

Adriana Ramos dos Santos



Universidade Federal do Acre (Ufac)
adriana.santos@ufac.br

**Maria Elisângela Martins da Silva
Mendonça**



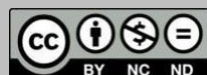
Universidade Federal do Acre (Ufac)
maria.elizangela@sou.ufac.br

Submetido em: 31/01/2023

Aceito em: 12/04/2023

Publicado em: 10/05/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14978](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14978)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES FORMATIVAS DESTINADAS A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO NOVO CURRÍCULO DO ACRE

RESUMO

O presente artigo se propõe analisar as ações de formação continuada, para a implementação da BNCC e do novo Currículo do Acre. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo exploratório, para a coleta dos dados foram realizados estudos nos documentos legais e nos relatórios da SEE/AC. Como resultados, foi possível perceber que as formações ofertadas seguiram os direcionamentos do MEC, que se baseiam em pressupostos de uma educação voltada a uma racionalidade instrumental. Conclui-se que, essas formações vêm operando na restrição da autonomia dos professores e os aproximando de aplicadores de conteúdo, além de ignorar as condições concretas da prática docente.

Palavras chave: BNCC. Currículo de Referência Único do Acre. Formação Continuada.

CONTINUOUS TEACHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF TRAINING ACTIONS INTENDED FOR IMPLEMENTING THE BNCC AND THE NEW ACRE CURRICULUM

ABSTRACT

This article proposes to analyze the continuing education actions for the implementation of the BNCC and the new Acre Curriculum. In methodological terms, this is a qualitative research, with an exploratory descriptive nature, for data collection, studies were carried out in legal documents and in SEE/AC reports. As a result, it was possible to perceive that the training courses offered followed the guidelines of the MEC, which are based on assumptions of an education focused on an instrumental rationality. It is concluded that these formations have been operating in restricting the autonomy of teachers and bringing them closer to applicators of content, in addition to ignoring the concrete conditions of teaching practice.

Keywords: BNCC. Acre's Unique Reference Curriculum. Continuing Education.

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES: UN ANÁLISIS DE LAS ACCIONES FORMATIVAS DIRIGIDAS A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA BNCC Y DEL NUEVO CURRÍCULO DE ACRE

RESUMEN

El presente artículo se propone analizar las acciones de formación continua para la implementación de la BNCC y del nuevo Currículo de Acre. En términos metodológicos, se trata de una investigación cualitativa, con carácter exploratorio descriptivo; para la recolección de datos se realizaron estudios en documentos oficiales y en informes de la SEE/AC. Como resultado, fue posible percibir que los cursos de formación ofrecidos siguieron las directrices del MEC, que se basan en supuestos de una educación centrada en una racionalidad instrumental. Se concluye que estas formaciones vienen operando para restringir la autonomía de los docentes y acercarlos a la función de aplicadores de contenidos, además de desconocer las condiciones concretas de la práctica docente.

Palabras Clave: BNCC. Currículo de Referencia Único de Acre. Formación Continua.

1. INTRODUÇÃO

Temos acompanhado, nas últimas décadas, profundas mudanças no campo da formação continuada. No contexto das mudanças, advindas da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a formação continuada dos professores é essencial para garantir a materialização desse documento normativo que vem trazendo novos direcionamentos nas aprendizagens dos estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas redes e sistemas da educação pública e privada do país.

Com a homologação da Base, estados e municípios assumiram a responsabilidade de promover ações formativas para sua implementação e (re) formulação de seus currículos, por meio de um termo de cooperação técnica, firmado entre Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, articulado pelo Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e pelos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com previsão para em até 02 anos, ocorrer a efetivação, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Nesse direcionamento, seguindo uma agenda nacional de trabalho proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) aos estados e municípios da federação, a Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE/AC) em regime de colaboração com a Secretaria Municipal de Rio Branco (SEME) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/AC) organizou um planejamento com ações formativas para os professores da Educação Básica, como parte do Programa Nacional de Implementação do Currículo de Referência Único do Estado do Acre, elaborado à luz da BNCC, com a perspectiva de que, a compreensão do professor sobre este documento faria toda a diferença no ato do planejamento e na materialização do currículo à prática pedagógica.

