



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES- CELA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Maria Elisangela Martins da Silva Mendonça**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA À LUZ DA BNCC: AS PERCEPÇÕES  
DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE SENADOR GUIOMARD- ACRE**

**Rio Branco**

**2021**

**Maria Elisangela Martins da Silva Mendonça**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA À LUZ DA BNCC: AS PERCEPÇÕES  
DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE SENADOR GUIOMARD- ACRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente.

**Orientadora:** Profa. Dra. Adriana Ramos dos Santos

**RIO BRANCO**

**2021**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- M539f Mendonça, Maria Elisangela Martins da Silva, 1977 -  
A formação continuada à luz da BNCC: as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Senador Guiomard - Acre / Maria Elisangela Martins da Silva Mendonça; Orientadora: Dra. Adriana Ramos dos Santos. – 2021.  
127 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação, Rio Branco, 2021.  
Inclui referências bibliográficas e apêndices.
1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Currículo de Referência Único do Acre. 3. Formação Continuada. I. Santos, Adriana Ramos dos. II. Título.

CDD: 510.7

**Maria Elisangela Martins da Silva Mendonça**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA À LUZ DA BNCC: AS PERCEPÇÕES DOS  
PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE SENADOR  
GUIOMARD- ACRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente.

Rio Branco – Acre, 20 de dezembro de 2021.

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Adriana Ramos dos Santos – PPGE/UFAC  
Presidente/Orientadora

---

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França – PPGE/UNIR  
Membro Externo

---

Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno – PPGE/UFAC  
(Membro Interno)

“Senhor, tudo que eu tenho rendo aos teus pés, a mais ninguém

Te dei meus fracassos e as vitórias lhe darei também”

Canção de Gabriela Rocha

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida e por ter me permitido a realização deste sonho. Sem Ele, eu não teria chegado até aqui!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* nos estados da região Norte.

À Universidade Federal do Acre (Ufac), por ser uma instituição pública, séria e comprometida com uma educação de qualidade no Acre.

Ao programa de Pós-graduação em Educação da Ufac (PPGE), na pessoa da Coordenadora Dra. Lúcia de Fátima Melo. Aos professores (as) da Linha de Pesquisa Formação e Trabalho Docente, Dra. Elizabeth Miranda de Lima, Dr. Rafael Marques Gonçalves, Dra. Ednaceli Abreu Damaceno e a Dra. Viviani Hojas.

Aos alunos e amigos da turma de 2019, parabênzulo pelo compromisso, pela disposição e dedicação, e por lutarem por uma educação emancipatória, com vistas à promoção da justiça social e do crescimento pessoal e profissional.

À minha querida orientadora Professora Dra. Adriana Ramos dos Santos pela orientação e pela oportunidade de crescimento pessoal, profissional e intelectual. Suas orientações e apontamentos me abriram horizontes e me proporcionaram momentos de aprendizagens, por meio das leituras direcionadas, dos questionamentos e dos diálogos.

Professora Dra. Adriana Ramos dos Santos, a sua atenção, nesse momento importante, levarei para a vida. Foram mais de 10 anos longe da vida acadêmica, e quando ingressei no Programa de Pós-Graduação Educação (PPGE), senti dificuldade de conciliar atualização no campo do conhecimento, estudo, trabalho e família. Destaco ainda, que vivi momentos difíceis nesse período, por causa da Pandemia da Covid-19, quando fui acometida pelo vírus em 2020, durante a última disciplina *Formação e Trabalho Docente*: representações, saberes e práticas, ministrada de forma remota. Embora tenha desenvolvido estágio leve da doença, vivi dias

complicados, pois as sequelas se estenderam por alguns meses, quais sejam, enxaqueca, náuseas, vômitos, esquecimento e outros.

À minha família, ao meu pai, e, em especial, à minha amada mãe, que sempre lutou para que eu e meus irmãos tivéssemos acesso aos estudos e à formação acadêmica. Ao meu esposo, Oseias de Moraes Mendonça, por acreditar no meu sonho, e me dar força e apoio para concretizá-lo, quando eu mais precisei.

Aos meus irmãos, Edex, Eliane, Eliseu e Elaine, aos meus cunhados, cunhadas e amados (as) sobrinhos(as) pela parceria e incentivos, quando eu mesma cheguei a duvidar de que conseguiria.

À minha sogra, Itelpina de Moraes Mendonça, *in memoriam*, pelas orações e pelo amor. Nunca a esquecerei! Aos meus amigos, às minhas queridas amigas e colegas de trabalho, obrigada pelo apoio e incentivo a mim dispensados, quando chegavam o desânimo e cansaço. Grata também por torcerem pelo meu crescimento profissional acadêmico.

Aos (as) amigos (as) que o mestrado me proporcionou, e que muito me auxiliaram, com palavras, dicas importantes e momentos de descontração: Rogéria Gadelha, Ivone Oliveira, Marilândia Sabino, Luciana Vasconcelos, Maynara Melo, Moises Bezerra, Rafaele Norbeto e Daniel Viana.

Agradeço ainda aos participantes da pesquisa, por terem aceitado contribuir para a construção de conhecimentos.

À banca examinadora, meus agradecimentos pelas contribuições imprescindíveis à construção e conclusão deste trabalho.

Obrigada Deus por cuidar, com carinho, de cada detalhe do meu percurso formativo.

**Gratidão!**

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito.

Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

(Marthin Luther King)



MENDONÇA, Maria Elisangela Martins da Silva. **A Formação Continuada à luz da BNCC: as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Senador Guimard- Acre.** 2021, XXI. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Fundação Universidade Federal do Acre - UFAC, RIO BRANCO, 2021.

## RESUMO

A formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento de saberes necessários ao exercício da atividade docente, e visa o desenvolvimento de habilidades para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto formativo, importantes mudanças ocorreram nas redes e nos sistemas de ensino do país, com a criação, homologação e implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que estabelece conhecimentos, competências e habilidades para os estudantes desenvolverem ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Surgiu, então, nesse movimento, a questão problematizadora desta pesquisa: De que forma os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental percebem as ações de formação continuada para apropriação e implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre, elaborado à luz da BNCC? Em consonância com esta indagação, o objetivo geral da pesquisa é analisar as percepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental acerca das ações de formação continuada, promovida pela rede estadual de ensino em Senador Guimard, no período de 2015 a 2020, para a apropriação e implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, estruturada em três etapas: (i) levantamento bibliográfico; (ii) coleta de dados em duas escolas estaduais; e (iii) aplicação de um questionário on-line, por meio do *Google Forms*. Os participantes da pesquisa são 12 (doze) professores do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE), lotados em duas escolas: 15 de Junho e Santo Izidoro. Foram organizados, em categorias, os dados obtidos, e a análise ocorreu em conformidade com a proposta de Bardin (1997). Os resultados da pesquisa evidenciaram diferentes percepções dos professores em relação à formação continuada recebida, para apropriação e implementação das novas propostas curriculares. A maioria dos sujeitos não participou das discussões a nível nacional para a construção e adoção da BNCC nas redes e sistemas de educação do país. Para apropriação do novo Currículo de Referência Único do Acre, de acordo com a BNCC, a formação continuada dos professores dos Anos Finais, no município de Senador Guimard, foi organizada e implementada pelos formadores da Representação da SEE no município, sob o monitoramento da equipe do Currículo Estadual. Após terem participado desses percursos formativos, os formadores reaplicaram o conteúdo, e utilizaram, para tanto, as mesmas pautas, os mesmos *slides* e o cronograma formativo pronto. Quanto à participação dos sujeitos, nos 4(quatro) encontros formativos, verificamos a existência da mistura de sentimento em relação à formação continuada recebida. Os professores relataram sentir angústias com referência à materialização do novo currículo, pois, segundo eles, as ações formativas não trouxeram subsídios suficientes para a implementação do currículo em sala de aula. Essas percepções sinalizam para a necessidade de uma discussão mais ampla da BNCC e do Currículo de Referência do Acre com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de garantir a verdadeira apropriação e auxiliar na implementação em sala de aula. A insuficiência dos percursos formativos e a suspensão das aulas presenciais, por causa da pandemia da Covid-19, dificultaram ainda mais a implementação, o que justifica novas rotas e novos planejamentos por parte da equipe responsável pelo Currículo Estadual. Concluímos que a formação continuada, ofertada aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede estadual em Senador Guimard, ao ser reaplicada pela equipe da Representação da SEE e pela equipe de governança do Currículo do Acre, seguiu os direcionamentos do MEC, assentados em pressupostos de uma Educação voltada a uma racionalidade instrumental, que reduz a autonomia do professor, ao impor um currículo pronto.

**Palavras chave:** Base Nacional Comum Curricular. Currículo de Referência Único do Acre. Formação Continuada. Percepção Docente.

MENDONÇA, Maria Elisangela Martins da Silva. **Continuing Education in the light of the BNCC: the perceptions of teachers in the final years of elementary school in Senador Guiomard-Acre.** 2021, XXI. Dissertation (Academic Master's in Education) - Stricto sensu Graduate Program in Education, Fundação Universidade Federal do Acre - UFAC, RIO BRANCO, 2021.

### ABSTRACT

Continuing education is a permanent process of improving the knowledge necessary for the exercise of teaching activities, and aims to develop skills to improve the teaching and learning process. In this training context, important changes have taken place in the country's education networks and systems, with the creation, approval and implementation of the National Curricular Common Base - BNCC (2017), which establishes knowledge, skills and abilities for students to develop throughout the stages and modalities of Basic Education. Then, in this movement, the problematizing question of this research arose: How do teachers of the Final Years of Elementary School perceive the continuing education actions for the appropriation and implementation of the new Single Reference Curriculum of Acre, elaborated in the light of the BNCC? In line with this question, the general objective of the research is to analyze the perceptions of teachers of the Final Years of Elementary School about the continuing education actions, promoted by the state education network in Senador Guiomard, from 2015 to 2020, for the appropriation and implementation of Acre's new Single Reference Curriculum. In methodological terms, it is a qualitative research, of an exploratory nature, structured in three stages: (i) bibliographic survey; (ii) data collection in two state schools; and (iii) application of an online questionnaire, through Google Forms. The research participants are 12 (twelve) teachers from the State Department of Education, Culture and Sports (SEE), assigned to two schools: 15 de Junho and Santo Izidoro. The data obtained were organized into categories, and the analysis was carried out in accordance with the proposal of Bardin (1997). The research results showed different perceptions of teachers in relation to the continuing education received, for the appropriation and implementation of new curricular proposals. Most subjects did not participate in national discussions for the construction and adoption of the BNCC in the country's education networks and systems. For the appropriation of the new Single Reference Curriculum of Acre, according to the BNCC, the continuing education of the teachers of the Final Years, in the municipality of Senador Guiomard, was organized and implemented by the trainers of the SEE Representation in the municipality, under the monitoring of the team of the State Curriculum. After participating in these training courses, the trainers reapplied the content and used, for this purpose, the same guidelines, the same slides and the ready training schedule. As for the participation of the subjects, in the 4 (four) training meetings, we verified the existence of a mixture of feelings in relation to the continued training received. Teachers reported feeling anguish regarding the materialization of the new curriculum, because, according to them, the training actions did not bring enough subsidies for the implementation of the curriculum in the classroom. These perceptions point to the need for a broader discussion of the BNCC and Acre's Reference Curriculum with teachers of the Final Years of Elementary School, in order to guarantee true appropriation and assist in the implementation in the classroom. The insufficiency of training courses and the suspension of face-to-face classes, due to the Covid-19 pandemic, made implementation even more difficult, which justifies new routes and new planning by the team responsible for the State Curriculum. We conclude that the continuing education offered to teachers of the Final Years of Elementary School of the state network in Senador Guiomard, when reapplied by the SEE Representation team and by the governance team of the Curriculum of Acre, followed the directions of the MEC, based on assumptions of an Education focused on an instrumental rationality, which reduces the teacher's autonomy, by imposing a ready-made curriculum.

Keywords: Common National Curriculum Base. Acre's Single Reference Curriculum. Continuing Education. Teacher Perception.

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação
CONSED	Conselho dos Secretários Nacionais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
BNC -EB	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
CRUA	Currículo de Referência Único do Acre

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Composição econômica .....	69
Tabela 2. Composição religiosa .....	69
Tabela 3. Número de turmas e alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede estadual de Senador Guiomard por ano/turma .....	71

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Termos empregados para formação continuada de professores .....	25
Quadro 2. Quadro organizador do Novo Currículo de Referência Único do Estado do Acre .....	60
Quadro 3. Caracterização do levantamento das dissertações e teses.....	64
Quadro 4. Matrículas da Educação Básica do município de Senador Guiomard.....	70
Quadro 5. Escolas estaduais que atendem alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental....	71
Quadro 6. Professores das escolas estaduais do Ensino Fundamental – Anos Finais, segundo sexo e faixa etária.....	72
Quadro 7. Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa .....	75
Quadro 8. Informações gerais sobre o primeiro percurso formativo com gestores da BNCC em Senador Guiomard-Acre.....	88
Quadro 9. Informações gerais sobre o segundo percurso formativo para implementação da BNCC e do novo Currículo de Referência Único do Acre em Senador Guiomard-Acre.....	89
Quadro 10. Informações gerais sobre a primeira formação continuada realizada com os professores na escola Santo Izidoro.....	91
Quadro 11. Professores participantes da formação continuada da Escola Santo Izidoro.....	92
Quadro 12. Informações da primeira formação continuada/2020 para professores da Escola 15 de Junho.....	93
Quadro 13. Resposta do questionário de pesquisa.....	95
Quadro 14. Quadro sistematizador da questão 10 sobre a formação continuada para os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Senador Guiomard.....	99
Quadro 15. As formações sobre a BNCC e o novo Currículo de Referência Único do Acre, foram eficientes/suficientes para sua implementação em sala de aula?.....	101

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	16
2.1. Concepções e conceitos de formação continuada.....	22
2.2. A formação continuada no Brasil: aspectos legais .....	31
2.3. Os desafios da educação para a formação continuada de professores e para o desenvolvimento profissional .....	43
<b>3. TRAJETÓRIA DE CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NAS REDES E NOS SISTEMAS DE ENSINO</b> .....	<b>49</b>
3.1. A BNCC e a formação continuada de professores .....	49
3.2. O processo de revisão/reformulação do Currículo de Referência Único do Acre.....	55
<b>4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>63</b>
4.1. Construção do percurso da pesquisa.....	63
4.2. Percurso metodológico .....	64
4.3. Local da pesquisa .....	69
4.4. Sujeitos da pesquisa.....	75
4.5. Método de análise da pesquisa .....	77
<b>5. AS AÇÕES FORMATIVAS DE PROFESSORES PARA APROPRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO NOVO CURRÍCULO ÚNICO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DO ACRE</b> .....	<b>81</b>
5.1. Formação continuada ofertada pela SEE aos professores formadores .....	82
5.2. Entre a apropriação e a implementação: ações formativas e novo Currículo Único de Referência do Acre .....	87
5.3. A participação dos professores de Senador Guiomard nos processos formativos .....	94
5.4. As percepções dos professores sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental e sobre a formação continuada em Senador Guiomard .....	102
5.5. Implicação da pandemia da Covid - 19 no processo de implementação curricular .....	110
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>112</b>
<b>REFERENCIA</b> .....	<b>117</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>122</b>
<b>APÊNDICE B. CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA</b> .....	<b>123</b>
<b>APÊNDICE C. TERMO DE CONSENTIMENTO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>125</b>

<b>APENDICE D. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA CIENTÍFICA .....</b>	<b>126</b>
--	------------

## 1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem ao longo da vida é necessária para a prática pedagógica do professor, visto que aprender é um ato contínuo, e a formação continuada é inerente à profissão docente. A fim de colaborar para o crescimento pessoal e profissional, a formação, iniciada na graduação, e permanente durante a vida funcional do professor, tem o objetivo de concebê-lo enquanto sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem. Isso porque o docente acompanha as mudanças no campo educacional, cultural e político, e articula suas práticas a uma perspectiva crítico-emancipatória.

A atuação do professor em sala de aula é fundamental para a mediação dos processos ensino e aprendizagem, e o seu trabalho reflete na sociedade, uma vez que esse profissional é um agente ativo na formação do cidadão, pois sua influência ocorre na vida dos alunos, desde o primeiro contato com a escola. Para desenvolver práticas pedagógicas que promovam o aprendizado dos alunos, é necessário o docente participar dos momentos formativos, ofertados pela escola e pelas instituições de ensino. O aperfeiçoamento de teorias e práticas condizentes com a proposta curricular vigente e com os propósitos de uma educação pública de qualidade são propósitos das formações continuadas.

Temos acompanhado, nas últimas décadas, significativas mudanças no campo do conhecimento teórico e na prática da formação continuada. No contexto das mudanças, advindas da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a formação continuada do professor é essencial para garantir a materialização em sala de aula. A BNCC é, pois, documento normativo que tem gerado profundas 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.

Paralelo ao movimento da criação e homologação da BNCC, surgiu nossa motivação para desenvolver esta pesquisa, com base em questionamentos, provenientes das experiências da pesquisadora, no decorrer do exercício do magistério. Ora atuou como professora de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ora como coordenadora de ensino nas redes municipal e estadual do município de Senador Guimard. Essas vivências oportunizaram reflexões sobre o processo de formação continuada no contexto das mudanças curriculares propostas pela BNCC.

Enquanto coordenadora de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Senador Guimard, acompanhamos as primeiras discussões sobre a adoção de uma Base Nacional Comum (BNC), no 15º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, realizado



em Mata de São João – BA, em 2015. Foi, neste evento, que ouvimos falar pela primeira vez da construção desse documento. Em 2016, participamos de um Fórum Estadual em Rio Branco, promovido pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), onde foi apresentada a 1ª versão da BNCC, com o intento de mobilizar professores da Educação Básica, a fim de contribuir para a revisão da versão preliminar do texto, disponível no Portal Oficial da BNCC.

Nos anos de 2017 e 2018, trabalhamos na Escola Municipal do Ensino Fundamental Brigadeiro Eduardo Gomes, e ministramos as disciplinas de História e Arte. Foi nessa época, que nos distanciamos das discussões para apropriação e implantação da BNCC, porém acompanhamos de longe o processo, que culminou com a aprovação, e posterior homologação, aprovada pela Resolução nº 02/2017 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP). Este documento normativo também trouxe orientações para a revisão dos currículos vigentes nos sistemas e nas redes de ensino. E, foi nesse momento, no *chão da escola*, quando surgiu nosso interesse pelo desenvolvimento deste estudo, o que motivou a elaboração do Projeto de Pesquisa, submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC), em 2019.

Ainda, em 2019, assumimos a Coordenação de Ensino da Representação da SEE, em Senador Guiomard e, mais uma vez, tivemos contato com a BNCC e o novo currículo da rede estadual de ensino. Uma das atribuições da função de coordenadora é articular, participar e reaplicar a formação continuada aos professores da rede estadual no município. Iniciamos os percursos formativos, primeiro, na capital Rio Branco, para apropriação e implementação da BNCC e do Novo Currículo de Referência Único do Acre, depois, no município de Senador Guiomard, onde reaplicamos a proposta aos professores dos Anos Finais da rede estadual.

Com a homologação da BNCC (2017), estados e municípios assumiram a responsabilidade de promover ações formativas para implementação da Base e revisões/readaptações dos currículos. O termo de Cooperação Técnica, firmado entre Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e articulado pelo Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e pelos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), garante a efetivação da Base em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com previsão de até 2 anos.

Nesse contexto de ações formativas para implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre, de acordo com os princípios da BNCC, desenvolvemos a presente pesquisa. O objeto de análise são as percepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre as ações de formação continuada, ofertadas pela rede estadual em Senador

Guiomard, com vistas à apropriação e implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre, elaborado em conformidade com a BNCC.

Portanto, o problema, que orienta esta pesquisa, respalda-se na seguinte questão problematizadora: De que forma os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental percebem as ações de formação continuada para apropriação e implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre, elaborado à luz da BNCC?

Como desdobramento da problemática central, estabelecemos as seguintes questões norteadoras:

- a) Como foi planejada e implementada a formação continuada dos professores dos Anos Finais do Ensino fundamental, no município de Senador Guiomard, para apropriação do Novo Currículo do Acre, alinhado à BNCC?
- b) Como ocorreu a participação dos professores nas discussões que motivaram a adoção da BNCC, no país, para revisão/readequação dos currículos?
- c) A formação ofertada trouxe subsídios suficientes para a implementação da nova proposta curricular na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa?
- d) Como os professores percebem e veem o seu papel, em sala de aula, no processo de implementação do Novo Currículo Único de Referência do Acre, elaborado conforme a BNCC?

Baseada na problemática e nas questões norteadoras, o objetivo geral da pesquisa é analisar as percepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre as ações de formação continuada, promovidas pela rede estadual de ensino, em Senador Guiomard, no período de 2015 a 2020, com vistas à apropriação e implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre em suas práticas pedagógicas.

Para atender ao objetivo geral e às questões mobilizadas, formulamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever o planejamento e a implementação da formação continuada de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no município de Senador Guiomard, para apropriação e implementação do Novo Currículo do Acre, alinhado à BNCC;
- b) Identificar o nível de participação dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas discussões responsáveis pela adoção de uma BNCC, no país, e pela revisão/readequação dos currículos;

- e) Averiguar se a formação continuada ofertada trouxe subsídios suficientes para a implementação da nova proposta curricular na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa;
- d) Descrever as percepções dos professores quanto ao seu papel, em sala de aula, no processo de implementação do referencial curricular do Acre, elaborado conforme a BNCC.

A investigação tem o propósito não só de conhecer as ações formativas realizadas pela SEE com os professores, participantes da pesquisa, mas também de verificar o envolvimento e os posicionamentos sobre a BNCC e o Novo Currículo de Referência Único do Acre. Busca-se também caracterizar o perfil desses profissionais e das escolas onde estão inseridos, com o intento de adentrar na realidade, e compreender o desenvolvimento do trabalho, em vista das novas mudanças curriculares. As questões problematizadoras e os objetivos propostos foram construídos com base em experiências já descritas anteriormente, e com base na revisão da literatura feita previamente. Percorrer esses trajetos nos auxiliaram na escolha dos condicionantes a serem usados neste estudo.

Fundamentado em autores que se dedicam ao estudo da formação continuada de professores, e em uma visão crítica, construímos o aporte teórico. Para discutir formação continuada, nos apoiamos em: Nóvoa (1992), Imbernon (2002, 2009 e 2010), Garcia (2009) Candau (1997) e Pereira (2011); para abordar as concepções de formação continuada, em Giroux (1983), Contreras (2002), Diniz (2014) e Marin (2019). Sobre os saberes docentes e o desenvolvimento profissional do professor, buscamos dialogar com Saviani (1994 e 1996), Freire (2005), Charlot (2005), Tardiff e Lessard (2009), Alves (2010) e Tardif (2011). E sobre os dilemas de uma formação transmissora, fruto de políticas neoconservadoras, que substanciam as atuais propostas curriculares, citamos Aguiar (2006), Zanardi (2018) e instituições representativas, a saber, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2017) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2019 e 2021). A metodologia se fundamenta em Marconi Lakatos (2010) e Lucke e André (1986); e a análise dos dados, em Bardin (1997).

Via consultas eletrônicas, também foram feitas buscas em fontes de informação oficial no site da plataforma do MEC, da BNCC, do Currículo de Referência do Acre, da SEE e do Conselho Estadual de Educação do Acre (CEE/AC), entre outros. Ademais, consultamos os marcos legais, os quais se destacam: a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de

2017, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, e a Resolução do CEE/Ac nº 264/2019.

A pesquisa busca cooperar para os estudos de formação continuada de professores no contexto da implementação da BNCC e da revisão/readequação dos currículos dos estados, especialmente do Acre. O que se pretende aqui é conhecer o planejamento das ações de formação continuada, saber o que pensam os professores, identificar as expectativas e necessidades dos professores e verificar como foi a participação destes nas ações de formação continuada, durante a implementação das novas diretrizes curriculares, alinhadas à BNCC. Acreditamos que, ao ouvir os sujeitos entrevistados, contribuiremos, por meio dos dados e das reflexões, para os programas de formação continuada que considerem as reais necessidades dos professores.

A pesquisa se organiza em seis seções: a introdução, seguida de quatro seções, e as considerações finais. Na introdução, que é a primeira seção, contextualizamos o objeto de pesquisa, a problemática, os objetivos, o referencial teórico e a metodologia. Na segunda seção, apresentamos os conceitos de formação continuada, os aspectos legais da normatização e os desafios da Educação para a formação continuada e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Na terceira seção, descrevemos e discutimos o percurso histórico de construção e homologação da BNCC no país, com destaque para os marcos legais, e as etapas do processo que culminaram com a revisão/reformulação do currículo do Acre, segundo a BNCC. Ainda, nesta seção, explicitamos como ocorreu esse movimento técnico e formativo de revisão do Currículo de Referência Único do Acre.

Na quarta seção, abordamos a construção do percurso da pesquisa, os procedimentos metodológicos, a descrição do método e dos materiais utilizados, o *locus* e os sujeitos da pesquisa, com o fim de evidenciar os desafios da aproximação com os sujeitos, a coleta de dados e o método de análise dos dados.

Na quinta seção, analisamos e discutimos as percepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Senador Guiomard, referentes às ações de formação continuada para a apropriação e implementação do Novo Currículo Único de Referência do Acre, elaborado à luz da BNCC. O discurso dos dados resulta não só das formações continuadas, ofertadas pela SEE aos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Senador Guiomard, mas também das análises dos dados empíricos, obtidos com os sujeitos investigados. Ao final, apresentamos as considerações finais, com o objetivo de expor uma

síntese do caminho trilhado para a execução da pesquisa, em concordância com os dados obtidos e com os objetivos propostos.

## **2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Nesta seção, abordaremos as concepções e os conceitos de formação continuada que, ao longo dos anos, tem direcionado as políticas e os programas de formação docente. Referenciamos os autores que analisam esse movimento formativo numa perspectiva crítica, com o objetivo de identificar os subsídios para a construção de conhecimentos e habilidades, capazes de proporcionar práticas docentes, articuladas com a melhoria da mediação do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Também citamos os marcos legais, normatizadores dos processos formativos no Brasil. Iniciamos com a Constituição Cidadã de 88, a qual expõe a necessidade de os entes federados promoverem formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos. A CF se consolida com a LDB nº 9.394/96 que indica a necessidade da implementação de projetos e ações formativas de professores, com vistas à valorização profissional. Por sua vez, a LDB foi reafirmada no PNE, nas metas 15 e 16, ao recomendar a valorização dos profissionais da Educação e as políticas de formação continuada de professor da Educação Básica.

A Resolução do CNE/CP nº 02/2019 instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum (BNC) para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Além disso, esse documento orienta a revisão e atualização de fundamentos legais, responsáveis por implementar a BNCC e as políticas nacionais de formação docente no país, por assegurar o princípio básico da superação da desigualdade educacional e por garantir a qualidade e equidade da educação brasileira.

Focaremos, neste estudo, a importância da formação continuada do professor como um processo contínuo, capaz de promover a reflexão crítica e ampliar a autonomia e o protagonismo docente, frente às implicações impostas pela sociedade ao desenvolvimento profissional do professor.

### **2.1. Concepções e conceitos de formação continuada**

Desvinculada da Didática, da prática de ensino e do currículo, a formação de professores é um campo autônomo de estudos, consolidado no Brasil, a partir dos anos 90. No entanto, até ganhar espaço próprio no campo pedagógico, a produção científica sobre a formação docente ficou, por um tempo, vinculada à Didática. Os estudos e as pesquisas demonstram que a concepção de formação de professor e o processo de construção histórica

da formação continuada já teve várias expressões e sentidos, de acordo com a época e as políticas educacionais assumidas.

Sobre a formação de professor, o Brasil incorporou modelos europeus, cujo foco se concentrava no desenvolvimento individual e no treinamento do professor. Segundo Imbernón (2016), a formação era chamada de formação permanente, pois consistia num momento de “culturalização do professorado”, que, como num passe de mágica, os professores se apropriariam e atualizariam os conhecimentos científicos e didáticos, e aplicariam, no cotidiano escolar, projetos inovadores, a fim de mudar a prática pedagógica. (IMBERNON, 2016, p.146).

Neste estudo, é necessário relembrarmos, de forma sucinta, as concepções e os modelos norteadores das práticas e políticas de formação docente, empregados em muitos países, por exemplo, o Brasil. Ao abordar esses modelos formativos, Diniz (2014) os organiza em dois lados opostos: de um lado, uma formação baseada na racionalidade técnica, e de outro, uma formação assentada na racionalidade prática ou na racionalidade crítica. Contreras (2002), ao analisar esses modelos formativos, também chamados de paradigmas de formação de professor, usa os termos: especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico.

Consolidados na Europa no século XIX, os modelos de formação configuraram, por muito tempo, a base de formação e atuação de professores, pois orientaram a elaboração de currículos, que subordinavam o aprendizado prático ao teórico e, por causa da competência técnica e neutralidade política, a formação inicial tinha caráter acrítico. Porém, no decorrer da trajetória profissional dos professores, é importante mencionar que outros saberes e práticas se incorporam à experiência. Estes, por sua vez, são adquiridos na interação do docente, com outros profissionais, e nos percursos formativos em serviços, todavia, por muito tempo, a base da formação se fundamentava naqueles paradigmas.

De acordo com a concepção da racionalidade técnica, o professor é um técnico, um especialista, que coloca em prática as regras científicas e/ou pedagógicas, conseqüentemente, o professor eficaz é aquele que melhor aplica as técnicas produzidas pelos especialistas para transmitir os conhecimentos. Segundo Diniz (2014), há pelo menos três modelos de formação de professor baseados na racionalidade técnica: a) modelo de treinamento de habilidades comportamentais; b) modelo de transmissão; c) modelo acadêmico tradicional.

