

Percepções de Gestores sobre o Percurso Formativo para a Implantação da BNCC

Eva Teresinha de Oliveira Boff¹
Alisson Vercelino Beerbaum¹
Edi Branco da Silva¹

¹Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí/RS – Brasil

RESUMO – Percepções de Gestores sobre o Percurso Formativo para a Implantação da BNCC. O objetivo deste estudo foi analisar as percepções de gestores vinculados a uma Coordenadoria Regional de Educação/RS sobre o percurso formativo de professores para compreender e implantar a Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa é qualitativa e envolveu entrevistas com três gestores de educação básica. Os diálogos analisados, com base na Análise Textual Discursiva, mostram que o percurso formativo apresentou descompasso entre o contexto escolar e o processo de compreensão e elaboração de um currículo emancipatório, destacam a falta de espaços coletivos para a formação docente, a imposição de mudanças sem reflexão sobre a prática docente e desarticulação entre teoria e prática, mas reconhecem a importância da mobilização docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Gestão Escolar. Universidade-Escola. Currículo Emancipatório.

ABSTRACT – The Perceptions of Managers on the Educational Journey for Implementing the BNCC. The aim of this study was to analyse the perceptions of managers affiliated with a Regional Education Coordination Office in the state of Rio Grande do Sul (RS), regarding the training process of teachers for understanding and implementing the National Common Curricular Base (BNCC). This qualitative research involved interviews with three managers of basic education. The dialogues, analysed through Discursive Textual Analysis, reveal that the training process exhibited a disconnect between the school context and the process of understanding and developing an emancipatory curriculum. Key issues identified include lack of collective spaces for teacher development; the imposition of changes without sufficient reflection on teaching practice; and a disjunction between theory and practice. Nevertheless, the managers acknowledged the importance of teacher mobilization.

Keywords: Teacher Training. School Management. University-School. Emancipatory Curriculum.

Introdução

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2015, resultou de um processo dialógico abrangente entre atores educacionais e a sociedade. A versão final (terceira), contudo, ignorou grande parte desses diálogos e desconsiderou a maioria dos representantes institucionais envolvidos na primeira versão. A discussão sobre a construção de um currículo nacional para a educação básica remonta à Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que, em seu artigo 210, estabelece a garantia de uma formação básica comum, respeitando os valores culturais e artísticos nacionais e regionais. A Constituição também assegura princípios fundamentais, como a igualdade e a equidade de acesso à educação, direitos sociais de todo cidadão brasileiro.

Para cumprir com a Constituição, emerge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) (Brasil, 1996), que reforça essa diretriz em seu artigo 26, estabelecendo que os currículos da educação básica devem conter uma base comum, complementada por conteúdos que atendam às especificidades regionais e locais. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados com o intuito de materializar, nas escolas de educação básica, tais determinações legais. Houve um movimento significativo nas escolas de educação básica na direção das orientações dos PCNs, porém eles não foram plenamente adotados pelo Conselho Nacional, assumindo caráter orientador.

Outro desdobramento ocorreu com a Lei 13.005/14 (Brasil, 2014), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e apresentou 20 metas para qualificar a Educação Básica, quatro das quais se referem à elaboração de uma Base Curricular Comum. A evolução dessa construção política tornou possível a ação governamental de promoção dos debates para a produção da BNCC entre 2015 e 2017, o que atraiu interesses de diversas origens ideológicas, incluindo setores que puderam impedir a efetivação de certas ações propostas no processo inicial. Sobre essa questão, a argumentação de Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22) é relevante, ao afirmarem que:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa.

É esperado que interpretações contrastantes sejam contestadas até que algumas prevaleçam, embora seja igualmente importante considerar correntes minoritárias (Bowe; Ball; Gold, 1992). Esse cenário reflete o processo de construção da BNCC, no qual Micarello

(2016) identifica a influência de três grupos centrais: atores ligados à educação básica; atores ligados ao meio acadêmico e atores ligados ao setor empresarial, que buscam influenciar políticas em prol de seus interesses econômicos. A participação desses grupos é relevante, mas os discursos de fundações privadas, embora científicos, divergem das necessidades das escolas públicas. Apesar de que tenha havido participação popular em várias fases, muitas contribuições foram ignoradas na versão final. Condé (2012) ressalta que “[...] toda política pública refere-se a problemas coletivos e tem caráter ‘impositivo’”. A 3ª versão da BNCC teve mínima participação popular e foi desenvolvida sob um governo controverso, marcado por um golpe político e um Ministério da Educação e Cultura (MEC) em processo de sucateamento, o que afetou significativamente o resultado. A efetivação da BNCC, no entanto, exige apropriação crítica pela sociedade, especialmente pelos professores e gestores. Ademais, o currículo deve ser continuamente reconstruído de forma autônoma, respeitando o contexto local e a legislação, com foco na formação continuada docente.

Sacristán (2017) defende que o currículo precisa ser desenvolvido em um contexto de interações sociais e culturais, posto que o ambiente de aprendizagem é um ambiente social influenciado pelo grupo social em que a instituição educacional está inserida. Para o autor, os temas específicos abordados no currículo não podem ser reduzidos à soma dos problemas próprios de cada área ou disciplina, sem questionar e dar sentido ao currículo, de modo a expressar um projeto educacional coerente, pois o currículo deve fornecer meios para que o aluno se posicione em relação à sua cultura e à sociedade, e o professor precisa ter consciência das teorias, valores e crenças que embasam a organização curricular da escola, ou seja, do currículo oculto presente nas práticas cotidianas (Sacristán, 2017).

As formações, portanto, também não podem ser dissociadas da realidade da práxis docente, assim como os saberes pedagógicos não podem ser dissociados dos saberes disciplinares. Libâneo (2015, p. 631) destaca que as concepções formativas ainda são abordadas sem articulação entre “[...] o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação” e o conhecimento pedagógico “[...] sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina a ser ensinada”. Esses e outros aspectos são observados nos argumentos dos gestores participantes deste estudo. Apesar de terem sido proporcionados momentos de formação de professores para a efetivação da BNCC, não foi considerada a trajetória das escolas, e a organização de espaços formativos mostrou-se pouco eficiente, uma vez que as vozes docentes não foram respeitadas.

