe a importância da formação inicial e/ou continuada terem como objetivo a promoção da prática dinâmica da dialética, de modo a propiciar melhor compreensão quanto ao processo educacional, almejando ao melhor entendimento relativo aos conteúdos e a organização do trabalho. No entanto, aponta que

[...] o PNE está pautado na epistemologia da prática. A despeito de toda a mobilização política gerenciada pelas entidades docentes voltadas à sua promulgação, o PNE implementa meios de controle dos professores. [...] nas entrelinhas do BNCC identificamos que sua sustentação está nos princípios da epistemologia da prática, o que reforça o discurso ideológico hegemônico que visa manter o processo ensino-aprendizagem pragmático e mantenedor da ordem social (Magalhães, 2019 p.197-198).

A discussão promovida pela autora reforça os apontamentos apresentados anteriormente, pois evidencia as ações de grupos neoliberais-conservadores que exerceram influência na elaboração do PNE e BNCC e, conseqüentemente, na BNC com o objetivo de estabelecer um sistema de ensino que favoreça a manutenção da ordem vigente.

3.2 As metodologias utilizadas na pesquisa

Este tópico reserva à exposição do processo de construção metodológica utilizada na pesquisa e as repercussões dele para coleta e análise dos dados levantados ao longo do trabalho de campo. A metodologia é uma das partes mais importantes do trabalho científico vez que por meio dela se define o caminho pelo qual o pesquisador percorrerá/percorreu para encontrar as respostas às indagações iniciais propostas para os avanços do estudo.

Devido à complexidade de uma pesquisa científica escolheu-se o emprego da abordagem qualitativa nesta pesquisa de Educação. Marli André e Gatti (2008) expõem que a atualização do método qualitativo proporciona uma significativa e variada contribuição sobre o conhecimento em educação, oportunizando uma melhor compreensão dos aspectos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais, culturais e de socialização com a realidade observada pelo pesquisador.

Silva, (2008, p.65), também entende quanto ao fato de se elegera pesquisa qualitativa:

Talvez a utilização do termo "qualitativa" não seja um qualificativo adequado para designar tais modalidades de pesquisa, visto que as pesquisas ditas "quantitativas" também analisam a qualidade dos seus objetos de estudo. Na falta de condições, no momento, de selecionar uma denominação mais

adequada ao que se conhece como pesquisa qualitativa, optamos por apresentar as justificativas daqueles que buscam defender a singularidade desse tipo de pesquisa em relação a outros e, principalmente, por nos posicionar quanto à necessária unidade quantidade-qualidade na pesquisa educacional.

Em síntese, as pesquisas qualitativas abrigam diferentes posições epistemológicas sendo, geralmente, designadas pelo tipo de pesquisa e não por sua epistemologia, de forma que há, na produção da pesquisa educacional, a utilização de pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, pesquisa de campo, história de vida, naturalística, dentre outras.

Nessa perspectiva, dentre elas, optou-se pela pesquisa de campo, por compreender que esta teria condições de resolver a questão problema uma vez que a pesquisa de campo significa ir em busca de evidências que possam corroborar ou refutar a sua hipótese (Oliveira, 2024)¹¹. Quando se vai a campo estamos em busca de dados, informações e conhecimentos que possam estar intimamente relacionados ao problema, para então interpretá-los cientificamente.

Dessa forma, para a coleta de informações e conhecimentos, preferiu-se a aplicação de questionários semiestruturados, instrumento de pesquisa que busca compreender a materialidade do professor e entender como ele interpreta e compreende sua formação profissional, principalmente as ações alinhadas à BNCC (Brasil, 2017). Os resultados obtidos apontaram elementos de forte influência nas condições de trabalho e na formação continuada em serviço, que o docente buscou por conta própria, desvendando um complexo processo histórico, alimentado e realimentado por determinações gerais e condições concretas do exercício cotidiano da prática escolar, entrelaçando histórias individuais e coletivas.

Assim, revelando que se trata de aspectos contraditórios mutuamente inclusivos de um mesmo processo, vez que "a totalidade sem contradições é vazia e inerte; as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias" (Kosik, 1976, p. 51), o que não descarta a possibilidade metodológica de aprofundar o conhecimento de um ou outro aspecto, desde que não se perca de vista sua interconexão com o objetivo e com o problema de pesquisa.

¹¹ Dalila Andrade Oliveira - Diretoria de Cooperação Institucional, Internacional e Inovação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DCOI/CNPq). Professora Emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do Conselho Diretivo do CNPq, representando as áreas científicas, entre 2020 e 2023. Pesquisadora PQ 1A do CNPq. Pós-doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Londres (2014), na Universidade de Montréal, Canadá (2006) e na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2005). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1999), Mestre em Educação (1992) e Bacharel em Ciências Sociais (1986) pela UFMG. Membro da comissão criadora do Programa Doutorado Latino-americano em Educação: políticas públicas e profissão docente. Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre 2009 e 2013. Foi Coordenadora geral da Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente (RedEstrado) entre 2003 e 2018. Desenvolve estudos e pesquisas com ênfase em políticas públicas em educação e trabalho docente na América Latina. Fonte: CV: <http://lattes.cnpq.br/1795516271097895>. Última atualização do currículo em 06/03/2024.

3.3 O lócus

O lócus de investigação para a construção deste estudo situa-se na cidade de Quirinópolis, município do estado de Goiás, na região Centro-oeste do país. A cidade está localizada no sul do estado, localizada ao sudeste a 285 km de distância da capital, Goiânia; possui uma população de 48.447 habitantes, conforme o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2022.

Figura 2 – Imagem da cidade de Quirinópolis, GO



Fonte: Quirinópolis (2019).

A história de Quirinópolis se iniciou em meados do século XIX, período em que o sudoeste goiano ainda se encontrava despovoado, sendo seus primeiros desbravadores João Crisóstomo de Oliveira que, acompanhado de sua família e um número expressivo de escravos partiram em 1832 de Ouro Preto (MG), fundando uma grande propriedade rural na região. Em 1843, a partir da doação de uma faixa de terra por José Vicente de Lima e José Ferreira de Jesus à Igreja Católica foi estabelecido o povoado de Abadia do Paranaíba, que posteriormente, passou a se chamar Nossa Senhora D'Abadia e, anos depois, foi elevado à Freguesia e, em 1943, à condição de cidade sendo desmembrada do município de Rio Verde, recebendo o nome de Quirinópolis em homenagem a José Quirino Cardoso (Quirinópolis, 2015).

As condições físicas e climáticas da região favoreceram a adoção de atividades agropastoris, proporcionando as bases para sua implantação e desenvolvimento. Com o passar dos anos e, devido ao seu crescimento populacional e econômico, as atividades industriais e comerciais passaram a contribuir com a economia da cidade, e foi estimulada com a chegada de duas usinas canavieiras, produtoras de etanol e açúcar. Cabe mencionar que a cidade dispõe de redes de ensino pública e privada, tanto na oferta de educação básica como de formação superior.

Quanto ao perfil educacional do município são apresentados abaixo, conforme o Censo escolar de 2023, exposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dados relativamente consideráveis para melhor compreensão da discussão no quadro 3:

Quadro 3 – Escolas e séries ofertadas em Quirinópolis, GO, em 2023

Número de escolas	Quantidade de escolas	Séries ofertadas
Escolas Rurais	04	Educação Infantil ao 9º ano
CMEIS	05	Alunos até 3 anos - Creches
Escolas Militarizadas	02	Educação Infantil ao 9º ano
Escola de Tempo Integral	02	Educação Infantil ao 5º ano
Escola Noturna	01	Ensino Fundamental 1º ao 9º ano
Escolas municipais	04	Educação Infantil ao 5º ano
Ensino Médio	06	1ª a 3ª série

Fonte: dados coletados pelo pesquisador (2023).

A cidade dispõe de 30 escolas, sendo 17 com Educação Infantil e Ensino Fundamental e 6 com Ensino Médio. Quanto à localização, 96,32% das escolas encontram-se na área urbana e apenas 3,68% na zona rural.

Dessas, 20,0 % estão vinculadas e mantidas pela rede estadual (06 unidades) 56,66%, ao sistema de ensino municipal (17 unidades) e 23,33 % pertencentes à rede privada (07 unidades) (INEP/MEC, 2021).

No que se refere ao ensino superior, a cidade dispõe de um polo de IES pública Universidade Estadual de Goiás, tendo os cursos de bacharelados em Agronomia e Educação Física, como também licenciaturas: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras Português/Inglês, Matemática e Pedagogia. Há também 01 faculdade privada, a Faculdade Quirinópolis – FAQUI que oferece cursos presenciais em Administração, Agronomia, Biomedicina, Direito, Enfermagem, Farmácia, Engenharia Civil, Gestão de Turismo, Odontologia, Psicologia e Nutrição e cursos na modalidade EaD: Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia e Sistemas para Internet. E possui o CTPP - Centro Tecnológico Paula Pasquali com os cursos de formação nos níveis técnico e superior na modalidade EAD.

Acerca das escolas que foram *locus* da pesquisa, ambas são militarizadas e providas pela rede municipal: Escola Municipal Militarizada Canaã, situada na zona urbana no setor central, com a oferta do Ensino Fundamental - anos iniciais e finais. Há 214 alunos matriculados. A segunda é a Escola Municipal Militarizada Professora Zelsani, localizada na zona urbana no setor periférico do município, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental-anos

iniciais e finais, com 804 alunos matriculados. Esses dados foram coletados no mês de janeiro do ano de 2024.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Na pesquisa acadêmica, o termo ‘sujeitos’ refere-se às pessoas, grupos ou entidades que são investigados, analisados e têm seus posicionamentos coletados. Eles podem ser participantes ativos da pesquisa, como em estudos que envolvem entrevistas, questionários ou observações de comportamento. Araújo, Oliveira e Rossato (2018 p.6) afirmam, que “a qualidade das informações produzidas no processo da pesquisa contém maior relevância do que os recursos utilizados no estudo do desenvolvimento, que sempre é pautado pela singularidade dos processos vividos pelos sujeitos”. As informações e dados obtidos também podem ser objeto de análises em estudos que envolvam análise documental, revisão de literatura ou outros métodos que não exijam a interação direta com os indivíduos.

A pesquisa em questão escolheu 20 sujeitos que se dispuseram a participar ativamente, assim, após a aprovação do projeto nº 6.387.736, no comitê de ética em pesquisa com seres humanos da UEMS, os participantes tomaram conhecimento da pesquisa, sanaram as suas dúvidas e preencheram o termo TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido e foram aplicados questionários impressos.