O *modelo de treinamento de habilidades* comportamentais ocorre com formação orientada para o treinamento e desenvolvimento de habilidades específicas e observáveis dos professores. Por seu turno, o *modelo de transmissão* ocorre com formação dirigida para a transmissão de conteúdo científico, sem valorizar as práticas de ensino. O *modelo acadêmico*

*tradicional*, em contrapartida, transmite ao professor o conhecimento do conteúdo curricular como suficiente para o ato de ensinar, de forma que a prática de ensino pode ser adquirida em serviço. Para Schön (1983), a formação deste professor consiste na autoformação, uma vez que o docente, com base nos saberes iniciais, confronta com as experiências práticas, e com as vivências, nos contextos escolares, reelaboram os saberes.

Sob o entendimento de que a ação do professor em sala de aula não pode ser controlada, a concepção da racionalidade prática surge como alternativa para se contrapor ao modelo anterior, pois a prática docente é de caráter indeterminado e aberto. Assentado neste paradigma, Schön (1983) concebe que os professores não separam o pensar do fazer, porque a reflexão docente mostra que o conhecimento não precede a ação, porém está contido nesta, ao se transformar em processo. Portanto, o professor reflete na prática e sobre a prática, e possibilita a construção de saberes e valores capazes de alterá-las.

O professor faz emergir elementos criativos e intuitivos, desvalorizados pelo especialista, uma vez que a autonomia do professor, na perspectiva da racionalidade prática, é de responsabilidade moral e individual. Essa abordagem considera os diferentes pontos de vista e a capacidade criativa para resolver as situações-problemas da sala de aula. Para tanto, necessita de práticas concretas, com pretensões educativas, pois o conhecimento sobre a prática se torna tácito e espontâneo, em função da prática e da repetição.

Contreras (2002) menciona em sua análise algumas limitações da teoria de Schön fundamentado em Liston e Zeichner (1991). Em conformidade com estes autores, a concepção da racionalidade prática é redundante e estreita, tendo em vista que o sentido da prática reflexiva deveria ir além da sala de aula e de sua prática imediata, a fim de valorizar a reflexão coletiva entre as escolas e as estruturas sociais. Enfatizam que essa autonomia garante a qualidade da relação profissional, por esse motivo não pode ser analisada sob uma perspectiva individual técnica, caso contrário, privará a participação social e coletiva na construção dos pressupostos educacionais, e recairá sobre os professores a responsabilidade de resolver os problemas educativos.

Liston e Zeichner (1991) propõem que a reflexão do professor possibilite mudanças e transformação, por isso os docentes necessitam tentar transformar, assentados em suas práticas profissionais reflexivas, as condições nas quais produzem o ensino, com o objetivo de propiciar educação, com senso de igualdade e justiça. No entanto, os autores defendem que a perspectiva da racionalidade não se dispõe a atender a esses objetivos, mas sim mediar os problemas sociais, para tentar resolvê-los. Nessa direção, os autores, ao defenderem o papel de mediadores públicos, se opõem à educação comprometida com a igualdade e justiça social.



O modelo de formação de professor, descrito por Contreras (2002), consiste na crítica da reflexão, que passa de uma visão reducionista e individualistas para uma prática social coletiva e também institucionalizada. Esse modelo de formação de professor compreende não só a elaboração de projetos de formação, com vistas a desenvolver as capacidades reflexivas, conforme defendem alguns autores, mas também a inclusão e inserção da dimensão política da atividade docente. Nesse sentido, a elaboração dos projetos formativos deve se concentrar na responsabilidade política e ideológica do professor.

Sob esse ponto de vista, ser um professor crítico-reflexivo é, portanto, ser um profissional investigador da origem histórica e social do oculto na escola, para compreender que as práticas educativas são ideologicamente estabelecidas pelo meio social e político onde se insere. Em observância às análises, o professor deve potencializar práticas adequadas para uma ação educativa comprometida com a emancipação.

Para Contreras (2002), a reflexão crítica consiste em colocar-se no contexto de uma ação e na história da situação, com o fim de participar de uma história social e assumir determinada postura diante dos problemas. A autonomia do professor neste modelo se baseia na emancipação, liberação profissional e social das opressões. Nesse sentido, a autonomia, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação, é um processo coletivo imprescindível para as transformações sociais e do ensino. Esse modelo crítico se limita por representar o conteúdo de uma nova prática profissional para os professores, apesar de não apresentar as possíveis articulações com as experiências concretas dos docentes em sala de aula.

As concepções e paradigmas de formação de professores aqui apresentadas têm orientado por muito tempo práticas e políticas de formação docente em diversos países do mundo. Até aos dias atuais, ainda é visível suas influências em programas e cursos de formação de professor, inclusive no Brasil, embora novos direcionamentos críticos venham sendo propostos. Sobre essa questão, Diniz afirma,

[...] o desafio continua sendo o de romper com propostas conservadoras e simplistas de formação docente baseadas no modelo da racionalidade técnica e continuar sonhando com a possibilidade de iniciativas que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica, visando a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social. (2014, p.41)

As mudanças observadas, no campo educacional, ao longo dos anos, em especial, na concepção da formação de professor, evidenciam que, grande parte delas criticam a

racionalidade técnica. Em oposição a esse modelo, os pesquisadores buscam criar os processos formativos das instituições escolares, fundamentados em uma visão que considera os professores sujeitos ativos. Ademais, os novos modelos defendem que os processos de pesquisa devem focar na ação – reflexão – ação, e seguir os desafios de uma educação que visam a justiça social.

Quanto à terminologia presente nos discursos cotidianos dos profissionais nas escolas, e em vários setores da administração educacional, Marin (2019) apresenta algumas reflexões referentes à educação continuada de profissionais da educação. Estas reflexões nortearam a formação continuada ao longo dos anos. A autora situa a relação, as influências e as consequências, ao mencionar os termos mais comuns: a) reciclagem; b) treinamento; c) aperfeiçoamento; d) capacitação; e) educação permanente, formação continuada e educação continuada. No quadro abaixo, definimos cada termo de acordo com a autora.

**Quadro 1. Termos empregados para formação continuada de professores**

Reciclagem	<p>Concepção de senso comum, de que para haver reciclagem (leia-se “atualização pedagógica”) é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável;</p> <p>Termo utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais.</p> <p>Esse termo e sua concepção levaram à proposição, e à implementação, de cursos rápidos e descontextualizados, palestras e encontros esporádicos abordando os processos educacionais de forma superficial.</p>
Treinamento	<p>O foco principal dessa terminologia, está na modelagem de comportamentos.</p> <p>É inadequado tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos, no sentido de desencadear apenas ações com finalidades meramente mecânicas.</p>
Aperfeiçoamento	<p>O foco está em tornar perfeito ou mais que perfeito, o professor</p> <p>Há algumas inadequações de significados nesse termo quando pensamos em educação e todos os envolvidos nela.</p>
Capacitação	<p>Tornar capaz, habilitar, por um lado, e, por outro lado, convencer, persuadir.</p> <p>A adoção dessa concepção norteou, a inúmeras ações de “capacitação” que visam à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas prontas, as quais foram aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria, e as consequências foram desastrosas.</p>
Educação Permanente, Formação Continuada, Educação Continuada	<p>Educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento;</p> <p>Formação contínua. Atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança e aprofundamento de conhecimentos já adquiridos pelos professores.</p> <p>A implementação desses processos no <i>lócus</i> do cotidiano, de maneira contínua, sem interrupções, levou a uma prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais, tem sido usado e melhorado em cada contexto.</p>

Fonte: MARIN (2019, p. 105-115)

Em sua análise, Marin (2019, p. 114), constata a “multiplicidade de significados e a possibilidade de que, num processo educativo continuado, possamos utilizar mais de um termo e sua concepção, dependendo das circunstâncias e das necessidades”. Para a autora, a terminologia educação continuada, apoiada em uma abordagem mais ampla, possibilita o seu uso, de forma rica e com potencial. Dependendo da perspectiva, dos objetivos ou aspectos a serem focalizados no processo educativo, devem ser inseridas as noções anteriores de treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, porém, segundo uma perspectiva mais inclusiva e menos polarizadora. A educação continuada fundamenta-se na concepção de que a educação propicia a efetiva participação dos profissionais da educação no mundo, pois incorpora a vivência no conjunto dos saberes críticos e reflexivos.

Nessa perspectiva, a formação permanente, a formação continuada e a educação continuada, para Marin (2019) podem ser colocadas no mesmo bloco, em face da similaridade conceitual. Embora tenham particularidades e leques conceituais, de modo geral, trata-se de uma formação, que considera o conhecimento, útil para pesquisa em Educação, para os compromissos institucionais educacionais e para os profissionais, atuantes em todas as áreas da educação.

Sob esse novo olhar, a formação se divide em dois níveis: a formação inicial e a formação continuada. A *formação inicial* é o período correspondente ao tempo que o futuro professor permanecerá em uma instituição de ensino superior, para cursar licenciatura, e adquirir e conhecimentos científicos, pedagógicos e competências necessárias para o exercício da carreira docente. Essa formação é essencial para o processo de desenvolvimento profissional do futuro docente (GARCIA, 1992). Por sua vez, a *formação continuada* é o período correspondente à inserção no contexto escolar, além da participação nos processos permanentes de formação, ofertados pelas redes, pelos sistemas de ensino e pela própria escola.

Nesse movimento, a formação de professor ganha novos direcionamentos e bases epistemológicas, por esse motivo é um processo contínuo e investigativo, construído por meio da própria carreira. O propósito é ampliar as experiências e competências do professor, e o desenvolvimento de aprendizagens, para aprimorar a qualidade do ensino, da escola e da educação. Em constantes mudanças e diferentes aquisições de saberes, a formação desenvolvida, ao longo da vida do professor, segue um percurso cronológico, dividido em etapas, tempos e diferentes contextos e concepções.

Segundo Candau (1997), de início, a formação continuada deve acontecer no ambiente da própria escola, com a finalidade de acrescentar valor à vida do professor e ao seu fazer pedagógico. O autor também afirma que a formação continuada deve se estruturar em três princípios: a) a escola como *lócus* de formação; b) a valorização do saber docente; c) o ciclo de vida dos professores. Segundo a autora, é preciso considerar a escola como *lócus* de formação, para facilitar o aprimoramento das práticas pedagógicas, pois é, no cotidiano escolar, que se aprende, desaprende, se faz descobertas e reestrutura o aprendizado.

Quanto ao saber docente, Candau (1997) ressalta a relevância de considerar os saberes da experiência na interlocução entre o saber acadêmico e o saber do professor. Com referência ao ciclo de vida dos professores, a formação continuada deve proporcionar a ruptura com antigos modelos de formação docente, e possibilitar diferentes desenvolvimentos profissionais, de acordo com as necessidades específicas dos professores. A formação continuada, é, pois, imprescindível para a formação e para o crescimento profissional docente, por garantir as mudanças na prática pedagógica. Isso porque possibilita a reflexão e a adoção de práticas embasadas na teoria e no dia a dia do professor em sala de aula.

A esse respeito, Nóvoa argumenta: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” (2003 p.23). A escola é o local próprio para desenvolver aprendizagens, embora o professor também deva buscar formação fora do contexto escolar e, para ampliar o conhecimento profissional, é necessário defender a formação continuada, de forma coletiva, e valorizar as experiências e reflexões como instrumentos de análise da prática.

Concernente ao processo formativo, Freire (1996, p.58), defende: “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.” O professor é, portanto, um sujeito, em constante construção, razão pela qual a prática pedagógica deve passar por constante reflexão, para aproximar o conhecimento e a realidade, a teoria e a prática, num processo reflexivo-crítico.

Ainda sobre essa constituição do professor, no contexto do fazer pedagógico na sala de aula, o professor aprende o exercício do ensinar, primeiro na formação inicial, durante as licenciaturas, quando ele aprende a teoria. Depois, é no “chão da escola”, com os pares, com os colegas de profissão, na socialização profissional, que esse profissional aprende a prática. Tardif (2002) considera que nós aprendemos a ser professores com outros professores, no diálogo e no partilhamento de situações exitosas no cotidiano da escola.

Para além do aperfeiçoamento de práticas educativas, Imbernón (2011) entende que a formação seja um processo permanente e contínuo, haja vista a educação escolar ser um processo vivo e dinâmico. A formação em serviços deve focar na valorização dos saberes docentes, discutidos nos momentos formativos, com ênfase no desenvolvimento de habilidades para ampliar não só o processo de ensino e aprendizagem, mas também o desenvolvimento profissional. Para garantir uma prática docente que facilite o aprendizado dos alunos, o professor, nesse processo de contínuas mudanças nos tempos e espaços escolares, deve buscar o aperfeiçoamento dos saberes, com a intenção, inclusive, de ressignificar a prática. Para Imbernón,

[...] a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. É fácil dizer, mas é muito difícil mudar as políticas e as práticas de formação. Essa mudança implica fugir de políticas de subsídio (2010 p. 45).

A formação continuada do professor deve potencializar o desenvolvimento pessoal, profissional e também institucional, por meio das interações vivenciadas na instituição escolar, onde ocorre a função social educativa. É, então, necessário optar por uma formação continuada em que o conhecimento e a prática pedagógica sejam aprimorados e construídos, com base nas interações com outros professores, gestores, coordenadores e educadores. Estudos e trocas de experiências, no fazer escolar, são necessários para potencializar a formação do professor em um movimento contínuo de desenvolvimento profissional.

Imbernón (2009) também defende uma formação centrada na escola, mas não só no aspecto físico, mas também nas reais necessidades pedagógicas, com o interesse de alargar a visão de formação continuada, e reconhecer os professores como agentes fundamentais, ativos e transformadores de sua realidade social. Assim, o professor deixará de ser objeto de formação para ser sujeito, pois participará da tomada de decisões do processo formativo/qualificação, terá motivação e refletirá sobre a profissão, na busca de subsídios para qualificar as práticas. Ainda conforme o autor, esse entendimento compreende possíveis mudanças positivas no processo de formação do professorado.

De acordo com Imbernón, a formação continuada é abrangente e deve estar relacionada ao ensino, ao currículo, à profissão docente e ao desenvolvimento da escola. Além disso, a aprendizagem do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula precisa se sustentar

no desenvolvimento curricular entre a prática, o campo teórico e os aspectos que favoreçam a construção da melhoria da instituição e do trabalho educativo feito no ambiente escolar.

Charlot (2005), ao pesquisar os saberes necessários para a formação do professor, e os saberes utilizados na prática profissional, utiliza dois conceitos, a saber, prática dos saberes e saberes da prática. Segundo Charlot (2005), a prática do saber é, primeiramente, uma prática que constrói conceitos, e facilita a resolução de problemas, ou seja, permite a mobilização de saberes já existentes, para a construção de novos saberes. O saber da prática se refere ao conjunto de saberes disponibilizados pela prática, ou pelas pesquisas feitas sobre as práticas. Embora não seja a base teórica para formação, pode auxiliar no processo formativo.

Durante a formação inicial, os futuros professores, ao cursarem as disciplinas formativas na graduação, devem aproximar-se do cotidiano da profissão, com vistas a aprimorar os saberes necessários para exercer o papel de professor. Considerar a relação do aluno com a escola, com o contexto cultural, social e político, é necessário para atuar em sala de aula, além de praticar os saberes adquiridos na formação inicial e nas vivências diárias do contexto escolar. Dessa forma, as capacidades de um profissional reflexivo e ativo resultam da construção do aprendizado.

Nesse direcionamento, Garcia (1999) conceitua que a formação continuada de professor é um processo de investigação do saber, de trocas de informação e de experiências entre os professores, coordenadores e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O autor defende, pois, uma formação continuada que valorize os aspectos contextuais e organizacionais, com ênfase na dimensão participativa e coletiva, com o propósito de mudar o caráter individualista dos programas e das propostas de formação continuada dos professores.

Neste estudo, defendemos que a formação continuada de professor é uma formação concebida em um processo crítico-reflexivo do saber docente. Deve priorizar o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, sujeito da construção do saber, e considerar a investigação da própria prática, no decorrer da carreira escolar. Segundo Tardiff (2002), o saber docente é um saber plural, pois é formado por diversos saberes, provenientes das instituições acadêmicas formadoras, da formação profissional, dos currículos e da própria prática escolar dos profissionais da Educação. Também é um saber temporal, porque se relaciona com a época e a sociedade onde está inserido, bem como com experiências, história de vida e carreiras singulares.

Pelo exposto, defendemos uma formação continuada que vislumbre um professor capaz de apropriar-se de um pensamento autônomo. A reflexão dessa formação envolve ações

docentes e experiências pedagógicas, para o professor atuar como sujeito ativo, e se desenvolver do ponto de vista pessoal e profissional.

## **2.2. A formação continuada no Brasil: aspectos legais**

A formação continuada tem sido tema de várias pesquisas, palestras e estudos em vários países do mundo. Considerando vários pontos de vistas e direcionamentos, no Brasil, muito se tem produzido sobre a formação de professor. Contudo, nosso foco é a formação continuada de professor e o desenvolvimento profissional no contexto das mudanças curriculares. Discussões e estudos sobre a formação continuada avançaram, no final do século XX, principalmente, no que se refere à melhoria da qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional dos professores com base na prática pedagógica.

A legislação brasileira discute a formação continuada de professor em vários dispositivos legais, razão pela qual optamos pelo marco legal dos seguintes documentos: a CF, a LDB, o PNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a BNC para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

No contexto das mudanças e reformas educacionais, ao longo da história do Brasil, a LDB nº 9.394/96, consolida, de forma incisiva, a discussão sobre a importância de se discutir, elaborar e implementar projetos e ações de formação continuada para professores da Educação Básica. No Título VI, Dos Profissionais da Educação, a LDB revela, em três artigos, a preocupação com a formação continuada dos professores:

art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

O artigo 61, regulamentado pelo Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, assegura no inciso 2º que “Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos: IV - articulação entre os cursos de

formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada”. (BRASIL, 1996).

Assim, a formação inicial de professores(as) para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, garantida a inclusão pela Lei 12.796, de 2013. Na atualização da LDB, para a formação continuada dos (as) profissionais da Educação, passou a ser garantido a formação continuada aos professores, em seu local de trabalho, em instituições da Educação Básica e em diferentes programas de pós-graduação em instituição de Ensino Superior.

Já no artigo 62, a LDB destaca:

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. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL,1996)

O Artigo 67, no inciso II, define a formação continuada de professores como promotora da valorização destes profissionais:

art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 1996)

O artigo, ao reafirmar os princípios constitucionais de ensino, destaca que os sistemas e redes devem investir no aperfeiçoamento profissional, com o objetivo de oportunizar a valorização dos profissionais da educação, inclusive, com a garantia de afastamento remunerado, quando solicitado pelo servidor.

Os documentos oficiais evidenciam a responsabilidade dos entes federados públicos em oferecer formação inicial e continuada aos professores da Educação Básica e Superior, em serviço, desde a graduação, cursos profissionais até a pós-graduação. Orientam, ainda, a necessidade de os professores atualizar-se quanto aos novos métodos e técnicas para melhoria das práticas. Nesse contexto, a LDB nº 9.394/96 possibilitou novos direcionamentos e estímulos positivos, com vistas à adoção de vários programas e iniciativas de aperfeiçoamento para professores em exercício.



O Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) tem articulado vários programas de formação, quais sejam: a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); o Programa de Formação (ProInfantil); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PNPEB); Proinfo Integrado; o e-Proinfo; o Pró-letramento; Gestar II e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Dos programas voltados à formação continuada dos professores da escola básica, destacamos o Pró-letramento e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. O Pró-letramento (2005) é um programa responsável pela melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos em leitura/escrita e matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Realizado, em parceria, com universidades, que possuem centros de pesquisa para o desenvolvimento da Educação, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica tem o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores da Educação Básica dos sistemas públicos educacionais.

O PNE, aprovado por meio da Lei nº 13.005, não apresentou avanços significativos com referência à concepção de formação de professor no ambiente escolar, apesar de na meta 15 assinalar a valorização dos profissionais da Educação, ao articular políticas de formação inicial e continuada para todos os profissionais da Educação Básica. A esse respeito, o PNE argumenta:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

De acordo com os documentos anteriores, a formação inicial é prioridade na formação do professor (graduação), seguida da formação continuada dos profissionais da educação pública. Esta deve ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, por meio de cursos específicos, em parceria com instituições de ensino superior, ou no próprio ambiente escolar.

A Meta 16 do PNE descreve seis estratégias para a formação inicial e a formação continuada. Ao final da vigência do Plano, espera-se:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e 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 (BRASIL, 2014).

Estas metas recomendam diversas ações e estratégias sobre os modelos de formação inicial e continuada e da valorização do magistério. Em face disso, é necessário compreender a formação continuada numa perspectiva multidimensional, e considerar as questões de conteúdo e metodologias, bem como questões de caráter subjetivo que envolvam os processos e os interesses pessoais dos profissionais da Educação. Temas educacionais, carreira, condições de trabalho, salários e outros também são fatores a serem observados.

A adoção de uma base nacional nas redes e nos sistemas de ensino do país é uma oportunidade de implementação de uma política de Estado, que pretende promover o aprimoramento da atuação dos professores em sala, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2017).

Preconizada no § 8º do Art. 62 da atual LDB, os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a BNCC - Educação Básica, reafirmada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa Lei estabelece, no artigo 11, o prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de homologação da BNCC - Educação Básica, a implementação e adequação curricular da formação docente.

Por consequência, o MEC elaborou a *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*, em 2018. Esse documento foi enviado ao CNE, em 2019, para análise e emissão de um parecer e formulação de Resolução, com a finalidade de regulamentar a BNC para a formação inicial de professores da Educação Básica.

Como resultado, as DCNs, elaboradas para garantir a formação inicial de professores da Educação Básica e para a implementação da BNC, foram regulamentadas pela Resolução nº02/2019. Com efeito, a implantação da BNCC na Educação Básica, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, deve ocorrer em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente, em substituição à Resolução nº 02/2015.

Com vistas à melhoria da prática docente e ao desenvolvimento pleno dos estudantes, as diretrizes são referências norteadoras que servem para condução de programas e ações de formação nos cursos de graduação em instituições públicas e particulares em todo o Brasil. Antes de discutirmos da Resolução CNE/CP nº 02/2019, abriremos um parêntese, para

debatermos a respeito da resolução anterior, a qual trouxe a materialização de importantes diretrizes para a formação inicial e continuada de professores.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, apresenta as DCNs 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. Construída e alicerçada em um consenso entre pesquisadores e professores, essa resolução, segundo a ANPEd (2017), foi amplamente discutida em diversas audiências públicas, com direito de voz às entidades e universidades públicas. A materialidade desse documento representa a luta de mais de três décadas pela reformulação dos cursos de licenciaturas, que visam a elevação da qualidade e do atendimento às demandas formativas da escola.

O Capítulo I da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define os princípios, os fundamentos, a dinâmica formativa e os procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação de professores para a Educação Básica. Além disso, regulamenta o planejamento, os processos de avaliação e de regulação das instituições formadoras, considerando os padrões de qualidade da formação de professores. Essa Resolução se diferencia das outras por articular a formação inicial e continuada, junto às universidades, com o desafio de construir um projeto de formação institucional que unam todas as licenciaturas, a fim de articular as redes públicas da Educação Básica e servir de campo de estágio e prática para os estudantes das licenciaturas.

A Resolução dispõe, ainda, que a formação de professor deve caminhar junto com a valorização dos profissionais da educação, com a implementação do piso salarial nos estados e municípios e com a promoção de concursos públicos para docentes da Educação Básica, a fim de melhorar a carreira e as condições de trabalho. Infelizmente, ao ser aprovada em 2015, essa diretriz sofreu, *a posteriori*, um processo de ataque à implementação, por esse motivo muitas universidades nem conseguiram executá-la, por causa das mudanças no cenário político, social e educacional, instalado no país.

Por outro lado, em 2016, após o golpe que motivou o *impeachment* da presidente do Brasil, Dilma Vana Rousseff, o CNE, órgão fundamental na elaboração das políticas públicas da educação, via diretrizes, passou por uma reconfiguração, ao substituir membros, com vínculo nas universidades públicas, por representantes de instituições internacionais. Além disso, nomeou conselheiros ligados a projetos empresarial de educação, e negou a participação das representações dos sistemas estaduais e municipais de educação e das instituições que estudam e discutem a formação de professores no país (ANFOPE, 2019). A partir de então, os direcionamentos da educação nacional só têm sofrido impactos negativos.

A Resolução 02/2019, que institui as DCNs 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, revogou a Resolução 02/2015, o que exemplifica os impactos negativos sofridos pela Educação Básica e pela política nacional de formação de professores. Cumpre ressaltar que aquela Resolução foi construída em curto tempo, com assessoria de instituições privadas, sem dialogar com as escolas e instituições representativas de professores e pesquisadores, a título de exemplo, a ANFOPE, a ANPAE, a ANPEd, entre outras.

A Resolução 02/2019 trouxe diversas mudanças impositivas para os cursos e programas de formação inicial e continuada, por priorizar o ensino de competências, conforme determina a BNCC. A respeito da formação docente, essa Resolução, no Artigo 2º, explicita:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (MEC,2018).

A Base destaca que a formação inicial e continuada deve se assentar no desenvolvimento das competências gerais e específicas da BNCC. Em consonância com o documento, o professor não só deve transmitir o conteúdo sistematizado, mas também precisa trabalhar os aspectos sociais, físicos, culturais e emocionais, isto é, necessita trabalhar a educação integral do aluno. Assim sendo, o professor, ao finalizar a graduação, deve sair apto para o exercício da docência, em busca de um saber fazer pedagógico, capaz não só de garantir a aquisição de um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes, mas também de promover o pleno desenvolvimento.

Concernente a esse assunto, o Artigo 4 da BNC – Formação explicita as competências gerais e específicas, as quais se referem ao desempenho do trabalho docente na sala de aula. O documento normativo se alicerça em três dimensões fundamentais, interdependentes e sem hierarquias. Estas se integram e se complementam na prática docente, quais sejam: o conhecimento, a prática e o engajamento, conforme ilustra a figura abaixo:

### **Figura 1. Competência profissional**



Fonte: Proposta da BNCC para formação de Professor da Educação Básica (2018.p.49)  
acervo.20.04.2021

Segundo a premissa da competência profissional, a dimensão do conhecimento vai além do domínio do conteúdo por parte do professor, que deve aprender o conteúdo, com a finalidade de saber como ensiná-lo aos alunos. Para tanto, são necessários a seleção de práticas, que possibilitem a efetivação da aprendizagem, dos objetos do conhecimento, das competências e das habilidades previstas para cada etapa/ano de ensino da Educação Básica. Em conformidade com as competências específicas do conhecimento profissional, entre outras competências expressas na BNCC, o professor, para efetivar a prática pedagógica, precisa criar, gerenciar e avaliar ambientes de aprendizagem produtivos e confortáveis para os estudantes. (BRASIL, 2019, p. 2).

A proposta da Base é vista como negativa, porque orienta os professores sobre o que precisam ensinar em sala de aula, por entender que os docentes estão desorientados sobre os conhecimentos que devem ser trabalhados em cada ano/turma. Nesse sentido, a Base tem a *iluminação*, indicada pelos especialistas, ao direcionarem os conhecimentos a serem transmitidos aos estudantes. (ZANARDI, 2018). No entanto, é preciso engajar-se com o próprio desenvolvimento profissional e se comprometer com a aprendizagem dos estudantes, considerando, inclusive, as diferenças individuais, com base no princípio de que todos são capazes de aprender.

A Base postula que o conhecimento especializado, produzido pelos cientistas, deve ser proporcionado a todos, via transmissão e assimilação de conteúdo. Conforme Contreras (2002), o modelo de formação de professor visível é a racionalidade técnica, que, baseada na

transmissão do conhecimento, construído pelas ciências aplicadas, vê o ensino como prestação de serviço, fundada em uma concepção produtivista, com fins fixos bem definidos. Nesse cenário, o professor é um especialista técnico, que apenas executa sua função, com o domínio de metodologias e procedimentos técnicos para transmissão do conhecimento, fundadas em aspectos contratuais.

Engajar-se com o desenvolvimento profissional, é de suma importância para a constituição do professor. Entretanto, nos últimos anos, a hegemonia de governos com atitudes conservadoras e a instalação de políticas neoliberais, em muitos países, inclusive, no Brasil, existe o predomínio de políticas de formação de professores, criadas com a utilização de recursos e com o domínio de uma teoria descontextualizada, transmissora e uniforme, distante dos problemas práticos e reais. (IMBERNON, 2000, p.39).

A BNC-formação específica com detalhe os fundamentos pedagógicos e a organização curricular dos cursos de Pedagogia, alicerçada no desenvolvimento de competências, no compromisso de o professor assumir as metodologias ativas, ditas inovadoras, e na *conexão* entre ensino e pesquisa, com foco na aprendizagem.

Desde a primeira versão, a BNCC tem suscitado diversas contestações, e a versão final insistiu em apresentar uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano. Ao analisar esse documento, percebemos a desvalorização da dimensão teórica na formação dos professores, em vez disso prioriza a prática, o que não colabora para a precariedade da formação inicial de professores no Brasil.

No Capítulo II, no Artigo 5º, a BNCC apresenta os fundamentos pedagógicos e a política da formação docente, com novos direcionamentos, a saber:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

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;

III - O aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

A partir do Artigo 6, a BNCC apresenta os princípios e os pilares da formação docente, entre os quais se destacam o compromisso com a igualdade e o respeito à diversidade e aos direitos humanos. Reconhecemos, portanto, que a formação de professores exige um conjunto de conhecimento e habilidades, valores e atitudes, inerentes à prática pedagógica. O compromisso com a educação integral dos professores em formação e a articulação entre teoria e prática garantem a qualidade nos cursos de formação presencial ou à distância.