Além disso, Carvalho (2020) destaca que nas reuniões de formação para o entendimento da BNCC houve ausência de material teórico que propiciasse a reflexão sobre a prática docente cotidiana. A preocupação central era “[...] responder questionários, elaborar relatórios, cartazes e resumos a respeito de tarefas elaboradas e enviadas pelo MEC para a formação” (Carvalho, 2020, p. 42). A autora, que vivenciou o processo de formação para a compreensão da BNCC, argumenta

que existem questões importantes para refletir, mas a “[...] delimitação de tempo para envio das respostas impossibilita uma profunda reflexão”, e também destaca que a formação no *dia D* (denominação dada ao dia de encontro, nas escolas, sobre a base) era composta por professores diferentes a cada encontro, portanto sem a possibilidade de imersão nas discussões. Conforme comenta uma das professoras, citada por Carvalho (2020, p. 61), “[...] não há tempo suficiente para que o professor possa realizar estudos aprofundados, discussões e reflexões com os colegas da mesma área”. Elas sentem-se desafiadas e despreparadas, mesmo tendo diversos encontros. Ainda, descrevem que “[...] são encontros curtos e que não abrem espaços para discussão” (p. 66). Logo, os docentes percebem que sua capacidade crítica não é solicitada, basta executar um plano elaborado por outros, externos ao meio escolar.

Santos (2018, p. 18) respalda as afirmações anteriores argumentando que “[...] vivemos em uma sociedade com uma dupla crise: crise de regulação e crise de emancipação” e, por isso, é necessário reinventar a emancipação social, substituindo as monoculturas do saber e do rigor como único conhecimento válido por uma ecologia dos saberes. A ecologia dos saberes rejeita a monocultura, posto que “[...] elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade” (p. 18), como os saberes indígenas, quilombolas, entre tantos outros saberes não visíveis. A ecologia dos saberes postula um diálogo entre o saber científico e o saber popular e laico, valoriza as diferentes vozes e níveis de conhecimento, considera diversos e contraditórios tempos históricos e pressupõe a superação das hierarquias. De maneira semelhante, os saberes dos professores parecem não ser um conhecimento válido, portanto os docentes são vistos como incapazes de produzir conhecimento, uma vez que não é propiciado espaço de reflexão e reconstrução de suas práticas pedagógicas, bastando apenas aplicar o que é produzido por outros.

Seguindo essa linha de pensamento, Giroux (2003) alega que uma série de reformas educacionais demonstra pouca confiança na capacidade dos professores como intelectuais críticos, sendo considerados objetos receptores das reformas, como técnicos aplicadores do conhecimento produzido por outros, distantes da realidade diária da sala de aula. Os professores são vistos como seres incapazes de examinar criticamente o trabalho de natureza intelectual, e como receptores passivos do conhecimento profissional, com pouca participação na determinação do conteúdo. Nesse sentido, é necessário ampliar as condições de debate para que os professores também possam opinar para além dos conteúdos disciplinares a serem ensinados em sala de aula, posto que o currículo é uma questão política e de poder que define o modelo de sociedade que queremos construir.

Santos (2021) salienta que o debate precisa ser ampliado para esclarecer o modelo econômico da sociedade, o papel da ciência e a influência do Estado, além do próprio modelo de civilização que se pretende construir e adotar por meio da educação no momento atual, a fim de estabelecer um novo modo de ação. Um exemplo que Santos

(2021) traz é sobre os problemas gerados pela pandemia da Covid-19, na qual se utiliza da metáfora do vírus como pedagogo. O autor propõe uma nova visão hermenêutica “[...] entre a racionalidade humana e a viral, uma interpretação do mundo entre duas formas de conceber a vida e as relações entre sociedade e natureza na esperança de [...] chegarmos a pontos de convergência que permitam a convivência entre humanos e não humanos” (p. 38). Tal hermenêutica busca aprender com o vírus para transferir para a sociedade aquilo que foi aprendido. Nesta mesma direção, entendemos o quanto necessário é escutar os professores para que, de fato, eles possam refletir e transmitir para seus alunos aquilo que aprenderam uns com os outros.

É fundamental entender, todavia, que para a efetivação da BNCC, de maneira a contemplar propostas inovadoras, é imprescindível considerar o professor no centro das discussões de um currículo que respeite a autonomia das redes de ensino básico. Também é preciso levar em conta a intensidade das desigualdades que se tornaram tão visíveis durante a pandemia da Covid-19.

Com este entendimento, nosso objetivo foi analisar as percepções de gestores, vinculados a uma Coordenadoria Regional de Educação/RS, sobre o percurso formativo de professores para a compreensão e implantação da BNCC nas escolas públicas brasileiras. Embora nossa intenção não seja discutir, neste artigo, a relação de poderes bem como os pressupostos pedagógicos da BNCC, mas analisar seu processo de efetivação a partir do ponto de vista de gestores e, considerando o pensamento de Apple (2017), cabe questionarmos: Por que certos conhecimentos são considerados legítimos em detrimento de outros, vistos como não válidos para a educação básica? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse documento normatizador? A partir de tais questionamentos, reconhecemos que não é possível desvincular o documento de seu contexto político e social. A BNCC, como documento normatizador, está imersa em disputas de poder e reflete o tipo de sociedade e de formação docente que determinados grupos pretendem construir. Ao discutir-se a formação proposta pela BNCC, é essencial considerar os objetivos e intenções por trás de sua elaboração, pois estão diretamente relacionados ao perfil de estudantes e professores que se busca formar.

Considerando os argumentos apontados, a questão central desta pesquisa é: O que se revela nos discursos dos gestores em relação às tensões, desafios e perspectivas evidenciadas ao longo do percurso formativo de professores para a compreensão e efetivação da BNCC no espaço escolar?

Pressupostos Teóricos e Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, cujo *corpus* de análise é originado de entrevistas com três gestores de educação básica (um coordenador regional e dois diretores de escolas), vinculados a uma

Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do interior do Rio Grande do Sul (RS). O foco está no processo formativo de compreensão e materialização da BNCC, nas escolas básicas. A coordenadoria em questão abrange 62 escolas em 12 municípios do RS, duas das quais abrigam o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA). Buscamos entender, pelas vozes dos gestores, como deu-se o processo formativo de professores para a compreensão e implantação da BNCC nessas escolas.

A entrevista, em um primeiro plano, caracteriza-se como uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala, servindo como meio de coleta de informações sobre um tema científico específico (Minayo, 2002). Segundo André (2013, p. 97), a entrevista fundamenta-se “[...] em uma perspectiva que considera o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos em suas interações cotidianas, enquanto agem na realidade, transformando-a e sendo transformados por ela”.

Os dados foram analisados conforme a Análise Textual Discursiva (ATD), em Moraes e Galiazzi (2020), que consiste em uma abordagem fenomenológica e hermenêutica. A pesquisa fenomenológica, inicialmente, fundamenta-se em uma observação atenta do fenômeno, buscando entender a totalidade. Em um segundo momento, descreve o fenômeno com um olhar atento a todas as possibilidades de interpretação. No terceiro momento, há uma imersão nos aspectos essenciais do fenômeno. Esses momentos são cíclicos, permitindo uma maior compreensão do fenômeno investigado (Moraes; Galiazzi, 2020).