Entende-se que “os seres humanos que povoam os campos das investigações estão inseridos num enredo histórico e, embora limitados pelo tempo, estão em permanentes trocas de ideias, em confrontos políticos, em embates ideológicos e/ou negociações de toda natureza” (Silva, 2017, p. 03). Cientes disto, foram buscados nestes sujeitos elementos e informações necessárias para alcance dos objetivos e respostas à questão-problema.

Como critério de inclusão restou estabelecido que deveriam ser professores regentes em turmas do Ensino Fundamental Anos Finais, e ministrassem aulas na Escola Municipal Militarizada Professora Zelsani ou Escola Municipal Militarizada Canãa, sendo excluídos professores substitutos, de licença ou afastamentos por questões médicas e aqueles que respondessem ao questionário, mas que por algum motivo se negassem a assinar o TCLE. Vale ressaltar que, em caso de o professor contrato e regente de classe, com aulas definitivas, foi considerado participante. Primeiramente, buscou-se a autorização junto à Secretaria Municipal de Educação para visitar as unidades escolares e após o consentimento houve uma conversa prévia com os gestores e coordenadores das escolas; em seguida, foram distribuídos os TCLE, seguido de um questionário para 20 professores, dos quais 16 concordaram em responder às

perguntas; os demais não devolveram os TCLEs assinados, nem os questionários respondidos e, tampouco, justificaram a não participação.

Considera-se que, mesmo em se reduzindo o número de participantes, a amostra foi suficiente para responder às proposições e objeto principal da pesquisa, conforme demonstra o quadro 4:

Quadro 4 – Perfil dos professores do Ensino Fundamental, sujeitos da pesquisa

Professores	Sexo /Gênero	Idade	Formação inicial	Formação continuada	Tempo magistério
Entrevistado 1	Masculino	41 a 50 anos	Graduado em Matemática	Latu-sensu - especialização / Stricto - sensu - mestrado	10 a 19 anos
Entrevistado 2	Feminino	41 a 50 anos	Graduada em Biologia	Latu-sensu - especialização	10 a 19 anos
Entrevistado 3	Feminino	41 a 50 anos	Graduada em Geografia	Latu-sensu - especialização	10 a 19 anos
Entrevistado 4	Feminino	41 a 50 anos	Graduada em Matemática	Latu-sensu - especialização	20 a 30 anos
Entrevistado 5	Feminino	41 a 50 anos	Graduada em (não especificou)	Latu-sensu - especialização	10 a 19 anos
Entrevistado 6	Feminino	41 a 50 anos	Graduada em Letras-Língua Portuguesa	Latu-sensu - especialização	10 a 19 anos
Entrevistado 7	Masculino	41 a 50 anos	Graduado em Educação Física	Lato-sensu - especialização	20 a 30 anos
Entrevistado 8	Feminino	41 a 50 anos	Graduada em Letras - Língua Portuguesa	Lato-sensu - especialização	20 a 30 anos
Entrevistado 9	Masculino	41 a 50 anos	Graduado em Letras-Língua Portuguesa	Lato-sensu - especialização	10 a 19 anos
Entrevistado 10	Masculino	51 a 60 anos	Graduado em História	Lato-sensu - especialização	20 a 30 anos
Entrevistado 11	Feminino	51 a 60 anos	Graduada em Letras - Língua Portuguesa	Lato-sensu - especialização /Stricto- sensu - mestrado/ Stricto-sensu - doutorado	20 a 30 anos
Entrevistado 12	Feminino	41 a 50 anos	Graduada em Letras-Língua Portuguesa	Lato-sensu - especialização	20 a 30 anos
Entrevistado 13	Feminino	31 a 40 anos	Graduada em Geografia	Lato-sensu - especialização	Até 5 anos

Entrevistado 14	Feminino	41 a 50 anos	Graduada em Letras - Língua Portuguesa	Lato-sensu - especialização	11 a 20 anos
Entrevistado 15	Masculino	31 a 40 anos	Graduado em Ciências	Lato-sensu - especialização	5 a 10 anos
Entrevistado 16	Masculino	41 a 50 anos	Graduado em Geografia	Lato-sensu - especialização /Stricto- sensu - mestrado	10 a 19 anos

Fonte: Elaborado pelo autor(2023).

Portanto, dos 16 docentes entrevistados, destes 37,5% são do gênero masculino (06) e 62,5% do gênero feminino (10). Quanto à faixa etária 02 professores têm idades entre 31 e 40 anos, 02 entre 51 e 60 anos e 12 professores varia de 41 a 50 anos.

Quanto à formação inicial e continuada dos professores, percebe-se que são formados em diversas áreas da educação, graduados em Letras - Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Educação Física e Biologia já na formação continuada os 16 (100%) possuem pós-graduação lato-sensu (nível de especialização), 02 (12%) têm pós-graduação *stricto sensu* (nível de mestrado) e apenas 01(6%) possui pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado. Assim, nota-se que a formação continuada dos professores, em sua maioria, limitou-se a uma pós-graduação Lato-sensu. Outro dado relevante é que dos 16 professores 15 são docentes concursados com vínculo efetivo e somente 01 encontra-se contratado temporariamente.

Esta realidade remete à meta 16 do PNE (2014), que propõe, “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE [...]”. A meta ainda estima que “[...]garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Não foi questionado se os professores buscaram o nível de pós-graduação *stricto sensu* por si só, ou tiveram apoio dos sistemas públicos de ensino, em programas de formação como da UAB – Universidade Aberta do Brasil, por exemplo. Todavia, observa-se a realidade da formação inicial e continuada dos docentes da rede municipal de educação supera os dados apresentados nas sessões anteriores, oriundos do INEP, por meio do Censo escolar.

Ainda é relevante observar que, conforme exposto no *site* Observatório¹² mantido pela iniciativa privada, com o acompanhamento e monitoramento do PNE a nível nacional, 52,6%

¹² Site constituído por organizações ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Juntos, realizamos o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE durante sua vigência.

dos professores a Educação Básica não possuem pós-graduação em nenhum nível, e 43,1% possuem pós-graduação *latu sensu*, 3,3% possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e 1% doutorado em 2022; ainda, 40,9% dos professores da Educação Básica tinham acesso à formação continuada em 2022 já 9 (75%) dos professores, participaram de formações realizadas em serviço (Observatório do PNE, 2023). Verifica-se que a realidade dos sujeitos da pesquisa, quando comparada aos estudos em nível de pós-graduação *stricto-sensu*, mostra-se condizente com a realidade encontrada no país. Vale lembrar que vários fatores contribuem para que os professores não tenham acesso às formações continuadas como já tratado anteriormente.

Cabe mencionar se comparar ao PNE, Lei nº 13.005/2014 (2014) com o Plano Municipal de Educação de Quirinópolis, Lei nº 3.167/15, de 15 de junho de 2015 (Quirinópolis, 2015) constata-se uma restrição no texto no quanto da meta 16. Segundo a Lei nº 3.167/15:

Meta 16: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

16.1 - aderir quando instituído pelo MEC ao Fórum Permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

16.2 - buscar a assistência financeira específica da União e o Estado para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional (Quirinópolis, 2015, p.24)

Fica evidenciado no documento a falta de alinhamento do PME, no que se refere ao compromisso com a formação dos professores e consequente falta de oferta de cursos de formação continuada oferecidos pela SME, os quais realmente podem contribuir com a prática docente. Outro ponto a destacar é o cumprimento da meta 16, uma vez que a correção salarial dos docentes não acompanhou os valores estabelecidos pelo MEC e, tampouco, se equipara aos demais profissionais com escolaridade equivalente.

E, por fim, quanto ao tempo de atuação no magistério que estes profissionais dispõem com no mínimo 01 ano de exercício, até quase 30 anos. Não se constatou professores nenhum caso de iniciantes ou inexperientes em suas carreiras. Seis docentes já possuem mais de 20 anos

Monitora, a partir de dados públicos, o cumprimento do Plano Nacional de Educação. Composto por inúmeras instituições como: Associação de Jornalistas de Educação - Jeduca, Associação Nova Escola, Capes, Cenpec, Centro de Excelência e Inovação em Política – CEIPE Comunidade Educativa CEDAC, Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, Fundação Abrinq, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho / Canal Futura, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, UNESCO e outros. (Observatório do PNE, 2023).

que atuam no espaço escolar e sete há mais de 10 anos, somente m com mais de 05 anos e 01 com quase cinco anos.

Ainda sobre os sujeitos da pesquisa, foi lhes perguntado: “*Em qual/quais rede/redes você atua?*” E ficou registrado que sete professores fazem jornada dupla, destes cinco ministram aulas na rede municipal e estadual de educação, dois ministram aulas na rede municipal e na rede particular de ensino. Assim, percebe-se que nem todos têm disponibilidade para participar das formações fora de seu horário de trabalho, já que suas jornadas se somam entre a rede municipal de educação de Quirinópolis e outras.

A jornada dupla de trabalho é algo comum entre os professores do Brasil. Em 2015, 33% dos docentes do Ensino Fundamental dos anos iniciais, das redes públicas municipais, estaduais e federal trabalhavam em pelo menos duas escolas. O dado é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC, 2015).

Ainda sobre o trabalho, enfatizamos que Karl Marx Marx (2013, p. 167) já explicava com propriedade, que o trabalho é “uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” .

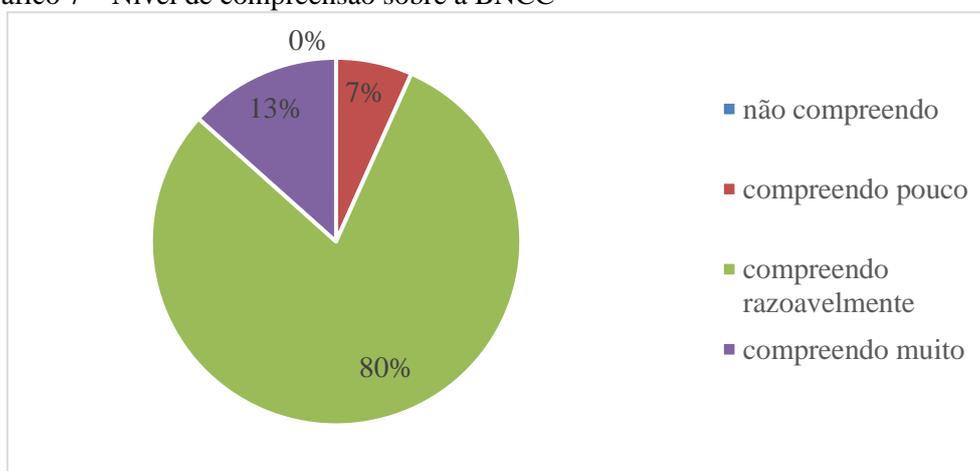
Assim, para a sociedade capitalista o trabalho é responsável pela criação e valor, é sendo considerado o limiar do mundo humano e do próprio homem. Quanto mais ele trabalha, mais produz valor e como atividade específica do homem que o transforma de forma criativa assim possibilitando a criação de sua identidade enquanto humano.