Segundo a ANFOPE (2021), é notório que a BNC – formação se apropria de termos e conceitos importantes do campo do estudo e da pesquisa, porém não há sustentabilidade, porque se perdem no caminho, quando buscam atender a uma política mercadológica tecnocrata. Por exemplo, nos Capítulos III ao VIII, o documento cita as diretrizes da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, em especial, para formação inicial do curso de Pedagogia. São premissas que vem causando profundas discussões e estranhezas por parte de professores e instituições superiores, preocupadas com possíveis impactos à formação inicial de professores.

Uma das críticas da ANPED ao documento se refere ao ideário das competências, uma vez que considerar relevante o acesso ao conhecimento prático teórico, pois orienta que o aprendizado ocorre em vista da reflexividade ser um movimento contínuo da docência. A ANPED considera ainda, que há um recuo político e científico no campo da formação docente, haja vista haver na BNCC incentivo ao praticismo. Essa tendência relaciona a formação docente a uma visão tecnocrata, pois, ao colocar o professor em uma posição de mero executor de tarefas e de executor do currículo padronizado, retira do docente a autonomia e o senso crítico da construção do conhecimento.

A ANPED cita ainda a existência de um controle curricular sobre as escolas com a imposição de um currículo comum da Educação Básica, atrelado às avaliações em larga escala e à formação de professor. Segundo essa premissa, os currículos das redes e instituições de ensino serão organizados de forma a compreender 60% dos conteúdos comuns e 40 % da diversidade local, a considerar aspectos da cultura regional. Na prática, se observa que o valor agregado serão os 60% dos conteúdos mínimos comuns a todos os estudantes do país, visto que estes percentuais da aprendizagem mínima são os conteúdos a serem cobrados pelas avaliações externas.

Ainda sobre a Resolução 02/2019, a ANPED afirma que houve audiências públicas, com diferentes atores da sociedade, vinculados à área da Educação, para avaliar as propostas descritas na BNCC, referentes à formação docente. Diversas instituições ligadas à Educação, por exemplo, a coordenação da ANFOPE Regional Nordeste questionou que, a caminho da

homologação no MEC, foram ocultadas inúmeras manifestações do campo acadêmico. Os responsáveis denunciaram que as propostas atuais não estavam adequadas à educação nacional, por isso foram combatidas em todo o país (TAFFAREL, 2019)<sup>1</sup>. A ANFOPE se posiciona contra a elaboração deste documento, porque parte do princípio de que apenas o ponto de vista da classe dominante, empresarial e capitalista foi considerado.

De acordo com a mesma Resolução, as premissas de qualidade da formação continuada são: a) o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; b) o uso de métodos ativos de aprendizagem; c) o trabalho colaborativo; d) a duração prolongada; e) a coerência/alinhamento ao currículo. O foco no conhecimento pedagógico do conteúdo se vincula ao pensamento de Shulman (1989), que pressupõe à compreensão de como os conteúdos do componente estão estruturados e articulados entre si. Nesta perspectiva, os professores explicam determinado assunto, e os estudantes aprendem. Tem o objetivo de resgatar a importância do conteúdo a ser ensinado, por centrar as atenções no professor e nas práticas pedagógicas. Portanto, a formação do professor se fundamenta na base conceitual e teórica e no como ensinar o conteúdo aos estudantes na sala de aula.

Em relação às metodologias ativas, a Resolução 02/2019 orienta que estas devem fazer parte do processo de construção da aprendizagem, por considerarem que as formações são mais efetivas, quando os professores aprendem de maneira ativa e participativa. A formação de professor, então, só é efetiva há momentos de interação, reflexão e diálogo entre professores da mesma área de conhecimento e da mesma turma/ano. Esse método é mediado por um par com nível intelectual mais avançado e proporciona um isolamento entre prática e ensino nas licenciaturas. Segundo a ANPED a

[...] prática e teoria são atividades de natureza diferentes que na docência acontecem numa relação dialética, isto é, as ações de ensinar não estão isentas do pensamento teórico e é ele que demarca a intencionalidade da atividade prática. (ANPED, 2019).

Na concepção dialética, a apreensão da realidade, em suas gêneses, se articula a todo momento entre teoria e prática, por esse motivo o conhecimento crítico se pauta numa postura de movimento, de mudanças de realidades, de maneira a superar o senso comum, esgotado em si mesmo. O documento defende uma formação contínua e duradora que, com base na

---

<sup>1</sup> Celi Nelza Zulke Taffarel Professora Dra. Titular FACED/UFBA. Produtividade Pesquisa CNPq. Coordenadora ANFOPE REGIONAL NORDESTE.



reflexão e no diálogo, o aprendizado deve articular os sistemas e as redes educativas, para que os currículos dos materiais estejam alinhados ao sistema de avaliação.

A CF, no Artigo 24, defende que é competência da União, dos Estados e do Distrito Federal legislar sobre a educação. À União, cabe o estabelecimento de normas gerais, sem excluir a competência suplementar dos Estados e do Distrito Federal. No que concerne à formação continuada de professores, compete aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal definir planos destinados à formação continuada específica para seus docentes, com exceção dos programas de pós-graduação, especialmente mestrados e doutorados, que cabem às Instituições de Ensino Superior oferecer, conforme autonomia universitária e legislação vigente.

Portanto, a CF prevê que as redes de ensino devem planejar, monitorar para replanejar, e garantir que os momentos formativos sejam para o aprendizado dos professores, de forma contextual e alinhado às reais necessidades dos docentes.

[...] é preciso definir um conjunto de práticas essenciais a serem desenvolvidos durante a graduação que preparem o professor para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua carreira. Além disso, novas metodologias, abordagens educacionais e o mundo em constante mudanças exigem do profissional docente a constante predisposição a novos aprendizados (MEC, 2018).

Segundo essa normativa, o professor, ao concluir a graduação não sairá proficiente, mas preparado para ser um bom iniciante de carreira, pois, com os conhecimentos específicos previstos na BNCC, atuará em sala de aula. Observamos que os novos arranjos da sociedade, a inserção das novas metodologias e as mudanças nas abordagens educacionais pretendem alinhar o profissional docente às políticas educacionais. Por essa razão, muitos países condicionam o desempenho educacional dos estudantes ao professor e, por consequência, cobram o desenvolvimento profissional docente, mas proporcionam formações contínuas e permanentes com este foco.

Entre as críticas de Taffarel (2019) à Resolução 02/2019, o autor enfatiza que tal proposta “oculta, silencia e investe para o capital dominar”. O pesquisador alega que a equipe responsável pela criação dessa Resolução desprezou a participação de instituições e os movimentos de educadores que defendem a educação pública e as políticas de formação docente do país.

Com efeito, houve uma inversão sobre a qualidade da Educação Básica, ao colocar nos ombros dos professores a responsabilidade pela aprendizagem do aluno, sem considerar

que este processo depende de um conjunto de fatores que envolvem: a) investimentos e financiamentos públicos; b) situação socioeconômica das famílias; c) acesso às tecnologias; d) investimento na carreira; e) salários; f) gestão, entre outros fatores. Sobre isso, Taffarel (2019, p. 6) enfatiza que

[...] o CNE aprovou de fato a reforma empresarial no campo da formação de professores, reforma que veio sendo detida pela luta ferrenha travada pelos profissionais de educação que, desde o ano de 2003, vem enfrentando o que foi retomado em 2012, em especial pelas forças privatistas organizados em torno do Movimento Todos pela Educação e no Movimento pela Base, hegemônicos pelos empresários da Educação. Tais setores construíram e aprovaram a BNCC, e estão agora implementando esta proposta empresarial em todos os estados brasileiros, consolidando o currículo obrigatório e padronizado, que rebaixa a capacidade teórica dos estudantes.

O Movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base aprovaram a BNCC e estão direcionando a implementação, o que resulta no aprisionamento dos profissionais da educação e no comprometimento da formação dos estudantes do país, com a imposição de um currículo obrigatório e padronizado. Com a proposta de formação, baseada numa concepção de formação continuada de caráter técnico-instrumental, a educação brasileira vive uma regressão, por inserir o professor num ambiente de formação contínua, *alinhada* exclusivamente à BNCC.

Segundo Zanardi (2018), o pensamento que se deveria considerar como fundamento para construção de um currículo crítico e transformador, a fim de valorizar a ação-reflexão de educadores, era o de Paulo Freire. E não prescrições de especialistas internacionais que violam a práxis educativa na busca de uma educação domesticadora. Isso porque é a práxis que potencializa a transformação, empodera os sujeitos em processo educativo, tornando os pensadores e produtores de conhecimento, para além de seguir modelos prescritivos de quem não está no processo interativo da ação (FREIRE, 2005). Observamos que essas diretrizes recomendam uma formação inicial, voltada à apropriação da BNCC, o que empobrece a política educacional de formação do professor, pois, ao destruir a formação intelectual, causa o desmonte das licenciaturas e gera a desprofissionalização do campo docente.

De acordo com a ANPED, as novas DCNs para a formação de professores da Educação Básica representam um retrocesso conservador, político e epistemologicamente, consoante a virada autoritária e conservadora, instalada no país. Se a formação continuada condicionar o papel do professor à criação de um currículo e ao papel de técnico, na execução de propostas prontas, acarretará na redução do crescimento profissional (GARCIA, 1999).

É justamente por essas razões que a formação do professor precisa estar vinculada à pesquisa, a fim de prepará-lo para análise crítica da prática social e para ser capaz de tomar decisões no campo epistemológico. A epistemologia é o que lhe dá autonomia e não só proporciona momentos de aprendizagens individuais dos alunos, mas também prepara-os para a vida em sociedade. Uma educação propositiva capaz de intervir no mundo deve respeitar as diversidades e a pluralidade de ideias. Em vista disso, precisa se fundamentar em uma concepção sócio-histórica da educação, com caráter emancipador, conforme os princípios apresentados na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que possibilitam as revisões curriculares dos cursos de licenciaturas.

Enfim, convém promover um amplo debate sobre a atual situação e discutir novas propostas de formação continuada de professor, em que novos elementos adquiram importância. (IMBERNON, 2000, p. 42). É necessário discutir, resistir e apostar em novas mudanças de cunho político, para repensar uma formação de professor, baseada no desenvolvimento de competências. O investimento em um processo formador voltado ao trabalho colaborativo e à reflexão sobre a prática educacional, mediante análise crítica da realidade possibilita a intervenção.

### **2.3. Os desafios da educação para a formação continuada de professores e o desenvolvimento profissional**

Os avanços no campo do conhecimento teórico e na prática da formação permanente de professores, ocorridos no século passado, foram significativos, porém, no século XXI, surgiram tempos difíceis para a formação do professor e para o desenvolvimento profissional. No sentido mais amplo, a concepção de formação continuada consiste na socialização de saberes e práticas pedagógicas que se materializam na relação do professor com o ambiente de trabalho. Essa interação ocorre tanto no cotidiano escolar quanto em outras questões que perpassam a prática pedagógica.

Diferentes olhares sobre a formação docente enriquecem a importância do debate. Autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009), Tardif (200) e Marcelo (2009) centram as discussões no desenvolvimento da profissão docente, ao destacar a concepção de profissional do ensino e ampliar o significado de formação inicial e continuada, com o intento de alcançar a dimensão pessoal e profissional. Sobre o conceito de desenvolvimento profissional, Garcia (2007, p. 35) comenta:

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta concepção atual do professor como profissional do ensino.

Conforme o autor, a formação é um processo intencional e planejado, pois, para além de termos anteriores usados para formação, o conceito do desenvolvimento profissional é o que melhor se adapta ao professor enquanto profissional do ensino, por possibilitar o desenvolvimento da autonomia contextualizada da profissão. Protagonistas na implementação das políticas educativas, os professores, durante a formação, buscam se tornar críticos e reflexivos, para assumir responsabilidades, com base no próprio desenvolvimento profissional e no de seus pares.

Em conformidade com Imbernón (2002), a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional que se inicia na experiência escolar e que se prossegue por toda a vida do sujeito, porque abrange a carreira, os salários, as condições de trabalho, e outros aspectos da profissão. Refletir sobre a formação de professor faz-se necessário recorrer às pesquisas epistemológicas e teóricas acerca das práticas de formação, entender o papel do professor e avaliar as questões políticas e sociais, responsáveis por configurarem o processo formativo.

Nóvoa (1992), ao afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores se articula com a escola e com os projetos, amplia o conceito de formação continuada, e direciona para as dimensões coletivas das práticas ocorridas no contexto escolar. Estas, por seu turno, contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação da profissão docente, e destacam a figura do professor nesse processo. Nessa perspectiva, a formação é um dos componentes de mudança, em conexão com outros componentes, e com diferentes áreas de intervenção. Para Nóvoa:

[...] A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (1992, p.17).

É essencial haver a articulação entre a escola e os projetos pedagógicos, posto que as escolas são instituições dotadas de certa autonomia que, por sua vez, favorecem a formação e o desenvolvimento profissional do professor na dinâmica do contexto escolar. O autor aponta

para a construção de uma política de formação docente a ser implementada nas escolas, lugar da formação, e o objeto dessa formação, serão as questões, os problemas e as prioridades estabelecidas na própria escola, conforme estabelecido no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Faz parte da prática docente a pesquisa, a indagação e a busca pelo conhecimento, vinculado à prática pedagógica. As escolas como locais econômicos, culturais e sociais estão relacionadas às questões de poder e controle, por isso o ambiente escolar não só repassa um conjunto de valores e conhecimentos comuns, mas também proporciona formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais da cultura mais ampla. Isso confirma que o espaço escolar não possui neutralidade, tampouco os professores.

Por tais razões, a formação profissional docente é um processo, construído, primeiro, na graduação e, depois, nos movimentos inerentes à prática educativa, ocorridos no chão da escola, na interação com os sujeitos ativos, de forma coletiva. Logo, a formação deve considerar o contexto histórico, social cultural e político onde os professores estão inseridos. Ainda nessa direção, Imbernón (2006, p. 80-86), afirma que “a formação centrada na escola” é uma proposta que surgiu no Reino Unido, na década de 1970, com o objetivo de sanar problemas do sistema educacional deste país.

Segundo Imbernón (2006), mais que uma simples mudança do lugar da formação, a proposta representa uma mudança de concepção, pois a escola se torna um lugar prioritário de ações formativas. O princípio norteador, nesse cenário, é o desenvolvimento de processos de formação, baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escolar e na resolução dos problemas práticos, com fim de facilitar o diálogo e a colaboração. Essa formação

[...] baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante os quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defrontam num processo de autodeterminação baseado no diálogo; implanta-se um tipo de compreensão partilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas pré-determinadas pelos órgãos superiores (IMBERNÓN, 2006, p. 80-86).

Ao se pensar em políticas de formação continuada de professores, a formação centrada na escola é um referencial a ser considerado, uma vez que este modelo articula as vivências na escola, e propõe que o projeto educativo seja construído coletivamente, com a finalidade de aprimorar as práticas pedagógicas docentes.

Com base nos autores citados, defendemos que o trabalho do professor é uma prática social, e que sua ação não deve se limitar ao prático-utilitário. Acreditamos numa formação

profissional centrada na pesquisa reflexiva e no coletivo, em contraposição aos dilemas de uma formação transmissora, fruto de políticas neoconservadoras, que interferem em mudanças curriculares e em práticas norteadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, é crescente a preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional do professor, por causa dos discursos que pregam a fragilidade deste profissional, decorrente da precariedade dos cursos de formação inicial, nos quais foram formados. Ademais, as mudanças e cobranças da sociedade do conhecimento tem provocado em muitos professores insegurança e incerteza, que geram as mais variadas reações, quais sejam, inquietude, medo e busca de aperfeiçoamento e de criatividade profissional.

Em um resumo intitulado *Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional*, apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, em 2006, Aguiar (2006) tece importantes reflexões acerca das implicações dos processos de formação continuada para a construção da identidade profissional do professor. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida, com 62 professores, atuantes na Educação Básica e no Ensino Superior de cursos de pós-graduação de universidades pública e privada de Pernambuco. Nesse estudo, citam os principais dilemas vivenciados na profissão docente, entre os quais está o grande número de pedidos de demissão ou abandono da profissão. Para Aguiar,

[...] São professores que se submetem a seleções para ingresso em variadas profissões, como bancários, fiscais, policiais ou que resolvam ser comerciários, vendedores, agente de turismo, etc. Há, entretanto, aqueles professores que insistem em lutar e persistem na profissão por compromisso ou por acreditarem que, quem sabe, um dia, este país muda. São esses que enchem os auditórios quando alguém tem algo a dizer sobre educação, como também são esses professores que procuram por cursos de especialização, aperfeiçoamento, ou mesmo mestrado, o que pode ser indicativo do compromisso político e ético com a melhoria da qualidade da educação (2006, p.155-156).

Os resultados dessa pesquisa evidenciam que, para além de elementos constitutivos da identidade do professor, a formação é um componente muito valorizado, haja vista a influência da formação continuada sobre a identidade profissional. Entretanto, as péssimas condições de trabalho do professor, a falta de reconhecimento, a desvalorização e a progressiva degradação da profissão e da identidade social desmotivam cada vez mais os professores a permanecerem na profissão.

O estudo ainda aponta que mais de uma década se passou, e a falta de valorização do professor se acentuou, em face das condições inadequadas de trabalho, do salário e da falta de

investimento em políticas educacionais e sociais. Acreditamos que esses fatores dificultam o bom desenvolvimento do trabalho deste profissional. A globalização e o neotecnicismo suscitaram várias crises no campo educacional, por exemplo, a tentativa de acabar com a escola pública, a permanência da desvalorização dos profissionais docentes e a instalação de políticas educacionais antidemocráticas, oriundas dos movimentos gerenciados pelas instituições internacionais, que buscam anular a autonomia pedagógica, a credibilidade e a profissionalização do professor.

Para Freitas (2012), o neotecnicismo hoje se apresenta em três categorias bem definidas: a responsabilização, a meritocracia e a privatização. A responsabilização envolve os testes padronizados que tencionam medir a qualidade do ensino, que são as avaliações em larga escala; e a meritocracia, a divulgação pública do desempenho da escola em *ranking*, acompanhado do sistema de recompensas. A respeito da privatização, “pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação.” (FREITAS, 2012 p.386).

Assumir essas políticas nos sistemas e nas redes de ensino implicam em sérios riscos à Educação, a saber: a) o estreitamento curricular; b) a competição entre os profissionais e escolas; c) a pressão sobre o desempenho dos alunos nos testes padronizados; d) o aumento da segregação socioeconômica; e) a precarização da formação do professor; f) a destruição moral do professor; g) a destruição dos sistemas públicos de ensino; h) a ameaça à noção liberal da democracia.

Reconhece-se que o professor sozinho não poderá ser o único responsável por sua formação, uma vez que esta resulta de intervenções políticas e sociais. Também não se pode ser ingênuo e admitir que a formação continuada (em si, isolada) favorecerá a qualidade da educação e a superação de problemas de ordem social, à guisa de exemplo, o fracasso escolar. Reiteramos, portanto, que a formação continuada do professor é um dos mecanismos para a construção de uma educação de qualidade (AGUIAR, 2006).

Em vista disso, é necessário lutar contra políticas públicas que não têm responsabilidade com a Educação, e que, a todo instante, tendem desestabilizar e anular a identidade profissional docente e retirar os direitos, conquistados em lutas durante as décadas passadas. Imbernón (2010) afirma que é preciso haver reestruturação moral, intelectual e profissional do professor, enquanto protagonista de sua formação no contexto trabalhista, a fim de garantir maior autonomia profissional.

Na elaboração do currículo pragmático da escola, se deve considerar, os sentimentos, os desejos e os sonhos do professor, de uma educação democrática e emancipadora. Quanto a isso, Imbernón (2010, p. 40) afirma que

[...] pode-se pensar que a solução é fácil: ignorar os processos de formação que não provocam inovação e pronto! Mas não é tão simples assim. A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias.

Nesse sentido, os processos de formação continuada são fundamentais para se alcançar o sucesso nas reformas educacionais, porém ocorre muita formação e pouca mudança quanto aos processos educativos e à valorização do profissional docente. É necessário potencializar uma nova cultura formadora, para reestruturar as posturas críticas e o compromisso de recuperar o que já se sonhou e nunca se conquistou. Há muitos professores que desenvolvem trabalhos pedagógicos, e propõem aos alunos a oportunidade de se tornarem cidadãos, com conhecimento técnico e formação crítica, focados na transformação social. Para Giroux (1997), o papel político dos professores facilitam os estudantes serem produtores e legitimadores de práticas sociais emancipadoras.

Segundo Freire (2011), o conteúdo programático da educação não é doação ou imposição, mas é a organização sistematizada que deve ser construída na interação contínua e permanente com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. São nessas contradições, confrontos e consensos que o professor contorna as diferenças e as injustiças, e por conseguinte, se desenvolve profissionalmente, ao construir laços com a escola, com os alunos e com os pares. Desse modo, a identidade se constrói num movimento de incertezas, de lutas e de desvalorização social e política.

Na seção seguinte, discorreremos sobre a trajetória de criação, homologação e implementação da BNCC no sistema educacional do país, com o fim de compreender como ocorreu o processo formativo de apropriação da Base e da readequação dos currículos, segundo os pressupostos deste documento orientador. Além disso, analisaremos o posicionamento de autores e instituições, que defendem uma educação pública e de qualidade, voltada para emancipação crítica e consciente dos estudantes.



### **3. TRAJETÓRIA DE CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NAS REDES E NOS SISTEMAS DE ENSINO**

Nesta seção, analisaremos a BNCC, documento curricular normativo, que apresenta conceitos e definições básicas do contexto histórico e dos marcos legais, empregados em sua construção. Destacaremos também a implementação da Base nas redes e instituições de ensino no país, em conformidade com os argumentos críticos de pesquisadores e autores, que analisam os propósitos orientadores, baseados na propaganda “formação humana integral, e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”

Feito isso, abordaremos as etapas de trabalho que culminaram no processo de revisão/reformulação do novo Currículo Único de Referência do Acre. Ademais, enfatizaremos os percursos formativos realizados com os professores para apropriação e implementação daquele documento normativo, cujo cronograma estava previsto para ocorrer nas salas de aula do Acre em 2020. Porém, diante dos desafios impostos pela pandemia da Covid-19, como, por exemplo, o emprego do ensino remoto, esse movimento implementativo foi interrompido.

#### **3.1. A BNCC e a formação continuada de professores**

A BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais para os estudantes se desenvolverem ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Nortear a reelaboração dos currículos dos sistemas e das redes de ensino das unidades federativas do país e propor diversas mudanças nas políticas de formação inicial e continuada são objetivos previstos nesse documento.

A CF de 1988 já previa a criação de uma base nacional para o Ensino Fundamental, no Artigo 210, ao estabelecer que: “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”. Da mesma forma, a LDB nº 9.394/96, no artigo 26, determina a adoção de uma base nacional comum para a Educação Básica, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, em conformidade com a diversidade e as especificidades de cada região. O PNE 2014-2024, por intermédio da Lei 13. 005, também reforça a adoção da Base comum a ser utilizada nas redes e nos sistemas de ensino no país.

Com base nessas leis, que garantem a criação e normatização de uma BNC, foi instituído, em 2015, pelo Ministério de Educação, por meio da Portaria n.º 592, o grupo de redatores responsáveis pela 1ª versão da BNCC. Iniciou-se, então, o *Movimento Todos pela Base* do qual participa o CONSED e a UNDIME, junto com outras instituições. Focados na construção desse documento, foram realizados, em curto tempo, seminários nacionais e internacionais, com a intenção de debater e partilhar experiências de construção curricular. Dessa forma,

[...] 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. (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>, acesso em 26 de jun.21)

Em 2016, foi lançada a 2ª versão da Base, que também sofreu modificações e mudanças, fundamentadas nas contribuições de especialistas, educadores e professores. Segundo o MEC e os dados divulgados no próprio Guia de Implantação da BNCC, em 2017, as contribuições da sociedade civil chegaram a 12 milhões, especialmente de educadores em audiências públicas. Em abril do mesmo ano, o MEC entregou ao CNE, para apreciação e homologação, a parte referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, esta é a 3ª versão ajustada da BNCC, que afirma

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, 2017, p.8).

A 3ª versão da BNCC foi homologada no território nacional pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, por meio da Portaria n.º 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Alinhar as políticas educacionais voltadas à formação de professor, à avaliação, à elaboração de currículos e à gestão administrativa e financeira é o principal objetivo do documento. Por intermédio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, o CNE instituiu e

orientou que a implantação da BNCC, obrigatoriamente deverá ser respeitada, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em todo o território nacional.

Essa normativa nacional estabelece a visão de estudante que se deseja formar durante a Educação Básica e apresenta os princípios e conceitos que consideram necessários para a formação integral desse aluno. Descreve as diretrizes norteadoras das aprendizagens, dos conteúdos e das habilidades essenciais a serem aplicadas em cada etapa ou ano escolar. Nesse sentido, a BNCC orienta que

a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (2017, p. 14).

A BNCC além de indicar a educação integral como princípio orientador de todo planejamento pedagógico, também destaca a importância da valorização do contexto do estudante, para garantir o protagonismo em sua aprendizagem, durante a construção do projeto de vida, ou seja, enfatiza que todas as dimensões formativas do sujeito devem ser trabalhadas na escola. Ao adotar essa concepção, a Base pretende articular as 10 competências gerais para a Educação Básica, por considerá-las capazes de favorecer o desenvolvimento dos estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio na sua integralidade.

Questionamos o conceito de formação integral que se deseja desenvolver nos estudantes, como previsto na BNCC, visto que em suas gêneses, a Educação Integral é uma concepção que compreende a Educação para além do cognitivo, e que tenciona o pleno desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: física, intelectual, emocional, social e cultural. Segundo Nóvoa (1992), à Educação, foram incorporadas muitas teorias pedagógicas, que defendem a Educação Integral, com o intuito de desenvolver no aluno a criatividade, autonomia, comunicação, trabalho cooperativos, etc., mas esses fundamentos teóricos não foram construídos em ambientes escolares, favoráveis ao desenvolvimento dessa integralidade.

Nóvoa (1992) questiona, por exemplo: Como trabalhar a Educação Integral, prevista na BNCC, se nossas escolas, e nossos espaços escolares estão construídos no modelo tradicional do fazer educacional? A concepção de Educação Integral contida na Base não é condizente com a proposta crítica de integralidade na educação dos estudantes? O autor ainda afirma ser necessária a metamorfose da escola, a criação de novos ambientes de aprendizagens educativas e a elaboração de novas formas escolares, com o objetivo de o

ambiente formativo permitir, no contexto atual, a garantia desse desenvolvimento da Educação Integral.

Outro ponto que se questiona é o protagonismo dos estudantes proposto na BNCC. O documento enfatiza que é preciso dar voz ao aluno e valorizar sua participação por meio de diálogos nas ações e nos processos educativos da escola. Nesse sentido, o protagonismo efetiva a junção entre educação e trabalho, ao direcionar o jovem para aprender a lidar melhor com suas potencialidades e limitações, de forma a lapidá-lo para o desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores, que viabilizem o empreendedorismo e a empregabilidade. Segundo Costa (2000, p.20), o protagonismo, divulgado no Brasil, atribui ao jovem o papel de um agente de uma ação, ao inserir elementos, que estruturam o desenvolvimento pessoal, o aprender a ser, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades, que visem a visão do futuro, o projeto de vida e a autorrealização, razão pela qual estabelece fortes relações com o discurso empresarial.

A ANPED, representada por professores e pesquisadores do campo da Educação, afirma de modo crítico, que, desde a 1ª versão da BNCC, se articulou, promoveu reuniões, estudos e seminários, no entanto, foi lhes negado espaço e voz ativa. Nesse contexto, a ANPED, em seus GTs, estabeleceu, com base nas análises da BNCC, três níveis de preocupação com a reforma curricular: a) a ideia da necessidade de um currículo nacional comum; b) a metodologia utilizada para essa construção; c) os fundamentos conceituais, metodológicos e teóricos, explicitados pela terceira versão e aprovados. (ANPED,2017).

A Base busca a homogeneização em torno de objetivos educacionais, contudo a ANPED observa que essa homogeneização reduz o respeito a diversas formas de organização curricular e às possibilidades para o atendimento às diversidades. A associação se posiciona contra a adoção de um currículo alinhado ao gerenciamento dos professores e estudantes, porque este não reflete a diversidade dos diálogos estabelecidos, nem tampouco suas contribuições.

Segundo a ANFOPE, suas contribuições não foram consideradas na construção da BNCC (ANFOPE, 2017). Essa associação afirma que a Base tem a finalidade de instituir a padronização política e curricular, por explicitar uma política de governo, com base ideológica de formação, alinhada aos seus princípios curriculares. Com efeito, busca consolidar um currículo que permita o controle das avaliações em larga escala e da práxis docente, imposta pelos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

A instituição também aponta que esse movimento é crucial para a educação nacional, pois a Base “atendeu aos ditames de uma agenda global de acordo com as proposições de órgãos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, entre outros)” (ANFOPE, 2021, p.8). Segundo a ANFOPE, a lógica empresarial privatista, articulada em diversos países, inclusive no Brasil, pelo Movimento Todos Pela Educação, e imposta pelos reformadores empresariais, desempenhou papel determinante na aprovação da BNCC. Após a homologação desse documento normatizador, o MEC passou a elaborar propostas de formação de professores, à luz dessa normativa, o que resultou na aprovação de duas Resoluções do CNE, que instituíram novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de professores. Na visão de Nogueira (2017), a chamada educação pública de qualidade,

[...] a todos continua sendo negada pelo poder público, pois, mesmo que muitas ações tenham sido feitas, o princípio que as norteia é o de resultados e quantidade, e não de qualidade e continuidade. Nossa hipótese é que a proposta de FC, até agora implementada, apenas cumpre um protocolo, explícita e publiciza o feito em nome da qualidade, e, nesse sentido, ela é considerada, em nossa análise, apenas trefismo (NOGUEIRA, 2017, p. 61).