É diante desse cenário que, buscamos analisar as ações de formação continuada, para a implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre, alinhado a BNCC, promovida pela SEE/AC no período de 2019 e 2020.

A pesquisa busca contribuir com os estudos sobre a formação continuada de professores no contexto da implementação da BNCC e da (re) formulação dos currículos dos estados, especialmente do Acre. O que se pretende aqui, é conhecer o planejamento dessas ações de formação, promovendo um debate sobre a atual situação e discutir novas propostas de formação continuada para os professores, nas quais novos elementos adquiram importância (IMBERNON, 2010). Em suma, é necessário discutir, resistir e

apostar em novas mudanças de cunho político, de forma a repensar a formação baseada no desenvolvimento de competências, e investir em um processo formador voltado ao trabalho colaborativo e à reflexão sobre a prática educacional, mediante análise crítica da realidade com a possibilidade de intervenção.

O presente trabalho busca sustentação na pesquisa qualitativa de cunho descritiva e exploratória, por considerar que essa abordagem contempla a natureza do problema deste estudo, a qual permite maior aprofundamento do objeto e sua relação histórica no contexto social (MINAYO, 1995).

Os estudos e pesquisas de Imbernóm (2010), Diniz-Pereira (2014), Zanardi (2018), Giroux (1997), Magalhães (2019) entre outros, auxiliaram o aporte teórico de nossa investigação. Além disso, também foram realizados estudos nos documentos que trazem a formação de professores para o cerne dessa análise, a saber: a BNCC (BRASIL, 2017), documento do conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED, 2017), o Referencial Curricular Único do Acre (2019), e análise dos relatórios de formação da SEE/AC.

Primeiramente abordaremos as concepções e os conceitos de formação continuada que, ao longo dos anos, tem direcionado as políticas e os programas de formação docente, em seguida faremos alguns apontamentos acerca do contexto no qual a BNCC e o Referencial Curricular Único do Acre foram constituídos e, posteriormente, apresenta-se como foram planejadas e realizadas as ações formativas para os professores da Educação Básica. Finalizamos com considerações a respeito de toda a discussão.

2. CONCEPÇÕES E CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VEM DIRECIONANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ao longo do processo de construção histórica da formação continuada de professores surgiram várias expressões e sentidos, de acordo com a época e as políticas educacionais assumidas. É necessário, neste estudo, apresentar as concepções e os modelos de formação de professores, norteadores das práticas e políticas de formação docente no Brasil.

O Brasil incorporou modelos europeus, cujo foco se concentrava no desenvolvimento individual e no treinamento do professor. 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, a fim de mudar a prática, com projetos inovadores (IMBERNON, 2016, p.146).

. Ao abordar esses modelos formativos, Diniz-Pereira (2014) os organiza em dois lados opostos: de um lado, uma formação baseada na racionalidade técnica, e de outro lado, uma formação assentada na racionalidade prática ou na racionalidade crítica.

Estes modelos de formação, consolidados na Europa no século XIX, configuraram, por muito tempo, a base de formação e atuação de professores, por meio de currículos que subordinavam o aprendizado prático ao teórico, e marca na formação inicial o caráter acrítico, por causa da competência técnica e neutralidade política. Porém, no decorrer da trajetória profissional dos professores, e, a partir da interação com outros profissionais e dos percursos formativos em serviços, outros saberes e práticas se incorporaram à experiência, embora, por muito tempo, a base da formação, fosse marcada por aqueles 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, por consequência, o professor eficaz é aquele que melhor aplica as técnicas produzidas pelos especialistas para transmitir os conhecimentos. Segundo Diniz-Pereira (2014), há pelo menos três modelos de formação de professor baseado na racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo de transmissão e o modelo de 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. 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 (DINIZ-PEREIRA, 2014).