No entanto, ao retomarmos a discussão sobre a jornada dupla dos professores, entende-se que esta ocasiona uma sobrecarga de trabalho, comprometendo a qualidade docente ao privá-lo de tempo para se atualizar ou realizar um a formação continuada, além de comprometer sua qualidade de vida , afetando sua identidade .

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em continuidade, apesar de já terem sido apresentado dados mais gerais como área de formação, idade e tempo de atuação, esta sessão, na apresentação da análise dos questionários aplicados, expondo trará as percepções que emergiram sobre o processo formativo continuado proposto à implementação da BNCC, nas unidades escolares em que os docentes sujeitos da pesquisa atuam. Esta exposição possibilita o fornecimento de respostas encontradas, seguindo os objetivos propostos para a investigação. Inicialmente, foi perguntado quanto à compreensão dos professores sobre a BNCC?

Gráfico 7 – Nível de compreensão sobre a BNCC



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Observa-se que 80% dos professores têm uma compreensão razoável sobre a BNCC, sabendo o que o nome indica e as finalidades do documento. Já 13% têm muita compreensão, uma vez que já manusearam e dedicaram algum tempo à observação e estudo do documento, enquanto 7% dos docentes pouco compreendem, pois não tiveram maiores contatos com a aplicação ou estudo do documento.

Como 80% dos docentes têm compreensão razoável sobre a BNCC a reflexão recai sobre esta compreensão ser apenas sobre a decodificação da escrita contida da Base ou se também quanto aos propósitos e finalidades deste documento que atua na contramão daquilo que se espera do ensino oferecido nas escolas públicas, isto é, garantir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e uma formação humana emancipatória.

Como destaca Girotto (2019, p19) defende:

[..] a BNCC não se configura como política educacional prioritária no atual contexto da educação pública brasileira para o enfrentamento do problema da qualidade educacional. O destaque que tal ação tem recebido, nos últimos anos, resulta do interesse de grupos, principalmente vinculados ao mundo

empresarial, que têm buscado ampliar suas margens de lucro a partir da mercantilização da educação.

E complementam, Frangella e Oliveira, (2019, p. 32-33) ao afirmarem que a BNCC “representa, desde suas versões iniciais, um grande atraso neoconservador da política curricular brasileira”.

Ainda foram arguidos sobre suas participações em formações continuadas de escolhas pessoais ou propostas no ambiente de trabalho voltadas para o desenvolvimento profissional como cursos, seminários, programas de qualificação, isso nos últimos 24 meses a fim de desenvolvimento profissional (cursos, seminários, programas de qualificação), sendo as opções de respostas sim ou não.

Como resultado, observou-se que 75% dos entrevistados alegaram participar de alguma formação continuada voltada para o desenvolvimento profissional e 25% não participaram e por ser um percentual alto, chamou a atenção, pois isto significa que quatro professores de um total de 16, não tiveram nenhuma capacitação no período de dois anos, ou não conseguiram se lembrar das formações que tiveram, ou ainda, não avaliaram como relevantes para a formação profissional.

Mediante a este resultado, tem-se que a formação continuada dos professores é uma prática relacionada à busca constante por capacitação para atender as solicitações que recaem sobre o docente e, ainda, acaba suprimindo as lacunas provenientes da formação inicial. Borges e Souza (2020, p. 06) publicaram em seu texto, *Desenvolvimento profissional docente e formação continuada: possíveis aproximações e distanciamentos no encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd*, de 2020, que a formação continuada pode.

[...] ocorrer em diversos espaços e momentos na vida profissional docente, que mesmo diante das dificuldades e desafios impostos pela realidade atual, busca as inovações em investigar, pesquisar, refletir e socializar processos de pesquisas que promovem o conhecimento e reflexões da prática, sobre a prática.

Sequencialmente e, a partir das respostas obtidas na pergunta anterior, foi perguntado, em caso de sim, sobre a participação em alguma formação voltada para o desenvolvimento profissional, ou seja, se a formação foi diretamente relacionada à sua atuação docente.

Considerou-se como ponto de destaque o fato de 12 professores (75%) entrevistados terem respondido sim, assim tornando ainda mais intrigante pensar nos motivos de quatro (25%) professores, na questão anterior, não terem participado ou se lembrado de participarem de formações diretamente relacionadas à sua atuação docente. No diálogo com a gestão, antes dos

questionários serem entregues aos professores para responderem, foi dito que as formações ocorridas não tiveram caráter obrigatório, ou seja, os professores não sofreram sanções caso não participassem e isso justifica, a não participação desses docentes.

Portanto, mesmo a maioria dos professores buscando a formação continuada, seja por questões salariais ou para aprimorarem suas práticas docentes, muitos permanecem atuando sem fazerem as capacitações. Para Candau (2006, p. 41) “no momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje”. Entende-se que na profissão docente a busca por melhorias na qualidade do ensino não cessa jamais, por isso a reflexão precisa ser um constante movimento nessa profissão.

Seguindo nas análises das perguntas, chegou-se ao objeto determinante desta pesquisa – saber como ocorre e se ocorreu a formação continuada a fim de preparar os docentes para o uso das habilidades estabelecidas na BNCC em suas práticas de ensino em conformidade com as orientações curriculares da BNCC. Dessa forma, questionou-se: Participou de algum momento de formação destinado a prepará-lo(a) para a implantação da BNCC?

Mais uma vez, o quantitativo é o mesmo que na resposta positiva às perguntas anteriores, 75% dos professores, alegaram que sim, 25% disseram que não, assim demonstrando que quatro professores não participaram. Não se sabe se são os mesmos, já que isso não faz parte dos objetivos eleitos nas investigações e, uma vez que as formações não foram obrigatórias, estes professores, talvez, não quiseram participar delas.

É válido destacar que nos momentos formativos a escola fez o papel de divulgador dos programas de formação oferecidos pelo governo, utilizando partes destes cursos em suas capacitações e, a exemplo disto, foi informado aos docentes que o Ministério da Educação (MEC), a partir de 2020 começou a oferecer cursos a distância e gratuitos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para interessados ligados à comunidade educacional, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC, criado e mantido pelo governo, intitulado AVAMEC, sendo ao todo 13 cursos disponibilizados (Brasil, 2020).

A próxima pergunta filia-se à anterior, quando positiva, a fim de explorar os momentos formativos a que os professores foram estimulados a participarem ou buscaram por conta própria.

Dentre os 16 professores participantes, 19% ou três professores perquiriram formação continuada por conta própria e não consideram a formação oferecida em momentos pedagógicos dentro do espaço escolar realizadas pelos coordenadores pedagógicos como ideais

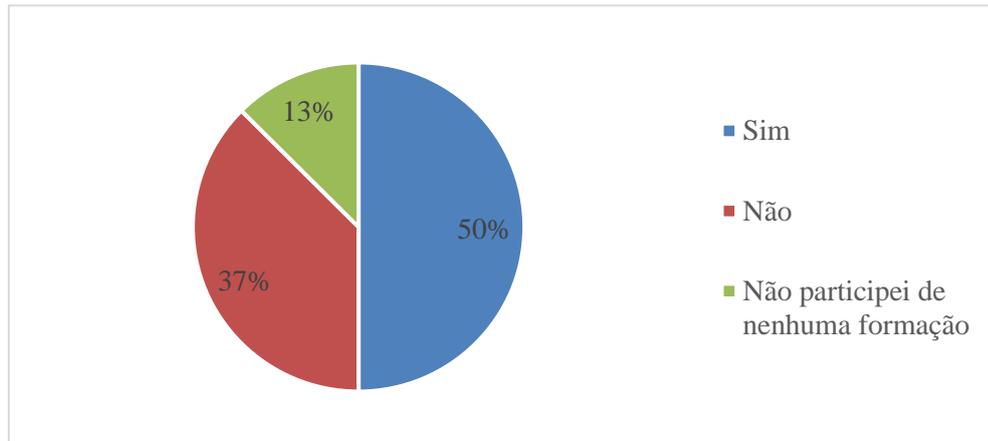
para o fim perguntado. Já 75%, 12 professores, participaram destas mesmas formações oferecidas no espaço escolar, não buscando outros momentos.

O ato do professor não procurar a formação fora de seu ambiente de trabalho ocorre por diversos fatores: carga horária excessiva, falta de salário adequado para sua sobrevivência e formação profissional, dentre outros motivos conforme observou a pesquisadora Keysy Nogueira (2023, s.p):

O desprestígio salarial e social, contribuem para outro fator, o psicológico ou autodesvalorização, que acontece quando o próprio professor não consegue perceber a sua função social e passa a aceitar a sua desvalorização profissional. Com isso ocorre a perda da capacidade de reação, que por vezes resulta no seu adoecimento.

No próximo gráfico, quando questionamos se as formações oferecidas em serviço atendem ou não às expectativas, bem como as necessidades para uma prática pedagógica alinhada à BNCC, houve diferentes posicionamentos.

Gráfico 8 – As formações ofertadas/disponibilizadas pela Rede de Ensino de Quirinópolis, GO e as expectativas/necessidade dos docentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Foi desvelado que 50%, oito professores, avaliam as formações adequadas, enquanto 38%, isto é, seis professores discordam, pois acreditam que não atenderam às expectativas. E 13%, 02 professores, não participaram das formações, ou seja, não puderam opinar se foram ou não satisfatórias.

Analisando as respostas e as convertendo em gráficos, nota-se que poucas foram as formações oferecidas para este alinhamento e, as poucas ofertadas, são sobre assuntos educacionais diversificados e não especificamente para maiores conhecimentos sobre a BNCC. Ademais, estes cursos diversos atenderam às expectativas/necessidades educacionais da metade do grupo de professores entrevistados.