Na ATD as interpretações e os significados dos materiais textuais analisados são subjetivos e, na tentativa de superar os modelos positivistas, aproximam-se da hermenêutica. Galiazzi, Ramos e Moraes (2021, p. 97) destacam que o caráter hermenêutico consiste em “[...] espirais reconstrutivas de produção de compreensões, construídas na linguagem, com o envolvimento de diferentes vozes capazes de desafiar as compreensões iniciais do pesquisador em direção a novos níveis de entendimento”. A hermenêutica auxilia na reconstrução dos fenômenos, exigindo do pesquisador autoria no processo de compreensão, descrição, interpretação e produção de novos significados para os fenômenos analisados (Galiazzi; Souza, 2022).

Na ATD, a recursividade é sempre presente em um movimento cíclico, em espiral, que leva à produção de significados mais complexos.

A ATD pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção e compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de componentes: a desconstrução dos textos do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (Moraes; Galiazzi, 2020, p. 34).

As características da ATD são utilizadas neste estudo da seguinte maneira: as unidades de significado são representadas pelos argumentos dos gestores; a partir da confrontação dessas unidades e do estabelecimento de relações entre elas, emerge uma categoria central que é apresentada no artigo *A formação docente no contexto da BNCC: tensões, desafios e possibilidades*. Novamente, em um movimento recursivo, cada unidade é analisada, resultando em metatextos, os quais representam uma triangulação entre as vozes dos entrevistados, o referencial teórico e as interpretações dos autores.

Quanto aos aspectos éticos, eles foram respeitados conforme o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa de uma universidade do RS, sob o número 4.940.703. Para preservar a identidade dos participantes e identificar suas percepções, os gestores foram identificados pela letra C para o coordenador da CRE (Gestor C) e D, seguido de numeração, para os diretores de duas escolas de Educação Básica (Gestor D1 e Gestor D2). O Gestor C representa as vozes das 62 escolas vinculadas à CRE, enquanto os gestores D1 e D2 expressam suas experiências vividas em duas escolas de educação básica e os diálogos ocorridos entre seus pares durante encontros de diretores da respectiva CRE.

Resultados e Discussão

Conforme já destacado na introdução, a BNCC teve previsão legal desde a redemocratização da República Brasileira, estando presente em diversos documentos, inclusive na Constituição Federal de 1988. Somente em 1996, todavia, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), iniciou-se o movimento de formulação de um documento de orientação curricular – os Parâmetros Curriculares Nacionais. Este movimento se estabeleceu como a estratégia mais próxima de uma normativa curricular na história brasileira. Em 2015 a primeira versão da BNCC foi disponibilizada, dando início a um período de discussão que, de acordo com os informes do portal do MEC, contou com a participação de especialistas de todas as áreas do conhecimento e organizações.

Durante este período (2015-2017) os papéis desempenhados pelas Coordenadorias de Educação do Rio Grande do Sul foram influenciados por dois governos com visões distintas, conforme expresso pelo Gestor C.

Dois governos envolvidos na construção da BNCC, em 2015, prenúncio de ter uma base com um olhar detalhado, mais aberto e democrático. Tivemos trocas de governo, inclusive, até os próprios especialistas se modificaram nesta construção, em função das trocas de ministros, dando um direcionamento diferente para a construção, mas depois deste trabalho interno, seguimos acompanhados das escolas. Foram várias consultas, onde professores puderam opinar e contribuir, cada um dentro de sua área de conhecimento e componente curricular. É importante dizer que em 2017 começamos a ter uma visão mais ampla do que, de fato, seria o documento final da BNCC (Gestor C).

A primeira versão da BNCC, em 2015, contou com a efetiva participação das universidades brasileiras e interações entre diversos

profissionais da educação. Foi disponibilizada ao público para apreciação e sugestões de possíveis mudanças visando ao seu aprimoramento. Com a mudança de governo, contudo, a versão final sofreu alterações profundas, contando com uma representatividade reduzida, posto que grande parte dos diálogos coletivos foram ignorados, tornando o processo de execução da BNCC ainda mais desafiador. A BNCC chegou às escolas com inúmeras alterações e um prazo limitado para a formação docente. Foi nesse contexto de tensões, desafios e possibilidades que se realizaram inúmeros momentos de formação continuada de professores, conforme expresso nas discussões apresentadas na categoria que emergiu da análise das unidades de significado, representadas pelos argumentos dos três gestores entrevistados.

A Formação Docente no Contexto da BNCC: tensões, desafios e possibilidades

Conforme já mencionado na metodologia, esta categoria emergiu do confronto das unidades de significado identificadas pelos argumentos dos entrevistados (Gestor C; Gestores D1 e D2). A categoria expressa a aproximação dos sentidos produzidos com a interpretação do que se mostra nas unidades a partir de características históricas, culturais e teóricas vivenciadas pelos autores.

Nos posicionamos pela defesa da constituição de professores pesquisadores de suas práticas docentes e, por isso, eles precisam estar presentes no debate curricular, com participação ativa. Ainda assim, verificamos que suas vozes são pouco valorizadas ou, até mesmo, ignoradas, posto que os espaços de formação continuada que permitem o diálogo problematizador são limitados. As políticas de formação não se caracterizam como políticas de estado, compatíveis com a atuação real dos docentes. Especialmente quanto ao processo formativo de docentes que visa à compreensão e o estabelecimento da BNCC, o Gestor C destaca que houve um intenso trabalho de formação continuada de professores, mas os diretores afirmam não sentir o impacto das formações no coletivo dos docentes da escola, conforme expresso a seguir:

Começamos a fazer formações com os nossos professores, envolvendo estudos mais selecionados da BNCC e, na sequência, por etapas do conhecimento [...] trabalhamos fortemente em formação continuada. A Coordenadoria tem várias configurações de formação, um extenso trabalho direcionado à construção da base, motivando os professores a participar ativamente deste processo (Gestor C).

Pelo que eu e meus colegas já vivenciamos até o momento, percebo que não houve muita articulação entre as escolas e coordenadorias. Na maioria das vezes, nos encaminhamos os materiais em cima da data e delimitavam regras, desconsiderando questões essenciais como carga horária dos professores da escola. Muitos professores, por exemplo, os de filosofia, dão aulas em mais de quatro escolas. Isso quer dizer que nunca conseguimos em todos os dias 'D' realizar uma formação com todos. Eu acho que todos, escolas e coordenadorias, não estão participando do processo; o que acontece é uma tentativa, mas na prática, apenas realizamos o que vem do federal para a Seduc e então para a escola (Gestor D1).

