

**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

SILVÂNIA MARIA ROSA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INTEGRADAS À BNCC E AO DOCUMENTO CURRICULAR DE
GOIÁS (DC-GO) NO MUNICÍPIO DE RUBIATABA**

INHUMAS

2023

SILVÂNIA MARIA ROSA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INTEGRADAS À BNCC E AO DOCUMENTO CURRICULAR DE
GOIÁS (DC-GO) NO MUNICÍPIO DE RUBIATABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

INHUMAS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

R788a

ROSA. Silvânia Maria
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INTEGRADAS À BNCC E AO DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS (DC-
GO) NO MUNICÍPIO DE RUBIATABA. Silvânia Maria Rosa. – Inhumas:
FacMais, 2023.

138 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Dr. Marcelo Máximo Purificação.”

1. Formação de professores; 2. Políticas públicas; 3. BNCC, 4. DG-GO; 5.
Ensino; 6. Educação. I. Título.

CDU: 37

FOLHA DE APROVAÇÃO

SILVÂNIA MARIA ROSA

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INTEGRADAS À BNCC E AO DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS (DC-GO) NO MUNICÍPIO DE RUBIATABA

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação

Orientador e Presidente da Banca – PPGE/FACMAIS

Prof.^a Dra. Maria Luzia da Silva Santana

Avaliadora Externa – UFRB

Prof.^a Daniela Couto Lobo

Avaliadora Interna – PPGE/FACMAIS

INHUMAS - GO

2023

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento será para Deus por me permitir alçar novos horizontes, me proteger e guiar durante toda essa caminhada!

Aos meus pais, Geracino e Nazaré, por todas as orações! Obrigada por todo apoio, amor e carinho a mim dedicados.

Ao meu amado filho, Luís Felipe, não apenas por estar presente durante todo esse percurso, me apoiando, incentivando e acreditando no melhor, mas por ser o melhor filho que eu poderia desejar! Agradeço também a minha nora Fernanda por todo o carinho!!

Ao meu irmão Geovany e minha cunhada Marly, minhas irmãs, Cely, Vânia e Nilma por tudo e por tanto carinho!!

A todos os meus sobrinhos e sobrinhas, incluindo as sobrinhas netas! Vocês são motivo de alegria e gratidão a Deus todos os dias!! Obrigada por tudo!!

Ao meu orientador, Dr. Marcelo Máximo, pelo amparo e condução na trajetória dessa pesquisa. Agradeço pelas orientações, sugestões, disponibilidade, incentivos, paciência e dedicação, sempre buscando o melhor resultado para este trabalho!

Às professoras, Dra. Daniela Couto e Dra. Maria Luzia, por todas as orientações a mim dadas com muita propriedade e carinho. Estas substanciaram minha pesquisa!

À Secretária Municipal de Educação, bem como a Coordenadora do Conselho Municipal de Educação de Rubiataba – Aparecida Liberal, bem como o grupo gestor na qual foi baseada a pesquisa pela disponibilidade em me atender e disponibilizar todos os documentos necessários para minha pesquisa.

À Secretária da Facmais, Katiely Vila Verde por toda a competência, dinamismo e amor com os quais desenvolve seu trabalho.

Por fim, meu agradecimento a todos os meus colegas de curso, grandes companheiros de jornada. Em especial as adoráveis amigas Cinara, Flaviana e Vilmaci, e meu amigo Wesley pelo excepcional apoio e incentivo a mim dados durante todo esse percurso.

DEDICATÓRIA

*Eu sou filha da terra.
Nascida na roça.
Minhas raízes são fortes.
Da terra também vieram meus pais para tudo me ensinar e me tornar
orgulhosa dessa nossa história.
Meus pais me ensinaram a coragem, a dignidade e desde cedo, o valor do
estudo.
No labor da roça, aprendi que o estudo seria a única maneira de
crescer e realizar sonhos.
Não se enganaram!!
Sempre caminhei mais um pouco.
Persisti para chegar até aqui e em todo o tempo eles me apoiaram e
incentivaram!
É com infinita gratidão que dedico todo meu percurso de mestranda a eles,
meus amados pais, que foram meus maiores incentivadores para que eu
jamais desistisse de buscar conhecimento.
Alcançar o título de mestra significa que todo esforço valeu a pena.
Posso dizer que vencemos juntos mais uma etapa nessa jornada significativa
e de gigante experiência de aprendizagem para mim.
Aos meus pais, de simplicidade e amor infinito,
toda minha homenagem e meu amor.
Eles são a minha maior riqueza!*

RESUMO

A presente dissertação “As políticas públicas de formação de professores integradas à BNCC e ao Documento Curricular de Goiás (DC-GO) no município de Rubiataba” foi desenvolvida na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas- FacMais, cujo objetivo geral foi o de analisar quais são as iniciativas direcionadas a formação de professores ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba com foco na nova estruturação curricular, proposta pela BNCC e DC/GO e quais as implicações dessas no processo de ensino. Tratou-se de fazer uma síntese das políticas públicas de formação de professores no período compreendido entre a educação jesuíta até a criação da BNCC. Verificou-se como as políticas públicas municipais de Rubiataba-GO se articulam com a BNCC e com o Documento Curricular do Estado Goiás (DC-GO) e por fim, investigou-se a relação existente entre essas políticas e as necessidades dos professores, no que tange ao aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. As categorias de análise, perpassaram pelo Currículo (BNCC e do DC/GO e outros documentos do município), seguindo para as políticas de formação de professores e desenvolvimento profissional (Formação continuada e prática do professor) e por fim, o Ensino. É um estudo embasado na pesquisa bibliográfica e documental, foi realizada com o propósito de contribuir para o conhecimento existente sobre como as políticas públicas de formação de professores integradas à BNCC e ao Documento Curricular de Goiás (DC GO) estão sendo executadas em uma escola municipal de Rubiataba, no Ensino Fundamental II, e ainda como as iniciativas direcionadas à formação de professores (políticas públicas) ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba com foco na nova estruturação curricular, proposta pela BNCC e DC/GO, em meio ao período pandêmico, ou seja, de março de 2020 a agosto de 2021, reverberam no processo de ensino. Em outros termos, buscou-se entender como os professores da escola em questão tem se apoiado na BNCC e no DC-GO, no sentido de fortalecer o ensino a ser aplicado aos alunos e quais cursos de formação continuada estes receberam nesse percurso. Foi um longo percurso cujos resultados se dão em um nível relevante de conhecimento e de que ao analisar a participação dos professores alocados na SME de Rubiataba, observou-se que estes não tiveram a devida qualificação para trabalhar com as novas habilidades trazidas pela BNCC e tampouco do DC-GO e isso pode ter ocorrido devido ao período pandêmico, ao considerarmos que todas as atividades pedagógicas presenciais, tanto na escola como na SME, foram suspensas.

Palavras-chave: Formação de professores; Políticas públicas; BNCC, DG-GO; Ensino; Educação.

ABSTRACT

The present dissertation "The public policies for teacher training integrated to the BNCC and the Curricular Document of Goiás (DC-GO) in the municipality of Rubiataba." It was developed in the research line Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes of the Postgraduate Program in Education, Academic Master's Degree of the Faculty of Inhumas - FacMais, whose overall objective was to analyze what are the initiatives aimed at teacher training offered by the Municipal Department of Education of Rubiataba with a focus on the new curriculum structure, proposed by the BNCC and DC/GO and what are the implications of these in the teaching process. The specific objectives were to make a synthesis of public policies for teacher education in the period from Jesuit education to the creation of the BNCC. It was verified how the municipal public policies of Rubiataba-GO are articulated with the BNCC and the Curriculum Document of the State of Goiás (DC-GO) and finally, it was investigated the relationship between these policies and the needs of teachers, regarding the improvement of their teaching practices. The categories of analysis went through the Curriculum (BNCC and DC/GO and other documents of the municipality), following for teacher training policies and professional development (Continuing education and teacher practice) and finally, the Teaching. It is a qualitative study, based on bibliographic and documentary research, was conducted with the purpose of contributing to the existing knowledge about how public policies for teacher training integrated to the BNCC and the Curriculum Document of Goiás (DC GO), in the midst of the pandemic period, that is, from March 2020 to August 2021, reverberate in the teaching process. In other words, we sought to understand how the teachers of the school in question have relied on BNCC and DC-GO, in order to strengthen the teaching to be applied to students and which continuing education courses they received in this path. It was a long journey whose results occur at a relevant level of knowledge and that when analyzing the participation of the teachers allocated in the SME of Rubiataba, it was observed that they did not have the proper qualification to work with the new skills brought by the BNCC and neither by the DC-GO and this may have occurred due to the pandemic period, considering that all face-to-face pedagogical activities, both in the school and in the SME, were suspended.