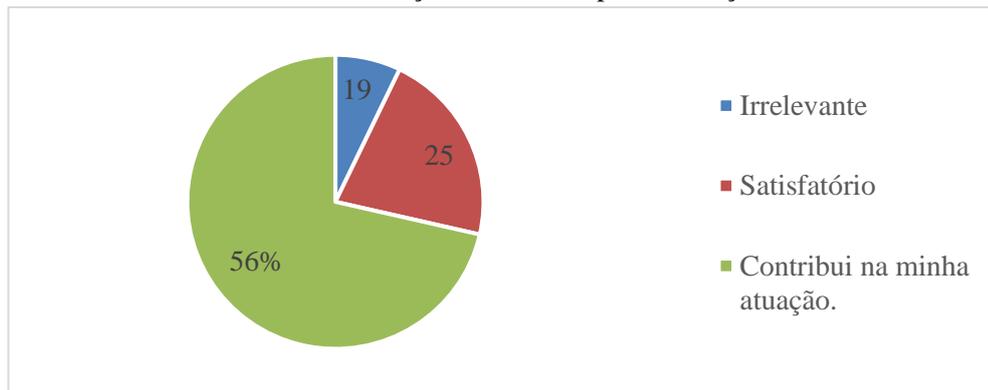
Registra-se, uma divisão de impressões dos professores das duas unidades escolares investigadas, e conseqüente reflexão sobre como estas formações estão contribuindo para o aprimoramento das equipes e da escola como um todo.

Essa divisão nos remete ao pensamento de Karl Marx sobre a alienação no trabalho que propõe o isolamento e a falta de coletividade Macário (2019, p.02) ratifica “[...] a divisão do trabalho é uma expressão alienada daquilo que constitui a verdadeira essência humana, ou seja, o conjunto de relações sociais (*VI tese ad Feuerbach*) que os indivíduos travam entre si” e, ainda complementa:

[...] a divisão do trabalho é a base mais funda que esteia o surgimento e desenvolvimento das classes sociais, fornecendo as condições para que parcelas de indivíduos sejam alienadas do usufruto da produção genérica, enquanto outras gozam alienadamente da riqueza socialmente produzida

O próximo gráfico, trata da relevância dos cursos de formação docente oferecidos, para a atuação docente.

Gráfico 9 – Relevância dos cursos de formação continuada para a atuação docente em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor em 2023.

Em destaque, o gráfico 09 apresenta que 56% (nove professores) consideraram relevante, e defendem que as formações contribuem para a atuação em sala de aula, já 25% (quatro deles) afirmaram que pouco contribuem e mais 19% (três professores), irrelevantes. Percebe-se, assim, que as formações têm atraído a maioria dos professores deste grupo pesquisado.

Todavia poucos cursos realizados pelos docentes sujeitos desta pesquisa foram voltados para o estudo do teor apresentado pela BNCC, mas houve temas e objetivos variados para contribuírem com a formação continuada.

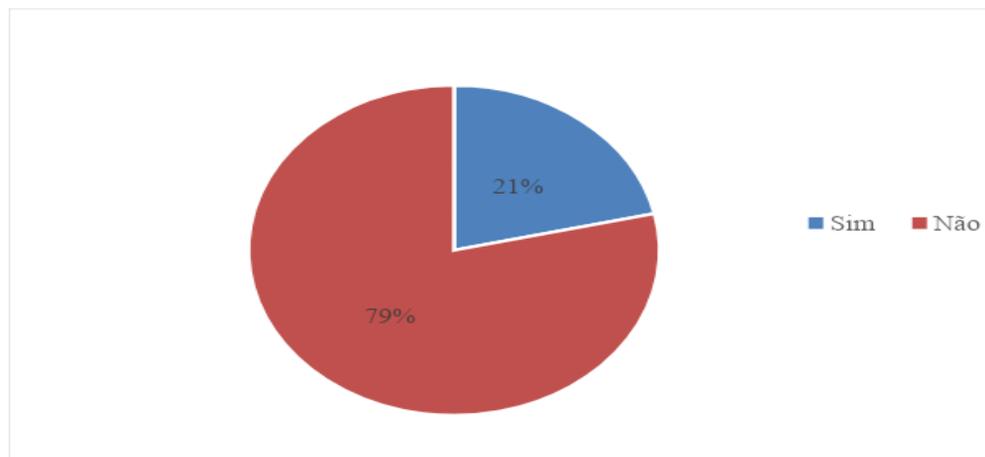
O foco da pesquisa em tela é verificar se ocorreram as formações para alinhamento e implementação da BNCC no currículo e prática escolar docente uma vez que “a BNCC propõe

repensar o modo como se aprende e, conseqüentemente, a forma como se ensina” (Brasil, 2019, p. 3).

Mediante a esta promessa proposta no documento a reflexão quanto a ser ou não suficiente para revertermos as desigualdades sociais e educacionais que a assola a sociedade atual e ainda se nota a confluência destas duas problemáticas (Arroyo, 2018). E com poucos cursos realizados voltados para a formação social, a política e as práticas pedagógicas dos professores são privados de se apropriarem do olhar além do aparente, de discernir se esses cursos realmente contribuem para sua atuação no propósito da luta contra os problemas sociais e educacionais.

A questão seguinte indica o motivo da falta de envolvimento e motivação destes 06 professores estarem tão apáticos quanto às formações, por isso foram consultados sobre os temas a serem abordados nas formações e se as necessidades cotidianas na prática pedagógica são consideradas.

Gráfico 10 – Diálogo prévio para levantamento de temas que respondam às necessidades para a melhoria da prática docente



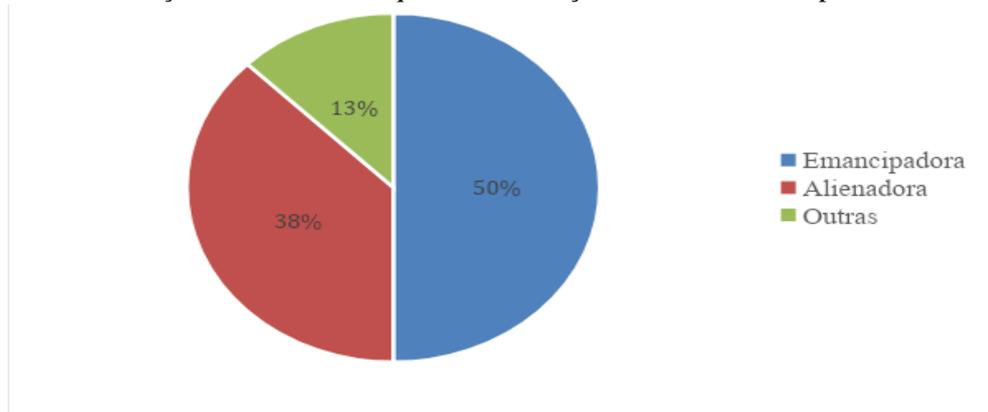
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O gráfico 10 mostra que 79% (13 professores) alegam não serem consultados sobre o levantamento de temas, quando teriam oportunidades de receberem formação adequada em diálogo à realidade escolar que vivenciam, expondo suas necessidades e interesses, já 21% responderam que sim (três professores), porém não explicaram como foram consultados.

Nóvoa (2009, p. 23) já alertava, desde o ano de 2009, que o pouco interesse dos professores em formação se deve a não serem consultados sobre os assuntos a serem instruídos e não atenderem a realidade na qual estão inseridos. “Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente”, permanecendo no contexto atual.

Para saber mais sobre o quanto a BNCC contribui/contribuiu para a formação da identidade profissional dos docentes foi apresentada a seguinte pergunta: Como você classifica a BNCC quanto à formação da sua identidade enquanto professor? Na questão de múltipla escolha os professores teriam que responder se esta identidade construída ou moldada durante a formação propicia um caráter emancipador, alienante ou outras identidades.

Gráfico 11 – Classificação sobre a BNCC quanto à formação da identidade do professor



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Observa-se que 50% (oito professores) declaram que a BNCC contribui para formação de uma identidade emancipadora, já seis professores, 38% do grupo, acreditam que ela tem fins alienantes e dois professores ou 13% responderam que tem outros fins, mas não declararam quais.

Na entrevista aos docentes, não foi verificado por meio de perguntas, se a concepção dos professores sobre “identidade emancipadora” é voltada ao pensar para além do aparente da visão padronizante e mercadológica que a BNCC propõe, ou, se suas formações foram para muni-los (treiná-los) de conhecimentos sobre o teor do documento, deixando-os prontos para reproduzi-lo em suas práticas e nesse detalhe só foi percebido na apuração dos dados e informações coletadas.

Todavia, em virtude da falta de formação de cunho crítico, foi somente treinamento para reprodução do documento, logo a segunda opção é mais viável entre o grupo, e parece que isso contribuiu para a formação da identidade fixa que apresenta uma única base para atender as demandas em vários contextos educacionais, como oferecido pela BNCC e denunciado por Silva (2017, p. 43).:

As forças econômicas dominantes impõem ajustes políticos às instituições públicas, assumem a regulação e o controle econômico dos bancos, restringindo a intervenção social das políticas públicas como saúde, educação, habitação, emprego, assistência social; além de reduzir a importância dos mecanismos de participação popular na definição das políticas de Estado,

comprometendo a emancipação social das classes populares e aumentando os níveis de desigualdades e de concentração de renda.

Face à demonstração dos resultados são apresentadas as discussões dos pontos detectados ao término da análise dos gráficos sobre o grupo participante:

- Não foram todos os sujeitos que participaram das formações proporcionadas pela SME.
- 81,25% dos docentes alegam que não foram consultados sobre temas tratados nas formações realizadas.
- Parte dos docentes 12 tem conhecimento raso da existência e finalidade da BNCC.
- Todos os professores revelaram a busca por conta própria, não identificando as formações oferecidas como esclarecedoras ou eficazes no entendimento do documento.

Infere-se que as formações oferecidas não atenderam os anseios de todos os professores por isso mais formações necessitam ser realizadas para este fim. Observa-se ainda que para o sucesso destas formações os professores devem ser consultados democraticamente, para se sentirem motivados e envolvidos no processo, já que a formação deve munir os docentes de conhecimentos para o dia a dia profissional.

Após a apresentação das respostas das questões objetivas os resultados foram transformados em gráficos e, adiante, estão listadas as respostas para a única pergunta discursiva dirigida ao grupo e visando a uma melhor compreensão, foram distribuídas em dois quadros: Você acredita que a BNCC pode garantir a universalização dos anos finais do Ensino Fundamental e contribuir com avanços na área da educação? Justifique.

Quadro 5 – Professores que acreditam na universalização da educação nos anos finais a partir da BNCC.