Mesmo com insatisfações e diversas críticas de várias instituições representativas de professores, estudantes e pesquisadores da Educação, o MEC homologou a BNCC, e previu datas para a efetivação nas unidades de ensino do país. A formação de professor é considerada uma das principais ações para a implementação da BNCC e dos currículos referenciais em sala de aula, por esse motivo passa a ter maior ênfase na realidade, por meio de contextualizações para ensinar a construir elementos, que orientem e preparem os estudantes a resolver problemas, como preconiza a Base.

Em vista dessa política educacional, de base ideológica, a partir da homologação da BNCC, foi estabelecida uma proposta de trabalho nos estados e municípios, com a intenção de adaptar os currículos escolares durante o ano de 2018. A implementação da nova base em sala de aula deveria ser iniciada em 2019 e se prolongaria até 2020. Quanto aos professores, estes seriam orientados sobre os novos parâmetros e objetivos de aprendizagem, da mesma forma os responsáveis pela elaboração de material didático e pelos diversos sistemas de avaliação.

Considerando as novas diretrizes, estados e municípios iniciaram, de maneira colaborativa, os estudos para as adaptações dos currículos, de acordo com os princípios da BNCC. Esse documento espera a efetivação de um conjunto de aprendizagens essenciais a serem adquiridas pelos alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, com

vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes. No primeiro momento, a formação continuada se deteve nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, porque a parte do Ensino Médio ainda estava em elaboração. Assim sendo, o avanço, na estruturação de políticas de formação continuada para implementação da BNCC nas primeiras etapas da Educação Básica, serviria de exemplo para a fase seguinte, o Ensino Médio.

Cientes dessa ação, fora criado pelo CONSED, em 2017, um Grupo de Trabalho (GT) sobre Formação Continuada, com representatividade regional de dirigentes municipais e representantes da UNDIME. O objetivo consistia em discutir o aperfeiçoamento das políticas específicas para a formação continuada de professor das redes de ensino, em conformidade com a implementação do novo Currículo de Referência do Acre, elaborado à luz dos pressupostos da BNCC.

No cronograma de trabalho do GT, em 2018, os técnicos da SEE e da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Rio Branco foram selecionados para compor a equipe responsável pela implementação da BNCC e pela revisão/readequação do currículo do Acre. Para tanto, os técnicos iniciaram os estudos e as formações fora do Estado. Os objetivos dos encontros da equipe técnica se concentravam na formulação de orientações para a formação de professores, segundo o Guia de Implementação da BNCC, elaborado pelo MEC, em parceria com o CONSED e a UNDIME (BRASIL, 2017).

A partir de então, foram organizados, nos estados da federação, os percursos formativos, fundamentados em um referencial específico para auxiliar os formadores nos planejamentos e nas execuções dos percursos de formação continuada, para apropriação das principais inovações contidas na BNCC. Com referência ao estado do Acre, por meio de cooperação técnica, os técnicos da SEE e da SEME, em articulação com a UNDIME/AC, iniciaram os Grupos de Trabalhos para preparar os professores. Para isso, os percursos formativos foram aplicados em 4 momentos.

O *primeiro momento formativo*, de caráter introdutório, ocorreu em 2019, com o objetivo de promover estudos sobre a BNCC, e com efeito conhecer as concepções e os princípios. Questões norteadoras foram elaboradas para orientar a discussão: a) o que é a BNCC? b) os marcos legais que a fundamentaram; c) as 10 competências gerais da Base, criadas para conduzir a aprendizagem, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica; d) as metodologias ativas, adotadas na BNCC, como, por exemplo, os modelos de ensino que tencionam desenvolver a autonomia e a participação dos alunos na absorção e aprendizagem dos conteúdos propostos na prática educativa.

O *segundo momento formativo*, para apropriação e implementação da BNCC, ocorreu em julho de 2019, em sequência aos estudos iniciados na formação anterior, com o propósito de aprofundar questões de organização e estrutura da BNCC e de ampliar as discussões sobre as competências e habilidades. O termo Competência na BNCC, é “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), e habilidade, definida como práticas (cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 08).

Ao final do mês de novembro de 2019, ocorreu o *terceiro momento formativo*, com vistas à apropriação do Currículo de Referência Único do Acre, elaborado à luz da BNCC, e aprovado pelo CEE/AC, em março de 2019, por meio da Resolução nº 264/2018. Esse encontro serviu para apresentar a nova estrutura do Currículo do Acre, após a aplicação dos pressupostos da BNCC ao novo currículo. O evento proporcionou diversas discussões, estudos e tratativas sobre a nova organização curricular para a educação do Acre. No ano de 2020, no mês de janeiro, ocorreu o *último momento formativo*, com o objetivo de implementar o novo Currículo de Referência do Acre, e oportunizar aos professores um conhecimento maior sobre a organização e estrutura do material.

É de responsabilidade técnica dos estados e municípios, as ações formativas para implementação da BNCC e revisão/readaptações dos currículos, por meio do termo de cooperação técnica entre secretarias estaduais e municipais, UNDIME e universidades. A seguir, abordaremos como ocorreu as fases das formações continuadas e seus desdobramentos no contexto da educação do estado do Acre.

### **3.2. O processo de revisão/reformulação do Currículo de Referência Único do Acre**

Com a homologação da BNCC, por intermédio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, os estados, orientados pelo MEC, organizaram os Comitês de Governança, compostos de representantes do CONSED, da UNDIME e de uma Comissão Estadual, bem como de uma equipe de currículo. O propósito objetivava a implementação da BNCC e a revisão/reelaboração do currículo estadual, ao prevê representatividade e isonomia entre os entes federados na tomada de decisão e execução das ações, com foco na aprendizagem dos estudantes.

Sabemos que organizar e executar um processo de revisão/reelaboração curricular, com coerência, é complexo, demanda tempo e disponibilidade, exige conhecimento técnico,

mobilização dos atores, mecanismos de monitoramento, investimento de recurso, entre outros. Para isso, o MEC elaborou o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC 2018, com o passo a passo para nortear o processo implementativo do currículo. (ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO BNCC, 2018).

Ao ter em mente que a palavra *currículo* vem do latim *curriculum*, que significa basicamente caminho, neste trabalho, assumimos o currículo educacional como trajetória percorrida por todos os estudantes em cada etapa da Educação Básica. Num sentido mais amplo, o currículo abrange tudo o que se refere à escola. Nele, encontraremos a matriz curricular com a distribuição dos conteúdos, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos e nas atividades a serem executadas pelos estudantes em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Apple (2006) considera o currículo um instrumento político, pois se vincula a uma ideologia, à estrutura social, à cultura e ao poder, por isso, ele não é imparcial, muito menos neutro, visto que é socialmente e culturalmente definido. A concepção de mundo, de sociedade e de Educação estão imbuídos no currículo, o que implica relações de poder, por ser o centro da ação educativa. Segundo Saviani (2006), o currículo é o conjunto das atividades nucleares, ou seja, é o conjunto de atividades essenciais, as quais a escola não pode deixar de aplicar no cotidiano escolar.

Uma vez que cada período histórico é marcado por fatores econômicos, políticos e sociais, as teorias críticas afirmam ser a escola o lugar de subordinação e reprodução da cultura da classe dominante, e isso reflete na formação e no trabalho dos professores(as). De acordo com Zanard (2016), a busca por um currículo nacional tem o objetivo de expor um padrão de conhecimento acessível a todos educandos e a todas as educandas. Esse padrão de educação consiste nos estudantes se mediatizarem com o conhecimento especializado, eleito pelo processo de construção da BNC.

No contexto de mudanças curriculares, advindas da BNCC, no Estado do Acre, os planejamentos para a revisão/readequação do currículo, produzido anteriormente com base nas DCNs de 1997, iniciaram em 2018. O processo de revisão/reescrita do Currículo do Acre referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, à luz da BNCC, começou com estudos feitos pela equipe do currículo, da BNCC e das Orientações Curriculares do Acre (2009), seguido da re/elaboração do currículo do estado. À consulta pública, este currículo foi submetido a todos municípios, escolas e membros de entidades educacionais do Estado, a partir de agosto de 2018.



Ao final de 2018, o Currículo de Referência Único do Acre foi protocolado no CEE, para a análise do conteúdo por especialistas da Educação e para o recebimento de pareceres técnicos. Com a aprovação da BNCC pelo CNE, o CEE/AC, em consonância com os atos deliberativos do CNE, fixou normas operacionais para a implantação e implementação da BNCC no Estado do Acre, por meio da Resolução nº 264/2018. O Regime de Colaboração foi essencial para a elaboração do currículo único, com considerações orientativas sobre o currículo e as competências de cada sistema de ensino. O texto de apresentação do currículo afirma:

[...] A elaboração do referido documento contou com a colaboração dos professores das redes estadual, municipal e federal de ensino, por meio de um trabalho colaborativo, construído a muitas mãos, buscando traduzir o compromisso de todos os profissionais que atuam nestes segmentos, com a qualidade do ensino ofertado em cada escola, situada no contexto do nosso estado (ACRE, 2019, p.4).

Aprovado pelo CEE, no mês de março de 2019, ficou estabelecido que a implementação do novo Currículo Único de Referência do Estado do Acre ocorreria no ano de 2020 nas redes estadual e municipal. A Resolução CEE/AC, nº 264/2018, em especial nos Artigos 8º e 9º, consentiu a adoção de um currículo único para todo o estado, oficializado por intermédio do Regime de Colaboração, presente no Termo de Adesão. A implementação e apropriação do novo currículo gerou inquietações, preocupações e questionamentos por parte de gestores, de coordenadores e, principalmente de professores.

Com base nessa Resolução, o CEE reafirmou objetivos de aprendizagem e competências, ao tomar por base o Artigo 32 da LDB, em especial, os incisos I, II III e IV.

I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – O desenvolvimento de capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, 1996)

Em conformidade com o Artigo 32 da LDB, compete às unidades escolares assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes, a fim de garantir que, ao longo da

Educação Básica, o aluno desenvolva as 10 Competências Gerais da Educação Básica, previstas na BNCC. Transcritas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento de 1997, a perspectiva de formação integral pressupõe o desenvolvimento das diferentes capacidades humanas, expressas nas 10 Competências Gerais da Base. Estas capacidades são cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de relacionamento interpessoal e de inserção social.

O Texto Introdutório (2017) enfatiza que efetivar um currículo, com propostas alinhadas ao desenvolvimento integral dos estudantes, para valorizar as ideias e os saberes, e desenvolver a curiosidade intelectual e a responsabilidade com o meio ambiente e com as práticas solidárias e justas, é o grande desafio do século. Menciona ainda que, durante os estudos das Orientações Curriculares do Acre, para revisão/readaptação à BNCC, a equipe do Currículo observou que a estrutura da orientação curricular do estado do Acre, elaborada em 2009/2010, compreendia os fundamentos pedagógicos, as competências gerais e específicas para a maior parte dos componentes curriculares da BNCC, razão pela qual foram realizadas poucas modificações no documento.

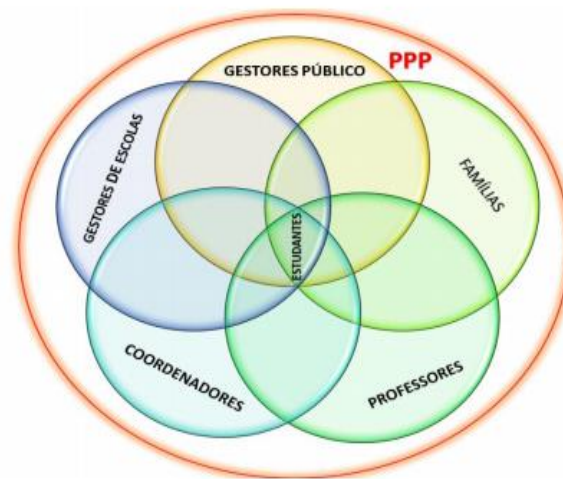
O novo Currículo de Referência Único do estado do Acre apresenta o conceito de formação básica comum, associada à obrigatoriedade de conteúdos curriculares mínimos para o Ensino Fundamental, de acordo com o Artigo 210 da CF. Esses conteúdos devem assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais, evidenciados nos Artigos 26, 27 e 28 da LDB 9.394/1996, que orientam a sistematização dos currículos da Educação Básica. As características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos devem ser observadas em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar.

Em cumprimento à LDB 9.394/1996, foram incorporados ao currículo o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, cujos conteúdos curriculares visam atender às diretrizes gerais, em consonância com o contexto social e político dos estudantes. Conforme o Artigo 28, para o Ensino Rural, foram organizados conteúdos e metodologias apropriadas à realidade acreana, conforme se lê no fragmento coletado do Texto Introdutório:

Antenado com a importância do Acre, como floresta, no cenário da preservação da vida, a Resolução nº 168/2013 do CEE, reforça a primazia da educação ambiental voltada para objetivos de sustentabilidade recorrendo aos conhecimentos das ciências da natureza, para tomar decisões frente e questões científico-tecnológicas e socioambientais com base em princípios étnicos, democráticos, sustentáveis e solidários. (ACRE, 2017, p. 17)

Com a finalidade de garantir a aplicabilidade e funcionalidade da nova proposta curricular nas redes e nos sistemas de ensino, o Texto Introdutório (2017) propõe a mobilização de diversos atores da educação (o gestor escolar, os coordenadores pedagógicos e de ensino<sup>2</sup>, o professor, os estudantes, a escola e a família). A união desses atores auxiliará na construção coletiva do PPP, em conformidade com as orientações da BNCC, com vistas ao desenvolvimento das competências e habilidades essenciais dos estudantes da Educação Básica

**Figura 2. Os atores responsáveis pela implementação da BNCC**



Fonte: Proposta da BNCC para Formação de Professor da Educação Básica, 2018. Acervo.20.042021

Nesse processo de implementação, a atuação dos gestores escolares é considerada essencial, visto que têm a responsabilidade de coordenar a revisão e elaboração do PPP da escola, com o fim de articular a participação de toda a comunidade escolar no projeto. Deve ainda organizar e promover as condições para momentos e rotinas de formação na escola, por meio de grupos de estudos e planejamentos de professores com a equipe pedagógica da escola, entre outras ações.

A atuação dos coordenadores pedagógicos e de ensino se concentra no planejamento, na execução e no acompanhamento da efetivação do currículo para a prática em sala de aula. Devem realizar monitoramento da aprendizagem escolar, por meio das avaliações

<sup>2</sup> A Lei nº 3.141 de 22 de julho de 2016, que dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre, instituiu a figura do coordenador de ensino e pedagógico, como parte da composição administrativa da escola. Art. 4º A organização pedagógico-administrativa das unidades escolares será composta pelas seguintes instâncias e respectivas funções: I – direção escolar: a) diretor; b) coordenador de ensino; c) coordenador administrativo; d) coordenadores pedagógicos.

diagnósticas periódicas, que possibilitam conhecer a comunidade escolar e refletir sobre o que precisa ser planejado e/ou modificado. E quanto ao professor, seu papel é decisivo para implementação do currículo, por isso a participação nas formações continuadas, ofertadas pelas Secretarias de Educação, pela própria escola e/ou por outras instituições parceiras, é fundamental.

Nesse sentido, a BNCC pressupõe que o professor precisa ter uma participação ativa, protagonista, propositiva e colaborativa no processo de implementação de políticas educacionais no cotidiano das escolas e na relação com os pares. Os estudantes devem ser o foco central das políticas educacionais das redes, das escolas e dos profissionais da Educação. O aluno precisa ser protagonista, isto é, ser capaz de enxergar-se como agente principal da própria vida, a fim de responsabilizar-se por suas atitudes, distinguir as suas ações das dos outros e expressar iniciativa e autoconfiança num processo de aprendizagem colaborativa.

A escola e a família são duas instituições responsáveis pela formação do ser humano. Em concordância com as novas orientações curriculares, a BNCC orienta que as equipes gestoras devem assegurar o engajamento da família e da comunidade escolar na revisão do PPP. A partir da implementação do novo currículo, o PPP das escolas deve ser reelaborado de forma democrática e colaborativa, para isso, a equipe escolar deve verificar se o currículo pode ser implementado em cada componente curricular. O PPP é um importante documento da escola, pois define a identidade e as diretrizes a serem implementadas para garantir a aprendizagem e formação integral dos estudantes.

A proposta para implementação do Currículo Único do Acre traz um Guia Informativo do Currículo com o objetivo de auxiliar equipes gestoras e professores na leitura e utilização dessa ferramenta. Neste Guia, são abordados os principais pontos norteadores do documento, com o intuito de orientar as escolas e redes a garantir a aplicação das diretrizes, os conteúdos dos planejamentos e as orientações metodológicas específicas para cada componente.

O Currículo de Referência Único do Estado do Acre é uma proposta de ação educativa, que visa contribuir para o desenvolvimento das identidades e habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes, descritas nas 10 competências gerais e nas capacidades e habilidades dos componentes. (TEXTO INTRODUTÓRIO, 2017, p.19)

Na versão final, o Currículo de Referência Único do Acre, para cada componente curricular inicia com um texto introdutório, que aborda itens importantes e específicos de cada disciplina, como: conceitos-chave, abordagens metodológicas, especificidades do estado,

entre outros. Em sequência, apresenta as capacidades a serem desenvolvidas pelos estudantes nos respectivos anos escolares e, ao final, traz um quadro organizador de conteúdo, conforme mostra o quadro abaixo.

**Quadro 2. Quadro organizador do novo Currículo de Referência Único do estado do Acre.**

OBJETIVO S/CAPACIDADES Competências amplas da disciplina	CONTEUDOS (o que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que estão nos objetivos)		PROPOSTAS DE ATIVIDADES (situações de ensino aprendizagem para trabalhar com os conteúdos)	RECURSO (correspond em aos materiais diversos na aula)	FORMAS DE AVALIAÇÃO (situações mais adequadas para avaliar)
	Habilidade	Objetos de Conhecimento			
Capacidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.	Descrição das atividades - verbo substantivo	Conteúdos de natureza conceitual	Sugestões de aprendizagem e/ou situações de aprendizagem	Sugestões de materiais e/ou recursos didáticos	Propostas de processos de avaliação

Fonte: Adaptado (TEXTO INTRODUTÓRIO, 2017)

Conforme disposto no quadro organizador do novo Currículo de Referência Único do Acre, os conteúdos, as propostas de atividades e avaliação e a organização estrutural reforçam a necessidade de uma compreensão acerca do ensino por competências e habilidades. O documento também auxilia o professor na aplicação de atividades de leituras e de estudos sistemáticos e na construção de projetos e sequências didáticas.

A segunda etapa para implementação curricular no estado, iniciada em 2019, foi a formação dos professores, sob a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação. Não só aplicaram a formação continuada para professores, gestores, coordenadores e funcionários de suas redes de ensino, com vistas à apropriação e implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre, mas também prestaram assessoramento pedagógico às escolas, o que também configura momentos formativos. O processo foi coordenado pelo comitê de governança composto por representantes do CONSED e da UNDIME, com atuação deliberativa, pela Comissão Estadual de Implementação da BNCC e pela equipe do currículo, com atuação consultiva.

O ano de 2020 foi destinado à efetiva implementação do Currículo de Referência Único do Acre na rede estadual. Todavia, as limitações impostas pela pandemia da Covid -19

acarretaram na suspensão das aulas presenciais, por esse motivo não acompanhamos com proximidade, no primeiro momento, os impactos desse documento na rede, junto às escolas. Esse processo é essencial para a consolidação do currículo, haja vista ser este uma das principais ferramentas do professor, para nortear o planejamento das aulas.

Na próxima seção, discutiremos os pressupostos teóricos e metodológicos, que fundamentam, sustentam e direcionam esta pesquisa. Fundamentamo-nos nas leituras, para compreender o objeto de estudo e avaliar os movimentos existentes na relação sujeito-objeto, à luz do método de análise de Bardin (1997).

## **4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Esta seção aborda o enfoque, o método, o procedimento de coleta e o tratamento dos dados da pesquisa, com vistas a relacionar a subjetividade do objeto aos diferentes significados, valores e aspirações dos sujeitos investigados. Em vista da complexidade da pesquisa científica e da necessária utilização da abordagem qualitativa nas pesquisas em Educação, Menga Lüdke e Marli André (1986) expõem que, pesquisar no contexto social humano, colabora para a ativa participação do professor, como veículo inteligente e ativo. Isso porque, a partir da pesquisa proposta, constroem-se novos conhecimentos e novas evidências.

### **4.1. A construção do percurso da pesquisa**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho descritivo e exploratório, pois investiga as percepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Senador Guiomard, com referência às ações de formação continuada para implementação do Currículo de Referência Único do Acre, reelaborado à luz da BNCC. Além disso, analisa as contribuições desse documento para a efetivação do Currículo de Referência Único do Acre na prática pedagógica.

A escolha da abordagem qualitativa é necessária para entender a natureza do problema deste estudo, uma vez que permite maior aprofundamento do objeto, ao considerar a relação histórica no contexto social. Durante a investigação, esse tipo de abordagem possibilita uma imersão do pesquisador no ambiente pesquisado, para analisar a complexidade do objeto de estudo e as teorias sobre o tema. Oferece subsídios para o estudioso estabelecer os conceitos e as teorias relevantes e promove a interação entre o sujeito e o objeto. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de responsabilidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (p.21-22).

De acordo com a autora, a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade vivida socialmente em suas diferentes manifestações, tendo em mente as práticas sociais, as

linguagens e as interações humanas, elementos essenciais para o entendimento do objeto investigado. A participação do pesquisador nas análises e no processo da investigação não é neutra, em vista da relação marcante, ainda que inconsciente, entre o pesquisador e o sujeito.

Em conformidade com Lüdke e André (1986), pesquisar não é tarefa simples, mas sim atividade complexa, por isso, deve-se avaliar os múltiplos critérios de rigorosidade, o confronto entre os dados, as evidências, as informações obtidas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado ao longo dos anos, que derivam, sobretudo da curiosidade, da inquietação e da atividade investigativa dos indivíduos.

A pesquisa qualitativa pode colaborar para os pesquisadores, que investigam problemas específicos do cotidiano escolar. Nesse contexto, os investigadores devem estar sempre atentos à veracidade das informações investigadas, guiados por uma reflexão historicamente consciente e pelo contexto histórico e social vivido. Somam-se a esses fatores, a interferência do pesquisador nos estudos, a inteligência, a habilidade técnica, o rigor científico, sem contar também com uma dose de paixão para temperar os resultados obtidos. Minayo (1994) define o ciclo da pesquisa quantitativa

[...] como um labor artesanal que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo de pesquisa, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações (p.25-26).

Segundo a autora, a pesquisa segue um ciclo, iniciado com interrogações sobre determinado objeto, acompanhado da construção dos pressupostos, das teorias e das vertentes metodológicas e operacionais, subsidiárias do trabalho em campo. Constitui-se em movimentos de valorização das partes e da integração de um todo, o que resulta em um produto provisório, responsável por gerar novas interrogações e motivar novos estudos e aprofundamentos.

## **4.2. Percurso metodológico**

Toda pesquisa precisa passar pela etapa do levantamento bibliográfico e pela análise dos trabalhos já produzidos sobre o tema, a fim do pesquisador identificar os fundamentos teórico-metodológicos, bem como as possíveis lacunas para estudos e aprofundamentos



posteriores. Para tanto, a partir de um recorte temporal, *a primeira etapa da pesquisa* consistiu em fazer um levantamento bibliográfico das teses e dissertações, defendidas nos anos de 2016, 2017 e 2018, disponíveis na Base de dados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no site <http://capesdw.capes.gov.br/capesdv/>, e na plataforma do PPGE da UFAC.

Iniciamos a busca com as palavras-chave referentes ao tema, quais sejam: Formação de professor, Formação Continuada de professores, BNCC e Anos Finais do Ensino Fundamental. Como critérios de refinamento de dados, referentes às Ciências Humanas e à área de concentração, a Educação, utilizamos o recorte temporal mencionado. A coleta de dados ocorreu por meio da combinação dos descritores citados, seguido da leitura dos títulos e da exclusão daqueles que não se enquadravam em nosso critério de busca. Apesar dos diversos trabalhos encontrados, de início, selecionamos quinze dissertações e cinco teses, que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo, a saber, a formação continuada de professor da Educação Básica.

Feita a seleção, lemos os resumos, os quais nos forneceram informações sobre os estudos na área da Educação, formação de professor e BNCC. De 2019, nos detemos na leitura de sete dissertações e uma tese, que discutiam a formação continuada para apropriação da BNCC. De 2020 e 2021, selecionamos mais duas dissertações, que também se relacionavam com o nosso objeto de estudo, qual seja, a criação e a implementação da BNCC na formação continuada do professor da Educação Básica. Ao final, totalizaram-se nove dissertações e uma tese.

O quadro abaixo descreve as principais características dessas teses e dissertações.

**Quadro 3. Caracterização do levantamento das dissertações e teses.**

Nº	Título	Instituição/ Ano	Autor(a) Orientador(a)	Abordag em	Titulação e ano	Referencial Teórico
01	A Formação Continuada de professores da educação básica da rede municipal de ensino de Duque de Caxias – RJ: constatações e desafios	Universidade Católica de Petrópolis	Autora: Amanda Rodrigues de Souza Orientadora: Profa. Dra. Jane do Carmo Machado	Qualitativa com características do Estudo de Caso.	Mestrado 2017	Nóvoa(1995) André(2016) Saviani(2009) Machado(2015) Freire(1993) Gatti(2008)
02	A Rede Nacional de formação continuada de professores:	UEP/FFC “Júlio de Mesquita Filho”	Autor: Lúcio de Barros Oliveira Orientadora:	Qualitativa	Mestrado 2017	Bardin(1997) Klijn e Koppenjan(2006) Shiroma(2007) Jeffrey(2012)

	contexto, agentes e desenho institucional.	campus de Marília -	Luciana Aparecida de Araújo Penitente.			Saviani(2000) Militao(2013) Figueiredo(2009) Gatti e Barreto(2009) Bresser(20)
03	Formação continuada e repercussões na prática pedagógica de professores do ensino médio das escolas no município de Cruzeiro do Sul – Acre.	PPGE /UFAC	Autora: Cristina Ferreira Enes  Prof. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno	Qualitativa	Mestrado 2018	Santos (2011) Martin(2011) Cordeiro(2010) Candau (1996) Hubermann (1989) Nóvoa (1991) Gatti, Barreto e André (2011) (Bogdan e Bicklen, 1982)Bardin (1988) Minayo (1998)Freitas (2002),Tardif (1991)Contreras
04	Formação continuada de professores no Brasil: Um estado da arte (2013-2016).	PPGE/UFAC-	Autora: Maria do Rosário Guedes Monteiro Orientadora: Prof.ª Dra. Ednacelí Abreu Damasceno	Qualitativa	Mestrado 2017	Caregnato e Mutti (2006) (ROMANOWISKI; ENS 2006) Ferreira (2002 (1993) CONTRERAS( 2002) Silva (2000), Nóvoa (1995) Candau (1999), Marin (1995)Mendes Sobrinho (2006) (ANDRÉ, 2002) Alvarado-Prada (2001)Costa (2004) Huberman (1992) Imbernón (2016) Diniz(2014)Schon(2014).
05	Formação pedagógica dos professores dos anos finais do ensino fundamental	PUCP Paraná	Fabiana Paulino Alexandre Orientador: Pura Lucia Oliver Martins	Qualitativa	Mestrado 2016	Gatti (2005, 2009, 2013), Gatti e André (2011), Gauthier et al (1998) Marcelo García (1999), Martins (1989, 1997, 2008), Nóvoa (1991), Pimenta (1994, 1999), Romanowski (2002 e 2007) e Santos (1992, 2005)
06	Formação do professor formador no contexto da formação continuada da rede municipal de Juiz de Fora no ano de 2016	UCP – Rio de Janeiro	Autora: Lubélia de Paula Souza Barbosa Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Rebuá	quali-quantitativa qualitativa Estudo de Caso	Mestrado 2018	Bourdoncle, Sacristán (1999), Paquay (2003), Jobert, Perrenoud e Altet (2003)

07	Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo	USP São Paulo	Autor: Andressa Christina Trevizan Missaki Orientadora: Bueno, Belmira Amelia de B. Oliveira	Qualitativa	Mestrado 2016.	Nóvoa (1991) Dubar, Tardif,(2002) Bourdoncle Popkewitz
08	A Base Nacional Comum Curricular em questão	UCSP São Paulo	Autora: Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues Orientador: Profº Drº Antônio Chizzotti	Quali-quantitativa	Mestrado 2016	Sancriñan(1998,2002, 2013), Aple(2006), Libaneo (2012), Chizzotti e Ponce(2012), Cury(2014),Alves (2014), Macedo(2014) Aroyo(2014,2015 e 2016).
09	Base Nacional Comum Curricular e micropolítica: analisando os fios condutores	PPGE/UFPA B	Autora: Nathália Fernandes Egito Rocha Orientadora: Profª Dra. Maria Zuleide da C. Pereira	Quali-quantitativa	Mestrado 2016	(YIN, 2001), (GIL, 2009)Pereira (2010, 2009, 2015), Mouffe (2013), Santos (2002), Ball (1987, 1992), Paterman (1992), Gadotti (2014)
10	Formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado: ação significativa ou trefismo?	UFG P PPGER JATAÍ	Adrinelly Lemes Nogueira Prof.ª Dr.ª Lúcia Helena M. M. Oliveira.	Qualitativa	Tese	(2007), Dourado (2007), Sanfelice (1999), Saviani (2014), Mészáros (2015)

Fonte: Adaptações da pesquisadora (2021).