Na maioria das vezes, temos que adaptar o que já foi adaptado pela CRE, pois não temos tempo para realizar um estudo do documento, considerando o tempo permitido – um dia a cada 2-3 meses não é proveitoso, mesmo que os professores se esforcem para tal. As coordenadorias impõem e ameaçam os professores contratados a participar [...], mas muitos professores concursados, se não for o dia de trabalho previsto no RH, não comparecem. Eu acredito que o papel da CRE deveria ser, em primeiro lugar, pensar um plano que fosse possível, que considerasse a realidade das escolas da rede estadual. [...] em alguns momentos questiono o quanto é necessário, pois ainda nem há o início de um currículo estadual, o que eu entendo que deveria ser o foco dos trabalhos nestes encontros (Gestor D2).

O Censo de 2023 do Rio Grande do Sul revela que, dos 37.684 professores, 22.314 são contratados em caráter emergencial, representando mais de 59% do corpo docente, o que não garante estabilidade, perspectivas de carreira ou autonomia, conforme apontado pelos participantes. Além disso, apesar de a Lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2008) assegurar que 1/3 da carga horária dos professores seja destinada a atividades extraclasse, essa normativa não prevê momentos coletivos e enfrenta entraves devido às prerrogativas legais dos Estados e seus planos de gestão executiva. Embora o Gestor C destaque os inúmeros momentos de formação continuada, os diretores (D1 e D2) expressam insatisfação. Segundo eles, essas formações não abrangeram todos os docentes, devido à estrutura organizativa do conjunto de professores que atuam em diferentes escolas. Para os diretores, as formações não foram suficientes para o entendimento necessário sobre a BNCC e a reorganização do currículo escolar, uma vez que a realidade das escolas é desigual. Há professores que trabalham em duas ou mais escolas, o que resulta na primazia de encontros pontuais em detrimento de processos formativos mais abrangentes no coletivo escolar.

Assim como os diretores criticam o modo de gestão regional, os mesmos desafios são enfrentados pelas coordenadorias, especialmente ao planejar as formações. As atividades provenientes de contextos externos à escola chegam como imposições, sem espaço para reflexão, tanto para as coordenadorias de educação quanto para os profissionais que atuam diretamente no ambiente escolar. Isso indica uma tensão entre o que é recebido do Estado e o que é necessário para as escolas, conforme declaração do Gestor C:

Na primeira experiência do dia 'D' recebemos a atividade no fim de tarde para no dia seguinte encaminhar às escolas. A formação aconteceria no dia seguinte. O que compreendemos é que não queriam que fosse modificado, e, sim, executado exatamente como enviado pela Secretaria, sem alterações. Dessa forma, não daria tempo para a escola fazer um outro tipo de planejamento (Gestor C).

As argumentações do Gestor C alinham-se com as ideias de Bourdieu e Passeron (2014), que destacam que a imposição arbitrária de visões de mundo estabelece uma cultura dominante sobre os demais indivíduos, caracterizando-se como uma violência simbólica. Segundo os autores, a escola acaba exercendo, inconscientemente, essa violência simbólica por meio da ação pedagógica, uma vez que as instituições de ensino subjugam o indivíduo e sua individualidade, obrigando-o a se posicionar no mundo social de acordo com as no-

ções estabelecidas pela cultura dominante. Este aspecto pode ser verificado em relação às imposições externas às escolas, que se veem obrigadas a exercer uma arbitrariedade cultural imposta pela violência simbólica, pois todo poder de violência simbólica impõe significados considerados legítimos, mascarando as relações de força, e cada grupo acaba por aceitar a sua cultura como a única legítima.

A violência simbólica não proporciona espaço para o diálogo; utiliza sutilezas para impor significados considerados válidos apenas por um grupo dominante. Uma educação concebida como uma oportunidade de transformação, em oposição à reprodução, contudo, vê o diálogo como prática permanente entre todas as esferas educacionais, uma vez que a limitada autonomia concedida às redes de ensino não resulta nos avanços desejados. Independente da qualidade dos documentos que chegam às escolas, são os professores que colocam em prática as orientações, e, para que estas sejam efetivas, é necessária a criação de espaços coletivos de reflexão e não simplesmente de memorização mecânica para a aplicação de práticas elaboradas por outros, que desconsideram os contextos históricos, culturais e sociais do grupo envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Tardif e Lessard (2007, p. 23) ressaltam que a docência é um trabalho de interações, mas “[...] elas têm raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, no trabalho dos professores com os alunos”. Não obstante, como interagir com tempos e espaços de discussão limitados e com atividades provenientes de contextos externos que não permitem reflexão? Neste sentido, Tardif e Lessard (2007) afirmam que a docência, como trabalho, continua sendo negligenciada, pois não são considerados “[...] tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças”, as dificuldades, a relação com os colegas, o controle da administração, a burocracia (p. 24).

Na concepção de Giroux (2003), o trabalho docente é um trabalho intelectual e não puramente instrumental ou técnico, uma vez que os docentes são profissionais que devem ser transformadores e não apenas reprodutores da sociedade. Ser transformador implica dialogar e refletir coletivamente, buscando compreender as necessidades da comunidade escolar. Giroux (2003, p. 1) afirma que as atuais mudanças educacionais representam, simultaneamente, uma ameaça e um desafio:

A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate.

Quanto aos desafios, Giroux (2003, p. 2) destaca que as questões políticas e ideológicas não favorecem a realização de reflexões coleti-

vas, como evidenciado nos argumentos de D1 e D2 sobre a impossibilidade de participação de todos os professores nos encontros formativos, o que impede o engajamento deles em uma autocrítica e defesa das escolas como “[...] instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia, e também a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática”.

Entendemos que, para a escola ser, de fato, um espaço de transformação, é crucial a produção de interações entre universidade e escola básica, nas quais os saberes da academia articulam-se aos saberes da prática cotidiana docente, em uma perspectiva de formação, ação e investigação contínuas. Diante disso, existe a preocupação do Gestor C em relação ao distanciamento entre universidade e escolas de Educação Básica, conforme destacado:

Outro ponto importante que também precisamos reavaliar é a própria formação docente. Acredito que a universidade precisa se aproximar mais dos sistemas de educação e compreender mais como as coisas acontecem no dia a dia na escola. Essa aproximação é crucial para o resultado em sala de aula, como também gera impactos nas questões metodológicas, de planejamento e nas avaliações tradicionais (Gestor C).