Quanto à universalização do ensino, 11 professores responderam que sim:
P – 1 - Sim, desde que discutida e implantada de forma planejada em todas as unidades escolares com formação dos docentes e grupo gestor.
P – 2 - Se for seguida de forma íntegra acredito, sim.
P – 3 - Acredito que pode garantir a universalização, assim como já está fazendo, mas não acho que está contribuindo de forma positiva para os avanços. A forma como os conteúdos em ciências foram distribuídos não cria uma linha de raciocínio lógico para facilitar o conhecimento. Outro fato é o corte de muitos conteúdos importantes e a repetição exagerada de outros.
P – 4 - Sim. A construção demanda formação continuada, os desafios são muito grandes.
P – 6 - Sim, precisa de formação continuada.
P – 9 - Sim, desde que os planejamentos das aulas ocorram em conjunto de acordo com o componente curricular, ou seja, as áreas devem se comunicar entre si em todos os entes federados.
P – 10 - Acredito que a BNCC pode contribuir para a universalização dos anos finais do E.F, no entanto, é importante ressaltar que sua efetiva implementação depende de diversos fatores, como a formação

adequada professores, a disponibilidade de recursos e infraestrutura nas escolas e as participações da comunidade escolar. É necessário um esforço conjunto de todos os envolvidos na educação para que a BNCC possa realmente contribuir com o avanço da educação, pois é importante salientar que exige maior investimento na área da educação incluindo a valorização e o reconhecimento dos profissionais da educação, como os professores.

P – 11- Sim, pois padronizou o ensino em todo o Brasil.

P – 12 - Quero acreditar que sim, mas ainda precisa de mais esclarecimento, porque ainda existem alguns pontos a serem compreendidos. Quem sabe daqui um tempo, se nada mudar, pode ter algum resultado. Pois alguns casos, não tem um objetivo positivo, porque quando está quase funcionando, muda-se tudo.

P – 14 - Sim, pois seu objetivo caminha para que isso ocorra.

P – 15 - Sim, padronização curricular.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Destas respostas foi possível apurar pontos de destaque que os sujeitos da pesquisa consideram importantes e necessários para sua jornada profissional como:

- Para além do documento, melhorias que atendam a realidade destas comunidades como disponibilidade de recursos e infraestrutura nas escolas e as participações da comunidade escolar;
- A necessidade de formação continuada sobre a BNCC e mais discussões sobre o documento;
- A efetiva valorização e o reconhecimento dos profissionais da educação;
- A continuidade nas políticas públicas já implantadas para comprovação de resultados positivos ou negativos;
- Revisão dos conteúdos do currículo elaborado a partir da BNCC, pois não atendem a realidade vigente.

Estes apontamentos já discutidos ao longo do trabalho foram detectados nas falas dos professores e isso demonstra que o professor, mesmo sem formação, tem conhecimento do que precisa ser reconhecido e feito pelas políticas educacionais, assim ratificando de que os avanços na educação caminham a passos curtos e lentos, pois o professor continua sem voz neste cenário.

O grupo a seguir, formado por cinco professores, têm opiniões contrárias sobre a universalização do ensino, acreditam, pois, que a BNCC não contribui para a universalização:

Quadro 6 – Professores que não acreditam na universalização da educação nos anos finais a partir da BNCC

Quanto à universalização do ensino, 05 professores responderam que a BNCC não contribui:

P-5 Não garante a universalização, mas de algum modo contribui com os avanços na educação.

P-7 Não há como prever a universalização dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pois isso é uma meta que se estabelece no processo educacional. A universalização "acontece", quando se efetiva o acesso. No entanto, há como concordar com a ideia de universalização dos Anos Finais, pois sempre dependerá de outros fatores. É preciso ressaltar que em relação à BNCC, quando se fala em avanços na área da educação, a proposta se apresenta razoavelmente, no que se refere às melhorias das práticas metodológicas e dos objetos de conhecimento disponibilizados.

P-8 Sinceramente, penso que não contribui de forma positiva. Os conteúdos não constroem conceitos, fica tudo solto. Alguns temas são tratados de forma repetitiva. Os livros didáticos não contemplam todos os conteúdos, e as fontes de pesquisa são poucas.

P-13 Não, a realidade apresentada pela BNCC está longe da realidade de necessidade dos nossos alunos, lembrando que estes estiveram por 2 anos sem aulas presenciais e infelizmente foi uma perda enorme. Obs. O que aprendi sobre a BNCC, praticamente foi com pesquisas pessoais e particulares, pois o assunto foi tratado como Estudo Pedagógico por nós mesmos.

P-16 Não tenho conhecimento suficiente sobre a BNCC para poder dimensionar os impactos reais ou utópicos sobre a educação. De uma forma geral acredito que toda universalização é no máximo ideológica, na prática as variáveis são infinitas e na educação duplicadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em análise aos seus pareceres, percebemos críticas e sugestões de melhorias na BNCC e em seu estudo, são elencadas, senão vejamos:

- falta de continuidade nos conteúdos, sendo estes soltos;
- um documento fora da realidade e das necessidades dos alunos da escola pública;
- falta de formação continuada e estudos sobre o documento que ocasionam falta de conhecimento para opinar sobre esse.

Essas angústias dos professores participantes da pesquisa, evidenciam, para além da BNCC, que as políticas públicas destinadas à educação ainda não atendem a estas questões básicas que interferem na qualidade do ensino e na realidade da comunidade escolar. Ademais, ficou registrado que os dois grupos concordam que faltam mais ações de formação continuada adequada para os professores.

Os professores P-3 e P-8 afirmam de forma enfática que a BNCC não contribui de forma positiva com os avanços na área da educação quanto à universalização. É fato que esses sujeitos reconhecem e entendem a universalização como uniformização, padronização ou igualdade de acesso para todos os educandos, mesmo com tantos entraves, como já exposto no decorrer da pesquisa. Dessa forma, confirma-se o posicionamento de Saviani (2015), ao afirmar que a universalização pode ser compreendida como a garantia de socialização dos conhecimentos científicos construídos historicamente pelos homens [e mulheres] no processo de produção das condições materiais.

Ainda, o professor que atua na escola tem, ainda mesmo que de forma tímida, o conhecimento das necessidades básicas para o ensino e a aprendizagem do alunado, sendo conhecedor das melhorias que precisam ocorrer para fins de participação na construção da BNCC, mas isso não validou a participação do professor pelas políticas educacionais. Logo, não foi ouvido em suas solicitações e, assim, não reconhece ou identifica os conteúdos a serem ensinados com sua prática pedagógica.

Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados (Saviani, Duarte, 2015, p. 2).

Os docentes devem desenvolver a BNCC na sala de aula, segundo as políticas públicas, porém o documento veio como uma imposição e não uma construção coletiva, democrática, necessária e condizente com a sua realidade escolar, por consequência, também o currículo construído a partir da BNCC por uma minoria dominadora. De fato, a última versão da base foi elaborada dentro de gabinetes, por profissionais, talvez, pouco articulados com a educação básica e pública.

As respostas, também trouxeram comentários sobre a falta de entendimento do documento. Os professores P-1, P-4, P-6, P-10, P-12 alegaram que se necessita de formação continuada para os docentes sobre o assunto, já o P-16 afirma que não tem conhecimento suficiente para opinar, logo carece de formação adequada para compreender melhor o assunto.

Mediante ao exposto, foi solicitada da secretária municipal de Educação a lista de cursos de capacitação oferecidos para as duas escolas escolhidas para a pesquisa em questão a fim foi de verificar quantos cursos de formação docente, para alinhamento e implementação da BNCC nos currículos escolares das unidades e na prática docente dos professores, foram todos no período de 2017 a 2023, os objetivos e a metodologia desenvolvida nos cursos. O quadro resume a proposta da referida secretaria:

Quadro 7 – Formação docente oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Quirinópolis, GO de 2017-2023

PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	PÚBLICO-ALVO	PERÍODO	Modalidade
Curso de Capacitação em Estimulação Cognitiva e Transtornos da Aprendizagem	Professores em geral	out. 2017 a jun. 2018	Presencial
FUNDEB	Professores em geral	abril 2018	Híbrido
Programa do livro didático	Professores em geral	dez. 2018	Híbrido
Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate)	Professores em geral	fev. 2018	Híbrido
Formação Pela Escola - Programa Federal: PNE	Professores em geral	maio a jun. 2018	Híbrido
As novas práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar	Professores de apoio e professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE	maio a dez. 2020	Presencial

Em Neuroeducação (A multidisciplinaridade como apoio didático-pedagógico no processo de aprendizagem)	Professores em geral	nov. 2020 a out. 2021	Presencial
Trilhando os caminhos das perspectivas do DC-GO Língua Inglesa	Professores de Língua Inglesa	ago. a dez. 2020	Presencial
Projeto da 19ª SEMANA DOS MUSEUS - Ação Coordenada pelo IBRAM - o futuro dos museus - Recuperar e Reimaginar do Sistema de Ensino de Quirinópolis.	Professores em geral	s.d.	Presencial
Gestão Escolar suas Interfaces no Contexto Socioeducacional	Professores em geral	ago. a out. 2022	Presencial
Jovens Empreendedores Primeiros Passos	Professores em geral	-	Presencial
Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva	Professores em geral	maio a dez. 2022	Presencial
Cidadania e Qualidade de Vida - C.Q.V.	Professores do Ensino Fundamental Anos Finais	abril a nov. 2022	Presencial
A História da Chica Doida em Quadrinho: Construção Coletiva do Conhecimento	Professores em geral	abril a maio 2023	Presencial

Fonte: Adaptado pelo autor (2024).

Constatou-se que no período de 2017 a 2023 foram oferecidos 14 cursos de formação continuada destinados aos professores da rede municipal dos quais quatro foram ofertados entre a parceria da Secretaria municipal de Educação e o Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na modalidade híbrida, por meio de uma plataforma digital oferecida pelo governo federal já a realização de encontros presenciais ocorreu na secretaria municipal.

Os outros dez cursos foram na modalidade presencial e os encontros regulares, na secretaria municipal de educação no período noturno, ressaltando que, dentre estes, um único curso tratou da implementação da BNCC e destinado aos professores de Língua Inglesa, tendo teve como objetivo oportunizar a compreensão do Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Ele foi elaborado partindo das diretrizes contidas no documento e para as demais áreas de conhecimento, como Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes não foram ofertadas capacitações.

Outra questão que chama a atenção é o fato de a Secretaria Municipal de Educação de Quirinópolis promover cursos de formação continuada no turno noturno, quando os docentes passam a exercer uma terceira Jornada. Isso, inclusive, contraria os documentos discutidos, como a LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996), que trata da formação em serviço. Prioritariamente, os cursos de formação devem ocorrer, durante o horário de trabalho para não ocasionar exaustão, cansaço e desânimo no público-alvo.