Keywords: Teacher education; Public policy; BNCC, DG-GO; Teaching; Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Integrantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932	29
Figura 2 – Infográfico explicativo das competências gerais contidas na BNCC	66
Figura 3 - Lista dos professores elaboradores do Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás	86
Figura 4 – Documento curricular que a instituição escolar utiliza – maio de 2018	87
Figura 5 – Comissões Regionais de Implementação da BNCC. Construção do Documento Curricular para Goiás – 2018	89
Figura 6 – Indicadores sociais de Rubiataba-GO	94
Figura 7 – Comissão Regional de Rubiataba – Estudos do DC-GO ..	Error! Indicador Não Definido .
Figura 8 – Evolução do IDEB de 2005 a 2021	111
Figura 9 – Resultados do IDEB 2017/2019 da Escola Municipal	111
Figura 10– Resultados do IDEB na Escola Municipal- 2021	112
Figura 11 – Resultados dos índices do IDEB Brasil e Goiás – 2015 a 2021	112
Figura 12 – Resultados dos índices do IDEB Escola Municipal – 2015 a 2021	113

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Área de formação dos professores da escola municipal 107

Gráfico 1 – Área de formação dos professores da escola municipal 108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Art.	- Artigo
AVAMEC	- Ambiente virtual colaborativo de aprendizagem
BNC	- Base Comum Nacional
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CENAFOR	- Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CER-SEBRAE	- Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora
CF	- Constituição Federal
CME	- Conselho Municipal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
DC-GO	- Documento Curricular para Goiás
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	- Educação à distância
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FGV	- Fundação Getúlio Vargas
FNE	- Fórum Nacional da Educação
FORPROF-GO	- Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Goiás
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	- Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PEE-GO	- Plano Estadual de Educação de Goiás

PME	- Plano Municipal de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGPE	- Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	- Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-GO	- Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Goiás
UNDIME-GO	- União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – SÍNTESE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS	17
1.1 SÍNTESE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	17
1.2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS, ALGUMAS IDEIAS. 36	
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, AOS DIAS ATUAIS	42
CAPÍTULO 2 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): PROCESSO DE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO	55
2.1 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS	71
2.2 DISCUSSÕES SOBRE A BNCC E O DC- GO	79
2.3 DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS - DC-GO: CONSTRUÇÃO E IMPLANTAÇÃO	83
2.4 A IMPLEMENTAÇÃO DO DC-GO E SUAS SINGULARIDADES	87
CAPÍTULO 3	94
3.1 COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM RUBIATABA-GO, SE ARTICULAM COM A BNCC E COM O DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO GOIÁS	94
3.2 DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE RUBIATABA – GO	104
3.3 AS FINALIDADES OU PRINCÍPIOS DA ESCOLA	Error! Indicador Não Definido .
3.3.1 Visão e Missão da Escola	Error! Indicador Não Definido .
CONCLUSÃO	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128

INTRODUÇÃO

Desvelar e ponderar acerca da trajetória da educação brasileira, delineando seus rastros, tendo como início a história da educação jesuítica e por fim as políticas públicas de formação de professores da rede municipal de educação de Rubiataba – GO, mais especificamente numa escola que oferta o Ensino Fundamental II, mostrou-se ser um valoroso trabalho no sentido de inferir como as políticas públicas de formação de professores, são criadas, aprovadas e finalmente aplicadas, e de que forma tem sido a repercussão no trabalho docente. Destarte, apercebe-se que, ainda que a formação de professores seja uma questão recorrente em todo o percurso analisado, são inúmeras as contradições entre o que está proposto nas leis, portarias e decretos que foram aprovadas durante todo esse percurso e o que realmente são aplicadas, em especial no que tange à formação de professores. Muito se discute, no entanto, os avanços são pouco significativos e nos últimos anos, o que se apercebe é que são incipientes os avanços na qualificação de professores, um contrassenso ao que se espera dos resultados.

E assim, justifica-se o presente trabalho, tendo em vista todos os apontamentos acerca das inúmeras contradições, idas e vindas das políticas públicas de formação de professores, tais como o em especial a formação de professores, desde o início de minha carreira de professor há quase 30 anos, me inquietaram e em algumas oportunidades me aprofundei um pouco mais sobre o tema, tendo inclusive sido tutora em cursos de formação numa parceria da Secretaria Municipal de Educação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Ministério da Educação, bem como escrevi sobre o tema. No entanto, não havia ainda substanciado minhas inquietações então, surgiu a prerrogativa de aprofundar um pouco mais sobre o assunto e quiçá encontrar respostas para as ditas inquietações, ao me ingressar Mestrado em Educação e Formação Humana, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Ppge/Facmais, tendo sido consolidado no decorrer do curso, a cada disciplina, conteúdos e textos estudados, tive a certeza do caminho certo, se não o certo, ao menos o desejado.

Foi um longo percurso até finalizar minha pesquisa cujo início se deu à partir do meus questionamentos, e foi realizada com o propósito de contribuir para o conhecimento existente sobre como as políticas públicas de formação de

professores integradas a BNCC e ao Documento Curricular de Goiás (DC GO) estão sendo executadas em uma escola municipal de Rubiataba, no Ensino Fundamental II, e ainda como as iniciativas direcionadas à formação de professores (políticas públicas) ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba com foco na nova estruturação curricular, proposta pela BNCC e DC/GO reverberam no processo de ensino. Em outros termos, buscou-se entender como os professores da escola em questão tem se apoiado na BNCC e no DC-GO, no sentido de fortalecer o ensino a ser aplicado aos alunos e quais cursos de formação continuada estes receberam nesse percurso.

Assim sendo, este estudo perpassou pelas políticas públicas de formação de professores desde o início da história da educação no Brasil, sem, contudo, nos aprofundarmos detidamente nesse aspecto, cujo foco deveria centrar-se nas proposições e deliberações da BNCC e DC-GO, em especial ao município de Rubiataba.

É um estudo embasado na pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica qualitativa foi realizada em artigos, dissertações e teses de mestrado e doutorado, utilizando como fonte a plataforma da CAPES e revistas qualificadas; A análise interpretativa ocorreu a partir dos textos e documentos seguindo as categorias elencadas nas palavras-chave. A pesquisa documental aconteceu nos documentos BNCC e DC-GO do estado de Goiás; leis e decretos relativos à formação dos professores e por fim, o Plano Municipal de Educação (PME) de Rubiataba, Plano de carreira dos professores, Estatuto do Magistério; leis, e resoluções relacionadas ao desenvolvimento da educação no município de Rubiataba, dentre outros que serão elencados no decorrer da pesquisa.

Para substanciar esse estudo, nos valem de renomados estudiosos do assunto, dentre outros e de início citamos Varella (2015), Muler (2016), Vieira e Saldanha (2020), Azevedo (2018), França (2009), com destaque para Saviani (2009, 2010 e 2013) Libâneo (2016), Gatti (2008), Freire (2011) e Gadotti (2016), dentre muitos outros, bem como as leis vigentes no período, destacando a LDB 9.304/96, a BNCC e o DC -GO, e ainda vários decretos e as Constituições de 1824 (Brasil Império); Constituição de 1891 (Brasil República); Constituição de 1934 (Segunda República); Constituição de 1937 (Estado Novo); Constituição de 1946; Constituição de 1967 (Regime Militar); Constituição de 1988 (Constituição Cidadã).

À vista disso, organizou-se a apresentação do tema desse texto, além da introdução e das considerações finais inicialmente buscando rastros sobre a educação no Brasil, formação de professores e políticas públicas. No desenvolvimento deste capítulo um, pontuou-se, sem, contudo, nos aprofundarmos, acerca da história da educação no Brasil, bem como ocorreram as políticas públicas para formação de professores, analisando aspectos educacionais do Brasil Colônia, perpassando rapidamente pelas Constituições Federais, crê-se relevante mencionar os artigos e incisos contemplados nas ditas políticas, de modo a fazer uma análise circunstancial do tema, bem como as leis de diretrizes e bases da educação nacional, até a criação e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ponto no qual a discussão se dará de forma mais ampla e explícita, considerando-se os objetivos do presente. Para tanto, serão elencadas algumas ideias acerca da história da educação brasileira no século XXI, analisando como se deram as políticas públicas de formação de professores nesse período. Nesse ponto, apresentamos conceitos acerca de políticas públicas e de como foram articuladas para a implantação da Base Nacional Curricular (BNCC) em 2018. Como embasamento teórico trouxemos, dentre outros, De Freitas (2019); Molina (2020); Gatti (2008); Libâneo (2016) e Tancredi (2013).

No capítulo dois apresentou-se a explanação epistemológica do tema, atentando para o objetivo da pesquisa, o de investigar a relação existente entre as políticas públicas de formação de professores e as necessidades deles, no que tange ao aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. e discorreu-se acerca da BNCC, tendo como aporte teórico BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), e ainda GOIÁS, Documento Curricular para Goiás Ampliado, DC-GO, 5ª versão, (2019.) dentre outros importantes autores para subsidiar nossa pesquisa sobre o processo, formulação e implementação especificamente. Observou-se na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a determinação em seu texto, a criação de uma base comum cujo princípio seria o de conduzir a elaboração dos currículos da educação. O principal objetivo da BNCC é garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país.

No decorrer da pesquisa, discutiu-se ainda as políticas de formação de professores em Goiás, bem como outras leis, criadas e aprovadas ao longo dos

anos de planos de cargos e salários, revogações, decretos e outros. Assim como a BNCC, O Documento Curricular para Goiás é fruto de todo um trabalho de construção de outro documento curricular centrado na participação efetiva de todos os professores da rede estadual de educação, denominado Reorientação Curricular, ocorreu entre os anos 2001 a 2010.