Estas e outras dissertações e teses nos auxiliaram na compreensão e nas discussões críticas acerca das formações continuadas de professores, pois apresentam autores, que discutem a temática e a efetiva mudança das práticas pedagógicas em sala de aula, sob uma perspectiva crítica e transformadora. Porém, sentimos a necessidade de conhecer mais a formação continuada do professor dos Anos Finais, o processo de apropriação e a implementação da BNCC e do novo currículo em sala de aula, no município de Senador Guimard.

A temática pesquisada se insere no cotidiano escolar com o objetivo de compreender as novas mudanças impostas pela Base. Por essa razão, o estudo busca, fundamentado nos resultados, cooperar para os estudos e programas de formação continuada de professores, com

vistas à implementação do novo Currículo de Referência Único do Estado do Acre, revisado/readequado, à luz da BNCC. Também busca contribuir para novos estudos e novas pesquisas relacionadas à implementação curricular no estado do Acre e na Região Norte.

A *segunda etapa da pesquisa*, referente à coleta de dados, ocorreu em 3 (três) momentos: o primeiro aconteceu na Representação da SEE, no município de Senador Guiomard; o segundo, nas unidades escolares, momento em que visitamos a escola, apresentamos o objetivo da pesquisa e identificamos os professores participantes; e o último, em uma plataforma on-line, quando enviamos questionários para os sujeitos da pesquisa.

Durante essa etapa da pesquisa, iniciou-se a pandemia da COVID -19. O governo do Estado do Acre, por intermédio do Decreto Governamental nº 5.496 de 20/03/2020, estabeleceu medidas para enfrentamento de emergência da saúde pública, decorrente da doença Covid-19, entre elas, a suspensão das aulas presenciais, o que demandou desta pesquisa novos direcionamentos e ajustes quanto à coleta dos dados.

Esse novo contexto exigiu o uso de outras técnicas de coleta de dados para se chegar até aos sujeitos. Usamos, para tanto, as mídias digitais: contato telefônico, *Whatsapp* e e-mail, a fim de enviarmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o questionário eletrônico, elaborado por meio do *Google Forms*. As respostas dos questionários foram colhidas de forma anônima, porque os professores não tinham nenhuma obrigação de se identificarem, tendo em vista que, preservar os nomes e as identidades pessoais dos sujeitos envolvidos são critérios científicos.

Composto de 15 (quinze) questões, as cinco questões abertas do questionário tinham o objetivo de identificar as características do professor (idade, sexo, anos de experiência em sala, etc.) e a atuação na escola. As seis questões fechadas e as duas abertas consistiam em conhecer a participação dos professores nas formações sobre a BNCC, ofertadas no município. Também elaboramos duas questões fechadas para entender a participação dos professores no percurso formativo durante a apropriação do novo currículo. As duas últimas questões abertas serviram para os participantes avaliarem do ponto de vista pessoal os encontros, com o intento de mencionarem a contribuição das formações, com vistas à apropriação e implementação da nova proposta curricular.

Enviamos ainda uma Carta de Apresentação, para explicar a natureza da pesquisa, a importância e a necessidade de obtenção de respostas, de forma a despertar o interesse dos sujeitos para colaborarem na pesquisa. Apesar de deixarmos os professores à vontade para responder o questionário, julgamos necessário enviar a Carta de Apresentação a eles, para entenderem a importância do preenchimento e da devolução do questionário dentro do prazo

estabelecido. Desse modo, procuramos desvincular a imagem da pesquisadora do cargo ocupado na rede da Coordenação Geral da Representação da SEE, no município de Senador Guiomard.

Na *terceira etapa da pesquisa*, de posse do material coletado, analisamos os dados à luz dos pressupostos de Bardin (2011). Consideramos, nesse processo, as percepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental acerca das ações de formação continuada no ato de apropriação e implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre, elaborado de acordo com a BNCC.

A seguir, situaremos o *lôcus* da pesquisa, e apresentaremos, de forma sucinta e descritiva, o município acreano, Senador Guiomard, e as duas escolas estaduais de ensino fundamental, Santo Izidoro e 15 de Junho, onde trabalham os sujeitos participantes deste estudo.

### 4.3. Local da pesquisa

Senador Guiomard é um município brasileiro do interior do estado do Acre, localizado no Vale do Acre, na região Norte do Brasil. Com uma população de 20.179 habitantes, em 2018, de



acordo com a contagem do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que correspondente a 2,8% da população estadual, localiza-se a 24 km da capital Rio Branco. Limita-se ao norte com o Amazonas, ao sul e a oeste com o município de Rio Branco, a Leste com o município de Plácido de Castro e ao nordeste com o município de Acrelândia.

A formação de Senador Guiomard começa em 1930, com a chegada de 32 famílias, oriundas do Nordeste, estas, por sua vez, iniciaram o povoamento daquela região, à época, colocação Quinari, durante o auge do extrativismo. Foi elevado à categoria de vila em 1956, e passou então, a se chamar Vila Grande Quinari. Segundo os moradores mais antigos, o nome Quinari está associado a uma árvore denominada quina, quina, que havia em abundância no município, e de cujas raízes se fazia chá para curar febres e várias doenças. Uma outra explicação para a origem do nome Quinari é a presença de indígenas, habitantes da região no passado.

Em 1950, o governador do território do Acre, general Guiomard dos Santos, e o Secretário-Geral do governo, coronel Manoel Fontinelle de Castro, efetuaram a compra de

uma grande extensão de terras, que compreendiam parte dos seringais Santa Aria, Nilcióly e Missão. Estas terras se destinaram ao assentamento de famílias oriundas do nordeste brasileiro e de famílias japonesas vindas do oriente. A localidade alcançou a categoria de vila, em 1956, e em 14 de maio de 1976, tornou-se município, passando a se chamar Senador Guiomard, em homenagem ao autor do projeto de lei que o criou, o senador José Guiomard dos Santos.

A economia do município baseia-se nos serviços de vários setores, seguido da agropecuária, que corresponde a mais de um terço da composição econômica do município. Na área produtiva, os descendentes de japoneses, moradores do município, investiram no plantio e na produção de amendoim, por isso existe algumas usinas de beneficiamento e agroindústrias, o que explica o município também ser conhecido como a terra do *amendoim*. A tabela 1 ilustra os percentuais da economia do município.

**Tabela 1. Composição econômica - %**

Serviços	43,0 %
Agropecuária	35,1 %
Agroindústria	21,9 %

Fonte: IBGE, 2018

A população do município mantém rotinas de uma pacata cidade do interior, com programas e festividades de família, de amigos e de eventos religiosos e folclóricos. Quanto à religião, o cristianismo é predominante, com a presença de várias denominações e templos religiosos, além de outras crenças e outros credos religiosos. Na tabela 2, expomos os dados dos grupos religiosos da cidade.

**Tabela 2. Composição religiosa - %**

Catolicismo	48,8%
Protestantismo	34,0 %
Outras	4,6%
Sem religião	12,4%

Fonte: IBGE, 2018

Quanto à educação, de acordo com o censo escolar de 2020, o município tem 34 escolas de Educação Básica ativas, distribuídas entre as redes estaduais, municipais e particular. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 95,6%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de

6,3 e nos Anos Finais é 4,8 (Fonte: Dados do Ideb/Inep, 2019). Em relação ao número de alunos, o quadro abaixo apresenta a quantidade de alunos matriculados, conforme o Censo de 2020, ou seja, por etapa e modalidade das matrículas da Educação Básica das redes estadual, municipal e particular do município de Senador Guiomard. O quadro 4 explicita o número de matrículas da Educação Básica em Senador Guiomard.

**Quadro 4. Matrículas da Educação Básica do município de Senador Guiomard.**

<b>Matrículas das Escolas urbanas e rurais da Educação Básica</b>	
<b>Total de Escolas: 34 escolas</b>	
Matrículas em creche	350 estudantes
Matrículas em pré-escolas	851 estudantes
Matrículas Anos Iniciais	2.398 estudantes
Matrículas Anos Finais	1.840 estudantes
Matrículas Ensino Médio	895 estudantes
Matrículas EJA	747 estudantes
Matrículas Educação Especial	405 estudantes
<b>Total de matrículas</b>	<b>7.486 estudantes</b>

Fonte: Censo Escolar/INEP 2020 I. Total de Escolas de Ed. Básica: 34./QEdu.org.br

Conforme o quadro acima, o maior número de matrículas de alunos do município (rede estadual, municipal e privada) está no Ensino Fundamental, em especial, nos Anos Iniciais. Hoje, a SEE tem uma representação no município, responsável pelo acompanhamento e monitoramento de 19 escolas estaduais. Destas, cerca de 90% dos alunos estão matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Ainda não ocorreu por completo a municipalização, movimento em que o estado passa aos municípios a responsabilidade de gerência das escolas da Educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desde 2015, é dever da Prefeitura a gerência das escolas da Educação Infantil, mas as escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental permanecem sob a responsabilidade da SEE. Cumpre ressaltar que, em média, 10% das escolas dos Anos Finais ainda estão a cargo da SEMED.

Estão sob a responsabilidade da SEE, em Senador Guiomard, a Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos (todos os seguimentos, inclusive a Educação de Jovens e Adultos - EJA Prisional) e a Educação Especial. Os dados oficiais do Inep (2020) informam o total de 02 (duas) escolas estaduais que atendem alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental na zona urbana e de 07 (sete) escolas dessa etapa de ensino na zona rural do

município. No quadro 5, apresentamos os dados de matrículas de alunos dos Anos Finais do EF, referente ao ano de 2020.

**Quadro 5. Escolas estaduais que atendem alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**

Itens	Escola	Localização	Nº de Alunos
01	Santo Izidoro	Urbana	400 alunos
02	ECIM 15 de Junho	Urbana	699 alunos
03	Pe. Carlos Casavechia II	Rural	97 alunos
04	Raimundo Hermínio de Melo II	Rural	70 alunos
05	Prof. <sup>a</sup> Maria Auxiliadora Cunha Queiroz	Rural	59 alunos
06	Tufi Assmar	Rural	103 alunos
07	Bom Destino	Rural	84 alunos
08	São José IV	Rural	37 alunos
09	Nova Jerusalém II	Rural	43 alunos
	Total		1.592 alunos

Fonte: INEP (2020)

Conforme o Inep (2020), o número de estudantes matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede estadual foi de 1.592 estudantes, distribuídos nas 09 (nove) unidades escolares, encarregadas por essa etapa da Educação Básica. O número de alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal, que não entram na nossa pesquisa, foi de 307 estudantes. Portanto, a maior matrícula dos Anos Finais do EF está na rede estadual.

Quanto ao número de alunos das escolas da rede estadual de ensino, atendidos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, explicitamos, na tabela abaixo, o número de matrículas de alunos, distribuídas por turmas do 6º ao 9º. Esses dados incluem as escolas urbanas e rurais da rede estadual de Senador Guiomard.

**Tabela 3. Número de turmas e alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede estadual de Senador Guiomard por ano/turma**

Ano	Quantidade de turmas	Número de alunos matriculados
6º ano	17 turmas	463 estudantes
7º ano	15 turmas	416 estudantes
8º ano	14 turmas	377 estudantes
9º ano	13 turmas	336 estudantes
Total	59 turmas	1.592 estudantes

Fonte: INEP (2020)



Observamos, na tabela acima, que haviam 1.592 alunos matriculados nas escolas estaduais rurais e urbanas do 6º ao 9º ano, no município de Senador Guiomard. Distribuídos em 59 turmas, conforme o Censo Escolar de 2020, esses estudantes estavam devidamente matriculados nas 09 (nove) escolas já mencionadas.

O corpo docente dessas escolas constitui-se de professores de carreira do quadro efetivo da SEE, formados em áreas específicas, conforme atuação. Porém, existem muitos professores dos processos seletivos de 2019 e 2020, contratados para cobrir vagas provisórias de profissionais, atuantes em gestões de escolas, coordenações ou afastados de sala de aula. A seguir, elucidamos o percentual de professores do Anos Finais do Ensino Fundamental quanto ao sexo e à faixa etária.

**Quadro 6. Professores das escolas estaduais do Ensino Fundamental – Anos Finais, segundo sexo e faixa etária.**

Faixa etária	Mulheres	Homens
Até 24 anos	02	03
De 25 a 29 anos	07	05
De 30 a 39 anos	08	06
De 40 a 49 anos	15	17
De 50 a 54 anos	12	11
De 55 a 59 anos	8	4
60 anos ou mais	6	3
Total de professores	58	49

Fonte: Inep (2018).

Há na rede estadual de Senador Guiomard um total de 58 professoras e 49 professores, atuantes na sala de aula e/ou na equipe gestora de escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Homens e mulheres entre 40 e 49 anos é a maior proporção de idade dos docentes em sala de aula, e a menor são professores com 60 anos ou mais. Isso porque a maioria dos professores de ambos os sexos nessa idade já estão fora de sala, amparados pela Lei Estadual nº. 1.632, de 7 de março de 2005, ou estão com mudança de função temporária ou definitiva, em decorrência de laudos médicos.

Para esta pesquisa, selecionamos professores do quadro efetivo da SEE, lotados em duas escolas estaduais de Senador Guiomard. A seguir, descreveremos as características físicas e administrativas das escolas.

## **1. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Izidoro**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Izidoro está situada no bairro centro da cidade de Senador Guiomard. Com equipe formada por gestor, coordenador de ensino e 02 coordenadores pedagógicos, devidamente portariados para o quadriênio 2020-2023, a escola também conta com um quadro de servidores de apoio administrativo e docentes, conforme Lei de Gestão nº 3.141, de 22 de julho de 2016. Atende alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental regular, alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade da EJA. Grande parte da população, que habita o entorno da escola, é formada por pessoas de classe operária e média. Na mesma rua, há uma escola municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Escola oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental e funciona nos turnos matutino e vespertino. De acordo com o Censo Escolar de 2020, a instituição atendeu 459 alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e 160 alunos do Ensino Médio, na modalidade da EJA. A escola conta também com a sala de Atendimento do Ensino Especial - AEE nos turnos matutino, vespertino e noturno, com profissionais para atender às crianças com diversas especialidades e limitações. Ainda segundo o Censo escolar de 2020, funcionou neste ano, 11 turmas, com 14 professores, lotados conforme carga horária da Grade Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental regular; e 03 turmas, com 06 professores, na modalidade da EJA. Todos os professores são formados em licenciatura plena, e a lotação ocorre em concordância com a área de formação acadêmica.

## **2. Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Junho**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Junho se situa em um bairro distante do centro da cidade e fica próxima a bairros periféricos. Parte da população, moradora no entorno da escola, é formada por pessoas de classe operária e média. Uma vez que a escola está localizada próximo a bairros formados por invasões e moradias populares, com moradores de baixa renda, há sérios problemas sociais, quais sejam: violência, facções entre outros. Até o ano de 2019, essa escola atendia 497 alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 733 alunos do Ensino Médio, um total de 1.230 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Já em 2020, passou a atender unicamente o Ensino Fundamental, em razão da transferência do Ensino Médio para a Escola de Ensino Cívico Militar Prof. Aldaci Simões da Costa.

Esta instituição, criada e mantida pelo Poder Público Estadual, foi organizada nos moldes da escola cívico-militar, para acolher, a partir do ano de 2020, alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A escola tem uma equipe gestora composta de um gestor civil, um gestor militar, um coordenador de ensino e dois coordenadores pedagógicos, devidamente portariados para o quadriênio 2020-2023. Conta também com um amplo quadro de servidores de apoio administrativo e docentes.

Em 2020, no formato de ensino remoto, por causa da pandemia da Covid-19, a Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Junho recebeu 699 alunos tanto da zona urbana quanto da zona rural, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. A prioridade da escola é matricular alunos a partir de 11 a 15 anos, faixa etária do Ensino Fundamental, bem como alunos, em idade e série defasadas, até 18 anos.

#### **4.4. Os sujeitos da pesquisa**

Conforme mencionamos, para a coleta de dados, escolhemos 12 (doze) professores (as), atuantes em 02(duas) escolas estaduais urbanas, do município de Senador Guiomard, quais sejam: Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Izidoro e Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Junho. De cada escola, selecionamos seis sujeitos, para termos uma amostra comparativa entre as escolas.

Para a eleição dos professores participantes da pesquisa, estabelecemos 3 (três) critérios. O primeiro, ser professor do quadro efetivo da rede estadual de educação de Senador Guiomard em escolas urbanas, porque os professores do quadro efetivo tiveram a oportunidade de participar de todos os percursos formativos sobre a BNCC e o novo currículo. Ademais, acompanharam todas as discussões para a implementação das novas orientações curriculares, de modo distinto dos professores do quadro provisório, pois apresentam uma grande rotatividade em sala de aula.

O segundo critério, atuar há mais de 05 (cinco) anos em turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, porque a experiência em sala de aula é um fator importante nesse processo de implementação curricular. E o terceiro critério, ter participado das formações oferecidas pela SEE no município, com vistas à apropriação e implementação do novo currículo referencial do Acre, elaborado segundo a BNCC.

Feita a seleção dos sujeitos, utilizamos a letra D para categorizar os docentes. Também empregamos a numeração de 1 a 12, qual seja, de 1 a 6, professores da Escola Santo Izidoro, e de 7 a 12, docentes da Escola 15 de Junho. Vejamos no quadro abaixo.

**Quadro 07 – Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa**

1.Idade	2.Gênero	3. Area de formação acadêmica	4. A escola que trabalha atualmente	5.Tempo de experiência/sala de aula
D1: 43 anos	Masculino	História	Santo Izidoro	11 anos
D2: 25 anos	Feminino	Ciências Biológicas	Santo Izidoro	05 anos
D3: 34 anos	Feminino	Química	Santo Izidoro	05 anos
D4: 38 anos	Feminino	Geografia	Santo Izidoro	14 anos
D5: 46 anos	Masculino	Geografia	Santo Izidoro	22 anos
D6: 42 anos	Feminino	Matemática	Santo Izidoro	15 anos
D7: 34 anos	Feminino	Letras/Pedagogia	15 de Junho	06 anos
D8: 39 anos	Feminino	Letras Vernáculos	15 de Junho	08 anos
D9: 52 anos	Masculino	Educação Física	15 de Junho	20 anos
D10: 45 anos	Masculino	Física e matemática	15 de Junho	20 anos
D11: 43 anos	Feminino	Geografia	15 de Junho	21 anos
D12: 49 anos	Feminino	História	15 de Junho	20 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Constatamos, no quadro 07, que os sujeitos participantes da pesquisa apresentam as seguintes características: 100% pertencem ao quadro de pessoal efetivo da SEE, e 100% trabalham com turmas do 6º ao 9º, com formação em licenciatura, na área em que atuam. 33% desses sujeitos são do sexo masculino; e 67%, do sexo feminino, dados comprobatórios da constante feminização do magistério (OLIVEIRA, 2013).

O início da escolarização manifesta pela religiosidade, pelos princípios de moralidade e pela ética foi marcado pelo trabalho feminino. Por causa da natureza biológica, as mulheres eram convocadas para realizarem a missão de educar, concebida como vocação maternal. Em contrapartida, os homens ocupavam os cargos de diretores e inspetores escolares, com maiores ganhos e posições; e as mulheres, a função de professoras.

Séculos se passaram e ocorreram importantes transformações de cunho cultural, social, econômico e político, entretanto, estudos evidenciam que a carreira do magistério continua com a presença do trabalho feminino. Vinculada a discursos religiosos, biológicos e pedagógicos, a carreira docente das mulheres é caracterizada pela vocação para a maternidade, na tentativa de naturalizar o magistério como *trabalho de mulher*, segundo estudos de Silveira (2002) e Costa (2006).

Os sujeitos estão na faixa etária entre 25 a 49 anos com formação em licenciatura plena em áreas diversas, uma vez que este não foi um critério estabelecido para participar da investigação. Pessoas de sexo, ideologias e etnias diversificadas também não foram critérios

empregados. Quanto aos anos de experiência em sala de aula, apenas 1% dos participantes tem de 1 a 5 anos de experiência em sala de aula com os Anos Finais do Ensino Fundamental; 33%, de 5 a 10 anos; e 66%, mais de 15 anos.

O saber do professor é plural e atemporal, e os conhecimentos, as habilidades e as competências são adquiridas ao longo da trajetória docente, porque são constitutivos de um complexo processo histórico e social de sua identidade pessoal e profissional (PIMENTA, 2008). Estes saberes/conhecimentos incentivam a busca por novas possibilidades de ação pedagógica, por isso incluem o trabalho colaborativo, a interdisciplinaridade, a criatividade, entre outras características fundamentais do profissional da Educação.

São professores, com experiência profissional, adquirida graças ao resultado da solidificação dos saberes, construídos com base nas vivências da prática pedagógica e na acumulação de informações, partilhadas na formação continuada. É, pois, no decorrer do exercício do magistério, que se constrói o desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao verificar a situação contratual dos sujeitos, constatamos que o quadro de professores efetivos da SEE, atuantes em sala de aula, no município de Senador Guimard, é baixo. Em contraposição, o número de professores do quadro temporário, contratados provisoriamente para ministrar aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de suprirem necessidades diversas por tempo determinado nas escolas pesquisadas (docentes afastados por laudos médicos e em função de gestão escolar) é alto, o que configura a precarização do trabalho docente.

No contexto da sociedade atual, o trabalho docente, assim como o trabalho em geral, tem sofrido relativa precarização no que se refere às relações de emprego. Esse cenário tem gerado o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, com isso há perdas de garantias trabalhistas e de previdências, e baixos salários, em decorrência de arrocho salarial e outros, por essas razões provocam a instabilidade e a precariedade do ingresso de profissionais na carreira do magistério (OLIVEIRA 2004, p.1140).

#### **4.5. Método de análise da pesquisa**

O método selecionado para analisar os dados obtidos na pesquisa é a análise de conteúdo, de Bardin (1997). É “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” (BARDIN, 1977, p. 24). Esse método foca na manipulação das mensagens para confirmar indicadores, que possam inferir sobre outra realidade que seja a da mensagem. De acordo com

a autora, em um processo que ocorre durante todas as etapas da execução da pesquisa, a análise de conteúdo busca desvendar, assentada nas inferências e interpretações, o que está posto nas entrelinhas do objeto de estudo.

Este estudo analisa as percepções dos professores, em sua prática pedagógica, sobre as ações de formação continuada, para apropriação e implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre, alinhado à luz da BNCC. Visa, portanto, compreender como os professores participantes fragmentam o conhecimento científico, com o propósito de materializá-lo em seu cotidiano e reconstruí-lo por meio de processos formativos, para compreender e dominar esse movimento implementativo.

Ao propor a análise de conteúdo, Bardin (1997) evidencia que a interpretação dos dados permite, mediante a observação profunda e cuidadosa, a compreensão do que está por trás dos discursos aparentes, geralmente os simbólicos. Dessa forma, o método viabiliza desvendar o oculto das mensagens não expressadas de modo verbal, mas inferido nas falas, nos gestos e nas expressões dos sujeitos.

Por esses motivos, selecionamos os pressupostos metodológicos da análise de conteúdo de Bardin (1977), para nos apropriarmos de subsídios para a análise dos resultados da nossa investigação, bem como para a compreensão do caráter subjetivo dos sentidos e das significações produzidas pelos nossos sujeitos, com base nas falas mencionadas no questionário on-line. Para isso, seguimos as três etapas de análise, a saber: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados e interpretação.

Na fase da *pré-análise*, organizamos o material a ser usado na análise dos dados. Lemos, nesta fase, os relatórios das formações continuadas dos formadores da Representação da SEE e os relatórios das formações das escolas pesquisadas. Também imprimimos todos os questionários eletrônicos recebidos, bem como selecionamos os textos dos autores referendados e os documentos legais (leis, decretos e resoluções) oficiais.

Na fase da *exploração do material*, criamos a categorização, a classificação e a codificação, que são as unidades de registro dos dados obtidos nos questionários. Consideramos, na análise, as temáticas declaradas pelos sujeitos, com referência à formação continuada, ofertada aos professores dos Anos finais do Ensino Fundamental, para a apropriação e implementação da BNCC e do Novo Currículo de Referência Único do Acre em suas práticas pedagógicas. Em seguida, passamos a análise do contexto.

Na fase do *tratamento dos dados*, em conformidade com a condensação das informações, para análise, examinamos as inferências e interpretações por intermédio da intuição, da análise reflexiva e da crítica. Na sequência, identificamos os temas para análise e

interpretação dos posicionamentos dos sujeitos, e apoiamos-nos em elementos constitutivos de mecanismos de comunicação. Buscamos, no referencial teórico, o embasamento para referenciar a análise e interpretar as percepções dos professores quanto ao processo de formação continuada, pautadas em inferências e apoiadas na interpretação dos significados e códigos.

Na pesquisa qualitativa, a finalidade da leitura e da interpretação dos dados é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais do tema investigado. Assim sendo, essa modalidade de pesquisa atribui um grau de significação mais amplo aos conteúdos analisados, por meio de uma sólida fundamentação teórica do objeto investigado. Segundo Gomes (2007, p. 79):

[...] Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias.

Com base em Bardin (1977) e no material coletado, buscamos apreender os temas presentes nas respostas das questões do questionário on-line. Agrupamos os conteúdos das falas dos participantes em temas ou categorias, de modo a auxiliar na compreensão do que está por trás dos discursos, por meio de inferências dos dados empíricos coletados.

Seguindo o critério semântico de categorização de Bardin (1997), elegemos 3 (três) categorias temáticas, seguindo alguns requisitos básicos: a) a exclusão mútua (cada elemento só pode existir numa única categoria); b) a homogeneidade (dimensão única na análise); c) a pertinência (alinhada às questões norteadoras da pesquisa); d) a objetividade (clareza objetiva); e) a produtividade (resultados férteis, novas hipóteses). Com efeito, nossas categorias são:

a) *A participação dos professores nas discussões que motivaram a construção da BNCC.* Nesta categoria, agrupamos os conteúdos das falas dos sujeitos, proferidas nas questões 6 e 7, sob o entendimento de que os participantes dessa investigação têm representação social acerca da formação continuada de professor. A análise de conteúdo do contexto em que ocorre a pesquisa permitirá desvendar pontos importantes desse campo representativo em suas falas.

b) *A participação dos professores nas formações continuadas para apropriação e implementação da BNCC e do novo currículo do Acre.* Nesta categoria, reunimos a análise

das questões 8, 9 e 10, a fim de explicitar como se deu a participação dos professores na formação continuada, para apropriação da BNCC e do novo currículo do Acre, em Senador Guimard. Avaliamos, nesse processo, os significados e as inferências quanto à compreensão da BNCC e do novo Currículo.

*c) As percepções dos professores acerca das ações formativas no contexto da implementação curricular.* Nesta categoria, agrupamos as questões 11, 12, 13, 14 e 15. As falas e colocações dos sujeitos nessas questões revelam percepções sobre a formação continuada e os subsídios de suficiência para a implementação curricular em sala de aula. Por fim, propomos, nas últimas questões, uma análise crítica dos pontos positivos e negativos do percurso formativo em análise. Nesse sentido, a análise de conteúdo dessa categoria é fundamental para responder nosso objeto de pesquisa.

Após o agrupamento das falas dos participantes e a elaboração das referidas categorias temáticas, discutiremos e analisaremos, na próxima seção, os resultados do estudo, com base nas análises de conteúdo de Bardin (1997). Basearemos-nos nas inferências e interpretações dos sentidos, códigos e significados, referendados nos autores que fundamentam este estudo.



## **5. AS AÇÕES FORMATIVAS DE PROFESSORES PARA APROPRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO NOVO CURRÍCULO ÚNICO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DO ACRE.**

A BNCC nasceu com o objetivo de fundamentar a concepção, a implementação, a avaliação e a revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas, bem como contribuir para o alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente, a política voltada à formação inicial e continuada de professores. Segundo os princípios norteadores da Base, a formação continuada de professor é uma das ações essenciais para a implantação e implementação da BNCC e do novo Currículo no contexto escolar. De acordo com o Parecer da 3ª versão da BNCC (2017), é imperativo inserir a formação continuada como fundamental para garantir as mudanças curriculares, previstas para a Educação Básica na BNCC.

Nessa direção, conforme a agenda nacional de trabalho proposta pelo MEC aos estados e municípios da federação, a SEE, em regime de colaboração com a SEME e a UNDIME – AC, organizaram um cronograma formativo para os professores da Educação Básica, como parte do Programa Nacional de Implementação do Currículo de Referência Único do Estado do Acre, elaborado segundo a BNCC. Com a defesa do ponto de vista de que o professor, com base nas orientações deste documento, fará toda a diferença, no ato do planejamento e na materialização do currículo na prática pedagógica, os encontros aconteceram para discussão e criação do currículo estadual.

Em primeiro lugar, abordaremos as condições de produção em que os sujeitos da pesquisa foram inseridos no processo formativo. Em segundo, analisaremos as percepções dos professores dos Anos Finais da Educação Básica sobre a formação continuada recebida para a apropriação da nova proposta curricular. Ademais, avaliaremos a compreensão do papel da BNCC na materialização do novo currículo, como transmissores de conhecimento, com *poucas ou nenhuma autonomia* no campo das mudanças curriculares.

Por fim, enfatizaremos como a nova realidade escolar, imposta pela pandemia da Covid-19, resultou na suspensão das aulas presenciais, na organização das aulas remotas e na adequação do calendário escolar. A pandemia interferiu no cronograma de implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre, elaborado de acordo com a BNCC, na sala de aula e nas ações de monitoramento por parte da equipe de governança e do currículo do estado. Com efeito, essas alterações afetaram o planejamento desta pesquisa, que tomou novos direcionamentos, em face das novas condições de produção, determinadas pelo contexto pandêmico.