Após analisar o repertório de cursos ofertados ficou evidente que os professores da rede carecem de cursos de formação continuada que fortaleçam seus conhecimentos pedagógico-didáticos de forma sistematizada e com maior enfoque teórico e prático nas políticas educacionais que possam contribuir para seu fazer pedagógico diário, cursos voltados para as respectivas áreas de atuação, capacitando-os a atuarem conforme a realidade cultural, social e histórica a que pertencem. As temáticas, são validas, todavia, muitas vezes, não dialogam com as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes em determinados tempos e contextos.

Mesmo considerando a BNCC um documento que expressa as ideologias de um sistema neoliberal, conservador e a serviço dos poderosos, economicamente mais providos dos bens sociais, amparados pelo capital, acredita-se que a compreensão do documento e a atuação docente mais alinhada a ele só poderá ocorrer se os docentes estiverem mais envolvidos no processo de construção das políticas educacionais, da qualidade de ensino e na formação individual e coletiva. Ao contrário, as arestas continuarão sem o aparo necessário.

5 CONCLUSÃO

Com o propósito de alcançar o objetivo eleito nesta pesquisa, buscou-se analisar os impactos da BNCC partindo das percepções dos professores quanto à formação continuada proposta para a implementação e preparo da utilização deste documento, realizada pela rede municipal de educação de Quirinópolis, GO, buscou-se avaliar e encontrar no contexto global, o objeto de estudo, por mediação de discussões e leituras teóricas. Na primeira seção relatado o processo de formação de professores, expondo seu processo histórico e a atuação das agências multilaterais que interferiram, e ainda o fazem, na elaboração das políticas públicas de formação inicial e continuada.

Este levantamento histórico do processo de constituição das políticas de formação de professores se mostrou relevante ao proporcionar a compreensão das expressões e direcionamentos atribuídos às práticas e políticas de formação de professores estabelecidas durante o século XIX na Europa e, posteriormente, influenciando o processo de formação de professores no Brasil.

Percebeu-se que a influência antes exercida pela Europa durante o século XIX na elaboração das políticas educacionais brasileiras, cedeu espaço às agências multilaterais internacionais. Elas passaram a interferir e direcionar as políticas públicas objetivando a padronização de aspectos de desenvolvimento comportamental, comercial, cultural, educacional, assistência e manutenção médica, o estabelecimento de redes de proteção, dentre outros. Como resultado, é notório que as políticas de formação docente tendem a atender aos interesses de agências multilaterais internacionais, contando com o apoio de grupos conservadores. Logo, entende-se que a formação de professores é de suma importância para a manutenção da educação, no entanto, esta deve priorizar a formação crítica, proporcionando aos profissionais maiores e melhores possibilidades de realizarem uma análise mais crítica da realidade. Por isso, deve estar conectada com as necessidades do seu público-alvo, os professores.

Já na segunda sessão, reservou-se à análise do processo de formação inicial e continuada definido na BNCC, formação que objetiva estabelecer o alinhamento das formações do documento e, conseqüentemente, os percalços ocasionados ao processo de formação de professores de duas escolas da rede municipal de educação de Quirinópolis, GO. Neste feito, discutiu-se o conceito de docência e sua consolidação como profissão devidamente reconhecida pela caracterização de sua entidade, resultado do reconhecimento e valorização pelas políticas públicas e pela sociedade.

No entanto, restou constatado que a BNCC a BNC formação inicial e continuada, originaram-se das demandas apresentadas pelas organizações multilaterais internacionais e grupos neoliberais, os quais almejam a manutenção do sistema vigente, assim vem promovem a precarização da formação docente e impossibilitam que vigore uma formação teórico-crítica que propicie melhor compreensão do meio com o qual o docente interage. Isso priva o aluno de ter a oportunidade de compreender a organização sociocultural da sociedade na qual está inserido. Inclusive, gera a precarização do trabalho docente, tornando o professor um agente de manutenção do estado que se utiliza dos projetos de políticas públicas para atender as demandas das organizações internacionais e grupos economicamente mais privilegiados.

Neste segmento, a terceira sessão, tratou do referencial teórico e metodologia adotada na pesquisa para se atingir o objetivo alvitrado nesta dissertação. Quando analisados os sujeitos da pesquisa notou-se a resistência de alguns profissionais em colaborar na coleta de dados, no entanto, a maioria se dispôs a contribuir ao responder quase na totalidade ao questionário. Foi possível constatar entre os entrevistados que todos são especialistas e destes apenas três possuem formação *Stricto- sensu*. Isso ocorre em mestrado e um em doutorado, o que caracteriza a falta de estímulo dos professores por falta de valorização da carreira, ou pelas dificuldades encontradas para cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, Isso ocorre em razão das implicações que envolvem se ausentar da unidade escolar ou até mesmo da cidade em dias letivos para estudar, bem como a dificuldade de conciliar as horas necessárias às leituras e escritas de textos para atender às exigências dos programas com as atividades profissionais, uma vez que nem todos conseguem o afastamento integral para estudar, seja para evitar as perdas salariais ocasionadas pelo afastamento, ou pela própria negação do estado.

Por fim, a quarta sessão desvela os resultados e expõe as discussões que foram possíveis realizar nesta pesquisa, assim, infere-se que os professores reconhecem a importância e a necessidade da formação continuada, pois se faz indispensável para o desenvolvimento do trabalho docente. No entanto, mesmo que a formação seja almejada e reconhecida pelos docentes, eles enfrentam a falta de planejamento na implementação da BNCC como documento orientador e a falta de formações destinadas a prepará-los para estas demandas, ou seja, há a ausência de direcionamento para adotarem a BNCC em suas práticas pedagógicas.

Ainda foi perceptível que, mesmo após a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) ser adotada e instituída pelos Pareceres CNE/CP nº 02/2019, CNE/CP que trata da formação inicial, e CNE/CP nº 01/2020 que versa sobre a formação continuada, não ocorreram consideráveis formações destinadas aos

professores, sobre a BNCC, restando ao docente buscar por conta própria aprimorar e também conhecimentos necessários para efetuar seu trabalho docente.

A investigação mostrou que houve alguns encontros pedagógicos formativos ou trabalhos coletivos, mediados pela coordenação pedagógica no próprio espaço escolar em que os professores atuam, a apresentação do documento e suas características. Todavia, foram pouco eficazes, pois os professores necessitavam de mais conhecimentos, inclusive no tocante às suas realidades escolares.

Embora a falta de oferta de cursos de formação continuada possa ser compreendida como um problema, pode-se considerar que esta ausência propicia a autonomia no professor, dando a ele a oportunidade de desenvolver este documento de acordo com sua compreensão e necessidade. Muitos professores estudam sozinhos ou buscam formações que mais necessitam. Como discutido anteriormente sobre as políticas educacionais de implementação da BNCC e BNCs, esses documentos favorecem muito mais os interesses econômicos neoliberais, promovendo a alienação dos professores do que à docência e a qualidade educacional do país.

Para uma educação mais justa, de qualidade e mais inclusiva faz-se emergente a valorização profissional e a formação docente voltada para o fazer pedagógico, para a identidade docente, para a realidade social. A negação disso pode retroceder em muito no que já foi conquistado e os prejuízos serão percebidos a médio/longo prazo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 33, 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ALMEIDA, Aritana Lima de. **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS DURANTE O REGIME CIVIL- MILITAR: O AUTORITARISMO E A EDUCAÇÃO NAS DÉCADAS DE 1960 E 1970**. [s. l.], Disponível em: https://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1475288149_ARQUIVO_AritanaLimadeAlmeida-AsPoliticaseEducacionaisBrasileirasDuranteoRegimeCivilMilitar.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. “**Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte**” em *Cadernos de Pesquisa*, vol.41 n.143, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005#Alves_> Acesso em: 13 out. 2023.

AMORIM, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos. **A influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 28-41, p., abr. 2019.

ANDR, Marli; SIMOES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. *Educ. Soc.* 1999, vol. 20, n.68, pp. 301-309. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>. Acesso em: 10 set. 2023.

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 33, n. 0, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100702&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 17 jun. 2024.

AVAMEC. **Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (MEC)** 2020. AVAMEC. <<http://avamec.mec.gov.br/#/>>. Acesso em: 17 set. 2023.

AZEVEDO, Fernando. *et al.* A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo (O manifesto dos pioneiros da educação nova). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 79, p. 108- 127, jul./set. 1960.

BARBOSA, Ivone Garcia; MENDES, Ester Alves Lopes; OLIVEIRA, Fernanda Alves de. REFORMADORES EMPRESARIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A BNCC E O DC-GO AMPLIADO. In: **Formação Humana, Escola e Didática: lógica instrumental e lógica humanista em disputa**. Ebook...Goiânia(GO) PUC Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/xedipe/722146-REFORMADORES-EMPRESARIAIS-E-EDUCACAO-INFANTIL--UMA-ANALISE-CRITICA-SOBRE-A-BNCC-E-O-DC-GO-AMPLIADO>. Acesso em: 22 jun.2024.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO TEORIA PEDAGÓGICA REVOLUCIONÁRIA. **LAPLAGE EM REVISTA**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 67–81, 2015.

BORGES, Fátima Santa Fé; SOUZA, Luciana Sedano de. **Desenvolvimento profissional docente e formação continuada**: possíveis aproximações e distanciamentos. GT08 - Formação de Professores. Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. 2020.

BRASIL PODE TER DÉFICIT DE ATÉ 235 MIL PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO BÁSICA ATÉ 2040 APP-SINDICATO. *In*: 22 set. 2023. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/brasil-pode-ter-deficit-de-ate-235-mil-professoras-na-educacao-basica-ate-2040/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer 22/2019, de 07 de novembro de 2019**. Define 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).

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 13 de dezembro. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Versão Preliminar. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 10 ago. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p.41.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno **Resolução Nº 2, de 1 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, 01/07/2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 13 set. 2023.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: 24 out. 2023.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

_____. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

_____. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Diário Oficial da União - Seção 1 de 27/12/1961 p.11429. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 ago. 2023.

_____. **LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, p.10369. 1968.

_____. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971** - Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, p. 6377. 1971.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/10/1982, p. 19539.1982.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)**. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. 2004.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 29 dez. 2023.

_____. Senado Federal. **Previsão de falta de professores preocupa representantes da educação**. Sítio eletrônico. 2023. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/anais/referencia-bibliografica>. Acesso em: 30 dez. 2023.

BRELÀS, Gabriela de. **Advocacy das organizações da sociedade civil: principais descobertas de um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos**. In: ENCONTRO DA ANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-A1916.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BULHÕES, Larissa Figueiredo. **Crítica ao conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas**. 2016. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro; MORAIS, Sarah Juvêncio de Oliveira. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 93-117, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302020000100093&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2023.

CERICATO, Itale Luciene. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 230, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/?lang=pt#>> Acesso em: 13 out. 2023.