Neste seguimento, com o intuito de compreender como se deram as políticas públicas para a educação em Goiás, bem como a criação e efetivação do documento curricular para Goiás - DC-GO, trouxemos de forma mais detalhada todo esse processo, atentando aos detalhes de como ocorreu a participação da comunidade escolar, mais especificamente dos professores e ainda acerca dos resultados dessa participação.

Por fim, no capítulo três, buscou-se delinear os desafios da implementação da BNCC e DC-GO, numa escola pública de Ensino Fundamental II no município de Rubiataba – Go. bem como ideou-se entender como as políticas públicas municipais se articulam com a BNCC e com o DC – GO. Para tanto, optou-se por traçar uma linha do tempo das políticas públicas direcionadas a educação municipal, cursos de formação ofertados nos últimos 10 anos bem como dos resultados obtidos nesse interim nas avaliações externas, dentre outros o IDEB. O aporte teórico foi, BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (2017); GOIÁS, Documento Curricular para Goiás Ampliado, DC-GO, 5ª versão, (2019.); RUBIATABA. Plano municipal de educação de Rubiataba-Go. Lei 1440/2015. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rivaldo Santana Sampaio. (2022), dentre outros.

CAPÍTULO 1 – SÍNTESE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS

No desenvolvimento deste primeiro capítulo, cujo objetivo é sintetizar a história das políticas públicas de formação de professores no período compreendido entre a educação jesuítica até a criação da Base Nacional Curricular (BNCC), sem, contudo, nos aprofundarmos, pontuaremos acerca da história da educação no Brasil, bem como ocorreram as políticas públicas para formação de professores, destacando aspectos educacionais do Brasil Colônia, perpassando rapidamente pelas Constituições Federais, bem como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até a criação e aprovação da BNCC, ponto em que a discussão se dará de forma mais ampla e explícita, considerando-se os objetivos do presente.

1.1 SÍNTESE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A educação no Brasil percorreu inúmeros caminhos, nem tanto com o intuito de ofertar educação e formação de qualidade e específicas para os professores, mas de maneira geral ocorreram tentativas de mudar essa realidade. À vista disso, traçar-se-á uma linha do tempo mais específica, cuja intencionalidade é a de nominar os períodos relacionados ao estudo em questão.

À título de entendimento de como se deram as políticas públicas brasileiras ao longo da história, considera-se importante rememorar os principais momentos da educação no Brasil, que como se sabe decorreu com a chegada dos primeiros jesuítas, com o intuito de catequisar índios e negros. A princípio, os jesuítas não intentavam ofertar a regalia que a leitura e escrita poderiam proporcioná-los, mas o de fazer com que se sentissem mais próximos dos colonizadores e confiantes, para que pudessem atender às demandas de mão-de-obra das fazendas. Mas ao contrário do esperado, estes se rebelaram, devido à violência a que eram submetidos durante a catequese, intento que em que não obtiveram êxito, ao contrário, foram escravizados e muitos deles dizimados.

Sobre esses aspectos Varella (2015), esclarece que:

O início da educação no Brasil ocorreu em 1549 com a chegada dos primeiros jesuítas chefiados pelo Pe. Manoel da Nóbrega, da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola. A principal finalidade dos jesuítas era difundir a fé cristã. Os índios e os negros eram catequisados e alfabetizados, já os filhos dos colonizadores eram instruídos na França e em Coimbra (Portugal). (VARELLA, 2015)

Em 1564, os jesuítas assumiram a educação dos brancos e criaram o primeiro colégio, na Bahia; em 1808 foram criadas as primeiras faculdades de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro. Foi no ano de 1827, com a Primeira Lei Geral de Ensino, que foram criadas as primeiras escolas em vilas e cidades populosas, dando acesso às salas de aula para as meninas, criando um novo método de ensino, no qual o professor orientava melhor seus alunos, e as turmas eram separadas conforme o nível de conhecimento, e não por idade. Entretanto, a repetição e memorização continuaram. Contudo, foram introduzidos cartazes nas paredes para ensinar o alfabeto e os números. Nessa época também, foi criada a escola de Direito, em Olinda de São Paulo. A primeira Escola Normal, surgiu em 1835 em Niterói, em 1836 na Bahia, em 1845 no Ceará e, em 1846 em São Paulo. (MULER, 2016)

E assim, de acordo com Varella (2015) a educação organizada pelos jesuítas durou aproximadamente 210 anos. Ergueram um colégio em Salvador - Bahia, fundando a Província Brasileira das Companhias de Jesus. A influência da igreja católica na história da educação brasileira foi muito marcante, considerando-se a efetiva participação dos jesuítas desde o período da colonização e que se estende, em menor proporção até os dias atuais, inclusive nas escolas, ainda que o estado seja considerado laico e por consequência as escolas, o catolicismo está sempre presente nesse meio. Entretanto, sem mudanças significativas no campo da educação, o que poderíamos denominar como um período de estagnação na educação brasileira. Nessa conjuntura, com a chegada da corte portuguesa é que a educação passou por alterações relevantes, pois a Corte Portuguesa precisava se preparar para administrar a Colônia. Porém, no que tange à educação propriamente dita, no período monárquico, a Educação não era prioridade para o Estado, uma vez que, que homens letrados colocavam em risco a própria soberania. (FRANÇA, 2009). Expressão que se nos apresenta bastante atual, se considerarmos os currículos e leis da educação que foram criadas ao longo dos anos. Assunto que discutiremos no decorrer deste estudo.

Nessa linha Vieira e Saldanha (2020) a partir da perspectiva teórica de e Ferreira Jr. (2010) expõem que:

Não tem como falar da história da educação no Brasil sem citar a influência da educação católica, em específico, a participação jesuítica no processo de educação brasileira, já que ela está intimamente relacionada a essa prática, sendo responsável pela educação dos habitantes de nosso país no período da colonização, deixando marcas até os dias de hoje. (Vieira e Saldanha, 2020, FERREIRA JR. 2010).

Os autores acima, reforçam a presença da igreja católica no processo de construção da educação brasileira, como primeiros educadores do Brasil. Salientam ainda, que tanto a educação de modo geral, como a formação de professores estão intimamente ligadas a essa trajetória histórica. Porém, Saviani (2010), informa que a educação ofertada propôs que a população indígena se aculturasse em nome da cultura dos exploradores. Assim, os jesuítas começaram a educar o índio através de uma rígida pedagogia — que incluía, entre outras coisas, o uso de violência e a catequese, com vistas a “humanizá-lo”, torná-lo “menos diferente”, mais dócil e servil (SAVIANI, 2010), ou seja, não havia de fato o interesse em instruir o índio. Os objetivos eram apenas de fazer com que, uma vez aculturados e servis, atendessem as necessidades da corte, realizando todo tipo de trabalho que fosse necessário. E assim, na impossibilidade de catequizar os adultos, os jesuítas se preocuparam basicamente com a educação das crianças, com o intuito de inculcar nelas apenas a fé católica, sem necessariamente ensinar a ler e escrever e as escolas eram transitórias e as aulas ocorriam sem muitos critérios. No entanto a educação que os filhos dos colonos recebiam era diferenciada, estes contavam até mesmo com um documento curricular diferenciado e estudavam inclusive letras (SAVIANI, 2010).

Nesse sentido, Azevedo (2018), assegura que:

Ainda que houvesse uma segregação clara entre os ensinamentos repassados aos índios e aos filhos dos colonos, a educação jesuítica seguia (ou tentava seguir) um documento curricular: o Ratio Studiorum. Elaborado em 1599, a diretriz curricular era a base do conteúdo pensada pela Igreja. No Ratio, constava o ensino da gramática média, da gramática superior, das humanidades, da retórica, da filosofia e da teologia. A partir do ensino das letras, começava a se formar no país uma organização da sociedade hierarquizada pelo acesso à alfabetização. (AZEVEDO, 2018)

Percebe-se na citação de Azevedo, que nesse âmbito, a educação no Brasil passou por mudanças bastante significativas para o momento histórico, a começar

pela expulsão dos jesuítas, pelo então Marquês de Pombal, denominada Reforma Pombalina, dirimindo assim a influência dos jesuítas na educação. Essa reforma tirou o poder da igreja e as escolas ficaram à cargo do estado, e assim criou-se um novo método de ensino e as primeiras faculdades foram criadas apenas em 1808, na Bahia e no Rio de Janeiro (AZEVEDO, 2018).

Ainda que os jesuítas tenham permanecido no Brasil cerca de 210 anos, não se observa mudanças significativas no campo da educação, o que poderíamos denominar como um período de estagnação na educação brasileira. Nessa conjuntura, com a chegada da corte portuguesa é que a educação passou por alterações relevantes, pois a Corte Portuguesa precisava se preparar para administrar a Colônia. Porém, no que tange à educação propriamente dita, no período monárquico, a Educação não era prioridade para o Estado, uma vez que, que homens letrados colocavam em risco a própria soberania. (FRANÇA, 2009). Expressão que se nos apresenta bastante atual, se considerarmos os currículos e leis da educação que foram criadas ao longo dos anos. Assunto que discutiremos no decorrer deste estudo.