Os argumentos do Gestor C destacam a necessidade de interações efetivas entre universidades e escolas, não como forma de transmitir o conhecimento produzido na academia, mas como um processo dialógico, em que o sujeito não invade, nem manipula, porém empenha-se na transformação constante da realidade (Freire, 2017). O autor defende que o diálogo implica respeito fundamental entre os sujeitos, uma vez que os interlocutores dialógicos não somente preservam sua identidade, mas a defendem e, assim, crescem juntos.

O isolamento docente em seu contexto disciplinar reforça a mera transmissão de conhecimentos e permite que outros definam o que e como ensinar, sem levar em consideração o motivo de se ensinar um conteúdo em detrimento de outro. Da mesma forma, a universidade, distante da prática, não pode continuar ditando o que deve ser desenvolvido em uma realidade tão complexa e singular como a escola.

Nesse sentido, o Gestor C também questiona a qualidade da formação, especialmente no que diz respeito aos cursos de educação a distância (EaD):

É sabido que há inúmeros cursos de Licenciaturas oferecidos no formato EaD, e alguns não preconizam pela qualidade. Isso nos preocupa bastante. Há casos de profissionais oriundos dessas formações que têm dificuldade com a escrita, com a preparação de aulas e com sérios problemas de conhecimento específico da área a qual se formaram (Gestor C).

A preocupação do Gestor C está em consonância com as recomendações do Plano de Desenvolvimento da Educação, que estabelece como meta “[...] habilitar professores em exercício através da execução de programas de formação em serviço em articulação com ins-

tituições de ensino superior e cooperação técnica e financeira da União e dos Estados” (Brasil, 2009, p. 20).

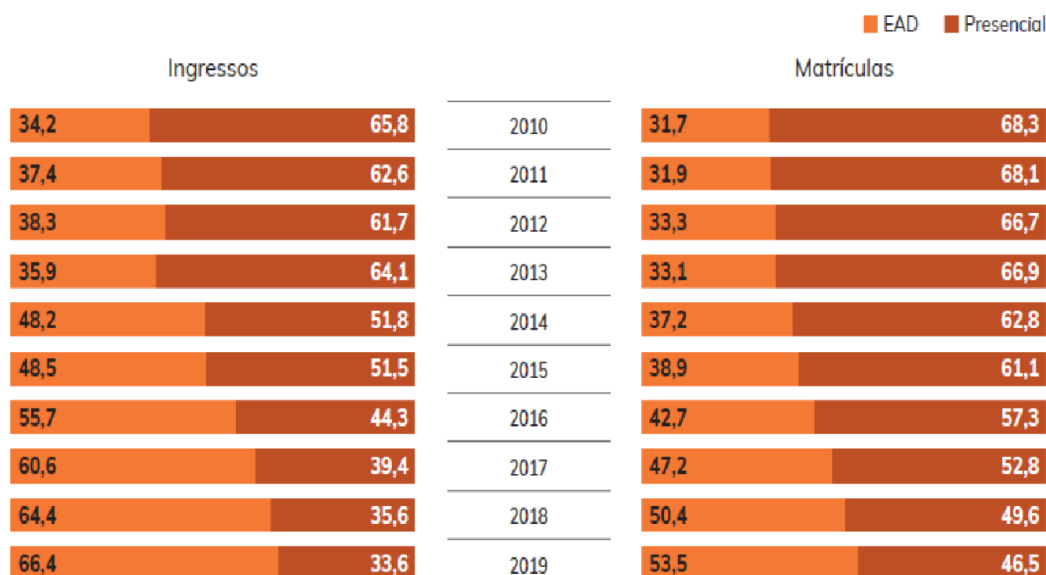
A formação inicial deve ocorrer, preferencialmente, na modalidade presencial, e pode, excepcionalmente, ser feita na modalidade de EaD para os profissionais da educação em exercício, quando não haja oferta de cursos presenciais. A oferta de cursos a distância, no entanto, “[...] deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação” (Brasil, 2010, p. 85).

O Anuário Brasileiro da Educação Básica expõe que:

A análise dos cursos que formam professores no Brasil mostra a expansão significativa do Ensino a Distância, nos últimos anos. Em 2019, de 1,6 milhão de matrículas em cursos voltados à docência, 866,6 mil referem-se à modalidade EaD, sendo 88,7% na rede privada. Nos cursos de Pedagogia da rede privada, três quartos dos alunos matriculados estudam a distância. O crescimento dessa modalidade de oferta traz questões importantes sobre a qualidade de formação dos futuros professores, um problema crônico na Educação brasileira. Se é positivo que as matrículas em cursos que formam docentes tenham crescido mais de 20% nos últimos dez anos, é preciso considerar a urgência de políticas de avaliação e acompanhamento que assegurem a qualidade dessa formação (Brasil, 2021, p. 106).

O documento mostra que 66,4% dos ingressos para a formação de professores têm sido na modalidade EaD, com um aumento progressivo no número de ingressos e matrículas nesta modalidade, conforme observado na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Percentual de matrículas e ingressos no Ensino Superior em cursos voltados à docência por modalidade – 2010-2019



Fonte: Brasil (2021, p. 107).

O problema da EaD está na presença dos inúmeros cursos oferecidos por instituições privadas que visam apenas o lucro. Neste caso, como ocorrem as interações entre universidade e escolas? Como são avaliados tais cursos? Sem dúvida, na era tecnológica, não podemos deixar de dar atenção para tais possibilidades, desde que se mantenham os padrões mínimos de qualidade para uma boa formação inicial.

Do mesmo modo, precisamos considerar que a formação inicial é uma etapa basilar do processo formativo para iniciar a profissão; porém, a docência exige um processo formativo permanente. Neste aspecto, os diretores também apontam problemas relacionados à qualidade dos temas abordados na formação continuada, especialmente quanto à falta de contextualização e conexão entre eles, conforme destacado por D1 e D2:

Não tem um percurso, são assuntos isolados. A última formação, por exemplo, foi sobre Design Thinking, e a anterior sobre a necessidade de mudar o currículo. Apesar de podermos fazer conexões entre as duas, é difícil de compreender aonde querem chegar. A maioria das formações não têm diálogo, são vídeos do YouTube e um resumo. Falta um planejamento que considere a situação dos professores, tipo o que eles sabem e como tentamos com nossos alunos considerar o que eles sabem, para introduzir novos conhecimentos; isto não acontece (Gestor D1).

Na Graduação vi diversos autores, como aquele do documento de identidade e Sacristán. Nestas formações e nos materiais que nos enviam por *e-mail* não tem nenhuma referência ao que vimos nas formações. [...] Não tem conexão, pelo menos não direta com o nosso trabalho até agora. Na maioria das vezes, 1 hora do turno destas formações é para conseguir acalmar os professores, que muitas vezes, não veem esta conexão (Gestor D2).