A concepção da racionalidade prática, surge como alternativa para se contrapor ao modelo anterior, sob o entendimento de que a ação do professor em sala de aula não pode ser controlada, pois é de caráter indeterminado e aberto. Para este paradigma, Schôn (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 que os diferentes pontos de vista, e a capacidade para resolver, de modo criativo, as situações-problemas da sala de aula, por meio de práticas concretas, com pretensões educativas, o conhecimento sobre a prática se torna tácito e espontâneo, em função da prática e da repetição.

Zeichner (2008), propõem que a reflexão do professor possibilite mudanças e transformação, por isso os docentes precisam tentar transformar, a partir de suas práticas profissionais reflexivas, as condições nas quais produzem o ensino, com o objetivo de propiciar educação, com senso de igualdade e justiça.

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, mas também a inclusão e inserção, na elaboração dos projetos formativos, a dimensão política da atividade docente, com destaque para a responsabilidade política e ideológica do professor.

Sob esse ponto de vista, ser um professor crítico-reflexivo é, portanto, ser um profissional que busca investigar a origem histórica e social do oculto na escola, compreendendo que as práticas educativas são ideologicamente estabelecidas pelo meio social e político onde se insere. Em observância às análises, o professor deve potencializar práticas que contribuam 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.

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, inclusive no Brasil, embora novos direcionamentos críticos venham sendo propostos. Sobre essa questão, Diniz-Pereira 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)

Embora muitas mudanças foram observadas no campo educacional ao longo dos anos, em especial, na concepção da formação de professor, na qual se crítica a racionalidade técnica, e busca de uma aproximação com os processos formativos das instituições escolares, a partir de uma visão que considera os professores como sujeitos ativos, os processos de pesquisa focados na ação – reflexão – ação, seguem os desafios de uma educação que visa 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 referente à educação continuada de profissionais da educação, que nortearam a formação continuada, ao longo dos anos. A autora situa a relação, as influências e as consequências, ao mencionar os termos mais comuns: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada.

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 possibilita seu uso a partir de uma abordagem mais ampla, rica e potencial, e dependendo da perspectiva, dos objetivos ou aspectos as serem focalizados no processo educativo, inserir as noções anteriores, de treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, porém a partir de uma perspectiva mais inclusiva e menos polarizadora. A educação continuada fundamenta-se na concepção de que a educação possibilita a efetiva participação dos profissionais da educação no mundo, pois incorpora tal vivência no conjunto dos saberes críticos e reflexivos.

Nessa perspectiva, a formação permanente, formação continuada e educação continuada, para a referida autora podem ser colocadas no mesmo bloco, em face da similaridade conceitual. Embora tenham suas 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.

Nesse movimento, a formação de professor ganha novos direcionamentos e bases epistemológicas, por esse motivo é um processo contínuo e investigativo a 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 que se desenvolve ao longo da vida do professor, segue um percurso cronológico, desenvolvido em etapas, tempos e diferentes contextos e concepções.

A formação continuada, é, pois, imprescindível para a formação, e para o desenvolvimento profissional docente, com o intento de 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.

Para além do aperfeiçoamento de práticas educativas, Imbernón (2010) propõe que a formação seja um processo permanente e contínuo, haja vista, a educação escolar ser um processo vivo e dinâmico. A formação em serviço, deve focar na valorização dos saberes docentes, discutidos nos momentos formativos, com ênfase no desenvolvimento de habilidades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para 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 de seus saberes, com a intenção inclusive, de ressignificar sua 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. Optar por uma formação continuada em que o conhecimento e a prática pedagógica sejam aprimorados e construídos, a partir das interações com outros professores, com gestores, coordenadores e educadores, e dos momentos de estudos e trocas de experiências no fazer escolar, é necessário para

potencializar a formação do professor em um movimento contínuo de desenvolvimento profissional.