O ano de 1889 demarca interesse pela educação e formação dos professores. A educação passou a ser vista como algo de grande interesse, em decorrência da Revolução Industrial que causou profundas transformações para a humanidade, por meio do surgimento da indústria e do capitalismo. Com isso houve crescimento populacional nos centros urbanos, a formação de uma classe assalariada composta principalmente por operários das fábricas, a formação de uma população consumidora dos bens nacionais e internacionais, a formação de uma elite intelectual identificada com os ideais burgueses, o início do desenvolvimento tecnológico e científico atrelado a produção econômica e política, a consolidação do capitalismo (mercantil e concorrencial) e o expansionismo e exploração colonial em todos os continentes do globo. Em virtude das novas necessidades da população, logo após a Proclamação da República, o governo reforma o ensino primário e normal. Foi nos anos de 1920 que começou a se discutir sobre a importância da educação para o país se desenvolver, período em que o aluno então passa a ser o sujeito mais importante da escola, adotando novos métodos e reformando o currículo escolar. (MULER, 2016)

Nesse sentido, França, (2009) aponta que, com a Proclamação da República, em 1889, a educação passou a ser prioritária, em decorrência do nível de

desenvolvimento da época, que exigia cidadãos preparados, intelectualmente, para ocupar cargos na administração pública e também no setor privado. Com esse objetivo, foram criados cursos de formação de professores, e o governo reformou o ensino primário e normal, organizando uma rede de escolas normais e complementares, aumentando a presença das mulheres nos cursos de formação de professoras. (MULER,2016).

Nessa conjuntura, com o propósito de apreender como se deram as políticas públicas de formação de professores crê-se importante e necessário mencionar e permear as Constituições que foram aprovadas no decorrer da história do Brasil e de modo consequente, na história da educação brasileira. Assim temos a primeira a Constituição Política do Império do Brasil, a Constituição de 1824, foi a primeira e única constituição do Brasil Imperial, bem como a primeira constituição a reger o território brasileiro outorgada pelo imperador D. Pedro I e vigente até a declaração da república em 1889, essa Constituição foi a mais longa e estável do Brasil. Logo em seguida, tivemos a Constituição do regime republicano, de 1891, promulgada em 24 de fevereiro, que no seu teor maior, se limitou a enunciar apenas a um princípio educacional – o da laicidade – ao estabelecer no artigo 72, parágrafo 6º que: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (p. 213). O Princípio Educacional, o da laicidade, trata da observância de se criar um modelo de educação para além dos princípios até então estabelecidos pelos jesuítas, cujo escopo era sempre o de catequisar índios, negros e os filhos dos colonos com base na religião católica, e, portanto, sem nenhuma intenção de respeitar a religiosidade dos catequisados, como o próprio nome diz. Percebe-se aqui um avanço significativo com respeito ao tipo de educação que deveria ser ofertado à população, porém, não se observa intentos claros de formar professores para ministrar as aulas.

Nesse sentido, a questão dos cursos de formação de professores não é recente, o que se comprova nos ditos de (Saviani, 2009 e SANTONI RUGIU,1998).

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, [...] (SAVIANI, 2009 e SANTONI RUGIU,1998).

Na solidificação do processo em questão, em 1930 foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública com a função de “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar” (Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930). Além da educação, o ministério desenvolvia atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente. O primeiro-ministro da Educação foi o mineiro Francisco Campos. Logo após, em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE); em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propõe um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo para todos os brasileiros até os 18 anos. Em 1934 é definido constitucionalmente que a educação é direito de todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país e em 1937 foi publicada a Lei nº 378, em 13 de janeiro, que estabelece uma ampla reforma e estruturação do sistema educacional brasileiro.

Na Constituição de 1937, promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. No mesmo ano foi publicada a Lei nº 378, em 13 de janeiro, que estabelece uma ampla reforma e estruturação do sistema educacional brasileiro.

No ano de 1942, aconteceram algumas mudanças significativas em que houve uma organização do ensino industrial reforma do ensino secundário¹ que instituiu no Brasil o sistema educacional de três graus, sendo o ensino superior regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras². Como se pode perceber, até então o direito a educação gratuita não se estendia às universidades. O capítulo que se refere à educação e à cultura, artigos 128 e 129, trata de esclarecer detalhadamente as condições em que serão desenvolvidas as questões do ensino em todo o território nacional; a escola focaliza o ensino pré-vocacional e a preparação dos estudantes para o trabalho, com o objetivo de cumprir o seu dever com a economia e de defender a nação. e em 1953, foi criado pela Lei nº 1.920, de

¹ (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942) Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades: 1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

² (Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931). Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

25 de julho de 1953, e o Ministério da Educação e Saúde passa a denominar-se Ministério da Educação e Cultura (MEC). A sigla se mantém até os dias atuais, embora a educação tenha passado a ser atribuição exclusiva da pasta somente em 1995.

Na Constituição de 1946, no capítulo I - Art. 1º, são traçadas as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2022)

Para Saviani (2013),

Tendo sido estabelecido o plano nacional de educação e seja mencionado, no Art. 148, & 2º, nomeação de professores, garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos. Na sequência, afirma que também a Constituição de 1946, [...] mantém a competência da União para legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”. (p. 213). A Constituição baixada no contexto do regime militar – 24 de janeiro de 1967 -, também manteve o dispositivo que atribui à União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, sendo mantido inclusive no texto de 1969. (SAVIANI, 2013).

Já de início, atenta-se para o fato de que o que, ao aludir acerca de formação de professores, esta não nos parece muito distinto da realidade atual, haja vista que ainda no século XIX já se questionava a falta de cursos de formação, já sendo considerado um problema, pois é sabido que todo professor carece de formação específica para exercer suas funções com atributos de qualidade. Para GARCIA (2022), o desenvolvimento profissional está diretamente ligado ao desafio de aprimorar os conhecimentos curriculares, culturais e sociais. Há de se considerar a constante inovação tecnológica e a globalização das informações, bens de consumo e da lógica capitalista neoliberal, pois, cabe ao professor se adequar à nova realidade e buscar o crescimento profissional individual e coletivo no estabelecimento que desempenha sua profissão. No entanto, essa necessidade já não se fazia percebida desde os primórdios da história da educação no Brasil. Consta que, aos professores caberia formar-se na lida diária da sala de aulas e que, à medida que ministrava suas aulas, estaria aprendendo a exercer suas funções. O “aprender fazendo” mencionado por Saviani (2013), ainda que bastante usual em nossos dias, não é o bastante para que os professores estejam capacitados para exercerem suas funções com propriedade, e a falta dos cursos de formação minoram as possibilidades de enfrentamento dos problemas relativos à educação nacional.

E assim, no contexto das diretrizes, citadas nas Constituições ao longo dos anos são criadas leis específicas para a educação nacional e em 1961 é aprovada a Lei 4.024/1961 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A aprovação da primeira LDB, como ficou conhecida, assegurou o direito à educação com recursos do Estado e determinou autonomia didática, administrativa e disciplinar às universidades autárquicas ou fundações. Pode-se inferir que esta foi significativa no que tange à formação de professores, como posto no Art. 34, [...] trata de formação de professores para o ensino primário e pré-primário, e conforme citado anteriormente, já se mencionam cursos de formação de professores, no entanto não se vislumbra políticas públicas específicas eficazes que a regulamentem.

Contudo, com a citada Lei, o capítulo 1 - art. 52, determina que “o ensino normal” tem pôr fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância e o Art. 59, trata claramente da formação de professores para o ensino médio, donde se estabelece que esta será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.” Todos os artigos supracitados foram revogados pela Lei pela Lei nº 5.692, de 1971” (SAVIANI, 2013). Como veremos na sequência, e nessa conjuntura, observa-se o quão necessário e importante se faz as políticas públicas de formação de professores, no sentido de alavancar a qualidade da educação ofertada à população, considerando-se que estas percutem significativamente no desenvolvimento da nação.

Isto posto, em 1962 é aprovado pelo Conselho Federal de Educação o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) e na Constituição Federal de 1967, temos para além dos princípios de liberdade a serem praticados na escola, a obrigatoriedade da aplicação de recursos específicos para a manutenção das escolas e conseqüente ensino, como se lê - Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola. [...] § 4º - Anualmente, a União aplicará nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita

resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. À luz de tais deliberações já se vislumbra adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. (BRASIL,1969)

Em continuidade ao rastreamento das políticas públicas de formação de professores, foi criado em 1969, o primeiro centro de formação de professores, a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor)³, cujos objetivos eram o de preparar os professores, em especial, para atender a demanda dos cursos profissionalizantes, formar gestores e supervisores, bem como fazer acordos com os órgãos internacionais que estavam ligados ao Centro. O Centro foi criado mediante a necessidade de atender a grande demanda, que se formou, de professores capacitados a atuar no ensino de segundo grau, obrigatoriamente profissionalizante.