COIMBRA, Camila Lima. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do parecer CNE/CP nº 22/2019. **Formação em movimento**, v.2, n. 4, p. 621-645, jul./dez. 2020b. Disponível em:<<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/623>>. Acesso em: 20 out. 2023.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI Rosane Carneiro; MOROSINI, Marília Costa. **Dossiê - organismos multilaterais e políticas públicas no cenário da educação básica e superior: diretrizes, desafios e práticas**. Roteiro Joaçaba, E-ISSN 2177-6059. v. 43, n. 1, p. 15-20, jan./abr. 2018.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 1, p. 896-909, mar. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924/10563>>. Acesso em: ago. 2023.

COSTA, Pedro Henrique Ferreira; GODOY, Paulo Roberto Teixeira. As marcas das metamorfoses do capitalismo contemporâneo e suas implicações no espaço geográfico: o caso do Wal-Mart. **Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica**, [s. l.], n. 1, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/114>. Acesso em: 17 jun. 2024.

CUNHA, Abadia *et al.* A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO GOIANO A PARTIR DA BNCC: caminhos trilhados e experiências vividas. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, Aparecida de Goiânia, GO, v. 7, n. 1, p. 39 - 58, 16 mar. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/erive/Downloads/Revista%20Unifan%203%202021.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A (de) **Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular**. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

EQUIPE EDITORIAL DE CONCEITO (Brasil). **Equipe editorial de Conceito**. [S. l.], 10 abr. 2022. Disponível em: <https://conceito.de/docente>. Acesso em: 12 dez. 2023.

FERREIRA JUNIOR, Amarilio Junior; BITTAR, Marisa. **A Ditadura Militar e a proletarianização dos professores.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>> Acesso em: 25 set. 2023.

FERREIRA, Guilherme Francisco. **Por uma epistemologia da tecnologia na Educação Matemática.** -Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, SP, 2020, 177 p.

FRANGELLA, Rita Cássia. Prazeres; OLIVEIRA, Inês. Barbosa. **Com que base se faz uma base?** Interrogando a inspiração político-epistemológica da base nacional comum curricular (BNCC). In: FILHA, C. X.; SILVA, F. C. T. Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular. Campo Grande, MS. Ed. Oeste, 2019.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire.** – (Coleção Leitura) – São Paulo: Paz e Terra, 1996

FUNDAÇÃO LEMANN. **Somos.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos#somos-from> Acesso em: 17 jun. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo – **Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil.** São Paulo: Fundação Victor Civita - Fundação Carlos Chagas, 2010.

_____. **Professores do Brasil: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazio Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida.** – Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e Utopia : A educação no labirinto dos novos tempos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.40, e0207906, 2019.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 360–379, 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Diretrizes Pedagógicas Seduc 2024. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/DiretrizesPedagogicasSeduc2024-1.pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

GUITARRARA, Paloma. "**Banco Mundial**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/banco-mundial-world-bank.htm>. Acesso em: 21 de dez. de 2023.

HELENO, C. R. Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 391, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i3.22459. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22459>. Acesso em: 10 out. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LASCOUMES, Pierre & LE GALÉS, Patrick. **Sociologia da ação pública**. Maceió-AL: EdUFAL, 2012.

. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido. 2012.

_____. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 629–650, 2015.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Lucas. Bolsonaro ataca professores e diz que eles não querem trabalhar. **Revista Forum**, [s. l.], 17 set. 2020. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2020/9/17/bolsonaro-ataca-professores-diz-que-eles-no-querem-trabalhar-82727.html>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MACÁRIO, Eptácio. **Divisão do trabalho e alienação - Uma leitura Marxista** - Universidade Estadual do Ceará Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA Centro de Estudos do Trabalho e Ontologia do Ser Social – Cetros (Laboratório Acadêmico). 2019. Disponível em: <<https://www.uece.br/ppsacwp/wp-content/uploads/sites/99/2021/11/Divisa%CC%83o-do-trabalho-e-alienac%CC%A7ao-uma-leitura-marxista.pdf>> Acesso em: 05 maio 2024.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago.2019.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 01 – O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro1.pdf/at_download/file> Acesso em: 05 dez. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; NEZ Egeslaine de; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. **Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.30, n.116, p. 813-836, jul./set. 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/88YVppZn97VvsBWdhvzsmc/#>> Acesso em: set. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE . **Relatório Anual 2021**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/05/relatorio-anual-mpb-2021.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Relatório Anual de Atividades de 2022**. Avanços da causa e do Movimento pela Base em 2022. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **POLÍTICAS PEDAGÓGICAS: RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS GOVERNOS FEDERAL E ESTADUAIS**. [S. l.], 2022. Disponível em: [https:// stricto_sensu orio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/11/politicas-pedagogicas-digital.pdf](https://stricto_sensu.orio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/11/politicas-pedagogicas-digital.pdf). Acesso em: 21 nov. 2023.

MOVIMENTO TODOS PELA BASE COMUM. 2019. **Critérios da Formação Continuada para os Referenciais Curriculares Alinhados à BNCC**. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>>. Acesso em: out 2023.

NOGUEIRA, Keysy. A desvalorização da profissão de professor no Brasil: o que a caracteriza? **Revista Balburdia** (on-line) Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (PIEC-USP). Nº 7 nov. 2023. Disponível em: <<https://sites.usp.br/revistabalburdia/a-desvalorizacao-da-profissao-professor-no-brasil-o-que-a-caracteriza/>> Acesso em: 10 maio 2024.

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

_____. Aprendizagem não é saber muito. In: **CARTACAPITAL**. 27 abr. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. [s. l.], **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

_____. **O passado e o presente dos professores**. In: _____ (Org.). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. **Profissão: Professor: Reflexões Históricas e Sociológicas**. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, [s. l.], p. 435 -456, 1989. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5229/1/AP-1989_123_435.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

OBSERVATÓRIO do PNE. **Meta 16 do PNE: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu***. 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYTZlY2RlNWVtNzY3Zi00MjJkLWE4OGItZDQyYjM1MzBjNDYxIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9> Acesso em: 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, Dalila. “Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização” em *Rev. Educação & Sociedade*, v.25, n.89, 2004, Campinas, pp. 1127-44.

PEIXOTO, Joana. MORAES, Moema. G. **Educação e Tecnologias: algumas tendências da temática nas pesquisas educacionais**. *Educativa*, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 233-252, 2017.

PEIXOTO, Reginaldo; CAMPOS, Rosana Aparecida; NOGUEIRA, Gislaine Cristina. **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E NECESSIDADES**. *Educere - Revista da Educação da UNIPAR*, [S. l.], v. 22, n. 1, 2022. DOI: 10.25110/educere.v22i1.2022.8865. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/8865>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE para América Latina: o Pisa como instrumento de padronização da educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], p. 1717-1732, ago. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12756/8513>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

PORFÍRIO, Francisco. "**Movimentos sociais**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/movimentos-sociais-breve-definicao.htm>. Acesso em 08 out. 2024.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Dever e direito à formação continuada de professores. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, MG, v. 7, n. 16, p. 110-23, ago./dez. 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL QUIRINÓPOLIS (Brasil). Nossa Cidade. In: **Nossa Cidade**. [S. l.], 27 abr. 2015. Disponível em: <https://quirinopolis.go.gov.br/nossa-cidade/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

QUIRINÓPOLIS. **Lei n° 3.167/15**, de 15 de junho de 2015. “Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, do Município de Quirinópolis e dá outras providências”. Quirinópolis, GO. Disponível em: <https://quirinopolis.go.leg.br/leis/legislacao-municipal/leis-ordinarias/ano-de2015/lei-3-167-2015-aprova-plano-municipal-educacao-pme-2015.pdf> Acesso em: 24 jun. 2024.

RAMOS, Mozart Neves. Como a nova Base Nacional Comum de Formação pode apoiar os professores nos desafios atuais. **Revista Nova Escola**. 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/20026/como-a-nova-base-nacional-comum-de-formacao-pode-apoiar-os-professores-nos-desafios-atuais>>. Acesso em: 31 dez. 2023.

RODRIGUES, Ícaro. 10 profissões com ensino superior com os piores salários do país. [S. l.]: **Blog Pensar Cursos**, 2 fev. 2024. Disponível em: <https://www.pensarcursos.com.br/blog/10-profissoes-com-ensino-superior-com-os-piores-salarios-do-pais/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulino. Formação e Profissionalização docente. Curitiba: Ibplex, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. **Revista nova escola**. São Paulo: Editora Abril. n°: 222.p.89, maio 2009.

SACRISTÁN, Gimeno. **Consciência e Ação Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores**. In NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Paula Santana. **Investimento social privado e políticas educacionais: um olhar sobre as organizações brasileiras**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100138/tde-19062018-180644/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Prefácio. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015, p. 1- 11.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **O que você precisa saber sobre política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

SHULMAN, Lee S. (2014) **Conhecimento e Ensino: Fundamentos para a nova reforma**. Trad. Leda Maria Beck e Paula Louzano. Cadernos Cenpec | Nova Série, V. 4, n. 2, jun. 2015.

SILVA JÚNIOR, Adir Felisbino da; PEIXOTO, Reginaldo. Formação Inicial de Professores no Brasil: Aspectos e Trajetos Históricos das Políticas Públicas. In: PEIXOTO, Reginaldo (org.). **Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Desafios**. Curitiba - PR: Bagai, 2023. p. 09-28.

SILVA, Antônio Luiz da. Tempo e espaço na pesquisa etnográfica que inclui as crianças. **Rev. Psicologia & Sociedade**, nº 29. Natal, RN. 2017. Disponível em: <[SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Diálogos críticos**, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? \[recurso eletrônico\] / Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Átila de Menezes Lima; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena \(Orgs.\) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 183p](https://www.scielo.br/j/psoc/a/M9tLhJz9nxGLwQxh3tb9V9c/?lang=pt&format=pdf#:~:text=O%201%C3%B3cus%20etnogr%C3%A1fico%20%C3%A9%20o,pequena%2C%20chamad a%20Catingueira%20E2%80%93%20PB.> Acesso em: 02 jan. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=)

_____. **Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa**. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). *Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html>. Acesso em: 20 set 2023.

_____. **Professores com formação *stricto sensu* na rede pública de educação básica de Goiânia: realidade, barreiras e possibilidades de pesquisa**. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Socorro. **Educação Popular, Epistemologia Transgressora e Ciência Descolonial: reinventar o Conhecimento e a Universidade**. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2017.