O Gestor D2 mostra a importância de uma formação teórica conforme a apontada pelo estudo de Silva (2019), o qual instiga-nos a pensar em um currículo como espaço, trajetória, percurso e relação de poder. Silva (2019, p. 150) faz-nos refletir sobre as diferentes teorias de currículo e suas implicações na formação que queremos defender, pois, para o autor, o “[...] currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. Na mesma direção Sacristán (2017) defende que o currículo é uma esfera de interação em que se cruzam diversos processos que conferem significado prático e real. O autor afirma que “[...] problemas da educação geral do cidadão não podem ser reduzidos à soma dos problemas próprios de cada área ou disciplina, sem questionar e dar sentido ao currículo como um todo para expressar um projeto educacional coerente” (Sacristán, 2017, p. 30, tradução nossa).

Concordamos com o Gestor D2 ao mencionar as discussões teóricas, pois possibilitam aos sujeitos a ampliação de seus pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise e reflexão sobre o fazer docente. Pimenta e Franco (2008, p. 607) argumentam que:

Os saberes teórico-propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo resignificando-os e sendo, por sua vez, resignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos profes-

res perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os.

Quanto ao isolamento dos temas destacados por D1, Morin (2015, p. 107) leciona que a compartimentação dos saberes, desvinculados da realidade, impede a percepção global, pois as “[...] condições de qualquer conhecimento pertinente são precisamente a contextualização, a globalização”. O autor argumenta que os problemas se ampliaram com a proliferação de conhecimentos, porém os “conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem se conjugar para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época” (Morin, 2003, p. 13). Neste aspecto, o Gestor C também aponta suas preocupações:

Acredito que o período de quatro dias de formação não é interessante. A formação deveria ser sistêmica, organizada e não fragmentada, cada mês um assunto, dissociado da realidade. Por mais que o tema central fosse um Referencial Curricular Gaúcho, na minha percepção, o dia ‘D’ não tinha um propósito bem-definido. Exemplo disso, que o último dia ‘D’ foi todo construído pela Coordenadoria, pois ocorreu a troca de diretor pedagógico da Secretaria e o diretor substituto tinha outro entendimento da proposta, contudo, como a agenda já estava definida resolvemos aproveitar os quatro dias para outras demandas [...]. A formação continuada é o caminho para a melhoria da qualidade da educação (Gestor C).

A formação continuada enfrenta desafios tanto na sua organização quanto no seu planejamento, principalmente devido à imposição de temas sem a criação de espaços de diálogo. Além disso, destaca-se a falta de comprometimento de alguns docentes, o que pode ser atribuído a diversos fatores, como a elevada carga horária, a desvalorização da carreira e a baixa afinidade com a profissão, entre outros aspectos que contribuem para a desmotivação. A carga horária e os baixos salários, em especial, são fatores que impactam diretamente a qualidade da formação docente. Comparando a realidade brasileira com a da Finlândia, um país de referência em educação básica, percebe-se uma diferença substancial: enquanto no Brasil a média de carga horária dos professores é de 47,7 horas semanais, na Finlândia essa média é de 38,6 horas, de acordo com pesquisa de Bühler e Ignácio (2020). Outro fator relevante é a valorização profissional. Ainda segundo as autoras, o salário inicial anual de um professor do Ensino Médio na Finlândia é de aproximadamente 40.000 dólares, enquanto no Brasil é de cerca de 13.000 dólares, refletindo a discrepância na valorização da profissão entre os dois países.

O Gestor C destaca:

Um dos grandes desafios é com a formação continuada, porque alguns professores terminam a formação docente e acham que estão prontos e que não precisam mais estudar. Em 2015 recebemos um relatório de avaliação das formações continuadas realizadas na gestão anterior, em que pontuava alguns pontos relatados pelos professores: o tempo de formação, de deslocamento para outros municípios, a repetitividade da temática de palestrantes que expressavam muita teoria e pouca prática. Criamos através da plataforma Moodle, uma formação para os professores nas

diferentes áreas. Percebemos que os professores faziam muitas atividades a distância, mas poucos participavam de encontros presenciais. Trabalhamos muito com as questões da BNCC na nossa região. Em 2019, optamos em fazer uma avaliação 100% a distância e eliminamos a presencial. Com a plataforma Moodle, tivemos um resultado de 80% de participação. Cada escola tinha um professor articulador, este buscava motivar os demais professores a realizar a formação (Gestor C).

A participação efetiva dos professores na elaboração de propostas curriculares é uma das condições fundamentais para a qualidade da educação. Assim como o docente precisa ser valorizado e visto como um intelectual crítico, também necessita se empenhar na transformação constante da realidade, conforme enunciado pelo Gestor C:

Eu percebo que as escolas que levam a sério a questão da formação, crescem bastante e repercutem muito nas avaliações externas no IDEB. Além da formação da coordenadoria que é determinada, as escolas também constroem a sua formação, têm essa autonomia de construir os seus dias de formação. [...]. As formações são realizadas por uma equipe qualificada, o núcleo pedagógico, acho que hoje nós temos todas as áreas do conhecimento presentes dentro do núcleo pedagógico. Isso é importante para que se tenha um olhar específico para cada área (Gestor C).

Sem dúvida, os avanços na qualidade da educação somente podem ocorrer com a efetiva participação dos docentes em coletivos com colegas e pessoas mais experientes. É necessária uma formação crítica emancipatória em que o professor possa refletir coletivamente sobre sua prática pedagógica, sua aula e seus alunos em sua singularidade. O professor reflexivo consegue ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas que caracterizam o ensino como prática social em contextos historicamente situados (Pimenta, 2002).

Zeichner (1993) salienta que, inicialmente, o conceito de professor reflexivo caracterizou-se como um movimento de contraposição à visão do professor como técnico que simplesmente aplica passivamente o que os outros produzem. O termo implica o reconhecimento de que o professor é um profissional que deve desempenhar um papel ativo tanto na formulação dos objetivos de seu trabalho quanto nos meios a serem utilizados. O professor reflexivo tem a capacidade de apropriar-se de teorias que iluminam seu cotidiano escolar, o que significa ser capaz de produzir conhecimentos, pois os saberes escolares não são apenas tarefas exclusivas das universidades. Existem inúmeros desafios para a construção de espaços formativos reflexivos, conforme argumentos de D1 e D2:

Nos cursos de formação da CRE os professores têm que se inscrever, e muitas vezes dá choque de horário, o que faz com que os professores não consigam participar. E também muitos dos sábados em que teríamos formações da escola foram usados para recuperar os dias D. Isto é ruim, pois a BNCC traz vários conteúdos e formas de ensinar novas, como utilizar os conceitos básicos de uma linguagem de programação para o trabalho com algoritmos. Isto eu não tive na Graduação e acho que nenhum dos meus colegas teve. Temos que correr e nos capacitar sem o apoio financeiro e físico mesmo do Estado (Gestor D1).