Já em 1971 foram fixadas as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a chamada Nova LDB (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), que tinha por objetivo principal proporcionar aos estudantes a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades vocativas, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania, cujo teor não sofreu maiores modificações ao longo dos anos e das posteriores leis que foram criadas e sancionadas na perduração da educação no Brasil, no que diz respeito ao que se espera da escola, dos professores e dos alunos e no final de 1996, é então promulgada a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece normas para todo o sistema educacional, da educação infantil à educação superior, além de disciplinar a Educação Escolar Indígena. A nova LDB substitui a Lei nº 5.692 de 1971 e dispositivos da Lei nº 4.024, de 1961, que tratavam da educação. Esta permanece vigente e todo o sistema educacional está sob a égide do que nela foi estabelecido.

À vista dessas inquietações, Saviani (2009) estabeleceu uma divisão em seis períodos a história de formação de professores no Brasil, na conjuntura das políticas públicas, nos dois últimos séculos. Desse longo período pode-se entender que:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras,

³ (Decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969), com a finalidade de preparar e aperfeiçoar docentes, técnicos e especialistas em formação profissional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0616.htm> Acesso agos 2022.

que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escola Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009).

Ao lermos mais detalhadamente os citados períodos, temos que até o ano de 1827, não havia preocupações no que se refere a formação de professores. Os jesuítas não se ocuparam desse fato e tampouco as reformas que ocorreram nesse período, inclusive na reforma pombalina. Essa apreensão tomou forma, porém, com a criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, cujo teor demandava que o ensino deveria ser desenvolvido no método mútuo⁴, também conhecido como Ensino Monitorial ou ainda, Método Lancaster. Para tanto, no artigo 4º, temos que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Esse processo se estendeu até surgir um novo formato de educação, o modelo das Escolas Normais, em 1834, sendo o Rio de Janeiro foi o primeiro estado a instituir a primeira Escola Normal do país, tendo se estendido para demais províncias. No entanto, ainda que se vislumbre aqui a ideia de que os professores devessem receber formação para atuar nas escolas, não há alusões ao fazer pedagógico propriamente dito, dito de outra forma, os professores eram leigos.

Porquanto, Oliveira e Sampaio (2022) afirmam que a docência leiga fez parte da realidade da educação brasileira por muito tempo, por isso, a presença das professoras alfabetizadoras leigas foi muito marcante na história educacional do país, exercendo um importante papel no contexto histórico do ensino, tendo em

⁴ O método mútuo, Ensino Monitorial ou método Lancaster consiste na utilização de alunos-monitores para o ensino da leitura, ou seja, os alunos que se destacam são chamados a serem alunos-monitores e passam a ensinar um grupo de alunos. Pioneiro na Inglaterra, espalhando-se pelo mundo e, possuindo caráter de Lei (1827) no Brasil, o Ensino Mútuo, também conhecido como 'Ensino Monitorial' ou com ainda mais fama: Método Lancaster, surgiu a partir da ideia de um método que pudesse ser eficaz, de baixo custo e se estendesse à 'todas' as classes sociais. Seus idealizadores, Andrew Bell e Joseph Lancaster (que o nomeou), buscavam um modelo que pudesse servir (positivamente) a educadores, aprendizes e principalmente: aos bolsos do governo. (COSME, 2022)

vista que foram elas, sem a formação pedagógica, que assumiram o desenvolvimento das práticas pedagógicas alfabetizadoras, atendendo às necessidades geradas pela ausência de profissionais qualificados. (MURTA, 2016) reitera afirmando que formação de profissionais da educação sempre constituiu um grande obstáculo para as políticas públicas educacionais. Por essa razão, a legislação educacional, até meados da década de 1990, permitia a admissão de professoras leigas, pois sempre houve carência de professores com formação específica para atuar no magistério.

Seguindo o caminho das políticas públicas de formação de professores, nos anos de 1932-1939, foram criados os Institutos de Educação, cujo objetivos perpassavam os estudos e alçavam a pesquisa, bem como, o Ministério da Educação e Saúde, trazendo em seu bojo reformas significativas, porém não foram suficientes. (RIBEIRO, 1993).

Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova. Rui Barbosa foi o responsável por trazer a Escola Nova ao Brasil, o que ocorreu em 1882, e reverberou em significativas mudanças ao ensino na década de 1920. A Escola Nova foi um movimento Educacional nascido no final do século XIX e que ganhou força nos primórdios do século XX, trazendo conceitos pedagógicos muito inovadores e até mesmo polêmicos para época em que surgiu. (SAVIANI, 2009).

RIBEIRO (1993), por sua vez, afirma que nesse período, 1822, surge um movimento de cunho pedagógico, a Escola Nova [...]. FERREIRA (2022) assevera que no Brasil, a Escola Nova ganhou força a partir da década de 1920, sendo Rui Barbosa o pioneiro das ideias escolanovistas no país. Em 1932, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles foram alguns dos educadores que assinaram a publicação. O documento inclui os conceitos da Escola Nova com adaptações ao contexto social do país na época. Reivindica a criação de um sistema de ensino mais adequado às necessidades brasileiras, que pudesse ser considerado um modelo educacional mais democrático. No Manifesto, educadores brasileiros pediam que a escola pública oferecida no país fosse garantida a toda a população, centrada na

diminuição das diferenças sociais e na valorização das aptidões percebidas em cada aluno.

Os pioneiros da Escola Nova defendiam o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação na reconstrução nacional [...]. Gadotti (2016, p.142) destaca que a teoria de Escola Nova tem a ideia de fundamentar o ato pedagógico na atuação, valorizando a autoformação e a atividade espontânea do aluno e propõe que a educação seja instigadora da mudança social. Isto é, a Escola Nova veio para romper com a escola conteudista tradicional que se limitava-se a um ideal reducionista e monótono, buscando uma nova reformulação que tem como principal eixo ideias ativas e críticas. Até então, antes do movimento da Escola Nova, ainda no contexto das escolas tradicionais, o professor era tido como o transmissor de conhecimentos e ao aluno cabia apenas a prerrogativa de “obedecer” ao que lhe era dito, e porque não dizer imposto, e em nenhuma hipótese, poderia questionar os conceitos que se lhe eram apresentados pelos professores.

Com as mudanças advindas da Escola Nova, novos princípios pedagógicos foram estabelecidos em especial na relação que deveria ser estabelecida entre professor e aluno, e que este deveria ser estimulado a pensar criticamente, sendo participe das decisões no interior da escola e o professor deveria ser um mediador dos conhecimentos e não mais o detentor do saber. Para os escolanovistas, a educação deveria possibilitar o desenvolvimento das capacidades, das aptidões naturais dos indivíduos. Requeria-se, então, que a mesma desenvolvesse os meios e recursos capazes de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento" (Manifesto, 1932, p. 42) e ainda, o interesse deveria estar no centro de todas as atividades da criança, e a escola deveria ser reorganizada como uma "comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas" (Manifesto, 1932, p. 55).

As mudanças que se sucederam à Escola Nova, foram bastante relevantes para a educação nacional, no que tange às questões de que a escola é um lugar de socialização e de que o ensino nelas ofertado deve ser para a vida, adequando-se aos novos tempos.

Figura 1 – Integrantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932



Fonte: Disponível em [pioneiros-768x358.jpg \(768x358\)](#) ([neipies.com](#))

Desta maneira e no seguimento das discussões acerca dos períodos citados por Saviani, temos que os referidos institutos lograram êxitos substanciais quanto à formação de professores, tanto que agregaram em seus currículos características de formação científica, exigências da pedagogia, e assim, houve um robustecimento do modelo pedagógico-didático de formação docente. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (SAVIANI, (2009, p 18) e TANURI (2010, p.72).

No que concerne a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971), os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Cito os institutos com o intento de estabelecer aqui um marco na história dos professores, pois foi nesse universo que os cursos de formação se fortaleceram, ainda que a formação especificamente didática não se configurasse como imprescindível. [...] o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009).

Lendo a LDB 5.692/71, percebe-se distintamente, no Art. 29, a preocupação em capacitar os professores para lidar com as especificidades culturais de cada

região, bem como atentando para as etapas de desenvolvimento dos alunos, o que nos remete à ideia de que essa inquietude não é algo novo, e que perdura nas leis atuais que regem a educação nacional, e de modo consequente, aos cursos de formação de professores. Porém, essas reformas não atingiam um contingente nacionalizado, e sim regionalizado, fato que, segundo consta, se manteve até a criação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, que propõe a universalização do ensino.

Constata-se, porém, que até então, a formação de professores se dava apenas para o ensino de 1º e 2º graus, no entanto já era mencionado a necessidade de se ajustarem às questões culturais do país, o que foi corroborado nas demais leis que se seguiram à esta, o que não significa que essas menções tenham sido totalmente eficazes, considerando-se que ao longo de todas essas mudanças nas diretrizes da educação nacional, os professores tenham de fato recebido formação específica para tais fins. No Art. 36, nota-se a exigência de que sejam criados e devidamente cumpridos estatutos de valorização profissional, de modo que os professores tenham seus vencimentos devidamente ajustados a sua formação continuada, tempo de serviço, dentre outros.