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 vistas à mudança do caráter individualista dos programas e das propostas de formação continuada dos professores, com ênfase na dimensão participativa e coletiva.

Neste estudo, defendemos que a formação continuada de professor é uma formação concebida, com base em um processo crítico-reflexivo do saber docente. Deve priorizar o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, sujeito da construção de seu saber, e considerar a investigação de sua própria prática, no decorrer de sua carreira escolar.

Pelo exposto, defendemos uma formação continuada que vislumbre um professor capaz de apropriar-se de um pensamento autônomo, com base na reflexão do processo que envolva ações docentes e experiências pedagógicas, para atuar como sujeito ativo, e promover o desenvolvimento pessoal e profissional.

3. O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA BNCC E DE (RE)FORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE

A BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais para o desenvolvimento dos estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Além disso, norteia a reelaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas do país e propõe diversas mudanças nas políticas de formação inicial e continuada.

Em 2015, foi instituído pelo MEC, por meio da Portaria n.º 592, o grupo de redatores responsáveis pela 1ª versão desse documento. Iniciou-se, então, o “Movimento Todos pela Base” tendo como participantes o CONSED e UNDIME, junto com outras instituições. Focados na construção desse documento, foram realizados, num curto espaço de tempo, seminários com a intenção de debater e partilhar experiências para sua construção.

Em 2016, foi lançada a 2ª versão da Base, a qual também sofreu modificações e mudanças fundamentadas nas contribuições de especialistas, educadores e professores. Em abril do mesmo ano, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para apreciação e homologação da parte referente à educação infantil e ao ensino fundamental, a 3ª versão ajustada da BNCC.

Alinhar as políticas educacionais voltadas à formação dos professores, avaliação, elaboração de currículos e à gestão administrativa e financeira é o principal objetivo do documento. O CNE por intermédio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, 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.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), representada por professores e pesquisadores do campo da educação, afirma que, assentada em um direcionamento crítico, desde a 1ª versão da BNCC, se articulou, promoveu reuniões, estudos, seminários, no entanto, foi lhes negado espaço e voz ativa. Nesse contexto, a ANPED, em seus GT, estabeleceu, com base em análises, três níveis de preocupação, com a reforma curricular proposta na BNCC: 1) a ideia da necessidade de um currículo nacional comum; 2) a metodologia utilizada para essa construção; 3) 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 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), suas contribuições também não foram consideradas na construção da BNCC e 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 princípios curriculares da BNCC (ANFOPE, 2017). Com efeito, busca consolidar um currículo que permita o controle através das avaliações em larga escala e da práxis docente, imposta pelos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Mesmo com muitas insatisfações e diversos apontamentos de várias instituições representativas de professores, estudantes e pesquisadores da educação, o MEC homologou a BNCC, e previu datas para sua efetivação nas unidades de ensino do país. A formação dos professores foi considerada uma das principais ações para a sua implementação.

Com esse direcionamento, fora estabelecida uma proposta de trabalho nos Estados e municípios, que previa a adaptação dos currículos escolares ao longo do ano de 2018. A implementação da nova base deveria ser iniciada em 2019 e se prolongaria até 2020.

Considerando as novas diretrizes, Estados e municípios iniciaram de maneira colaborativa, estudos e adaptações dos currículos, de acordo com os princípios da BNCC. Naquele momento, detiveram-se nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, porque a parte do Ensino Médio ainda estava em fase de elaboração pelo MEC. Assim sendo, avançar na estruturação de políticas de formação continuada para implementação da BNCC para as primeiras etapas da educação básica, seria uma preparação para a fase seguinte – o Ensino Médio.