### 5.1. Formação continuada ofertada pela SEE aos professores formadores

A BNCC trouxe novos direcionamentos ao trabalho pedagógico, haja vista propor mudanças significativas no ensino e na aprendizagem dos alunos. Oferece diretrizes para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como para as redes e os sistemas de ensino do país, e os principais envolvidos nesse processo são professores, gestores e demais educadores. Pela natureza daquele documento, suscita certos questionamentos específicos: o que é a BNCC? Como está organizada? Como implementá-la em sala de aula? Entre muitos outros, abordados nas formações continuadas.

Para responder tais questões, a SEE iniciou os percursos formativos de acordo com as orientações curriculares da BNCC, pois a Base é uma política para formação inicial e continuada de professores. A SEE atendeu, dessa forma, ao disposto da legislação nacional e à deliberação do CNE e do CEE, em regime de colaboração com a SEME e com a UNDIME AC.

O Guia informativo para implementação do Currículo de Referência Único do Acre, enfatiza que

cabe às secretarias de educação promover formação continuada para professores, gestores, coordenadores e funcionários de suas redes de ensino, em consonância com o Currículo de Referência Único do Acre. O assessoramento pedagógico regular às escolas é outra importante atribuição de responsabilidade das secretarias de educação, configurando-se também como momentos formativos (ACRE, 2017, p.6).

Em concordância com as diretrizes dos dispositivos legais, que direcionam, sob força de lei, as ações de revisão/adaptação das novas propostas curriculares do país, alinhado à BNCC, começou, no Estado do Acre, a formação de professor para apropriação e implementação da BNCC e do novo Currículo de Referência Único do Acre. A equipe de redatores responsável pela revisão/reformulação do currículo estadual foi formada por assessores pedagógicos/formadores e professores da SEE, da SEME e da UFAC.

O *primeiro momento formativo* iniciou com estudos da BNCC e das Orientações Curriculares do Acre (2009/2010), seguido da reelaboração do currículo do estado, que resultou numa versão preliminar, submetida à consulta pública nos municípios acreanos em 2018. O fragmento do Texto Introdutório, a seguir, explicita que: “Esse processo foi coordenado pelo comitê de governança, composto por representantes do CONSED e da

UNDIME, com atuação deliberativa, e pela Comissão Estadual de Implementação da BNCC, com atuação consultiva.” (TEXTO INTRODUTÓRIO, 2019, p.17).

Em Rio Branco, os professores formadores, que compõem a equipe de ensino da Representação da SEE, do município de Senador Guimard, participaram, de modo ativo, de quatro encontros formativos sobre a BNCC e o novo Currículo do Estado do Acre. Durante o encontro, a logística de organização formativa ocorreu com a apresentação da parte introdutória da BNCC, acompanhada do conceito deste documento, das 10 Competências Gerais da Base, do uso e das metodologias ativas em sala de aula, da organização do novo Currículo de Referência Único do Acre, entre outros conteúdos.

No primeiro encontro formativo, o que nos chamou a atenção foram as falas e os relatos dos participantes, ao mencionarem as expectativas, curiosidades e a aparente disposição em compreender melhor o documento, posto que a Base indica novos direcionamentos à Educação, o que implicará na prática pedagógica do professor em sala de aula. Já nos encontros seguintes, conforme foram ocorrendo os estudos e as apropriações do documento, percebemos questionamentos, críticas e ponderações, relativos ao processo de construção, homologação e implementação da BNCC.

Sobre a prática formativa proposta na BNCC, Giroux (1997) afirma que essas reformas educacionais, na área dos currículos estão reduzindo os professores ao *status* de técnicos de alto nível, por cumprir ordens e objetivos, decididos por especialistas, afastados de certa forma, da realidade cotidiana da sala de aula. A visão de mundo baseada em competências, habilidades e objetivos de aprendizagem dos alunos, expressos na BNCC, e materializados no Currículo de Referência Único do Acre, de fato, condicionam os professores ao papel de mero transmissores de um currículo prescrito. Segundo Zanard (2018), não há controle sobre a seleção e a sequência do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula.

Em 2019 e 2020, a SEE, em regime de colaboração com as equipes da SEME de Rio Branco e com a UNDIME/AC, realizaram quatro grandes encontros de formação continuada, em Rio Branco, para apropriação e implementação da BNCC e do novo currículo do Acre. Os formadores das Representações da SEE dos municípios do Acre reapplicaram às equipes gestoras e aos professores em seus respectivos municípios.

Abaixo, ilustramos a imagem do primeiro percurso formativo para apropriação da BNCC, realizado em Rio Branco.

**Figura 3. Primeiro Percorso Formativo em Rio Branco-Acre**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

No decurso dos encontros formativos, os participantes dos municípios discutiram a BNCC e as propostas de mudanças no currículo escolar e expuseram diversos apontamentos. A metodologia de trabalho utilizada compreendeu o uso de metodologias ativas, com a intenção de facilitar a compreensão da estrutura curricular do Novo Currículo de Referência Único do Acre, alinhado à BNCC. Para a elaboração desse produto, observou-se o desenvolvimento de competências e habilidades específicas de cada componente do conhecimento.

Destacamos o preparo dos formadores, responsáveis pelos percursos formativos, porque, durante a discussão da Base e criação do currículo, organizaram dinâmicas grupais para a *transmissão dos conhecimentos*, conforme previstos no próprio documento normativo. Os formadores tiveram boa disponibilidade em articular um currículo coerente às demandas da Educação, ou seja, um produto que colaborasse para uma educação pública de qualidade, visando à equidade, à justiça e à transformação social. No entanto, essa concepção não se sustenta quando se analisa a nova proposta curricular.

Dúvidas e inquietações sobre conceitos e direcionamentos, que contêm na Base, ocasionaram momentos de acirradas discussões entre os participantes dos encontros, tendo em vista que muitos professores, em especial, do nosso estado, não participaram da construção dessa política nacional. Como resultado, o documento chega pronto e, sob força de lei, deve ser cumprido e materializado em sala de aula. Além disso, no percurso formativo, surgiram várias dúvidas, com relação ao aprofundamento teórico e epistemológico, que motivaram a construção do documento e sua materialização para a prática pedagógica.

Ao analisar a Base como modelo de formação continuada, em concordância com Imbernón (2000), verificamos que as diretrizes se originaram de uma base positivista,

sustentada em uma formação voltada à racionalidade técnica, que busca, nas pesquisas em Educação, ações efetivas no contexto educacional. O Positivismo é um sistema de formação *standard*, semelhante a uma *sessão de treinamento*, com os objetivos e os resultados, previamente especificados e definidos como conhecimentos.

Nessa perspectiva, o formador é um treinador, responsável por selecionar as atividades propostas aos professores em formação, para que estes reproduzam-as em sala de aula, por meio de técnicas e procedimentos prescritos, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Assim sendo, o conhecimento é mera reprodução, pois o especialista que o domina, repassa-o, sem contextualização, reflexão e debate. Essa metodologia se aproxima do termo *transmitir conhecimento*, amplamente debatido por Freire (2003, p. 47), que argumenta: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

De acordo com Freire (2003), formar é muito mais que treinar, ensinar técnicas e depositar conhecimentos, é um processo de construção/produção de conhecimento pelo aluno(a), com base nas possibilidades proporcionadas pelo professor, num movimento em que aluno e professor sejam objetos um do outro. A formação do estudante é um trabalho que exige do professor ética e coerência, enquanto agente pedagógico, pois esse profissional forma pessoas para a vida, por isso o ato de ensinar exige o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Todavia, a Base não está alicerçada nesse paradigma de educação.

Segundo Imbernón,

[...] na mente de muitos formadores e educadores, “treinamento” é sinônimo de formação continuada e se configura como o modelo que leva os professores a adquirir conhecimentos ou habilidades por meio da instrução individual ou grupal, conduzida por um especialista (2000, p.58).

Os momentos formativos realizados em regime de colaboração com as Secretarias de Educação Estadual, Municipal e com a UNDIME/Ac, para apropriação e implementação da BNCC e do novo currículo de Referência do Acre, se alinham às estratégias e aos métodos de trabalhos definidos na Base. Dessa forma, o currículo do estado do Acre se sustenta em uma metodologia de formação, fundamentada na aquisição de conhecimento ou habilidade, por meio de técnicas instrucionais, desenvolvidas em grupos, num mero processo de reprodução/repasse.

Segundo Giroux (2017), a padronização do conhecimento escolar gera a desvalorização do trabalho crítico e intelectual do professor, por priorizar noções práticas e

por configurar-se em uma racionalidade instrumental, ou seja, por se transformar em um exercício pedagógico, com ênfase no treinamento dos professores. Ao assumirem essa postura, os professores se preocupam em aprender *como fazer, o que funciona e as maneiras de ensinar dado conhecimento*, sem os devidos questionamentos ou discussões (GIROUX, 2017, p. 159 – 160).

Além disso, a prática instrumental reduz a autonomia dos professores por impor “pacotes curriculares à prova dos professores, que reserva a eles o papel de executar procedimentos de conteúdos e instruções determinados”, legitimando a “pedagogia do gerenciamento, controle” (GIROUX, 2017, p. 160) dos professores, bem como ignorando as peculiaridades de cada região e comunidades escolares.

Giroux (2017) destaca que podemos tirar proveito e tornar o aprendizado um desafio para formar professores intelectuais “que estruturam a natureza do seu discurso, nas relações sociais que estabelecem com os alunos na sala de aula e legitimam valores” (p. 162). Visto que a educação não é neutra, é possível, assentada em uma postura crítica e transformadora, educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos na sociedade. De fato, é um desafio para o professor incorporar essa postura em sua prática pedagógica, uma vez que a Educação é um ato de liberdade, por esse motivo exige metodologias facilitadoras para o desenvolvimento do raciocínio crítico do aluno.

Para Libâneo (2011), os docentes não podem ser meros executores de políticas públicas. O que eles precisam é do constante exercício do diálogo e da reflexão sobre suas ações cotidianas, sustentadas em produções teóricas e legais, de forma a construírem novas possibilidades de ensinar. A esse respeito, o autor declara:

[...] a orientação que adotamos é a de reconhecer a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional do sistema de ensino, sempre submetidas a uma avaliação crítica do ponto de vista social e ético. As leis devem estar a serviço do bem comum, da democracia, da justiça, da solidariedade, dos interesses de grupos e culturas particulares (2011, p.33).

A prática formativa voltada para o trabalho colaborativo dos professores se estrutura em metodologias de formação, e se centra nos debates em grupo e nas discussões da realidade, com foco na solução de situações problemas do contexto escolar. Esse é o caminho mais viável para o aprendizado participativo. Cumpre mencionar que importantes mudanças ocorreram no campo da formação do professor, principalmente na formação inicial e continuada. Contudo, de acordo com Pimenta (2002, p.143), uma análise das práticas

pedagógicas do cotidiano escolar comprova a exigência de reflexão acerca da prática de metodologias, que possam favorecer o processo educativo. Segundo a autora, o professor é um elo relevante entre os conhecimentos historicamente construídos e os educandos.

Os momentos de estudos, de troca de experiências e de conhecimentos são essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, uma vez que possibilita a reflexão de todo movimento de mudança curricular e a adoção de posturas críticas e transformadoras, perante as mudanças, impostas pela BNCC, e pela materialização do novo currículo em sala de aula. Em relação às políticas educacionais, impostas no país, é necessário existir esse movimento crítico por parte dos educadores, com o intento de subsidiar os percursos formativos, realizados para apropriação e implementação das novas diretrizes curriculares.

A equipe de formadores da Representação da SEE em Senador Guiomard enviada à Formação, para apropriação da BNCC e do novo currículo, ao término dos encontros, assumiu a responsabilidade de planejar, organizar e reaplicar a formação recebida de cada componente do conhecimento. Para aquele município, elaboramos um cronograma de trabalho, com o propósito de reaplicar os percursos formativos para os professores, gestores e coordenadores. Apresentaremos esta fase da pesquisa a seguir.

## **5.2. Entre a apropriação e a implementação: as ações formativas e o novo Currículo de Referência Único do Acre**

Para apropriação e implementação das novas diretrizes curriculares na prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais e Finais da Educação Básica, as equipes de formadores das Representações da SEE, ao finalizar o ciclo de formação na capital, retornaram a seus municípios, com o objetivo de organizar e replicar a formação recebida aos gestores, coordenadores e professores. Foram utilizadas, nos encontros, as ferramentas e dinâmicas da formação, em Rio Branco, além de outros recursos. A equipe de formadores da Representação da SEE em Senador Guiomard compõe-se de professores licenciados em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Geografia.

Foram quatro encontros formativos reaplicados, e logística seguiu a dinâmica recebida, com alguns ajustes quanto à otimização do tempo e à metodologia empregada, que, no nosso caso, foi a exposição oral e o uso de recursos visuais (vídeos e *slides*). Os conteúdos trabalhados compreenderam o processo de elaboração, aprovação e homologação da BNCC no país, o Novo Currículo de Referência Único do Acre, as metodologias ativas, entre outros.

Em consonância com a BNCC, o professor aprende mais e melhor, fazendo, (BRASIL, 2017) por essa razão, durante os momentos formativos, usamos diversas dinâmicas

e atividades práticas em grupos. Também utilizamos metodologias ativas, com o intento de motivar os professores a participarem de modo ativo da realização de variados exercícios práticos. Trilhas, quiz, quebra-cabeça, gamificação e outros foram algumas das ferramentas empregadas no decorrer da formação. A imagem abaixo elucida esse momento.

**Figura 4. Registro do primeiro percurso formativo para as equipes gestoras das escolas estaduais.**



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Segundo a BNCC, as metodologias ativas pretendem formar estudantes e professores de acordo com as competências e habilidades, expressas nas 10 Competências Gerais da Base: a argumentação, a comunicação, a cultura digital, a empatia e cooperação, o pensamento científico, crítico e criativo, o repertório cultural, a responsabilidade e cidadania, o trabalho e projeto de vida. Nos encontros, que ocorreram, em forma de rodízios, aplicamos os cinco modelos de metodologias ativas, previstos na BNCC, a saber, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, gamificação, sala de aula invertida e aprendizagem entre pares.

O *primeiro percurso formativo* para as equipes gestoras das escolas estaduais de Ensino Fundamental de Senador Guomard, foi realizado pelos formadores da Representação da SEE, em 12 e 13 de março de 2019, nas dependências da Escola Estadual 15 de Junho, com carga horária de 16h. Na ocasião, apresentou-se os marcos legais, o processo de elaboração, a aprovação e a homologação da BNCC no país. Ademais, enfatizamos o conceito da BNCC, as 10 Competências Gerais, o uso das metodologias ativas em sala de aula e a organização estrutural. O quadro 8 descreve dados do primeiro momento de formação.

**Quadro 8. Informações gerais sobre o primeiro percurso formativo com gestores da BNCC em Senador Guomard-Acre.**



## Senador Guiomard – Acre

Título da Formação	Período de execução	Local	Carga Horária	Público Alvo	Equipes de Trabalho / Formadores:
Primeiro percurso formativo para apropriação e implementação da BNCC	12 e 13 /03/19	Esc. Estadual 15 de Junho	16h	Equipes gestoras das escolas estaduais da Educação Básica	1. Maria Elisangela Martins da Silva _ Coord. De Ensino 2. Neiva dos Santos Sousa – Coord. Pedagógica 3. Maria Antônia Pacífico - Coord. Pedagógica 4. Gislaine Ventura Rodrigues - Coord. Pedagógica 5. Regilene de Almeida - Coord. Pedagógica 6. Alexander Flores - Coord. Pedagógico

Número de participantes por dia:	1º dia	2º dia
Total Geral de participantes:	23	29

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Após a equipe gestora das escolas terem recebido a formação, a SEE buscou informações na Representação de Senador Guiomard, para ter conhecimento da reação dos professores. Foram escritos relatórios para descrever os encontros realizados nas 09 escolas, que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental, entre as quais estão Santo Izidoro e 15 de Junho, campos da nossa pesquisa.

Feita a análise dos relatórios, encontramos relatos de como foram organizados e ofertados os percursos formativos. Primeiro, a equipe de formadores da Representação da SEE aplicou a formação às equipes gestoras das escolas, em sua maioria formada pelo Gestor, 01(um) coordenador de Ensino e 02(dois) coordenadores pedagógicos. Essa informação se aplica às escolas pesquisadas. Depois, a formação recebida pela equipe gestora foi repassada aos professores das unidades escolares, sob o acompanhamento dos formadores da representação da SEE.

Elaborados pelos formadores da Representação da SEE e das escolas, os relatórios contêm: títulos de formação, data de realização, carga horária, objetivos, metodologias utilizadas, imagens dos professores realizando as atividades em grupos, além da lista de presenças dos participantes. Os professores receberam o primeiro percurso formativo para apropriação da Base, conforme a logística e a dinâmica de trabalho, organizadas pelos

formadores do Comitê de Governança. Conforme dito, a formação foi reaplicada no município pelos formadores da Representação da SEE.

Em julho de 2019, a equipe de formadores da Representação da SEE, no município, reaplicou às equipes gestoras das escolas estaduais a segunda formação continuada recebida na capital. No encontro, houve a sequência do trabalho sobre a BNCC, a organização estrutural e os princípios norteadores deste documento. O percurso, ministrado na escola 15 de Junho, com carga horária de 16h, apresentou informações sobre o processo de revisão/reformulação do novo Currículo de Referência do Acre, à luz da BNCC. Na reelaboração do currículo, observou-se a revisão do currículo vigente, criado a partir das DCNs de 1997. Abaixo, expomos algumas informações gerais sobre o segundo percurso formativo, oferecido às equipes gestoras das escolas estaduais de Ensino Fundamental de Senador Guimard.

**Quadro 9. Informações gerais sobre o segundo percurso formativo para implementação da BNCC e do novo Currículo de Referência Único do Acre em Senador Guimard-Acre**

Senador Guimard – Acre					
Título da Formação	Período de execução	Local	Carga Horária	Público Alvo	Equipes de Trabalho / Formadores:
Segundo Percurso Formativo para apropriação do Novo Currículo de Referência Único do Acre.	29 e 30 /07/19	Esc. Estadual 15 de Junho	16h	Equipes gestoras das escolas estaduais da Educação Básica	Coord. de Ensino: Maria Elisangela Martins da Silva Coordenadores Pedagógicos: 1.Neiva dos Santos Sousa 2.Maria Antônia Pacífico - 3.Gislaine Ventura Rodrigues - 4.Regilene de Almeida 5. Alecsander Flores
<b>Número de participantes por dia</b>			<b>1º dia</b>	<b>2º dia</b>	
<b>Total Geral de participantes:</b>			26	34	

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Pelo número de participantes nos percursos, verificamos que houve participação e compromisso dos gestores durante a formação, e esse engajamento foi essencial, haja vista as mudanças curriculares, ocorridas na Educação, em decorrência da BNCC. O trabalho pedagógico envolve, pois, não só o fazer pedagógico do professor, mas também a responsabilidade de todos na compreensão e adequação do currículo e do PPP. Quando reaplicada a formação aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental pelas equipes

gestoras em cada unidade escolar, esta seguiu o conteúdo do material formativo e as orientações dos(as) formadores(as) da Representação da SEE.

O *segundo percurso formativo* com os professores participantes da pesquisa aconteceu nos dias 27 e 28 de novembro de 2019, na escola Santo Izidoro, com carga horária de 16h. Foi organizada e ministrada pelos formadores da Representação da SEE e formadores da SEME de Senador Guiomard, em regime de colaboração. Por área do conhecimento, os professores foram divididos conforme sua formação, a saber, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Espanhol e Inglês.

A metodologia utilizada fundamentou-se em orientações semelhantes às utilizadas na primeira formação continuada, quando foram utilizadas metodologias ativas, com destaque para a sala invertida, trilhas de atividades, jogos e outros. Envolver os participantes no desenvolvimento de atividades práticas, objetivando a garantia da assimilação dos conteúdos trabalhados foi o propósito do encontro. A seguir, elucidamos as imagens desse momento formativo.

Figura 7. Banner da Formação



Figura 8. Sala de formação do componente: Geografia



FONTE: Representação da SEE, 2020.

No decorrer do segundo percurso formativo, os reaplicadores abordaram a estrutura curricular do novo Currículo de Referência Único do Acre, de acordo com o componente específico, e segundo as 10 Competências Gerais da BNCC. Os professores responsáveis pela formação enfatizaram, nesse encontro, as mudanças do novo currículo. Sobre as novas orientações curriculares, houve muitas discussões, entre as quais se destacam: os avanços significativos em relação à organização dos conteúdos e a sequência lógica e cronológica do aprendizado dos alunos para cada ano/turma da Educação Básica.

Em compensação, com referência ao papel da escola como agente de formação e de mudanças, acende um alerta, porque a BNCC concebe uma proposta de formação para o

professor, baseada em um conjunto de técnicas e procedimentos a serem repassados aos docentes. Segundo Imbernón (2016), a formação não deve ser uma simples transferência física e acúmulo de informações, porque esse processo constitui-se de ideologias, valores, atitudes e crenças. Em função disso, o currículo formativo docente deve oportunizar aos professores momentos de trocas de experiências, por meio não só da comunicação com seus pares, mas também do que acontece dentro e fora da escola, pois o aprendizado se efetiva com o pensamento prático, em detrimento do teórico.

No ano de 2020, a SEE continuou com os planejamentos voltados à formação de professor, com vistas à implementação do Novo Currículo, alinhado à BNCC. Essa formação ocorreu, primeiro, com os coordenadores de ensino e pedagógicos da Representação da SEE, depois, com as equipes gestoras das escolas estaduais. A retomada da linha do tempo da BNCC, o movimento de revisão/readaptação do novo Currículo para o Acre e o processo de implementação nas redes estaduais e municipais do estado, previsto para ocorrer no referido ano, foi o principal ponto da formação de 2020. O quadro subsequente apresenta dados sobre a primeira formação realizada com os professores da Escola Santo Izidoro.

**Quadro 10 - Informações gerais sobre a primeira formação continuada realizada com os professores da Escola Santo Izidoro**

Título da Formação	Período de execução	Local	Carga Horária	Público Alvo	Equipes de Trabalho / Formadores:
Repensando 2019 e planejando ações para 2020. Currículo, instrumentos de rede e projetos; a BNCC e o Currículo de Referência único do Estado do Acre: fundamentos norteadores.	6 e 7 /02/20	Esc. Estadual Santo Izidoro	16h	Professores dos anos finais da Educação Básica	1. Gestora da escola; Maria Ildarci de Souza Freitas/ 3.Coord. De Ensino Messias Ramos do Nascimento  3.Coord. Pedagógicos Maria Terezinha de P. Caminha/ Isabel Goulart Simonete

Fonte: Relatório da escola, disponibilizado pela Representação da SEE, 2021.

Ao verificar o cronograma formativo, disponível no relatório, notamos que a equipe gestora da Escola Estadual Santo Izidoro, formada pelo(a) gestor(a), coordenador(a) de ensino e coordenadores(as) pedagógicos, reaplicou a primeira formação unificada para professores, conforme orientação recebida dos formadores da Secretaria. Inclusive, utilizaram a mesma

pauta e os mesmos slides, com algumas adaptações para atender às demandas da realidade, mas, que não interferiram na mudança dos objetivos propostos para o encontro.

**Quadro 11. Professores participantes da formação da Escola Santo Izidoro**

Nº	NOME	FORMAÇÃO	TURMAS
01	Adalcimar Pereira Maia	Educação Física	6º (1), 7º (2), 8º (2), 9º (3).
02	Aldemir Duarte Souza	Matemática	6º (2), 8º (2), 9º (1)
03	Edino Fernandes de Souza	História	6º (2), 7º (1), 8º (1), 9º (2).
04	Francisca Ezilda Dankar	Língua Portuguesa	7º (2), 8º (2), 9º (1).
05	Francisca Sueyde Aquino Silva Sá	Geografia	6º (1), 7º (2), 8º (2), 9º (1)
06	Joane da Silva Maranhão	Matemática	6º (1), 7º (2).
07	Laila Maia da Silva	Ciências	6º (2), 7º (1), 8º (1), 9º (2)
08	Marco Antônio Fernandes de Sousa	Geografia	6º (2), 7º (1), 8º (1), 9º (2)
09	Nilton Nonato de Lima Nascimento	Matemática	7º (1), 8º (1), 9º (2).
10	Raimunda Auxiliadora de Souza	Língua Portuguesa	6º (2), 7º (1), 8º (1).
11	Sara Karoline Lima Gomes	Ciências	6º (1), 7º (2), 8º (2), 9º (1).
12	Silvanete de Lima Maia (Sala do AEE)	Geografia	1º, 2º e 3º turno.
13	Sidinéia Almeida de Oliveira	Língua Portuguesa	6º (1), 9º (2).
14	Tatiane Andrea dos Santos Lima	Educação Física	6º (1), 7º (2), 8º (2), 9º (1)

Fonte: Relatório da escola, disponibilizado pela Representação da SEE, 2021.

De acordo com os registros da formação, a participação e frequência dos professores, lotados na Escola Santo Izidoro, como especificado no quadro acima, foi satisfatória e ativa, pois é da natureza do professor o estudo, a reflexão e a busca pela atualização do conhecimento, com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional. A esse respeito, Tardif (1991) afirma que o saber se constitui no contexto histórico e social, e se transforma em saber da experiência. Apesar dos direcionamentos propostos pelo estudo, é possível identificar esse perfil nos professores, que buscam, na interação com outros professores, o aprendizado teórico.

Na escola 15 de Junho, a equipe gestora (gestor, coordenador de ensino e coordenadores pedagógicos), em 2020, também reaplicou a primeira formação continuada para docentes, assentada nas orientações e nos planejamentos recebidos da rede da SEE. Os responsáveis ajustaram a pauta e a distribuição do tempo da formação, para atender à realidade da escola e dos professores. Este encontro formativo, com carga horária de 16h, foi dividido em 4 encontros de 4 horas e, para garantir a participação de todos os professores, tendo em vista que muitos educadores têm outros trabalhos no período diurno, o percurso aconteceu no período noturno. O quadro 12 explicita essas informações.

**Quadro 12. Informações da primeira formação continuada /2020 para professores da Escola 15 de Junho**

Título da Formação:	I Formação Continuada para professores
Período de execução:	18/02/2020 A 21/02/2019
Local:	Escola de Ensino Fundamental 15 de Junho
Carga horária total:	16h (distribuídas em 4 encontros de 4h)
Equipe de Formadores:	Número de Participantes
1.Helenilson Pereira da Costa – Gestor da Escola	1º dia - 27
2.Sebastiana Silva – Coordenador de Ensino	2º dia - 29
3.Francisca Nobre – Coordenador Pedagógico	3º dia - 26
4.Michael Alves José – Coordenador Pedagógico	4º dia - 27

Fonte: Relatório da escola, disponibilizado pelo Núcleo da SEE, 2021.

Analisando o relatório da primeira formação continuada do ano letivo de 2020, realizada com os professores da Escola 15 de Junho, verificamos que a maioria dos professores participaram deste encontro formativo. Durante os percursos, os docentes apresentaram diversos questionamentos, com referência às ideologias e aos direcionamentos, advindos da compreensão da BNCC, em destaque, as novas mudanças curriculares nos sistemas e nas redes de ensino, quais sejam, o plano de curso unificado e as sequências didáticas.

Nesta subseção, finalizamos a parte da apresentação descritiva das formações continuadas recebidas para apropriação e implementação da BNCC e do novo currículo do Acre. Num primeiro momento, as orientações foram recebidas pelos formadores da Representação da SEE, em seguida, repassadas às equipes gestoras das escolas estaduais e, num ciclo formativo, ofertada aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, lotados nas escolas participantes desta pesquisa.

Partimos do pressuposto de que é preciso dar voz ao professor para expor o seu contentamento ou descontentamento em relação às mudanças curriculares, as quais se efetivaram, sob forma de lei, na política da educação nacional, estadual e municipal. Portanto, cremos que a política da BNCC mudará os rumos da Educação do nosso país, sobretudo, com relação ao viés político e ideológico, que sustentam os princípios do cenário educacional. Na próxima subseção, discutiremos as percepções dos professores sobre as ações formativas ocorridas no contexto escolar, em vista das mudanças curriculares.

### **5.3. A participação dos professores de Senador Guiomard nos processos formativos**

No contexto escolar, é natural, no cotidiano do professor, haver trocas de ideias e diálogos com seus pares, principalmente na hora do cafezinho e nos intervalos das aulas e formações. São falas e indagações, que nos motivaram a analisar as percepções do professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e a compreender como ocorreu a participação deste profissional no processo formativo para apropriação e implementação da BNCC e do novo Currículo do Acre.

Para tanto, buscamos identificar: A formação recebida trouxe suficiência para a compreensão da Base e do novo currículo para o planejamento pedagógico? Qual a avaliação dos professores em relação ao seu papel no processo de implementação do Novo Currículo Único de Referência do Acre em sala de aula? Enfatizados em outras partes da dissertação, cumpre mencionar a existência de outros questionamentos, que alicerçam esta pesquisa.

De posse dos dados obtidos por intermédio do questionário eletrônico, iniciamos as análises de conteúdo, segundo os fundamentos de Bardin (1977). As categorias previamente definidas foram: A primeira se refere à participação dos professores nas discussões, que sustentaram a construção da BNCC; a segunda enfatiza a participação dos docentes nas formações continuadas para apropriação e implementação da BNCC e do novo currículo do Acre; a terceira destaca as percepções dos professores acerca das ações formativas no contexto da implementação curricular.

No primeiro momento, identificamos os sujeitos da pesquisa, com as respostas descritas nas questões de 1 a 5 do questionário eletrônico. Essas perguntas serviram para verificar a idade, o sexo, a área de formação, o tempo de experiência em sala de aulas e outras informações, que nos auxiliaram a traçar o perfil dos participantes. São 12 (doze) docentes, atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental em duas escolas. 6 (seis) docentes pertencem à Escola Santo Izidoro; e 6 (seis), à Escola 15 de Junho. Em seguida, lemos e interpretamos os dados, apresentados, na seção anterior, no item 3.4, *os sujeitos da pesquisa*.