O Art. 38, trata de um importante tema, ou seja, a necessidade de se ofertar cursos de aperfeiçoamento aos professores, considerando-se que este é o princípio da qualidade da educação a ser ofertada aos alunos, e por fim, o Art. 39, destaca a questão da remuneração dos professores e que estes deverão perceber seus vencimentos de acordo com sua qualificação, ou seja, os citados artigos se entrelaçam no sentido de que, para alçar melhores ganhos, o professor carece de cursos de formação. (CASA CIVIL, LEI 5.692/96)

No entanto, em meio à ditadura militar no Brasil, que perdurou de 1964 a 1985, era dito, “Na ditadura militar a escola era boa”. Essa frase, repetidas inúmeras vezes, pode soar como verdade para alguns. Os fatos, porém, não parecem corroborar essa tese. Diversos estudos e especialistas que se debruçam sobre o tema apontam que a Ditadura Civil-Militar (1964-1988) deixou marcas profundas na educação brasileira entre elas, a prática de expandir sem qualificar.

Apesar de mantida a essência da estrutura anterior, a LDB de 1961 tornava o ensino obrigatório apenas nos 4 primeiros anos (equivalente ao Fundamental I). Apesar disso, a legislação previa que em casos de pobreza dos pais, insuficiência de escolas e doença ou anomalia grave da criança, as famílias não eram obrigadas

a realizar as matrículas de seus filhos. Os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram, o que interferiu: na estrutura física das escolas, que apresentaram condições precárias de uso; no número de professores leigos, que aumentou entre 1973 e 1983, fato que se mostrou mais grave na região Nordeste, onde 36% do quadro docente tinha apenas o 1º grau completo; e nos salários e condições de trabalhos dos professores, que sofreram um crescente processo de deterioração”.

Apesar da ampliação do contingente de estudantes, a política educacional promovida no período serviu para reforçar as desigualdades educacionais, até hoje, um dos grandes desafios a serem superados na educação brasileira. “Esse quadro demonstra que, embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, foi ofertada a esse público uma educação de baixa qualidade e de segunda categoria. Isso manteve as taxas de evasão e repetência em níveis elevados”

Durante a ditadura militar também foram introduzidas mudanças curriculares com a inclusão da matéria Educação Moral e Cívica para os alunos do 1º e 2º grau. Também foi alterado o objetivo da disciplina Organização Social e Política do Brasil (OSPB). A OSPB foi pensada pelo ex-ministro da educação do governo João Goulart, Anísio Teixeira, como forma de formar dos estudantes conhecerem melhor a legislação. A ditadura mudou o caráter da disciplina, tornando-a um espaço que previa o culto à pátria e aos valores do Regime. A matéria se tornou, portanto, uma forma de exaltar o nacionalismo presente.

O professor da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), Amarilio Ferreira Júnior, afirmou: “A ditadura não criou, mas acentuou a dualidade entre o ensino público e o privado, da pré-escola ao ensino superior. A consequência é que as escolas públicas perderam a qualidade e passou a ser destinada aos mais pobres, enquanto o ensino privado começou a ser uma alternativa para os mais ricos e para as elites que secularmente governaram o país”.

Dito isso, todos os apontamentos, nos revelam que, ainda que incipientes, as preocupações em torno das políticas públicas de formação de professores decorreram de um longo processo que na verdade incorreram em perdas e ganhos para a educação. Vale ressaltar, a partir do final dos anos 70 e na continuidade do rastreamento dos fatos históricos, que o movimento de democratização da

sociedade, resultou em boas conquistas no campo da valorização da classe, como se reporta (FREITAS, 2012):

A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. No âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e posteriormente e até os dias de hoje a ANFOPE⁵, têm papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial. (FREITAS, 2012, p.4)

Dentre outros objetivos, essa mudança de comissão CONARCFE para associação, ANFOPE, trouxe importantes progressos para as questões de formação de professores, dentre outros:

Congregar pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação; defender as reivindicações destas instituições no tocante à formação dos profissionais da educação, em articulação com as demais entidades da área educacional; incentivar e fortalecer a criação de Comissões Estaduais destinadas a examinar criticamente a questão da formação do profissional da educação em seus respectivos estados. Gerar conhecimento; socializar experiências, acompanhar e mobilizar as pessoas e instituições formadoras dos profissionais da educação, nos termos dos princípios defendidos historicamente pelo Movimento Pró-formação do Educador. (BRASIL, 1990, p. 4)

Essa comissão foi e ainda é muito importante, por ser a primeira a realizar uma discussão específica sobre a questão da Base Nacional Comum (BNC) e consequente necessidade de formar os professores para atuarem atendendo os princípios de formação humana, com destaque para a necessidade de se fortalecer as comissões estaduais para que acompanhassem de perto os cursos de formação de professores, cujo objetivo principal está relacionado à tomada de consciência por

⁵ A Anfope tem como marco de sua origem a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), com a criação, em 2/4/1980, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983). Em 26/7/1990, durante o 5º Encontro Nacional (Belo Horizonte/MG), foi convocada uma Assembleia Extraordinária com o objetivo de “examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma ASSOCIAÇÃO NACIONAL”. Tal ideia materializou-se em 1992, com a fundação da Anfope, que teve como primeiro presidente o Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas. Disponível em <[Histórico – ANFOPE](#)>. Acesso 16 fev 2023.

parte dos professores da importância da valorização da classe e das políticas públicas destinadas à educação.

E assim, seguindo o preceito das constituições nacionais e das leis da educação, finalmente chegamos à constituição atual, promulgada em 5 de outubro de 1988, artigo 205: " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". A referida constituição, trata a educação, ao menos em tese, como princípio e direito basilar para todos os brasileiros. Dito isso, observa-se que os professores foram contemplados no que se refere à valorização profissional, ainda que não de forma explícita.

Nas articulações das políticas públicas educacionais, nas deliberações contidas na Constituição Federal de 1988, dedica uma seção específica à educação

Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, na qual se estipula como base do ensino os princípios da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"; "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber"; "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino"; "gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais"; "valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União"; "gestão democrática do ensino público, na forma da lei"; e "garantia de padrão de qualidade" (Art. 206, Incisos I a VII. In: VITA, 1989, p. 182)

Observa-se aqui que os professores passaram a ter seus direitos assegurados, inclusive em planos de carreira, concursos públicos, piso salarial e seguridade no trabalho. No entanto, presencia-se o sucateamento dos cursos de graduação em licenciaturas e a cada espaço de tempo, a procura por estes cursos tem diminuído significativamente, o que pode reverberar nas causas da má qualidade da educação. Nilson Machado (2017), coordenador do Grupo de Estudos "Educação Básica Pública Brasileira: Dificuldades Aparentes, Desafios Reais", afirma que "faltam pessoas querendo dar aula, faltam condições para atrair essas pessoas. O sistema faz com que quanto mais preparado é o professor, mais ele se afaste e trabalhe com outra coisa", isso posto, nota-se que universidades se preocupam com a formação inicial dos professores, no entanto, não há muito interesse por parte dos futuros universitários.

Sayão (2017) informa que Maria Inês Fini, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresentou dados que ilustram a carência de interessados em seguir a carreira de professor.

Segundo o Censo da Educação Superior, entre 2005 e 2015 o número de matriculados em cursos de licenciatura pouco aumentou em comparação ao crescimento do número de alunos nos cursos de bacharelado e tecnológicos. Em 2015, menos de 1,5 milhão de alunos estavam matriculados nos cursos de licenciatura, apenas 18,4% do total, enquanto os alunos de bacharelado representaram quase 70% dos matriculados em graduações. Outro dado do censo mostra o aumento da taxa de desistência dos graduandos de licenciatura. Só em pedagogia – curso que possui quase metade dos alunos de licenciatura do país –, a taxa de desistência aumentou de 9,9% em 2010 para 29,6% em 2015. Neste mesmo ano, no curso de matemática, mais da metade dos alunos desistiu da graduação. (BRASIL, INEP, 2017)

Em vista disso, pode-se inferir, reiterando a análise do Art. 206 da CF 1988, que mesmo estando expressa a valorização dos professores, isto não foi o bastante para que se mantivesse o interesse pelos cursos de licenciatura. No entanto, a CF de 1988, afiançou mudanças importantes para a educação comparadas as que a precederam, em relação aos aspectos de instituir não apenas a necessidade, mas também a obrigatoriedade que caberia à União, de ofertar educação para todos, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, de modo tal que a dignidade da pessoa humana, no caso, o aluno. Na mesma direção, Saviani (2013) aponta que, de fato, a aprovação da Constituição de 1988 fecha uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educativo. Assim, se os anos de 1980 foram classificados, do ponto de vista econômico, como a “década perdida”, no campo da educação estes anos se configuraram como uma década de importantes ganhos. Similarmente, trata dos princípios de liberdade de pensamento, pluralismo de ideias bem como da valorização dos profissionais da educação. Em relação a esse princípio, dentre outros aspectos concentra-se a questão da garantia de planos de carreira para todos os professores, o que de fato ocorreu, ainda que nem sempre devidamente cumpridos na sua totalidade.

Assim, pode-se afirmar que a história da formação dos professores, ainda que o exposto não tenha abrangido sua totalidade, a julgar que se trata apenas dos rastros dessa história, e que não se intencionou aprofundar detidamente em cada período, explicita-se aqui que, neste percurso, sucessivas mudanças foram introduzidas no processo de formação docente, com um quadro de descontinuidades,

embora sem rupturas. E para além dessas descontinuidades, seguindo o propósito do capítulo I, que é o de rastrear as principais leis até então instituídas, para finalmente nos atermos às leis que capitaneiam a educação atual, reportar-se-á à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu bojo, dedica um capítulo especificamente para tratar das questões de formação de professores.