Os Estados foram orientados pelo MEC para organizarem seus Comitês de Governança, compostos de representantes do CONSED, da UNDIME, de uma Comissão Estadual, bem como de uma equipe de currículo.

Organizar e executar um processo de revisão/reelaboração curricular, 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 BNCC: Orientações para o processo de implementação, com o passo a passo para nortear este processo implementativo do currículo. (ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO BNCC, 2018).

De acordo com Zanardi (2018), a busca por um currículo nacional tem o objetivo de expor um padrão de conhecimento acessível a todos educandos e educandas. Esse padrão de educação consiste nos estudantes se mediatizarem com o conhecimento especializado, eleito pelo processo de construção da Base.

Com a aprovação da BNCC pelo CNE, o Conselho Estadual de Educação (CEE/AC), em consonância com os atos deliberativos do CNE, fixou normas operacionais por meio da Resolução nº 264/2018 para a implantação e, implementação da BNCC no estado do Acre. O Regime de Colaboração foi condição precípua para a elaboração do

currículo único, com considerações orientativas sobre o currículo e as competências de cada sistema de ensino.

Em 2017, foi criado no Acre, um Grupo de Trabalho (GT) sobre Formação Continuada, proposto pelo CONSED com representatividade regional de dirigentes municipais e representantes da UNDIME, com o objetivo era discutir o aperfeiçoamento das políticas específicas para a formação continuada dos professores das redes de ensino, em conformidade com a implementação do novo Currículo de Referência, elaborados a partir dos pressupostos da BNCC. Fazia parte desse GT, assessores pedagógicos/formadores e professores da SEE, da SEME e Universidade Federal do Acre (UFAC).

Este processo de (re)formulação do Currículo Único de Referência do Acre da educação Infantil e do Ensino Fundamental, começou com estudos feitos pela equipe do currículo, da BNCC e das Orientações Curriculares do Acre (2009), seguido da (re) formulação do Currículo do Estado. A versão preliminar deste currículo, foi submetida à consulta pública em todos os municípios, em escolas e por 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. Aprovado pelo CEE, no mês de março de 2019, o novo Currículo Único de Referência deveria ser implementado ano de 2020 nas redes estadual e municipal. A implementação desse novo currículo gerou muitas inquietações, preocupações e questionamentos por parte de gestores, coordenadores e principalmente dos professores, quanto à apropriação e implementação em sala de aula.

Com a finalidade de garantir a aplicabilidade e funcionalidade da nova proposta curricular nas redes e sistemas de ensino, o Texto Introdutório (2017), propõe que diferentes atores da educação sejam mobilizados (o gestor escolar, os coordenadores pedagógicos e de ensino, o professor, os estudantes, a escola e a família) a participarem e construam coletivamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em conformidade com as orientações da BNCC, para o desenvolvimento das competências e habilidades essenciais nos estudantes da Educação Básica.

A proposta para implementação do Currículo Único traz um Guia Informativo do Currículo com objetivo de auxiliar equipes gestoras e professores, na leitura e utilização dessa ferramenta. Neste Guia são abordados os principais pontos norteadores do documento, direcionando como as escolas e redes devem se organizar para garantir a

efetiva utilização, o que deve ser levado em consideração ao planejar e as orientações metodológicas específicas para cada componente.

O ano de 2020 foi destinado a efetiva implementação do Currículo de Referência Único do Acre na rede estadual. Todavia, com as limitações impostas pela pandemia da Covid -19, que levou a suspensão das aulas presenciais, não foi possível acompanhar como se deu a implementação nas escolas e na prática docente.

4. AS AÇÕES FORMATIVAS OFERTADAS PELA SEE/AC AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A SEE atendendo ao disposto na legislação nacional, na deliberação do CNE e do CEE quanto à política para formação inicial e continuada de professores, iniciou em regime de colaboração com a SEME e a UNDIME/AC, os percursos formativos para a docência no contexto de mudanças que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica.

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).