Não temos espaço no calendário, os dias que deveríamos [...] organizar uma formação já foram ocupados com o dia D e seus vídeos de YouTube, mas, mesmo assim, temos o problema que as escolas não possuem orçamento para pagar forma-

ções. Isto dificulta, pois como vamos pedir para alguém trabalhar de graça no sábado? Geralmente pedimos para um professor que tenha Mestrado ou que sabemos que continua seus estudos. Sem falar que um turno não nos habilita a sair sabendo o suficiente para dar aula sobre algo novo. Daí vem novamente o que estávamos comentando sobre o intervalo entre as formações. Acho que o cronograma e o modelo adotados pelo MEC este ano está impondo certa afobação na formação dos currículos. Montar currículos estaduais sem incluir professores que precisam conhecer a Base, na minha opinião, é o mesmo que colocar roupa nova na lixeira. Não funciona. Deveríamos ter um tempo maior para um projeto mais profundo de conhecimento e formação (Gestor D2).

Os argumentos dos gestores evidenciam a importância da participação efetiva dos professores nos processos formativos. Se, entretanto, as reformas educativas forem planejadas sem a criação de condições para diálogos em espaços coletivos de diferentes áreas do conhecimento, elas terão pouca influência na qualidade da educação, mesmo que representem a melhor reforma.

Tardif e Lessard (2007, p. 48) afirmam que a organização do trabalho escolar é uma construção social “[...] oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos”. É por meio das interações dos sujeitos que atuam na instituição escolar, portanto, que a sua organização é estruturada, considerando seus conflitos e tensões.

Pimenta (2002) também destaca que existem discursos que defendem uma formação crítica com capacidade de transformar a realidade social, mas a organização da escola e do trabalho docente, não tem contribuído para atender tais finalidades, conforme expresso nos argumentos dos gestores em relação à BNCC. Por isso, torna-se necessário entender como os professores podem participar de processos de interação que contemplem seus interesses a partir de reflexões que visem a enfrentar os conflitos vivenciados na escola e contribuir para a construção de um processo formativo democrático, emancipatório e que colabore para o enfrentamento das desigualdades. Para superar tais questões, os gestores D1 e D2 sugerem alternativas de organização das formações:

Em primeiro lugar, constituir um plano de formação, como se fosse um curso, com objetivos e metas de aprendizagem. Segundo destinar recursos para que os professores destinem tempo para tal. A reformulação é algo extraordinário, precisamos de um financiamento. Os professores, entre a rede privada, municipal e estadual, exercem muitas vezes 60 horas. Sem que sejam pagos, não vão abrir mão deste tempo, ainda mais com o salário de professor (Gestor D1).

Acho que seria interessante utilizar as universidades, realizar um acordo entre as instituições. Este ano, como você, outros já realizaram pesquisas na escola sobre a BNCC, mas sempre verificam, mas não trazem muito para a escola, pelo menos não efetivamente como uma Graduação. Claro que sei das limitações de tempo e recursos humanos, mas é algo extraordinário. Não adianta o governo gastar com instituições privadas para realizar estas formações se estas não abrem espaço para dúvidas, quem dirá diálogo (Gestor D2).

A articulação dos conhecimentos produzidos na e com a universidade, em parceria colaborativa, permite avanços significativos nas práticas docentes. Isso ocorre porque, se, por um lado, a prática não

dá conta das questões complexas reais que os professores enfrentam no dia a dia da sala de aula, por outro, a teoria distante da realidade escolar também não atende às demandas reais (Boff; Del Pino, 2018). Embora o professor de Educação Básica possua fundamentos teóricos, o exercício de sua função muitas vezes não permite um aprofundamento atualizado na velocidade necessária para enfrentar os desafios contemporâneos. Nesse sentido, o coletivo contribui na produção de saberes compartilhados pelo diálogo e, a interlocução entre os saberes teóricos e da prática cotidiana de sala de aula, ao mesmo tempo, possibilita a ressignificação da práxis pedagógica.

Considerações Finais

A análise dos discursos dos gestores mostra que o processo formativo de professores para compreender e instituir a BNCC, nas escolas de educação básica, ocorreu por meio de tensões, desafios e, também, possibilidades de mobilização docente para o estudo. O Gestor C enfrenta a tensão entre a Secretaria Estadual de Educação, que encaminha documentos a serem repassados às escolas e os modos de organização das formações que favoreçam a participação de todos os professores. Identificamos, nos argumentos dos/as entrevistados/as, desafios quanto às possibilidades de desencadear um processo formativo sistemático que repercuta no desenvolvimento de um currículo emancipatório.

Os Gestores D1 e D2 destacam: a falta de organização de espaços coletivos para a formação docente; a imposição de mudanças sem reflexão sobre a prática docente; o descompasso entre teoria e prática docente; a elevada carga horária de trabalho; a imposição externa do currículo escolar. Já o Gestor C comenta que foi possível desenvolver inúmeros momentos de formação, mas reconhece a imposição externa para o desenvolvimento de temas sem um planejamento prévio que permita a valorização da voz dos professores. O Gestor C destaca que existe certa desconsideração pelos saberes docentes, posto que não havia tempo para a preparação das formações, de modo a favorecer uma reflexão coletiva. Parece que o desejo é apenas obter respostas sobre as tarefas enviadas e, assim, cumprir o propósito das formações.

Embora seja manifestado pelos gestores inúmeras críticas sobre um certo engessamento das ações, eles reconhecem a importância do processo pela mobilização docente para compreender e implantar a Base com qualidade. Verificamos, nos argumentos dos gestores, que a maioria dos professores está disposta a estudar, inovar e promover um ensino de qualidade, mas necessita de um ambiente favorável, com encontros sistemáticos e possibilidades de constituição de espaço de reflexão coletiva dentro da carga horária docente.

Destacamos, ainda, como potencialidades, o reconhecimento da necessidade de um documento orientador e uma Diretriz Nacional que indique os conteúdos centrais que todos os brasileiros devem conhecer. Ressaltamos, porém, a importância de um olhar aprofundado

para a diversidade brasileira, com características muito distintas de uma região para outra, bem como as necessidades sociais, econômicas e culturais que precisam ser consideradas para que os conteúdos a serem ensinados produzam sentidos e significados. Além disso, destacamos a importância de haver uma política de Estado e não apenas políticas de governo, as quais não permitem avanços, pois normalmente a cada troca de governo também mudam as diretrizes nas escolas públicas, impedindo a produção de avanços na educação.