TÍTULO VI - Dos Profissionais da Educação - Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: [...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36, [...] § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. [...] Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, LEI Nº 9.394,1996).

A LDB 9.394/96 traz significativas mudanças para a classe. Neste aspecto, a formação de professores, consoante ao exposto na lei, os profissionais da educação, deverá ocorrer de modo que todos possam ser devidamente qualificados em todos os níveis de escolarização do aluno, desde o maternal até as universidades e demais modalidades de ensino, e que todos os cursos deverão ser validados por instituições notadamente reconhecidas, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia o desenvolvimento dos professores e é fundamental para que possam alavancar suas práticas pedagógicas, o que irá substanciar a construção dos conhecimentos dos alunos. Crê-se que ao pensarmos na educação como empreendimento para denunciar as grandes desigualdades da humanidade, a formação de professores pode ser considerada como mola mestra nas políticas públicas para a educação e que decorre de um processo permanente e constante, a ser realizado em todos os níveis de qualificação, de modo que todos os alunos sejam beneficiados nos seus saberes. Vale ressaltar aqui a necessidade de formação abrangendo as novas tecnologias. Avista-se aqui que a LDB 9.394/96, incorpora importantes discussões acerca do papel dos professores na construção da

sociedade, desde que estes apreendam nos cursos de formação o princípio da autonomia para construírem seus espaços no interior das salas de aula.

Ainda à luz da Lei nº 9.394/1996, temos um capítulo que trata de forma exclusiva, da formação continuada e capacitação de professores, podendo acontecer inclusive à distância, utilizando os meios tecnológicos.

A partir de meados da última década do século passado é que a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (grifo nosso). E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40). (GATTI, 2008, p. 63)

A formação continuada de professores tem sido entendida hoje como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Ela é realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos e está clara a exigência de o Estado investir na formação dos professores, estabelecendo inclusive que seja realizada em nível superior para aqueles que ainda não tinham tido acesso a ele.

1.2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS, ALGUMAS IDEIAS

Por ter como objetivo discorrer acerca da história da educação brasileira no século XXI, de início, serão apresentados os principais conceitos sobre Políticas

Educacionais, bem como as políticas apontadas como princípio para a educação até a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

São inúmeros os conceitos e definições do que sejam políticas públicas, dentre outros, destaco os seguintes:

“Não existe uma única, nem melhor, definição” sobre a mesma. Essa diversidade de definição é decorrente, como escrevem Serafim e Dias (2012), da compreensão que se tem do Estado e de suas políticas públicas, sendo esta muitas vezes simplista onde o Estado é visto apenas como um ator que age de maneira soberana beneficiando com suas atividades (ações) toda a sociedade, e será através dessas atividades (ações) que: “o Estado interfere na realidade geral com o objetivo de atacar algum problema” (NANNI e FILHO, 2016).

O que se considera aqui é que o Estado exerce grande influência considerando-se o seu papel de balizador das necessidades da população como um todo. No entanto, as ditas atividades são passíveis de contradições onde as interferências são notadamente palcos de dominação e que a cada espaço de tempo no contexto histórico, adquirem papéis específicos mediante os interesses dos envolvidos, e que nem sempre os problemas são resolvidos, ao contrário, para resolver um problema, são criados outros tantos, a exemplo do que tem ocorrido com as leis da educação, planos de carreira e pisos salariais dos professores. Dito isso, as interferências que o Estado faz, ou seja, as políticas públicas, não atendem as necessidades da população, não sem antes atender aos seus próprios propósitos.

De outra feita, Nanni e Filho (2016) se referem às políticas públicas não apenas com a participação efetiva do Estado, mas sobretudo naquilo que não faz em relação e estas.

escrevem que a contribuição de Dye, em se tratando de políticas públicas, está na sua forma particular, aderente ao que se observa na realidade. Políticas públicas não devem ser entendidas apenas como o que o Estado faz (sua dimensão mais facilmente percebida), mas também como aquilo que ele deixa de fazer. Suas ações – ou inações – refletiriam os comportamentos dos atores que nele atuam (NANNI e FILHO, 2016).

Seguindo a mesma linha de definições, Nanni e Filho (2016) CARVALHO (2012) analisam o Estado como responsável não apenas pela formulação das políticas públicas, mas também como responsáveis por sua execução. Resta-nos analisar quais são os propósitos inerentes não apenas à formulação das políticas públicas, mas especialmente nas suas execuções, considerando-se que, em reiteradas situações, os governantes são levados e mesmo pressionados não

apenas pelas organizações civis, tais como os sindicatos, a privilegiar determinados segmentos organizados em detrimento de outros, por vezes atendendo aos problemas socialmente relevantes e tantas outras vezes, buscam atender à uma minoria elitista e mesmo aos políticos a eles ligados. Tais elementos são reforçados por Carvalho (2012), ao afirmar que [...] emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. [...] caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes.

À vista disso, conforme as citações em destaque verifica-se que as políticas públicas e mais especificamente as educacionais, deveriam ser através de seu planejamento e ações articuladas, plenamente implantadas. Porém, notadamente não são devidamente implantadas e tampouco cumpridas. Nesse pressuposto, evidencio a incumbência das Políticas Educacionais, bem como sua relevância no que corresponde a oferta de um ensino de qualidade para todos. Ressalto ainda que o procedimento para engendrar as políticas educacionais nacionais necessita de um caráter democrático, donde se exige que a sociedade como um todo deve participar de sua construção, e no avançar da história, mais detidamente nos períodos posteriores à implantação da BNCC, buscaremos verificar como as políticas públicas de Goiás e do município de Rubiataba – GO se articulam com a BNCC e com o DC-GO.

Santos (2017) aponta que

O campo das políticas educacionais, para a educação brasileira, é marcado por conquistas e desafios, permanências e rupturas que constituem uma arena de disputas entre concepções distintas da educação: de um lado a promoção do desenvolvimento econômico e de outro a promoção da emancipação humana. Revela-se, portanto, um campo complexo, com diferentes projetos de formação do homem, tendo a escola, locus formal do processo educativo, como um dos espaços fulcrais. (SANTOS, p. 14, 2017)

O pressuposto apresentado pelo autor nos leva a refletir que a seara do Estado em torno das políticas públicas educacionais é, e sempre foi marcada pela recorrência discursiva de mudanças, permeadas de tensão, permanências e rupturas, donde as disputas pela hegemonia são visíveis em muitos aspectos, sem, contudo, atender as demandas necessárias para que haja reais avanços na qualidade do ensino a ser ofertado aos estudantes. No embate entre o

desenvolvimento econômico e a formação do cidadão, exige-se dos professores respostas e posicionamentos. Ocorre, porém, que os professores em sua formação tanto inicial quanto continuada, também não desfrutaram de currículos e conteúdo que possam subsidiar respostas circunstanciais aos embates lhes apresentados no cotidiano da escola.

Assim, retomando as proposituras da CF de 1988, em seu Artigo 205, assegura que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Direito que deverá ser ofertado de forma gratuita e que compete à organização político-administrativa da República Federativa do Brasil, ou seja, à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, além da gratuidade, a igualdade de condições e o padrão de qualidade, assim como todos os direitos sociais estabelecidos no Art. 6º, que são: a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Ademais, conforme a Lei Federal 8.069, de 13.6.1990, que é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), devem ser aplicadas medidas que visem a proteção dos direitos desses menores, inclusive matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental (art. 101, III, do ECA).

Desse modo, reafirmando o direito estabelecido pela Constituição Federal (CF), de 1988, em seu Artigo 205, foi elaborada e aprovada a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que reverbera os direitos das crianças e adolescentes no que diz respeito à Educação Básica.

Saviani (2008) informa que

Dentre as várias reformas pelas quais a educação brasileira passou durante a sua história e que contribuíram para essa descontinuidade, a mais atual teve início com a Constituição de 1988 e, [...] as reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001. [...] por ocasião do lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto n. 6.094, com a seguinte ementa: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas 'Compromisso de Todos pela Educação' pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (SAVIANI, 2008, p. 12-13)

De fato, ocorreram diversas reformas no campo das políticas públicas e das leis da educação, mas mediante os aspectos de continuidade ou “*descontinuidade*” das políticas de formação de professores, tendo como pressuposto o papel do estado na criação das leis que regem a educação, bem como a estrutura política na qual são criadas e aprovadas, no contexto de um sistema capitalista neoliberal, o que se percebe é que todas as políticas educacionais perpassam os interesses do capital onde reiteradas vezes o professor é responsabilizado até mesmo pelos possíveis fracassos da educação. No entanto, como dito por FERREIRA (2022), “O bom professor deve superar as dificuldades que não são poucas e buscar dar o melhor do seu trabalho visando formar cidadãos que realmente possam melhorar a sociedade, o professor não é o salvador da pátria”. As intencionalidades permeiam os espaços das escolas, no sentido de fazer com que estas sejam palcos de produção de trabalhadores apenas e não de seres pensantes, que tenham autonomia para decidirem os rumos de suas vidas futuras.