As formações foram realizadas nos anos de 2019 e 2020, com quatro grandes encontros na capital Rio Branco, primeiramente com os formadores das Representações da SEE dos municípios do Acre, pois estes reatuarão a formação para as equipes gestoras e aos professores em seus respectivos municípios (22 municípios no total).

O primeiro momento formativo foi marcado por estudos da BNCC e das Orientações Curriculares do Acre (2009/2010), seguido da reelaboração do currículo do Estado que resultou numa versão preliminar, a qual foi submetida à consulta pública nos municípios acreanos em 2018. “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).

A logística de organização formativa deste encontro ocorreu com a apresentação da parte introdutória da BNCC, discutindo o que é a BNCC, as 10 Competências Gerais da Base, o uso e as metodologias ativas em sala de aula e a organização do novo Currículo de Referência único do Acre.

Estes encontros formativos, desencadearam discussões e diversos apontamentos por parte dos representantes da SEE em cada município. Quanto à metodologia de trabalho utilizada, esta envolveu o uso de metodologias ativas tencionando a compreensão da estrutura do Novo Currículo de Referência Único do Acre alinhado à BNCC, visando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas em cada componente do conhecimento.

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, cumprindo ordens e objetivos decididos por especialistas, afastando-os de certa forma, da realidade cotidiana da sala de aula.

De certo, analisando esta visão de formação e aprendizado baseado em competências, habilidade e nos objetivos de aprendizagem dos alunos, expresso na BNCC e materializado ao Currículo de Referência Único do Acre, percebe-se, que as formações buscam condicionar os professores ao papel de meros transmissores de um currículo prescrito, o qual não tem controle sobre a seleção e a sequência do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula. Um currículo direcionado para questões práticas e motivacionais (ZANARDI, 2018).

Dúvidas e inquietações sobre conceitos e direcionamentos que a Base acena, ocasionaram momentos de acirradas discussões entre os participantes nesses encontros, pois muitos professores, em especial, do nosso Estado, não participaram da construção dessa política nacional, e o documento chega pronto e sob força de lei, para ser cumprido e materializado em sala de aula. Além de várias outras dúvidas, quanto ao aprofundamento teórico e epistemológico que levaram a construção do documento e sua materialização para a prática pedagógica.

Analisando este modelo de formação continuada a partir de Imbernón (2010), verificamos que se originam de uma base positivista, sustentada em uma formação voltada à racionalidade técnica. Um sistema de formação *standard*, semelhante a uma “sessão de treinamento”, com os objetivos e os resultados previamente especificados definidos como conhecimentos.

Nessa perspectiva, o formador é um treinador que seleciona as atividades que irá propor aos professores em formação, para que estes desenvolvam por meio de técnicas e procedimentos prescritos de forma que o professor em sala de aula reproduza aos alunos para que estes possam aprendê-los. Assim, o conhecimento é visto como mera reprodução, em que um especialista domina e o repassa, sem levar em consideração a contextualização, a reflexão e o debate. Sob esse entendimento, muito se usa o termo “transmitir conhecimento”, amplamente debatido por Freire (2014, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

De acordo com Freire (2014), formar é muito mais que treinar, ensinar técnicas e depositar conhecimentos, é um processo de construção/produção de conhecimento, a partir das possibilidades proporcionadas pelo professor, num movimento que aluno e professor sejam objeto um do outro. Um trabalho que exige do professor ética e coerência enquanto agente pedagógico, que forma para a vida, por isso o ato de ensinar exige o desenvolvimento do senso crítico do aluno. E percebe-se que 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 (2010, p.58).

Destarte, esses momentos formativos tem alinhado às estratégias e métodos de trabalhos definidos na Base, imbricados 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.