Em continuação com o tratamento dos dados, condensamos as informações para a realização das análises reflexivas e críticas, e consideramos as inferências e interpretações dos posicionamentos dos sujeitos. Apoiamo-nos no embasamento teórico para referendar e interpretar os significados e códigos expressos nas falas dos docentes. A seguir, apresentamos a análise das categorias temáticas.

### **Categoria 1: A participação dos professores nas discussões que motivaram a construção da BNCC**

Nesta primeira categoria de análise, agrupamos as questões 6 e 7 do questionário eletrônico, as quais tinham o objetivo de constatar como se deu a participação dos sujeitos nas discussões nacionais, que culminaram na criação, homologação e implantação da BNCC. Além disso, buscavam comprovar, junto dos professores, que não participaram das discussões, quais os motivos que os impediram de participar do processo. No quadro abaixo, expomos as razões mencionadas pelos participantes:

### Quadro 13. Resposta do questionário de pesquisa

D1. Sim, participei das discussões a nível nacional que levou ao processo de construção da BNCC.
D2. Participei muito vagamente dessa discussão.
D3. Sim, participei das discussões a nível nacional que levou ao processo de construção da BNCC.
D4. Não, não participei desse processo.
D5. Participei muito vagamente dessa discussão.
D6. Não, participei desse processo.
D7. Participei muito vagamente dessa discussão.
D8. Não, não participei desse processo.
D9. Não, não participei desse processo.
D10. Não, não participei desse processo.
D11. Não, não participei desse processo.
D12. Sim, participei das discussões a nível nacional que levou ao processo de construção da BNCC.

Os dados descritos no quadro 13 indicam que 3 (três) professores(as) participaram das discussões ocorridas a nível nacional, para a construção da BNCC. Por sua vez, 3 (três) professores(as) participaram da discussão desse documento, porém muito vagamente. Por outro lado, a metade dos nossos sujeitos, 6 (seis) professores(as), afirmaram não ter participado das discussões nacionais, que ampararam o processo de construção, homologação e adoção da BNCC nos sistemas de ensino do país.

Desse modo, identificamos que a maioria dos professores não participaram de forma ativa das discussões para construção da Base, porém elencaram três motivos, que os impediram de participar desse movimento. O primeiro se refere ao pouco tempo de construção desse documento no país; o segundo, à falta de ampla discussão por parte da rede estadual de ensino; e o terceiro, à intensa jornada de trabalho em sala de aula, haja vista a maioria possuir dois contratos: um na rede estadual e outro na rede municipal.

Percebemos ainda, que os docentes, lotados na Escola Santo Izidoro, foram os que tiveram maior participação nas discussões nacionais para construção da BNCC, a saber: 2 (dois) acompanharam todo o processo, 1 (um) acompanhou muito vagamente e 3 (três) não acompanharam. Em contraposição, os docentes lotados na Escola 15 de Junho tiveram menor



envolvimento nos debates, pois apenas 1 (um) participou das discussões, 01 (um) acompanhou muito vagamente, e 4 (quatro) não acompanharam ou colaboraram a/para a criação da Base.

A participação dos professores nas discussões para elaboração das diretrizes ocorreu por meio do site oficial da BNCC, onde os professores se cadastraram para ter acesso ao material e enviar contribuições escritas, além de acompanhar os informes das divulgações oficiais na mídia: televisão, rádios, internet e outros. Entretanto, causou-nos certo estranhamento, o fato de que, mesmo a maioria dos docentes não terem acompanhado e/ou participado das discussões para a elaboração da BNCC, afirmaram que a Base foi construída em um processo colaborativo e democrático, coordenado pelo MEC, com a participação de professores, pensadores e representantes da Educação do país.

Com base nas leituras sobre o processo de elaboração da BNCC, inferimos que esse ponto de vista dos docentes é um pensamento ideológico, repassado aos profissionais da Educação, via recursos midiáticos, desde a época da construção até os percursos formativos. Michetti (2020), ao analisar o espaço social em que a BNCC foi definida, evidencia ser o discurso midiático uma das estratégias estabelecidas pelos agentes que desejavam legitimá-la. Fundamentado nesse objetivo, o próprio CNE declara que, sob a coordenação do MEC, a BNCC foi construída com a colaboração de milhares de educadores, especialistas e acadêmicos de todas as regiões do país.

Outra fala que aponta para tal objetivo foi proferida na cerimônia de homologação da Base, em 20/12/2017, por Mendonça Filho, então Ministro da Educação do Governo de Michel Temer. Na ocasião, o ministro reiterou que a Base é plural, pois respeita as diferenças, os direitos humanos, a ideologia de gênero, por esse motivo é fruto de uma construção coletiva. Representantes da UNDIME Nacional afirmaram que o processo de construção da BNCC tem a cara do Brasil, ou seja, é do tamanho e da diversidade do país. Também revelaram que a construção foi um processo longo e envolveu diversas pessoas e diferentes estratégias, por isso é uma conquista do povo brasileiro.

Por fim, citamos os discursos mais divulgados pela mídia digital e pelos documentos escritos, por exemplo, “A BNCC foi construída num processo democrático e participativo, com aproximadamente 12 milhões de contribuições de professores, de representantes e especialistas do campo da educação” (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC, 2017). Mas a imprensa não informa que muitas das contribuições recebidas não foram consideradas no momento da revisão da 3ª versão da BNCC. Segundo Cássio (2017), a superexploração do vasto número de 12 milhões de *contribuições*, cujo significado vem sendo questionado, insere

no debate público um falso consenso, como se a coleta de milhões de cliques concordando com a publicização das opiniões de milhares de *indivíduos* fossem capazes de forjar a democracia no processo de elaboração da BNCC.

Com efeito, os resultados desta pesquisa comprovam que a maioria dos professores, atuantes em sala de aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na rede estadual do município de Senador Guiomard, não participaram de modo ativo das discussões para a criação da BNCC. Entretanto, a maioria daqueles que acompanharam mesmo que, sucintamente esse processo, expressam informações condizentes com os dados apresentados na divulgação oficial da BNCC.

Entidades representativas de professores e profissionais da Educação como a ANPED, a ANFOPE, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), e outras organizações, alegam que não tiveram voz na construção dessa matriz. Segundo a ANFOPE, a Base é uma política de governo, que atende à lógica capitalista empresarial, ao consolidar um currículo facilitador do controle, por intermédio das avaliações em larga escala e da práxis docente, imposta pelos organismos internacionais (ANFOPE, 2017).

O ANDES-SN também se posicionou contrário à BNCC, com um fala muito semelhante à da ANFOPE, por entender que a Base se vincula a uma proposta de centralização da seleção e do controle de conteúdo. Além disso, o documento se concentra na ideologia mercantilista, que visa o controle e o afunilamento curricular, com a avaliação em larga escala, sem desconsiderar as condições efetivas da realização das atividades pedagógicas e do trabalho docente.

De acordo com Apple (2006), o currículo não é neutro, em vista dos aspectos sociais e culturais se associarem a uma ideologia política, razão pela qual a concepção de mundo, de sociedade e de educação se materializa no currículo. Uma vez que a ação educativa é o centro desse processo, inferimos que os arranjos ocorridos para a construção e homologação da BNCC foram construídos, tendo como pano de fundo a sociedade capitalista neoliberal, cujos ditames atendem aos grupos empresariais da educação.

Segundo Ximenes e Cassio (2017), o MEC, apoiado pelos setores do campo empresarial, se esforça para convencer a sociedade brasileira de que a BNCC foi construída num amplo processo democrático, em face disso, com a mudança de governo, não houve alterações no processo de construção da Base. Segundo os autores, a consulta pública, havida na primeira versão da Base, indica a existência de encontros e seminários estaduais, e alguns pareceres especializados, divulgados pelo MEC, comprovam o envolvimento e a participação de diversos segmentos da sociedade. Ximenes e Cassio (2017) chamam de *amplos debates* as

discussões ocorridas no âmbito dos conteúdos/objetivos de ensino/aprendizagem. Enfatizam ainda que, quanto ao *conteúdo* político, qualquer discurso, alegando que houve construção democrática, é falso e contraditório.

Infelizmente, os discursos proferidos em rede de comunicação nacional, como: televisão, rádio, internet, e outros, exercem influência nas relações humanas, em especial, naqueles sem ideologia formada (não é o caso dos nossos professores participantes da pesquisa), e naqueles sem aprofundamentos teóricos, de natureza social e política. Sobre isso, Freire (1989) alerta que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, por essa razão é necessário ler e interpretar a realidade vivida, com um olhar aguçado e crítico, a fim de construir o conhecimento.

## **Categoria 2. A participação dos professores nas formações continuadas para apropriação e implementação da BNCC e do novo Currículo do Acre**

Desta categoria, os dados analisados foram exauridos do agrupamento das questões 8, 9, 10 e 11, que buscam averiguar como aconteceu a participação dos professores na formação continuada, ofertada pela SEE, para apropriação e implementação da BNCC e do novo currículo do Acre, com o intento de atestar qual o significado em termos da compreensão destes documentos normativos. Considerando os 4 (quatro) encontros formativos realizados no município de Senador Guiomard, voltados à temática, obteve-se os seguintes resultados:

Constatamos com a leitura das respostas que os 12 (doze) sujeitos participaram de pelo menos 1(um) dos percursos formativos, ofertados pela SEE no município. Entretanto, 2(dois) docentes participaram apenas de um encontro. Um deles não compareceu à formação, por não estar lotado em uma das escolas estaduais participantes da pesquisa, até o meio do ano de 2019. Até esta data, o professor estava lotado na área administrativa da SEME, em regime de permuta (Estado x Prefeitura).

Respalado neste dado, inferimos que as dificuldades deste(a) docente na compreensão do processo de construção, apropriação e implementação das novas diretrizes curriculares seriam ainda maiores, porque não compareceram aos estudos e às discussões realizados anteriormente, e porque tiveram pouco tempo para o aprofundamento da temática. No entanto, a participação em 1 (um) encontro oportunizou ao docente conhecer a temática, bem como o despertou a buscar, por meio de leituras e pesquisa, maiores informações sobre a BNCC e a revisão dos currículos educacionais das etapas e modalidades da Educação Básica.

Com relação aos conteúdos estudados, no decorrer do percurso formativo, destacam-se: o conceito da BNCC, os fundamentos pedagógicos, as 10 competências gerais da Base, o uso de metodologias ativas, a organização estrutural e os fundamentos do Currículo de Referência Único do Acre. Na questão 10, solicitamos que os professores relacionassem os conteúdos estudados nas formações. Apenas um(a) docente apresentou dificuldades para elencar os conteúdos e temas estudados durante as formações. Por causa desse resultado, ao verificar as respostas anteriores, confirmamos que este(a) docente foi aquele que participou apenas de um encontro formativo sobre a BNCC e o currículo. O professor, à época, estava em outra rede de ensino, e atuava na área da gestão administrativa, razão pela qual ficou longe das discussões.

A formação continuada, na perspectiva de Imbernón (2002), deve potencializar o desenvolvimento pessoal e profissional docente, por meio de interações, trocas de experiências e vivências. Esse tipo de formação, no contexto escolar, permite a reflexão crítica sobre a ação prática, e provoca mudanças na prática docente, em face do movimento teoria – prática. É necessário priorizar, nos percursos formativos, o aspecto político emancipatório, e o papel ativo do professor, com vistas à atuação crítica na construção de sua carreira pessoal e profissional no âmbito do espaço escolar.

Segundo Aguiar e Dourado (2018), no processo de implementação curricular, o professor é o responsável por conduzir o currículo na prática em todos os processos de construções curriculares: “Afinal, quem conduz os processos curriculares são os profissionais da educação. Não há força suficiente para as mudanças necessárias sem estes coletivos. É preciso acreditar e investir seriamente na valorização destes profissionais.” (2018, p.20). A esse respeito, os autores também tecem muitas críticas, questionam o caráter participativo na construção da BNCC e expõem resistência à materialização desse documento.

É certo que a maioria dos docentes participaram dos momentos formativos, promovidos pela SEE, e ministrados pela equipe de formadores de sua Representação, em parceria com os formadores da SEMED, para a apropriação e implementação da BNCC, no município de Senador Guiomard. Dos conteúdos estudados pelos professores durante a formação continuada, realizada em novembro de 2019, obtivemos as seguintes colocações, conforme ilustra quadro abaixo.

**Quadro 14. Quadro sistematizador da questão 10 sobre a formação continuada para os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Senador Guiomard.**

Percepções assinaladas	Respostas
------------------------	-----------

A formação com os professores dos anos finais do EF, se deu por área do conhecimento. Os professores foram distribuídos em salas de acordo com sua formação e área de atuação.	D3, D5 da Escola Santo Izidoro D7, D8, D10, D11 e D 12, da Escola 15 de Junho
Foi apresentado nessa formação a organização estrutural de cada componente curricular e suas mudanças específicas estruturais e pedagógicas.	D1 e D2 ambos da Escola Santo Izidoro
Não recorro o que foi trabalhado nesse encontro.	D4 - professor(a) da Escola Santo Izidoro D9 - professor da Escola 15 de Junho

FONTE: Questionário on-line dos professores (2021)

A maioria dos participantes da pesquisa relataram que as orientações recebidas no decurso da formação se basearam na área do conhecimento e nas especificidades de cada componente curricular, com o propósito de oportunizar a compreensão da estrutura do novo Currículo de Referência Único do Acre para cada área de estudo. Dos 12 docentes, 2 (dois) afirmaram que, apesar de terem participado dos encontros, não recordavam, com clareza, o conteúdo trabalhado. No entanto, declararam que lhes fora apresentado a estrutura física e organizacional do novo currículo, *revisado* e *adequado*, em consonância com as novas orientações propostas pela BNCC.

Contudo, a maioria dos professores informaram que a formação ocorreu por área de conhecimento, com estudos voltados à organização de cada componente curricular, o que foi importante para conhecer a estrutura do novo currículo do estado. O conceito de formação continuada é um processo intencional e planejado que, segundo Garcia (2007), é um processo para além de uma *capacitação* e *treinamento*. Preparar professores para atuarem como sujeitos críticos e reflexivos, mediante o próprio desenvolvimento profissional e dos pares, é o principal objetivo da formação continuada para tornar o professor, protagonista na implementação das políticas educativas.

Notamos, entretanto, a falta dessa visão nos percursos formativos, ofertados aos professores pela SEE. No processo de apropriação e implementação curricular, observamos não só a ausência de espaço para um debate mais crítico por parte dos próprios formadores desse processo, mas também a inclusão de um cronograma pronto, com direcionamentos para condução dos encontros formativos. É preciso lembrar que a formação não se faz antes da mudança, ela se faz na mudança (NÓVOA, 2017), o que exige maior envolvimento crítico do professor, enquanto agente de transformação política e social em momentos de mudanças.

Para Libâneo (2011), os docentes precisam estar em constante reflexão e diálogo, com a finalidade de confrontarem as ações cotidianas com as produções teóricas e legais, para

produzirem novas forma de atuação pedagógica, por isso não podem ser meros executores de políticas públicas. Assim sendo, é importante conhecer e analisar as relações entre o sistema educativo e as escolas, em vista da polarização estabelecida pelos aspectos legais (políticas educacionais, diretrizes educacionais e curriculares), responsáveis por influenciar intencionalmente a gestão escolar e a atuação docente.

#### **5.4 As percepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre a formação continuada em Senador Guiomard**

Nesta subseção, trataremos os dados, que, com base em interpretações e inferências, para além do que foi posto nas falas dos sujeitos, requer análise das percepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, das ações de formação continuada e do papel dessa formação no processo de implementação do referencial curricular do Acre, elaborado à luz da BNCC.

Para Libâneo (2010, p. 09): “Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são esses os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”. É necessário, então, o cuidado com o manuseio e tratamento dos dados no ato da interpretação, pois são fundamentais para responderem ao nosso problema de pesquisa.

#### **Categoria 3. As percepções dos professores sobre as ações formativas no contexto da implementação curricular**

Essa categoria analisou as questões 11 e 12 de forma agrupada. A questão 11 buscou identificar se a formação continuada, realizada em Senador Guiomard, com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ofertou subsídios suficientes para a compreensão da BNCC e sua implementação em sala de aula. Nesta questão, de natureza objetiva, os professores precisavam marcar as opções: suficiente, insuficiente, não sei responder ou outros). Por sua vez, a questão 12 solicitou dos sujeitos justificativas à resposta sinalizada na questão anterior. As percepções assinaladas na questão 11 estão no quadro subsequente.

**Quadro 15 - As formações sobre a BNCC e o novo Currículo de Referência Único do Acre foram eficientes/ suficientes para a implementação em sala de aula?**

Percepções assinaladas	Respostas
------------------------	-----------

11. Esses momentos formativos foram suficientes para a compreensão efetiva da BNCC e sua implementação em sala de aula?	Suficientes D4, D6	Insuficientes D5, D8, D9, D10, D11 e D12	Não sei responder
---	-----------------------	---	-------------------

FONTE: Questionário on-line dos professores (2021)

Os professores D4 e D6 afirmaram que a formação continuada recebida para apropriação e implementação da BNCC e do novo Currículo de Referência Único do Acre ofereceram subsídios suficientes para a compreensão e implementação das novas diretrizes curriculares em sala de aula. No entanto, estes professores não justificaram as respostas.

Com base nos resultados, podemos inferir múltiplos efeitos de sentido, qual seja: a carga ideológica que atravessa e interpela a produção de um documento como a BNCC. Embora defenda os direitos de aprendizagem dos alunos, a Base não menciona os direitos ou as garantias para a realização do trabalho docente. Apesar da proposta da instrumentalização técnica para a prática pedagógica, o documento tem encontrado aceitação de alguns professores, por considerarem a padronização curricular e as metodologias formativas da BNCC positivas e assertivas.

Pelo exposto, observamos na BNCC um esvaziamento do lugar do professor. Falta uma diretriz legal que garanta os direitos do docente, para ele atuar de forma crítica e questionar as responsabilidades e os insucessos, resultantes da materialização da BNCC. Nesse cenário, o professor é um mero executor de tarefas prontas, e para haver melhoria no sistema de ensino, é necessário dar lugar e voz a esse profissional, bem como condições adequadas e claras de trabalho/ensino (LINO, 2020, p.64-65).

Por outro lado, 6 (seis) professores(as) assinalaram que a formação recebida não trouxe subsídios satisfatórios para a compreensão dos princípios defendidos pela BNCC. Os docentes (D5 - da Escola Santo Izidoro) e (D8, D9, D10, D11 e D 12 - da Escola 15 de Junho), por escrito, justificaram a razão do rendimento negativo. Metade dos participantes mencionaram que o *tempo* foi insuficiente para a apropriação da BNCC e do novo currículo. Para um dos professores, “[...] são muitos aspectos e conteúdo para compreender, e o tempo é reduzido e ficam muitas dúvidas sobre a prática em sala de aula” (D5, docente da Escola Santo Izidoro).

Outra justificativa citada por um (a) docente da Escola 15 de Junho, quanto à insuficiência, foi a *falta de participação ativa* dos professores nas discussões da construção da BNCC e do processo de revisão/readequação do novo Currículo do Acre. Segundo este(a)

docente: “Essa discussão sobre a Base e a revisão do currículo é uma discussão muito ampla que envolve política pública para a educação brasileira, e foi pouco discutida com os professores” (D11, professora da Escola 15 de Junho). As demais justificativas declaradas se aproximam dessas 2 (duas) temáticas principais: indisponibilidade de tempo, participação dos envolvidos e críticas à ideologia política que fundamenta a BNCC.

As respostas indicaram que, mesmo nossos sujeitos, em sua maioria, terem participado dos 4 (quatro) percursos formativos, ofertados para apropriação e implementação da BNCC e do novo Currículo do Acre, a formação não proporcionou subsídios suficientes para a compreensão e apropriação da BNCC. Esse resultado reafirma o pouco tempo e a ausência da participação dos docentes durante as discussões, efetuadas para criação e adoção da Base na Educação do país, e para as tratativas da revisão/readequação do Currículo de Referência Único do Acre.

A fala do(a) docente (D11) da Escola 15 de Junho sobre a amplitude e complexidade da discussão para construir a Base e a revisão do currículo envolve política pública para a educação brasileira. Todavia é, no mínimo difícil, implementar um documento de cunho obrigatório e determinante para orientar os rumos da Educação, sem a participação coletiva na construção, e menos ainda, sem a concordância com os direcionamentos ideológicos impostos.

Diante do exposto, Nóvoa (1998) defende que todo processo de formação continuada deve ter como referencial o saber docente, e reconhecer e valorizar esse saber na construção do fazer pedagógico. É preciso que os programas de formação docente considerem as etapas de desenvolvimento profissional docente, posto que os anseios e as necessidades do professor mudam a partir das experiências e vivências pedagógicas. Os professores apresentam dificuldades para desenvolver atividades que envolvam os alunos na sala de aula, e que promovam o aprendizado, alinhado às propostas curriculares vigentes. No entanto, de modo crítico, as dificuldades podem ser sanadas com estudos e trocas durante as interações com os pares no ambiente escolar e nas instituições formativas.

Ainda concernente às percepções dos professores sobre a formação continuada, constatamos que 4 (quatro) não marcaram nenhuma das opções da questão 11. São eles: D1, D2, D3, docentes da Escola Santo Izidoro, e o (a) docente (a) D7 da Escola 15 de Junho. Inferimos que, talvez, não responderam, porque ainda não têm um posicionamento formado sobre a temática, ou, talvez, a função exercida pela pesquisadora na Representação da SEE, no município, pode ter determinado as respostas dos docentes. Provavelmente, esses professores não quiseram contrariar a pesquisadora, nem constrangê-la, por essa razão não se



posicionaram contra as políticas de formação continuada da SEE no processo de implementação e mudanças curriculares.

A questão 13 enfatizou a revisão/readequação do novo Currículo de Referência Único do Acre. Para obtermos a resposta, perguntamos: Como está a estrutura organizacional do Currículo do Acre para os Anos Finais do Ensino Fundamental? Havia 3 (três) opções para serem assinaladas: a) Está organizado, por componente curricular e por ano e bimestre, as habilidades/expectativas de aprendizagens e os objetos de conhecimento/conteúdos prioritários e complementares; b) A organização estrutural do novo Currículo do Acre é a mesma das antigas orientações curriculares; c) Nenhuma das opções anteriores.

Na questão 13, a maioria dos professores(as) assinalaram a opção 1(um), a saber, D1, D2, D3, D4, D5 e D6, professores (as) da Escola Santo Izidoro, e D8, D9, D10, D11 e D12, professores(as) da Escola 15 de Junho. Depreendemos que houve compreensão geral da organização do Novo Currículo de Referência Único do Acre, em níveis e modalidades da Educação Básica.

Entretanto, um (a) professor (a) marcou a opção 2, “a organização estrutural do novo Currículo do Acre é a mesma das antigas orientações curriculares” (D7, professor (a) da Escola 15 de Junho). Concluímos que o participante da pesquisa não percebeu as mudanças na nova estrutura e organização curricular, embora o Texto Introdutório, para implementação do Currículo do Acre, em sua redação, aborde que muito se aproveitou da proposta curricular anterior, mas que ocorreram algumas mudanças consideráveis quanto à estrutura do novo currículo.

O novo Currículo de Referência Único do Acre, em sua versão final, apresenta mudanças com relação à estrutura e composição das Orientações Curriculares do Acre. Para cada componente curricular, na nova proposta, contém um texto introdutório, que descreve itens específicos de cada disciplina (conceitos-chave, metodologias, especificidades regionais, e outros). Também orienta o ensino por competências e habilidades, cuja organização consta neste estudo, na subseção, *Processo de revisão/reformulação do Currículo de Referência Único do Acre*.

Os resultados da nossa pesquisa indicam a necessidade da rede estadual ou de outra instituição formativa promover novos estudos voltados à temática, com o fim de possibilitar a todos os(as) professor(as) o conhecimento da organização estrutural, visto que o entendimento do documento faz toda a diferença no ato do planejamento e da atuação em sala de aula. Os professores precisam compreender a Base para manusear e adequar os instrumentos do

planejamento pedagógico, tais como: plano de curso, projetos e sequências didáticas, pois esses métodos devem estar alinhados ao currículo.

Sobre os processos de formação continuada, no contexto das reformas educacionais, Imbernón (2000) alega ocorrer formação continuada e encontros com professores, porém há pouca mudança referente à valorização do profissional docente. Portanto, é imprescindível a potencialização de uma nova cultura formadora, fundamentada em posturas críticas e no compromisso com uma educação emancipadora, para que o docente colabore no processo de elaboração de políticas públicas educacionais.

Antes de finalizar o questionário eletrônico, inserimos as questões 14 e 15, a fim dos docentes avaliarem a formação continuada recebida, para a apropriação e implementação da BNCC e do novo Currículo do Acre. Dos encontros formativos, realizados em 2019 e início de 2020, os sujeitos deveriam citar primeiro, os pontos positivos; e segundo, os pontos negativos. Com o início da pandemia, foi necessário a implementação de novos direcionamentos à educação nacional e estadual.

As avaliações positivas consistiram em reconhecer a oportunidade de terem momentos de estudos e discussões sobre a BNCC e o novo currículo. Também explicitaram a socialização dos conhecimentos, com destaque para as atividades e discussões em grupos, entre outros. Para ilustrar, selecionamos 4 falas de nossos participantes, consideradas importantes e que sistematizam as demais:

#### Questão 14. Avaliação dos pontos positivos dos encontros

<b>Respostas dos sujeitos</b>
“As informações trouxeram orientações que permitiu conhecer melhor o que se pede, porém ainda é pouco especificado sobre conteúdo a serem trabalhados” (D2, docente da escola Santo Izidoro)
“Aprendemos a otimizar os conteúdos com suas habilidades e competências” (D5, docente da escola Santo Izidoro).
“O lado bom é que houve uma melhor reestruturação do ensino regular” (D6, docente da Escola Santo Izidoro).
“Oportunidades de novos aprendizados e por meio da socialização e estudos em grupos” (D10, docente da escola 15 de Junho).

FONTE: Questionário on-line dos professores (2021)

Com referência à formação continuada recebida para apropriação e implementação das novas propostas curriculares, ao avaliar os depoimentos dos participantes da pesquisa, é possível inferir que há uma mistura de sentimentos nestes professores. Acreditam que as formações propiciaram momentos importantes de estudos e calorosas discussões em grupo,

conforme afirma um dos participantes: “oportunidades de novo aprendizados e por meio da socialização e estudos em grupos” (D10, docente da Escola 15 de Junho). Em outra resposta, um dos sujeitos menciona o uso das metodologias ativas e entende que estas sejam “dinâmica contextualizada, e bastante produtiva” (D11, professor da Escola 15 de Junho).

O que causa certa preocupação é a concordância de alguns professores com as ideias vinculadas nos vídeos e no texto de apresentação da BNCC, produzidos pelos apoiadores instrucionais desta política pública. Giroux (1997) nos oferta subsídios para refletirmos a respeito do papel político dos professores, que se concentra na produção e legitimação de práticas sociais emancipadoras. Eis a razão de haver um conhecimento mais efetivo da Base, o que envolve leitura, análise e discussão crítica.

De acordo com Tardif (2004), é o processo que torna um professor o que ele é, com os saberes necessários à prática profissional, por esse motivo o processo é complexo e marcado por diferentes períodos, experiências e vivências. A prática profissional é resultado da relação entre os diferentes saberes, adquiridos nos cursos de formação inicial ou continuada, e em experiências extracurriculares. Com efeito, o professor é produto dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos no meio familiar e social, no decorrer da trajetória escolar como aluno, depois, como professor, e também como pessoa nas relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Tornam-se, pois, professores, por meio do trabalho, da produção de conhecimentos, saberes e práticas, e por meio da forma de ser e de fazer.

Quanto aos pontos negativos percebidos pelos professores durante as ações de formação continuada, ofertada pela SEE aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para apropriação e implementação do novo Currículo do Acre, alinhado à BNCC, em Senador Guiomard, se centralizam nas respostas da questão 15. Os pontos negativos mencionados foram: o pouco tempo para estudos e aprofundamentos, o currículo é confuso e fechado, razão pela qual exige aprofundamentos teóricos, para conhecer o trabalho no dia a dia com as metodologias ativas. No quadro 15, expomos alguns dados referentes à questão 15.

#### **Questão 15. Avaliação dos pontos negativos dos encontros**

<b>Respostas dos sujeitos</b>
<p>“O currículo do Acre é meio confuso, em devidos momentos por mais excelente que seja o palestrante do encontro, alguns colegas tiveram dificuldade quanto a aplicabilidade, porem isso já deve ter se equalizado com a pratica.” (D2, docente da escola Santo Izidoro)</p>

“Pouco tempo para essas formações. Gostamos das metodologias ativas, mas temos dúvidas em como planejar e executar as aulas com essas metodologias” (D6, docente da escola Santo Izidoro)
“Teoria bem embasada, porém o Brasil em sua educação pública está bem aquém de alcançar essas atribuições pelo fato de que nem toda escola dispõe de recursos e mão de obra do professor, pouco valorizada para muitas exigências” (D7, docente da Escola 15 de Junho)
“A falta de maior participação dos professores na construção dessas diretrizes normativas da educação básica do país” (D12, docente da escola 15 de Junho).

FONTE: Questionário on-line dos professores (2021)

Embora a participação dos professores nas formações tenha sido comprovada, mediante listas de presenças, dos doze professores entrevistados, as respostas negativas foram acompanhadas de um certo desabafo, o que demonstra insatisfação concernente à aplicabilidade das formações, e angústias no que diz respeito à materialização do currículo em sala de aula. Esse descontentamento se observa na fala de um dos professores: “Pouco tempo para essas formações. Gostamos das metodologias ativas, mas temos dúvidas em como planejar e executar as aulas com essas metodologias” (D6, Professor da escola Santo Izidoro).