Existe a necessidade de se criar ambientes de formação continuada como política de Estado, que possam contemplar os compromissos laborais dos professores, muitos dos quais atuam em mais de uma escola, com carga horária total de 60 horas, incompatível com as necessidades de formação.

Destacamos, ainda, que existe certo descompasso entre as determinações externas e a realidade do cotidiano escolar, conforme já exposto nos argumentos dos gestores entrevistados, o que gera insegurança no desenvolvimento da prática docente.

Entendemos que para avançar na qualidade da educação é necessário ter como primazia as políticas de Estado em detrimento de políticas de governo, para, assim, contribuir na produção de um currículo nacional que promova sistematicamente a qualidade da educação e a permanente valorização docente. A continuidade dessas políticas garante que a formação dos professores esteja alinhada às demandas curriculares atuais, considerando a diversidade, a equidade e a superação das desigualdades sociais.

Um exemplo de política educacional bem-sucedida pode ser observado em países como a Finlândia, onde o Estado investiu amplamente na formação inicial e continuada dos professores, vinculando o currículo nacional às práticas pedagógicas sem desconsiderar as particularidades de cada comunidade escolar. Esse investimento não apenas elevou a qualidade da educação, mas também resultou no reconhecimento global do país como referência em educação básica, com um corpo docente altamente qualificado e valorizado.

Como perspectivas futuras, verificamos a importância do fortalecimento das interações entre universidade e escolas para constituir um espaço de diálogo e enriquecimento mútuo entre os diferentes níveis de formação e áreas do conhecimento.

Entendemos que o currículo real precisa ser produzido pelas interações, que vislumbram entender como o currículo configura-se em relação aos contextos pedagógicos, políticos, econômicos, legislativos, sociais e culturais, conforme já destacado por Sacristán (2017). A partir disso, é possível manter uma perspectiva crítica da educação, descobrindo as inconsistências e provocando a mudança da realidade.

Por fim, consideramos que a BNCC, como norma geral da Educação Básica brasileira, precisa ser compreendida por todos que se preocupam com a educação, mas os saberes docentes e das instituições educativas não podem ser eliminados deixando realidades de fora conforme postulado pela ecologia dos saberes.

O currículo construído nas escolas precisa contar com a participação efetiva dos professores, pois são eles que interagem com seus alunos em busca de uma formação crítica que contribua para ampliar as compreensões do mundo e transformar a realidade, visando à diminuição das desigualdades sociais tão presentes na população brasileira. Este é um aspecto de grande relevância, especialmente considerando a desvalorização da educação no período de 2019 a 2022, quando também se sofria as consequências da pandemia da Covid-19.

Para contribuir na superação das tensões e desafios vinculados à formação docente, principalmente no contexto da BNCC, consideramos fundamental: ampliar as interações entre universidade e escola; constituir espaços coletivos de formação permanente; promover discussões em e sobre contextos socialmente relevantes e trazer os professores para a centralidade dos discursos do currículo a ser praticado por eles por meio do diálogo problematizador, conforme a linha de pensamento de Paulo Freire (2017).

Recebido em 28 de junho de 2023

Aprovado em 30 de setembro de 2024

Referências

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- APPLE, Michael W. **A Educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lilia Loman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BOFF, Eva Teresinha de Oliveira; DEL PINO, José Cláudio. **Processo Interativo de Formação Docente: uma perspectiva emancipatória na constituição do currículo escolar**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. Abingdon; Inglaterra: Routledge, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 out. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 out. 2022.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 12 out. 2022.
- BRASIL. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais**. Específicas da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_consolidado.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação 2010**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação – O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC: CONAE, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

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

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Todos Pela Educação. Ed Moderna, 2021.

BÜHLER, Juliane; IGNÁCIO, Patrícia. Políticas Públicas Educacionais Implicadas no Bom Desempenho em Ciências no PISA: um estudo comparativo Brasil, Singapura e Finlândia. **Olhar de Professor**, v. 23, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195036>. Acesso em: 14 set. 2024.

CARVALHO, Cláudia Adriana de. **Processo formativo de professores no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, PPG em Educação nas Ciências, Ijuí, 2020.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2017.

GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel; MORAES, Roque (in memoriam). **Aprendentes do Aprender** – um exercício de Análise Textual Discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2021.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUZA, Robson Simplicio de. **Análise Textual Discursiva**. Uma ampliação de horizontes. Ijuí: Editora Unijuí, 2022.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais transformadores. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 30, nov. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática Para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

MICARELLO, Hilda Aparecida. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Revista Científica**, n. 41, p. 61-75, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71550055005/html/>. Acesso em: 12 out. 2022.

MINAYO, Maria. Pesquisa Social: teoria e método. **Ciência, Técnica**, n. 2, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver**. Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. P. 17-52.

PIMENTA, Selma; FRANCO, Maria Amélia (Org.). **Pesquisa em Educação** – possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. P. 41-70. V. 2.

SACRISTÁN, Gimeno José. El currículum como estudio del contenido de la enseñanza. In: SACRISTÁN, Gimeno José et al. **Ensayos Sobre el Currículum**: teoría y práctica. São Paulo: Cortez; Madrid, España: Ediciones Morata, 2017. P. 29-62.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Futuro Começa Agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 3ª versão, 12ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Eva Teresinha de Oliveira Boff é Mestre em Ciências Biológicas (Bioquímica) e Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFRGS. Atua na linha de pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores, além de Processos de Ensino e Aprendizagem em Ambientes Formais e Não Formais. Pesquisadora PQ/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7266-9630>
E-mail: evaboff@gmail.com

Alisson Vercelino Beerbaum é Doutor e Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), onde também obteve sua Graduação em Matemática Licenciatura. É professor da Rede Estadual de Educação Básica do Rio Grande do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1026-8628>
E-mail: alissonvbeerbaum@gmail.com

Edi Branco da Silva é Doutora em Educação nas Ciências, Mestre em Desenvolvimento Regional e Gestão de Organizações e do Desenvolvimento, ambos pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Especialização em: Gestão de Pessoas e Recursos Humanos, Psicopedagogia, Gestão Institucional (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção), e MBA em Gestão Organizacional. Graduada em Administração e Licenciada em Pedagogia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8796-9815>
E-mail: edybranco@yahoo.com.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