SOUSA, Daniela Rodrigues de. **Tecnologia na mediação do trabalho docente: contribuições da teoria histórico-cultural**. Orientador: Joana Peixoto. 2019. 146 p. Tese (Doutorado em Educação) - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/4455/2/Daniela%20Rodrigues%20de%20Sousa.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SOUZA, Fabio Luiz. **Grupo colaborativo e tutoria como estratégias de formação continuada para professores de química visando ao desenvolvimento profissional**. 2016.

Tese (Doutorado em Interunidades de Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde15052017-150408/publico/Fabio_Luiz_de_Souza.pdf. Acesso em: set. 2023.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. A construção da identidade docente na escola. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 23, 21 de junho de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/23/a-construcao-da-identidade-docente-na-escola>

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. [S. l.]: Instituto Lukács, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. OBSERVATÓRIO DO PNE. In: **OBSERVATÓRIO DO PNE**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/dados-da-educacao/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas de Formação em cenários de reforma**. In: VEIGA, Ilma Passos Alecastro, AMARAL, Ana Lúcia (orgs). *Formação de Professores Políticas e debates*. 5 ed. Campinas: SP. Papyrus, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Sujeito de Pesquisa

Queremos convidá-lo(a) a participar do projeto de pesquisa **“Os impactos da BNCC na formação continuada dos(as) professores(as) na rede pública de educação básica do município de Quirinópolis, GO”** que se propõe a identificar os cursos de formação ofertados aos professores com o objetivo de prepará-los para a adoção da BNCC, e analisar suas contribuições com a atuação dos professores da rede municipal de Quirinópolis, GO. Os dados para o estudo serão coletados por meio de questionário semiestruturado impresso, de forma presencial e individualmente. A indivíduo convidado a participar da pesquisa receberá as devidas orientações, logo após as possíveis dúvidas serão esclarecidas e assinará o TCLE; na sequência será fornecido o questionário impresso para que possa responder. Para evitar qualquer constrangimento os questionários serão identificados com sistema numérico, dispensando adicionar nome; ainda; o indivíduo respondera ao questionário sozinho, porém estarei à disposição caso surja alguma dúvida. Dessa forma os professores relatarão como ocorreram suas formações e como tem ocorrido a aplicação da BNCC em sala de aula. Narrarão suas trajetórias formativas e suas aprendizagens durante os cursos de formação.

Os instrumentos de avaliação serão aplicados pelo Pesquisador Responsável e cabe ressaltar que tanto os instrumentos de coleta de dados, quanto o contato interpessoal oferecem riscos mínimos aos participantes. A pesquisa proposta não apresenta riscos de natureza física aos mesmos. Os possíveis riscos aos quais os sujeitos da pesquisa podem estar expostos são de ordem psíquica, intelectual ou moral, relacionados a situações de constrangimento decorrente da abordagem. Caso algum problema dessa natureza seja constatado no momento da assinatura do TCLE, quando os participantes tomam conhecimento dos objetivos da pesquisa, estes serão dispensados de participar do estudo e, no decorrer do processo, caso qualquer participante se sinta desconfortável e manifeste o desejo de se desligar do estudo ou remover seus dados coletados, a solicitação será atendida prontamente. Também se algum sujeito apresentar quadro grave relacionado ao estudo, o mesmo poderá ser encaminhado para atendimento psicológico. Para tal situação será sugerido o acompanhamento da equipe de psicólogos credenciada à Secretaria Municipal de Educação de Quirinópolis, GO.

Os benefícios da pesquisa não serão atribuídos diretamente aos participantes, mas válidos para a proposição de políticas públicas na área da formação de professores na Educação, e a pesquisa

pode, inclusive, propor novas políticas e metodologias no campo da formação continuada de professores aos gestores públicos, uma vez que o nosso compromisso é levar até eles os dados coletados, assim como sugestões que possibilitem enfrentar os desafios e melhorar a qualidade nas ações planejadas em cada contexto educacional – do município.

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao Pesquisador Responsável para o esclarecimento de eventuais dúvidas por meio do e-mail: eriveltoeduc@gmail.com, telefone/whatsapp: **(64) 9 9987-5781**, e terá o direito de retirar a permissão para participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. As informações coletadas serão analisadas em conjunto com as de outros participantes e será garantido o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes (apenas o Pesquisador Responsável terá acesso a essa informação), bem como a identificação do local da coleta de dados.

Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o **Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul** – telefone (67) 3902-2699, e-mail: cesh@uems.br, endereço: Cidade Universitária de Rodovia Itahum, Km 12 s/nº, Jardim Aeroporto, Dourados – MS. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo e as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo Pesquisador Responsável. Estou ciente de que a participação é voluntária e a qualquer momento tenho o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e de retirar a permissão para participar da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Nome do Sujeito de Pesquisa: _____

Assinatura do Sujeito de Pesquisa: _____

Declaro que expliquei ao Sujeito de Pesquisa os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

Quirinópolis, GO, _____ de _____ de 2023.

Erivelto Carlos Freitas Silva - Pesquisador
Telefone: (64) 9 9987 5781
e-mail: eriveltoeduc@gmail.com

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Reginaldo Peixoto.
E-mail: regi.peixoto77@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS
Telefone: (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br

APÊNDICE 2 – Questionário de entrevista

Este roteiro tem o objetivo de levantar dados pessoais e profissionais de professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental, seus percursos formativos, experiências/atuações e suas percepções referentes à formação continuada destinada à implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) na Rede Municipal do Município de Quirinópolis, GO, bem como suas implicações para a Construção da Identidade Docente e profissional.

As informações obtidas serão utilizadas para fins de pesquisa para a realização da dissertação de Mestrado e será preservado o anonimato dos participantes, até mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados, conforme consta no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Título da Pesquisa: Os impactos da BNCC na formação continuada dos(as) professores(as) na rede pública de educação básica do município de Quirinópolis, GO.

Pesquisadores responsáveis:

Erivelto Carlos Freitas Silva (Aluno do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS)

Reginaldo Peixoto (Orientador)

Sujeitos da Pesquisa: 20 professores(as) da Rede Municipal de Quirinópolis, GO.

BLOCO 1 - DADOS PESSOAIS

1 – Qual o sexo/gênero

() masculino

() feminino

() outros

2 – Qual a sua idade?

() até 20 anos

() 41 a 50 anos

() 21 a 30 anos

() 51 a 60 anos

() 31 a 40 anos

() 61 ou mais

3 – Qual o seu estado civil?

- solteiro
- casado
- divorciado
- viúvo
- outros

4 – Em qual município você reside?

- Quirinópolis
- _____

BLOCO 2 - TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIA/ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1 – Há quanto tempo você atua como docente?

- Até 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 19 anos
- De 20 a 30 anos
- Mais de 30 anos

2 – Qual seu vínculo profissional?

- concursado
- contratado
- outros

3 – Em qual/quais rede/redes você atua?

- Pública Municipal
- Pública Estadual
- Pública Municipal e Estadual
- Privada e municipal
- Privada e estadual
- Outras

4 – A ideia/desejo de ser professor ou cursar licenciatura partiu de onde?

- creio que nasci com essa vocação
- fui inspirado por antigos professores
- fui incentivado pelos familiares
- falta de opção em outras profissões
- outras

5 – Qual a sua carga horária de trabalho semanal na docência?

- até 20 horas
 de 20 a 40 horas
 mais de 40 horas

6 – Você é formada(o) em qual licenciatura?

7 – Possui outra/outras formação/formações em nível de graduação?

- sim
 não

8 – Se sim, qual/quais?

9 – Você atua na sua área de formação?

- sim
 não

10 – Caso a resposta anterior seja “não”, justifique por que você atua fora da sua área de formação.

11 – Caso você tenha alguma formação em nível de pós-graduação, assinale:

- latu-sensu – especialização
 stricto-sensu – mestrado
 stricto-sensu – doutorado

BLOCO 3 - PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO CONTINUADO DESTINADO À IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC.

1 – Qual seu nível de compreensão sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)?

- não compreendo
 compreendo pouco
 compreendo razoavelmente
 compreendo muito

2 – Nos últimos 24 meses você participou de alguma formação voltada para seu desenvolvimento profissional (cursos, seminários, programas de qualificação)?

sim

não

3 – Caso a resposta anterior seja sim, a formação estava diretamente relacionada à sua atuação docente?

sim

não

4 – Você participou de algum momento de formação destinado a prepará-lo(a) para a implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)?

sim

não

5 – Se a resposta anterior for sim, indique o tipo de formação:

trabalho coletivo/estudo pedagógico

reuniões

Pesquisas em sites, revistas etc.

cursos de formação continuada

6 – As formações ofertadas/disponibilizadas pela rede que você atua (Municipal ou Estadual) de Ensino de Quirinópolis, GO, atenderam ou atendem às suas expectativas e necessidades para uma prática pedagógica alinhada à BNCC?

sim

não

Não participei de nenhuma formação

A rede em que atuo não ofertou formação sobre a BNCC

7 – Em quais modalidades de ensino foram ofertados os cursos de formação continuada sobre a BNCC?

não foram ofertados

online

semipresencial

presencial

8 – Como você classifica a relevância dos cursos de formação continuada (em geral) para sua atuação em sala de aula?

irrelevante

() satisfatório

() contribui para a minha atuação.

9 – Com relação às formações que são oferecidas pela rede ocorreu algum diálogo prévio para levantamento de temas que respondam às suas necessidades para a melhoria da sua prática?

() sim

() não

10 – Como você classifica a BNCC quanto à formação da sua identidade enquanto professor(a)?

() emancipadora

() alienadora

() outras _____

11 – Resposta livre: Você acredita que a BNCC pode garantir a universalização dos anos finais do Ensino Fundamental e contribuir para avanços na área da educação? Justifique.

APÊNDICE 3 – Solicitação de autorização para realização de pesquisa**AUTORIZAÇÃO**

Interessados: UEMS - Professor Doutor Reginaldo Peixoto; Erivelto Carlos Freitas Silva

Quirinópolis, GO, ____ de _____ de 2023.

Eu: _____, Diretor (a) da Colégio: _____, com base na autorização emanada pela **Coordenação Regional de Educação Estadual** deste município, **AUTORIZO** a realização de pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato grosso do Sul – Unidade de Paranaíba, intitulada: **“Os impactos da BNCC na formação continuada dos(as) professores(as) na rede pública de educação básica do município de Quirinópolis-GO”**, a ser desenvolvido pelo mestrando **Erivelto Carlos Freitas Silva**, com professores desta unidade de ensino.

Cabe ressaltar que, por se tratar de pesquisa com seres humanos, a mesma somente poderá ser realizada, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética da instituição vinculada.

Sem mais para o momento, elevo protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Diretor (a)