Os sujeitos da pesquisa também declararam que o tempo para os estudos foi insuficiente para compreender, de modo efetivo, os documentos normativos, conforme expõe o docente D10: “O lado negativo é a falta de um seminário mais amplo para esse tipo de discussão” (D 10, professor da Escola 15 de Junho). No que concerne ao uso das metodologias ativas, os educadores relataram que ainda têm dúvidas quanto ao planejamento e execução das sequências didáticas e dos planos de aula, isto é, têm insegurança em aplicar essas metodologias, de forma contextualizada e crítica, com o intento de construir conhecimento.

Cumprir destacar que a materialização do novo currículo, em sala de aula, ocorrerá após o retorno dos percursos formativos, quando reiniciar as aulas presenciais, depois da pandemia da Covid-19. Os docentes compreenderam o movimento de readequação/revisão curricular, impostos pelas novas diretrizes da Base, por essa razão o novo currículo se alinha aos Planos de Cursos Unificados, enviados pela Diretoria de Ensino/SEE às escolas estaduais. Com a efetivação da Base, as escolas precisam realizar os planejamentos pedagógicos quinzenais e semanais (sequências didáticas e projetos didáticos), e seguir, com rigor, os Planos de Cursos. Por se constituir de um ciclo fechado de transcrição curricular, esses materiais também são um dos pontos negativos, citado por muitos professores nos encontros formativos.

Outro ponto negativo citado por um(a) professor(a) da Escola 15 de Junho, que julgamos importante frisar é: “Teoria bem embasada, porém o Brasil em sua educação pública está bem aquém de alcançar essas atribuições pelo fato de que nem toda escola dispõe de recursos, e a mão de obra do professor, pouco valorizada para muitas exigências”. Essa assertiva, embora colocada de forma não tão clara, exige uma discussão aprofundada da política nacional da educação, da crise da escola pública no contexto das políticas neoliberais e da desvalorização do trabalho do professor.

Diante do cenário de mudanças propostas pelo novo Currículo de Referência do Acre, em conformidade com a BNCC, muitos professores, desde as primeiras discussões da BNCC no município, por compreenderem sua função social e política perante a sociedade, demonstraram, nos percursos formativos, insatisfações e inseguranças quanto às novas diretrizes para a Educação Básica. Imbernón (2016) defende que a formação inicial e continuada de professor se constitui não só de uma atualização científica, pedagógica e didática, mas também de um espaço de participação e de reflexão sobre a prática, a fim de torná-lo crítico perante a realidade vivenciada. Dessa forma, consolidará o conhecimento teórico da docência e repensará suas atitudes ao enfrentar o dia a dia da sala de aula.

Giroux (1997) enfatiza que o clima político e ideológico nas políticas neoliberais é totalmente desfavorável para os professores, por requerer o desafio de unir-se a um debate público e crítico com seus pares, com o intento de mostrarem para a sociedade o papel que desempenham na luta contra toda e qualquer tendência de reformar a escola pública. Segundo Giroux (1997), a atual crise na Educação decorre da tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da Educação, por isso precisa ser enfrentada por todos, caso contrário, o futuro professor será, basicamente, um receptor passivo do conhecimento profissional, e participará muito pouco da determinação do conteúdo e da direção de seu programa de preparação. (p.157-158).

Essas características cresceram nos dias atuais, em função disso, é comum encontrar “um professor com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destreza” (FREIRE, 1996). Deve servir de motivação, para mobilizar os profissionais de Educação e instituições representativas, o perfil de professor transferidor de saber, diante da implementação da nova proposta curricular. Posicionamento firme e consciente que possibilite aos professores a verdadeira apropriação de conceitos e conhecimentos críticos a respeito da BNCC e do currículo é uma das ações exigidas do docente na atualidade. É, portanto, necessário investimento na formação contínua permanente

do professor, visando o desenvolvimento pessoal e profissional, por intermédio de uma perspectiva de reflexividade crítica da realidade vivida.

### **5.5 Implicação da pandemia da Covid - 19 no processo de implementação curricular**

A suspensão das aulas presenciais na rede estadual de Educação do Acre, em 17 de março de 2020, foi uma das ações do Governo do Estado, após a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarar a disseminação comunitária da Covid-19 como pandemia, e após o governo federal decretar estado de emergência no território brasileiro. No âmbito da educação nacional, em um ato administrativo, o Presidente da República editou a Medida Provisória 934/2020, para instituir normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, em decorrência das medidas de enfrentamento à pandemia da Covid-19.

Segundo o Artigo 1º, o estabelecimento do ensino de Educação Básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar. O inciso I do *caput*, no § 1º do Artigo 24, bem como o inciso II do *caput* do Artigo 31 da Lei 9.394/1996, trouxeram novos direcionamentos à Educação, e mudou a dinâmica do trabalho pedagógico nas redes e nos sistemas de ensino do país, o que impossibilitou a efetiva implementação do novo currículo do Acre em sala de aula e o monitoramento pela equipe do currículo estadual da SEE/AC, como estava previsto para o ano de 2020.

Diante do novo contexto educacional instaurado no país, a equipe de implementação do currículo estadual criou novos direcionamentos, de modo que diversas correções de rotas foram necessárias, para ajustar o cronograma de implementação da BNCC e do novo currículo. Constatamos, nas escolas participantes desta pesquisa, diversos impactos negativos, em face da suspensão das aulas presenciais e da adoção do ensino remoto. Esses fatores tornaram o desenvolvimento deste estudo mais denso.

No Acre, o governador Gladson Cameli, com a publicação do Decreto Estadual nº 5.465/2020, de 16 de março de 2020, decretou estado de emergência. Determinou, no âmbito da administração pública direta e indireta, a adoção de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio à Covid-19, e impôs a necessidade de reduzir a circulação de pessoas, a fim de evitar aglomerações.

No âmbito da SEE, foram adotadas providências referentes à suspensão das aulas presenciais, nas escolas da rede estadual, e à adoção do ensino não presencial no modelo remoto, para assegurar o direito de continuidade do atendimento aos alunos. O distanciamento

social, no cenário pandêmico, é medida necessária e eficaz para restringir a disseminação do vírus.

Nesse contexto, o CEE aprovou a Resolução CEE/AC N° 142/2020, que dispõe sobre aspectos legais a serem observados pelo sistema estadual de ensino do Acre. A Resolução serviu para orientar a reorganização do calendário escolar das instituições públicas e privadas, em face da interrupção do ano letivo de 2020. Teve por base esse despacho, o que prevê a LDB n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no § 2º, do Artigo 23: “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”.

A formação continuada de professor tem importante papel no aprimoramento de conhecimento, e compreende a troca de saberes e a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, além de qualificar e engajar os docentes na prática didática. Em vista disso, a SEE, com o intuito de garantir o aperfeiçoamento contínuo dos professores e gestores escolares, organizou, além das formações continuadas on-line, cursos pedagógicos, na Plataforma digital EDUC/AC e em outras plataformas educativas, quais sejam, Instituto Península/Vivescer, Instituto Ayrton Senna, Escolas Conectadas, entre outras.

Ademais, a SEE promoveu, no período de 2020 e 2021, diversas formações on-line, voltadas à aplicabilidade do ensino remoto para equipes gestoras e professores. Foi de suma importância, pois o contexto imposto pela pandemia gerou muitos desafios, e requereu a necessidade de adequações no planejamento, nos acompanhamentos e na prática pedagógica, com o objetivo de ofertar o ensino ao aluno, mesmo à distância.

Pelo exposto, observamos que a pandemia da Covid -19 impôs a suspensão das aulas presenciais, mudou a dinâmica do trabalho pedagógico nas salas de aula do país e provocou um novo direcionamento para o cronograma de implementação da BNCC e do novo Currículo de Referência Único do Acre. Constatamos, nas escolas participantes desta pesquisa, que houve impactos da pandemia da Covid-19 na implementação do novo Currículo, elaborado à luz da BNCC. Os efeitos foram múltiplos, o que demandou diversas correções de rota, a fim de manter o cronograma de implementação, diante da nova realidade pós-pandemia.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as percepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental acerca das ações de formação continuada, promovidas pela rede estadual de ensino, em Senador Guomard, no período de 2015 a 2020, para a apropriação e implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre. Esse prazo de cinco anos obedece ao cronograma de trabalho do MEC, que consiste na criação, homologação e implementação da BNCC, bem como na revisão e implementação dos currículos nas redes e no sistema de educação do país.

Para alcançar aquele objetivo, procuramos conhecer e localizar, no contexto global, o objeto de estudo, por intermédio de discussões e leituras teóricas. Na primeira seção, apresentamos a justificativa, o objeto e os objetivos do estudo. Discutimos, na segunda seção, os conceitos da formação continuada, os aspectos legais da normatização e os desafios da educação para a formação continuada de professores, com vistas ao desenvolvimento profissional.

O estudo do processo da construção histórica da formação docente e das concepções e modelos de formação de professor foi fundamental para compreendermos as expressões e os sentidos, norteadores das práticas e políticas de formação de professor, consolidadas no século XIX na Europa. Diversos países, por exemplo, o Brasil, ao longo dos anos, adotou a base ideológica, que se concentrava na racionalidade prática, na competência técnica e na neutralidade política.

Com os novos direcionamentos, a formação continuada é imprescindível para promover o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Portanto, a constante reflexão crítica é necessária, para aproximar o conhecimento teórico da realidade prática. Nessa perspectiva, a escola é o principal local de formação, para valorizar as vivências e os saberes docentes.

Consultamos os documentos legais, normatizadores da formação de professor no Brasil. O primeiro documento é a CF de 1988; o segundo, a LDB nº 9394/96; o terceiro, o PNE (2014-2024); e, por último, a criação e homologação da BNCC. A fim de compreendermos esses documentos, selecionamos autores referendados da área da formação continuada, quais sejam: Nóvoa (1992), Imbernon (2002, 2009 e 2010), Garcia (2009), Candau (1997) e Pereira (2011). Além disso, recapitulamos as concepções de formação continuada de Giroux (1983), Contreras (2002), Diniz (2014) e Marin (2019).



Na seção 3, descrevemos o percurso histórico de construção e homologação da BNCC no país, com ênfase nos marcos legais e nas etapas do processo, que culminaram na revisão/reformulação do currículo do Acre, em conformidade com a BNCC. Também citamos que os documentos legais e os referenciais do Acre serviram de base para o movimento técnico e formativo de revisão do Currículo de Referência Único do Acre, elaborado em especial, para os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede estadual.

Ainda, na seção 3, avaliamos a Resolução 02/2015, que dispõe sobre a formação inicial e continuada. Ao ser elaborada em 2015, a equipe técnica responsável por esse documento ouviu os diversos segmentos da Educação Superior em um processo democrático de construção. Ademais, examinamos a Resolução 02/2019, elaborada de acordo com a BNCC que, diferentemente da Resolução 02/2015, excluiu atores importantes na construção do currículo. Isso porque impôs diversas e contraditórias mudanças para os cursos e programas de formação inicial e continuada de professor, em concordância com o ensino de competências e habilidades, presentes na BNCC.

Neste estudo, constatamos que a Resolução 02/2019 empobreceu a política educacional de formação do professor, ao destruir a formação intelectual. Essa Resolução é para a ANFOPE e a ANPED, e diversos autores, um desmonte das licenciaturas e uma desprofissionalização do campo docente, por causa do retrocesso conservador político, com a entrada dos grupos políticos e ideológicos, governantes do país.

Na seção 4, abordamos o percurso teórico e metodológico da pesquisa, para alcançarmos o objetivo proposto na dissertação. Na seção 5, enfatizamos não só os relatórios da Representação da SEE e das escolas participantes da pesquisa, mas também a descrição das formações continuadas, ofertadas pela SEE, primeiro, aos formadores da Representação da SEE, depois, aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no município de Senador Guiomard.

Os dados desta pesquisa evidenciam que a formação continuada ofertada aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no município de Senador Guiomard, para apropriação do Novo Currículo do Acre, alinhado à BNCC, foi organizada e implementada pelos(as) formadores (as) da Representação da SEE e pela equipe do Currículo Estadual, em regime de parceria com a prefeitura de Senador Guiomard. Para reaplicar os conteúdos trabalhados, nos percursos formativos, aos professores do município, essa equipe utilizou o mesmo material da equipe técnica da SEE e do currículo, empregado na capital Rio Branco.

A formação continuada oferecida aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental pela equipe de formadores(as) da Representação da SEE, no município de Senador Guimard, seguiu os direcionamentos do MEC. Organizada pela equipe do currículo estadual, a pauta formativa está em consonância com os pressupostos da BNCC, que visam uma educação instrumental e tecnicista, e por consequência, reduz a autonomia do professor, ao impor um currículo pronto.

Mediante análises e reflexões dos dados empíricos, obtidos com os sujeitos investigados, sobre a participação dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas discussões, que motivaram a elaboração e homologação da BNCC, constatamos que esses profissionais não tiveram participação ativa nesse processo. Apenas metade dos nossos sujeitos acompanharam, no site oficial da BNCC e nas divulgações da mídia (jornais eletrônicos e televisão), o movimento responsável pela adoção da BNCC nas redes e nos sistemas de educação do país.

Com base nesse resultado, inferimos que o objetivo do MEC, no contexto da construção da Base, foi de reproduzir, a nível nacional, que o documento estava sendo construído num amplo processo democrático participativo, ao envolver professores, instituições e diversos segmentos representativos da educação do país (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC, 2017). Fato contraposto por diversas instituições, pesquisadores e autores.

No que se refere à participação dos professores na formação continuada, oferecida pela SEE aos professores dos Anos Finais da rede estadual, em Senador Guimard, para apropriação do novo Currículo de Referência Único do Acre readequado/revisado, conforme a BNCC, verificamos a existência da ativa participação desses sujeitos nos 4 (quatro) encontros formativos. Entretanto, com a leitura do questionário on-line, comprovamos que, para a maioria dos sujeitos, as formações continuadas não trouxeram subsídios suficientes para a implementação da nova proposta curricular na prática pedagógica.

As justificativas que explicam a ineficiência das formações são: o pouco tempo para estudos sobre a temática, a falta de aprofundamento teórico, a ausência de uma discussão mais ampla e participativa por parte dos professores, o currículo confuso e a não anuência nas discussões críticas. Com este estudo, também notamos que a BNCC, por se tratar de uma política pública, mudará os direcionamentos da educação no país, o que evidencia a imprescindibilidade de compreendê-la para a implementação no ambiente escolar.

Alguns sujeitos da pesquisa não se posicionaram quanto à suficiência ou insuficiência da formação continuada. Inferimos que pode ser porque ainda não têm posicionamento

formado sobre a temática, ou porque a função exercida pela pesquisadora na Representação da SEE, no município, pode ter influenciado um posicionamento mais crítico contra as políticas educacionais da SEE.

Outro ponto analisado foi a percepção dos professores, com referência ao seu papel, no processo de implementação do Novo Currículo Único de Referência do Acre em sala de aula, elaborado em concordância com a BNCC. Os professores reconhecem que são essenciais no processo implementativo, mas sugerem que a rede estadual ou outra instituição formativa promova novos estudos, voltados à temática, uma vez que sentem dificuldades para elaborar os planejamentos, conforme a BNCC e o novo currículo do Acre.

Também evidenciamos as percepções dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Senador Guiomard sobre as ações de formação continuada para a apropriação e implementação do Novo Currículo Único de Referência do Acre, criado de acordo com a BNCC. Atestamos que as ações de formação continuada, desenvolvidas nesse contexto de implementação curricular para os professores daquele segmento das escolas pesquisadas, Santo Izidoro e 15 de Junho, foram momentos importantes e significativos de estudos, em vista das discussões em grupos sobre a BNCC e o novo Currículo do Acre.

Por outro lado, os professores destacaram como ponto negativo, a ausência de uma discussão aprofundada na fase de construção da BNCC. Esse assunto foi lembrado durante os encontros formativos, e muitas críticas foram feitas à imposição da BNCC e aos direcionamentos presentes neste documento normativo. Os professores discutiram também acerca das políticas públicas do país, impostas de cima para baixo. Com a crise da escola pública, no contexto da sociedade neoliberal, há constante desvalorização do trabalho docente e retrocessos, resultantes das políticas conservadoras implementadas na educação nacional.

Outro ponto negativo enfatizado pelos sujeitos que dificultou ainda mais a implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre, revisado/realinhado aos pressupostos da BNCC, nas escolas da rede estadual, foi a suspensão das aulas presenciais em março de 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19. Dessa forma, há uma mistura de sentimentos em relação à formação continuada recebida por esses docentes, para apropriação e implementação das novas propostas curriculares. Somam-se a esses fatores, as angústias referentes à materialização do novo currículo em sala de aula.

Esta pesquisa de mestrado é um ponto de partida para motivar outros debates sobre a temática da formação continuada de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com vistas à apropriação e implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre,

reelaborado à luz da BNCC. As evidências ilustram que, num primeiro momento, as percepções dos professores sobre as ações formativas são de caráter positivo e construtivo.

Para a implementação e materialização da nova proposta curricular, é necessário que a SEE, instituição formadora, considere não só as expectativas e necessidades dos professores, mas também as experiências e vivências. Criar um planejamento pedagógico, para melhor compreender a organização estrutural do novo Currículo de Referência do Acre, elaborado conforme a BNCC, é preciso para ajustar as reais condições de ensino propostas. Desse modo, cremos que haverá possibilidade de êxito nas ações formativas.

Na formação continuada de professor e no desenvolvimento e atuação profissional, há muitas questões que merecem atenção, por exemplo: a) a valorização dos profissionais da Educação; b) a aproximação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Educação Básica; c) o estabelecimento de uma política educacional para formação de professores, com ênfase em uma formação mais homogênea. Tendo em vista a existência de padrões variáveis de qualidade, inclusive, com cursos precários e de qualidade duvidosa no país, durante a discussão e o processo da implantação da BNCC, não foi dada a devida importância a esse fator.

Com base nos resultados, sugerimos, para pesquisas futuras, acompanhar o trabalho dos professores na implementação do novo currículo, pois, com a pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais, não foi possível aplicá-lo. Acreditamos que, com um estudo mais amplo e direcionado ao processo de materialização do currículo em sala de aula, obteremos mais conhecimento a respeito do tema. Portanto, compreender as contribuições da formação continuada do professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede estadual, em Senador Guiomard, é essencial para analisar os impactos da implementação curricular na prática docente.

## REFERÊNCIAS

ACRE, Plano para a retomada das atividades presenciais nas unidades escolares da rede pública de ensino do Estado do Acre, Rio Branco, 2021.

ACRE, Resolução CEE/AC nº 264 de 22 de dezembro de 2018. Dispõe sobre o Currículo de Referência Único do Estado do Acre. **Diário Oficial do Estado Acre**, nº 12.548, p.9, Acre. 2019.

ACRE, Decreto de Nº 7.225, de 05 de novembro de 2020. Dispõe sobre a retomada aulas e demais atividades presenciais será opcional para as instituições e unidades de ensino. **Diário Oficial do Estado do Acre**, nº 12.914, p.4-10, ACRE, 2020.

AGUIAR, M. C. C. **Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional**. In: 29a. Reunião Anual ANPED, 2006, 2006, Caxambu. 29a. Reunião ANPED, 2006.

AGUIAR, M. A. Da S. DOURADO L. F. (Org). (2018). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE.

ALEXANDRE, F. P. **Formação pedagógica dos professores dos anos finais do ensino fundamental**. 2016. 163 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) Curso de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCP, Paraná, 2016.

ALVES, W. F. **O trabalho dos professores: Saberes, valores, atividade**. Campinas, SP: Papirus, 2010. ` \_Coleção Magistério – Formação e Trabalho Pedagógico).

ANFOPE, “**Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada**”.2021. 20º-ENANFOPE—Documento-Final-2021.pdf. Acesso em 02 jun. 2021

ANPED: **Posição sobre o texto referência DNC e BNCC para a formação Inicial e Continuada de professores, 2019**.Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> . Acesso em 04 jan.2021

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6ª. Ed. São Paulo: SP, Biotempo Editorial, 2002. Capítulo VII **aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRASIL, 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 fev.2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)

e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 03 mar.2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Planalto.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/conctituicao/constituicao\\_compilado.htmbr](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/conctituicao/constituicao_compilado.htmbr). Acesso em 12 jan.2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. [Edição extra – seção 1].

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília – DF, 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília - DF,1996.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 08/05/2001.

BRASIL. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017.** Homologa a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília - DF, 2017, nº 244, p.146.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica:** orientações gerais. MEC.2004.

CANDAU, V.M. **Formação continuada de professores:** tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.

CASSIO, F. **Participação e participacionismo na construção da BNCC.** Disponível em: [www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular](http://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular).

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.2960 p.

COSTA, AntônioCarlos Gomes da. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

DALILA, A.O. **As políticas de formação e a crise da profissionalização docente**: por onde passa a valorização?1 Teacher education policies and the crisis of teacher professionalization: to where the valorization is going? Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

ENES, C.F. **Formação Continuada e repercussões na prática pedagógica de professores do Ensino Médio das escolas no município de Cruzeiro do Sul – Acre**. 2018. 137 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação). Curso de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Acre – UFAC, Acre, 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 1974 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

FREITAS, L.C. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da [http://basenacionlcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicaçã.pdf](http://basenacionlcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicaçã.pdf). Acesso em 22 jun.2018.

IMBERNÓN, F. **A Formação Continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre:Artmed,2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. 1ª ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma ação necessária. São Paulo. Ed. Cortez, 2010.

LIBANEO, J. C. **Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no financiamento curricular e pedagógico das escolas**. In \_\_\_\_\_; SUNNO, M.V.R; LIMONT. S.V. (orgs.) qualidade na escola pública: políticas educacionais, didáticos e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Editor América; Kelps, 2013. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LINO, A. D, LOURENÇO, D.C.G, NASCIMENTO, A. N. **A BNCC de ensino fundamental - anos finais e a proposta para o componente língua portuguesa**: um documento caleidoscópico, Currículo &Docência, v. 2, n. 2, 2020, p. 45-65.

LÜDKE, M, A. M. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo; EPU, 1986.

MARIN, A. J.1945 - **Textos de Alda Junqueira Marin**, professora [recurso eletrônico / Alda Junqueira Marin. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2019.

MARCELO G. C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 16 mar. 2021.

NOGUEIRA, L.A. **formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado: ação significativa ou tarefismo?** 2017. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pos-graduação em Educação Regional, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

NÓVOA, A. **Escola nova**. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed - Campinas. SP. Autores Associados. 2013. - (coleção educacional contemporânea).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas. SP. Autores Associados. 2008. – (coleção educacional contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações** Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, A.R. **A Formação Continuada de professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de Duque de Caxias – RJ: constatações e desafios**. 2017. 142 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese)Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Petrópolis – UCP, Rio de Janeiro, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif. Claude Lessard ; tradução de João Batista Kreuch**. 4. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R.G. **História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo :Cortex, 2019.



ZANARDI, T. A. C. **Contextualização e enquadramento: De que conhecimento estamos falando?** Anped. Goiânia, 2018.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Consentimento da realização da pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_ do quadro pessoal da Secretária de Estado de Educação Cultura e Esportes (SEE/AC), concordo livremente que a mestranda Maria Elisangela Martins da Silva Mendonça participe das atividades de pesquisa que será desenvolvida nessa instituição.

Declaro estar ciente de que se fará necessária o acesso a documentos, planos, projetos, cujo material produzido, deverá ser liberado para ser utilizado em publicações científicas na área de Educação e em eventos de natureza acadêmica.

Reconheço que estou sendo adequadamente informados (a) e esclarecidos (a) sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa.

Declaro ainda que me foi garantido o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em qualquer penalidade. Por fim, declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Rio Branco, Acre, \_\_\_ de \_\_\_ de 2021.

---

ASSINATURA

## APÊNDICE B. CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Meu nome é **Maria Elisangela Martins da Silva Mendonça**, mestranda do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC), com área de concentração em Educação. Minha dissertação tem como tema **A Formação Continuada de Professores à luz da BNCC: as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Senador Guiomard**, sob orientação da Dr.<sup>a</sup> Adriana Ramos dos Santos.

A pesquisa tem como objetivo analisar sobre as ações de formação continuada ofertada pela rede estadual de Senador Guiomard para a apropriação e implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre elaborado à luz da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e suas contribuições na transposição do currículo para a prática pedagógicas, de forma a garantir sua implementação na escola, examinando a relação entre a implementação dessa proposta curricular e as mudanças no perfil dos professores desta etapa da educação básica.

Com esse objetivo venho solicitar sua inestimável colaboração como profissional envolvido nessa área, no sentido de fornecer informações quanto às ações de Formação Continuada ofertada pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes - SEE para os docentes da rede estadual do município de Senador Guiomard, do período compreendido entre 2015 a 2020. Declaro que o uso das informações coletadas tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção e que somente serão divulgados dados diretamente relacionados com o objetivo da pesquisa, serão apresentados no Relatório de Pesquisa e que os resultados da pesquisa serão publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando sua identidade

Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual terá a primeira página rubricada e a segunda página assinada por você e pelo pesquisador.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável pelo telefone nº (68) 99902-2913 e e-mail [elyspsdb@hotmail.com](mailto:elyspsdb@hotmail.com) . Você também poderá entrar em contato

com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos éticos que lhe convir sobre a pesquisa. O CEP-UFAC é localizado no Campus Universitário, Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail [cepufac@hotmail.com](mailto:cepufac@hotmail.com), Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

Por fim, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3, "a-h" e IV.5, "a" e "d", da Resolução CNS N° 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

Certa de contar com sua compreensão e contribuição, receba de antemão meus sinceros agradecimentos.

Maria Elisangela Martins da Silva Mendonça

Mestranda – Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAC

Rio Branco, 30 de abril de 2021.

## APÊNDICE C. TERMO DE CONSENTIMENTO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES- CELA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Consentimento da realização da pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, RG N°  
\_\_\_\_\_, CPF N° \_\_\_\_\_, declaro que:

- 1- Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- 2- Tenho conhecimento que minha participação na pesquisa **A Formação Continuada de Professores à luz da BNCC: as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Senador Guiomard**, é espontânea.
- 3- Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.
- 4- Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer quaisquer tipo de coação ou punição.
- 5- Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica na página 1 e 2 do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Senador Guiomard-Acre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável

**Testemunhas:**

1- \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_  
N° do RG Assinatura legível (não rubricar)

2- \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_

**Nº do RG** **Assinatura legível (não rubricar)**  
**APENDICE D. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA CIENTÍFICA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA CIENTÍFICA**

**Olá professores!**

Este questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica do Programa de Pós-graduação – PPGE do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre. Visa conhecer as principais as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de Senador Guiomard sobre as ações de formação continuada para a apropriação e implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre elaborado à luz da Base Nacional Comum curricular - BNCC.



Endereço de e-mail\*

**Seção 2**

**Identificação do professor**

1. Idade: \_\_\_\_\_ -
2. Sexo: F ( ) M ( ) Outro( )
3. Qual sua área de formação acadêmica: \_\_\_\_\_
4. Em qual escola estadual de Senador Guiomard você trabalha atualmente? \_\_\_\_\_
5. Quantos anos de experiência em sala de aula nos anos finais do EF? \_\_\_\_\_

**Seção 3**

**A Base Nacional Comum Curricular - BNCC**

Questões referentes ao processo de construção da BNCC e as ações de formação continuada para apropriação e implementação da Base.

6. Você participou das discussões a nível nacional que levou ao processo de construção da BNCC ?  
 ( ) Sim ( ) Não ( ) Muito vagamente
7. Se não participou do processo de discussão e da consulta pública, em seu ponto de vista, o que dificultou sua participação neste movimento de construção da Base Nacional Comum Curricular?  
 Resposta aberta curta: \_\_\_\_\_
8. Você concorda que a BNCC foi construída em um amplo processo colaborativo e democrático liderado pelo MEC?

Sim     Não     Foi construída num processo antidemocrático, sem a participação do professor

8. Você participou de algum momento formativo sobre a BNCC em seu município ?

Sim         Não                     Apenas do 1º ou 2º momento

9. A Secretaria de Estado de Educação, promoveu em seu município encontros formativos sobre a BNCC em 2019. O que foram trabalhados nestes percursos formativos sobre a BNCC?

O que é a BNCC?

Os fundamentos pedagógicos e as 10 competências gerais da BNCC .

Todas os conteúdos acima relacionados

10. Houve alguma formação específica com os professores dos anos finais do ensino fundamental? Se houve o que foi trabalhado nessa formação ?

A formação com os professores dos anos finais do EF, se deu por área do conhecimento. Os professores foram distribuídos em salas de acordo com sua formação e área de atuação.

Foi apresentado nessa formação a organização estrutural de cada componente curricular e suas específicas mudanças estruturais e pedagógicas.

Não lembro o que foi tratado nessa formação.

11. Estes momentos formativos foram suficientes para a compreensão efetiva da BNCC e sua implementação?

Sim                                     Não                                     Insuficiente

12. Justifique sua resposta em relação a questão anterior.

#### Seção 4

#### Sobre o Currículo de Referência Único do Acre

13. Sobre a reorganização do Currículo de Referência do Acre, como está a estrutura organizacional deste Currículo para os Anos Finais do Ensino Fundamental?

Está organizado por componente curricular a cada ano e bimestre, as habilidades/expectativas de aprendizagens e os objetos de conhecimento/conteúdos prioritários e complementares que estão organizados e agrupados em tabelas.

Sua organização estrutural é a mesma das antigas orientações curriculares.

Nenhuma das opções anteriores

14. Avalie os pontos positivos desses encontros:

Resp. aberta

15. Avalie os pontos negativos desses encontros;

Resp. aberto

Agradecemos sua participação!