Essa padronização gera a desvalorização do trabalho crítico e intelectual do professor, pela primazia de considerações práticas, configurando-se uma racionalidade instrumental, ou seja, treinamento dos professores. Sob essa visão, os professores, se preocupam em aprender “como fazer”, “o que funciona” ou maneiras de ensinar dado conhecimento sem os devidos questionamentos ou discussões (GIROUX, 1997, p. 159 - 160).

Além disso, reduz a autonomia dos professores ao impor “pacotes curriculares, reservando a eles o papel de executar procedimentos e instruções determinados,

legitimando a “pedagogia do gerenciamento, de controle” dos professores, bem como ignorando as peculiaridades de cada região e das comunidades escolares (GIROUX, 1997, p. 160).

Por conseguinte, Giroux (1997), destaca ainda que podemos tirar proveito e tornar esse aprendizado como um desafio para formar professores como intelectuais “que estruturam a natureza do seu discurso, nas relações sociais que estabelecem com os alunos sala de aula e legitimam valores” (p. 162), visto que a educação não possui neutralidade, e que é possível, a partir de uma postura crítica e transformadora, educar os sujeitos para serem cidadãos ativos e críticos na sociedade.

Logo, esses momentos de estudos e troca de experiências entre professores não deixam de serem importantes para seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois possibilita a reflexão de todo movimento de mudança curricular impostas pela BNCC e a materialização do novo currículo em sala de aula.

Sob a perspectiva, de apropriação e implementação das novas diretrizes curriculares na prática pedagógica, as equipes de formadores das Representações da SEE, ao finalizar o ciclo de formações na capital, retornaram a seus municípios com a missão de replicar a formação recebida, aos gestores, coordenadores e professores dos anos iniciais e finais da educação básica.

Os encontros formativos seguiram a mesma logística, com alguns ajustes quanto à otimização do tempo e a metodologia empregada. Esses momentos foram marcados pelo uso de diversas dinâmicas e atividades práticas desenvolvidas em grupos, a partir do uso de metodologias ativas, levando os professores a participarem ativamente da realização de variados exercícios práticos envolvendo o conteúdo em estudo, como: trilhas, quiz, quebra-, gamificação e outros.

Buscou-se informações na SEE de como os professores receberam essa formação, e foram disponibilizados os relatórios desses encontros, nos relatórios contêm: títulos da formação, a data de realização, a carga horária, os objetivos e metodologias utilizadas, fotografias dos professores durante os encontros realizando atividades em grupos, além da lista de presenças dos participantes.

O percurso Formativo com professores dos anos finais do ensino fundamental para implementação do novo Currículo de Referência do Estado do Acre, se deu por área do conhecimento, com os professores divididos conforme sua formação, uma sala para cada componente curricular. Para esses professores foram abordadas a estrutura do novo

Currículo, de acordo com cada componente específico, partindo das 10 Competências Gerais da BNCC às competências específicas.

No ano de 2020, a SEE seguiu com os planejamentos voltados à formação de professor para implementação do Novo Currículo, devidamente alinhado à BNCC. A primeira formação unificada para coordenadores de ensino e os coordenadores pedagógicos da Representação da SEE ocorreu em janeiro de 2020, sendo reaplicada logo em seguida, para as equipes gestoras das escolas estaduais. O processo de implementação nas redes estaduais e municipais do Estado do Acre previsto para ocorrer no referido ano, foi o principal ponto da formação.

Esta formação foi também repassada aos professores nas unidades escolares, pelas equipes gestoras das escolas estaduais, de posse do material (texto, pauta e slides) da formação e sob monitoramento e assessoria das equipes da Representação da SEE.

Nessas ações formativas ofertadas pela SEE observa-se que não houve a preocupação em criar possibilidades de emancipação dos professores, ficando a formação continuada atrelada apenas “ [...] à participação em cursos, em palestras, em ações descontínuas, sem relação entre si, o que acaba inviabilizando a transformação de ideias e práticas docentes” (MAGALHÃES, 2019, p.198).

Pelo contrário, priorizou-se a formação de curta duração, “os treinamentos dirigidos por especialistas, baseados na epistemologia da prática, distanciando os professores do desenvolvimento profissional ou da aprendizagem/ crescimento emancipador” (MAGALHÃES, 2019, p.199). Tais formações, portanto, vão na contramão de uma formação voltada para o pleno desenvolvimento de um cidadão consciente político e socialmente capaz de intervir na sua realidade.

A BNCC trabalha na perspectiva de formação por competências e as formações que vem sendo ofertadas aos professores coadunam com essa perspectiva, o que favorece:

o discurso que desarticula teoria e prática nos processos formativos, impedindo formação sólida e crítica de professores, reduzindo o conhecimento pedagógico à mera aplicação técnica dos conceitos mercantis. [...] a relação entre teoria e prática é vista pela ótica da dicotomia, não como unidade teoria-prática. Na discussão apresentada na BNCC, temos uma concepção de formação centrada em ensinar os professores a como fazer, reforçando os modelos de uma prática educativa instrumental e tradicional, distanciando-se de princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar (MAGALHÃES, 2019, p.197-198).

Por fim, os professores da educação básica devem continuar a luta por uma formação onde eles possam ser os protagonistas da sua aprendizagem, que a formação não seja centrada exclusivamente em competências, mas que possa promover entre os professores o compromisso social, político, ético e humano com a educação, ou seja, que seja um processo emancipador e transformador da sua realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada dos professores é de suma importância para o desenvolvimento profissional e pessoal desses profissionais, pois permite a troca de experiências, diálogo sobre suas dificuldades e anseios, aprendizado de novos conhecimentos e culturas. Sem sombra de dúvidas, existem inúmeros aspectos positivos sobre ela, contudo observa-se que a BNCC vem normalizando tais formações e padronizando as dinâmicas curriculares, propagando a ideia de que a formação continuada é apenas loco de formação de competências necessárias à atuação dos professores, o que favorece a desarticulação da teoria e prática nos processos formativos, impedindo formação sólida e crítica de professores, reduzindo o conhecimento pedagógico à mera aplicação técnica.

As formações continuadas destinadas aos professores da educação básica no estado do Acre vem operando no sentido de restringir a autonomia dos docentes e os aproximando de aplicadores de conteúdo, além de ignorar as condições concretas da prática docente. É possível dizer que há um movimento à despolitização do professor no sentido de distanciá-lo da consciência crítica sobre as ideologias que sustentam as orientações para suas práticas de ensino e que regem a institucionalização das estruturas educacionais.

Encerramos com a constatação de que para a implementação e materialização da nova proposta curricular, faz-se necessário que a SEE/AC, instituição formadora, leve em consideração as expectativas e necessidades dos professores, de modo a contemplar suas experiências e vivências, num minucioso planejamento pedagógico, para melhor compreender a organização estrutural do novo Currículo de Referência do Acre, elaborado a luz da BNCC, para ajustar as reais condições de ensino propostos, à possibilidade de êxito nessas ações formativas.

Com os resultados, sugere-se, para pesquisas futuras, acompanhar a implementação do novo currículo nas escolas e nas salas de aula, haja vista, que com a Pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais, não foi possível acompanhar esse processo. Acredita-se que com um estudo mais amplo e direcionado ao processo de materialização do currículo em sala de sala, será possível obter maior profundidade na compreensão das contribuições da formação continuada de professor quanto a implementação curricular na prática docente.

REFERÊNCIAS

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.

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

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

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 . Acesso em 03 mar.2020.

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

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

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

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais** –Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. 1ª ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2016.

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

MAGALHÃES, S. M. O. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, mai./ ago. 2019, p. 184-204. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184>. Acesso em: 19 jan. 2022.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, Abrasco, 1995.

SCHON, D. **The reflective practitioner**: how professionals thinking action. New York: Basic Books, 1983.

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

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.