Tais constatações, acerca dos interesses do capital e de suas intencionalidades, podem ser comprovadas por MOLINA E RODRIGUES (2020),

A partir da década de 1990 ocorreu uma reestruturação na organização educacional no Brasil. Nesse período, as reformas e a elaboração de programas educacionais estavam pautadas nos novos modelos de produção, que são marcados pela apropriação de condutas que valorizam a autonomia, a polivalência e a flexibilidade. Dessa forma, a reforma educacional ocorrida a partir desse período pode ser descrita como uma estratégia de adaptação, visando a adequar o homem às exigências do modelo capitalista em curso. Por conseguinte, o sistema educacional passou a apresentar determinações que visassem à formação desse novo modelo de homem, demonstrando que esse ajustamento foi pensado e delineado, em especial, pela interferência das organizações internacionais.

Destarte, as políticas educacionais direcionadas à educação no Brasil, foram pensadas e aprovadas tendo como referência a nação como um todo, suas necessidades e particularidades, quer dizer, é o que se espera que tenha sido feito. No entanto, indubitavelmente são pensadas e construídas para atender uma parcela da população cujo intuito é o de defender seus interesses, ainda que esses sejam, no caso, os professores e a educação como um todo. Não há neutralidade política e essas são construções históricas que, de uma forma ou de outra, tem mantido suas tradições políticas, e a escola passou a ser o *locus* da manipulação do poder sobre a sociedade.

Contudo, como descrito e conforme Araújo e Almeida (2010) as bases da educação nacional para além das tradições políticas de manipulação, também são espaços de embates e contradições

Ao longo da História do Brasil, a educação redefiniu seu perfil ao mesmo tempo reprodutor e inovador da estrutura social, ou seja, ela consiste em uma das maneiras que a sociedade estabelece para produzir e reproduzir suas formas de organização do trabalho e da vida. A educação modela aptidões, comportamentos, atitudes, valores, conceitos e preconceitos, que são necessários a cada forma de organização social, e a escola é um dos locais privilegiados para sua realização. Por isso, o Estado brasileiro, à medida que foi, gradualmente, se organizando e fortalecendo, tomou para si a tarefa de instituir as bases da educação escolar nacional. É, portanto, nas relações sociais e históricas que devem ser compreendidas as políticas educacionais. Elas são reflexo das relações de dominação e poder que se estabelecem na sociedade, mas, também, espaço de embates e contradições, de lutas pela hegemonia do controle da vida política. (ARAÚJO e ALMEIDA, p. 98, 2010)

Dito de outra forma, em consideração ao que afirma Araújo e Almeida (2010), percebe-se que as formas de gerir as políticas públicas, perpassam antes o modelo neoliberal, o que de certa forma, “retira” a responsabilidade do estado em lidar com as referidas, nos levando a entender e pensar que o estado não é mais capaz de atender os desafios da sociedade no que diz respeito à educação. No entanto, sabe-se que não é bem assim. O que ocorre de fato é o interesse das corporações em se fazer presente no contexto das escolas, inclusive nas universidades. O interesse é a efetivação dos conceitos neoliberais, com o intuito de liberar as forças do mercado e reduzir o tamanho e as ações do Estado, aumentar a eficiência do setor público e reduzir seu custo. As práticas do setor privado se sobrepõem ao público em todas as esferas do governo e essas transformações e mudanças são parte da reorientação do modelo de globalização neoliberal.

Existe um certo controle nas relações entre professores, alunos, gestores e demais funcionários dentro da escola e essas relações reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade, como a autora se refere “avaliações, conselhos, agências reguladoras, dando a ideia de transparência e controle social”. “Destacam-se, de forma geral, a ênfase na gestão por resultados; currículos e práticas pedagógicas homogêneas Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e condicionadas às avaliações em larga escala; incentivo à ampliação da performance, medidas pela produtividade (professores, alunos e gestores) tendo em vista um tipo particular de qualidade na educação que, de

acordo com Cossio (2018) PERONI (2015) visa a formar um sujeito instrumental à reestruturação e um trabalhador e consumidor adequado à expansão do capital, haja vista que a tão aclamada formação de cidadão conscientes, reiteradas vezes inseridos no teor das leis específicas em políticas públicas de formação de professores e mesmo nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, geralmente não passam de uma ilusão. E reiteradas vezes, não se aplica à realidade das escolas. Arelalo (2007) nos conta que existem documentos oficiais, plenos de boas intenções, que não sensibilizam ou comprometem nem os gestores públicos, nem os grupos sociais, especialmente quando uma nova administração assume o governo. São, portanto, inúteis, ainda que cumpram um papel simbólico de atuação competente dos governos, desta feita, depreende-se do exposto, que as novas formas de gestão públicas não têm interesse algum em formar cidadãos críticos e atuantes.

Com efeito, a história nos mostra que a educação nacional não é considerada como prioridade e tampouco a formação de professores, observando-se que as escolas de “qualidade” atendem apenas a uma camada social em detrimento de outras, reflexos de políticas públicas ineficazes, de professores que não tiveram e ainda não tem acesso a uma formação adequada. Seguramente, mesmo com as idas e vindas dos governantes, mudanças das lideranças nos diversos escalões dos poderes executivos, o Brasil não tem a educação como prioritária, e sem nos atermos ao assunto, nos últimos anos, como consequência, vivencia-se uma educação pautada no policiamento das ações dos professores em detrimento de efetivas políticas públicas para a educação, que possam emanar no desenvolvimento da nação.

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, AOS DIAS ATUAIS

Pretende-se aqui dar-se indícios sobre como foram os desdobramentos das Políticas Públicas de Educação no Brasil: da Constituição Federal aos dias atuais, crê-se relevante mencionar os artigos e incisos que contemplam tais políticas, para que se possa fazer uma análise circunstancial do tema. De outra feita, devemos antes pensar e analisar quem são os responsáveis por produzir as políticas públicas de educação e ainda quem pode participar dessa propositura. As políticas públicas,

dentre elas as políticas educacionais são propostas, estudadas e criadas a partir de leis que são votadas pelos membros do Poder Legislativo (deputados federais e estaduais, senadores e vereadores) em cada uma das esferas de governo: federal, estadual e municipal, e os cidadãos podem e devem participar da formação das políticas públicas. Em muitos casos a origem das políticas públicas de educação vem de pedidos ou de necessidades que são sugeridas pela população através de processos de participação popular, como ocorreu na estruturação da BNCC, a ser discutida posteriormente.

No decorrer da história do Brasil, bem como da educação nacional, no que se refere à Constituição Federal de 1988, tratou-se dos direcionamentos da educação como um todo. Infere-se aqui o direito dos cidadãos de ter acesso à educação é garantido pela Constituição Federal, temos no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p.11). É importante salientar que a Constituição é a diretriz para o desenvolvimento de programas e projetos, sendo o texto maior no que se refere à criação e modificação de textos normativos, devendo todos os componentes posteriores estarem de acordo com ela. Tendo o texto maior elevado a educação ao status constitucional, estando estabelecido no rol dos chamados “*direitos sociais*”, se fez necessário criar outros dispositivos normativos a fim de garantir uma das principais premissas da constituição: pleno desenvolvimento do cidadão.

Nessa direção, Saviani (2013) apresenta que:

A atual Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988 que completa, no mês de outubro deste ano de 2013, 25 anos de vigência. Esta Constituição mantém o dispositivo relativo à competência da União, agora definida como privativa, de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional: (Art. 22, Inciso XXIV); e dedica uma seção específica à educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto), na qual se estipula como base do ensino os princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; e “garantia

de padrão de qualidade". (Art. 206, Incisos I a VII. In: VITA, 1989, p. 182). (SAVIANI, 2013, p,7)

Todavia, em referência à formação de professores propriamente dita, foram necessárias diversas modificações no percurso da história, sob as aspirações da classe que ao longo dos tempos têm sido preteridos frente às leis e projetos destinados à população. No entanto essas modificações, as emendas foram bastante significativas, considerando-se as poucas conquistas elencadas nas Constituições anteriores. Mas essas emendas não foram suficientes para sanar as lacunas da história da educação brasileira no que diz respeito à formação de professores.

Dito isso, Saviani (2013) esclarece que

Em suma, a Constituição de 1988 encontra-se, atualmente, bastante remendada por grande número de Emendas Constitucionais. No campo da educação, cumpre reconhecer que as várias emendas, de modo geral, significaram avanços. No entanto, apesar de se ter avançado também no âmbito das políticas educativas, permanecem ainda fortes limitações, mantendo-se a marca que atravessa toda a história da educação brasileira: a precariedade. Precariedade na infraestrutura e nos equipamentos das escolas, na formação de professores, (SAVIANI, 2013, p. 15)

Infere-se aqui que a formação de professores propriamente dita, em especial a formação continuada, nesse período, ainda que algumas mudanças tenham ocorrido, estas não foram eficazes quanto necessário para atender as demandas das escolas e dos professores, no entanto os professores somente poderão assumir suas identidades quando seu papel e suas funções estiverem bem definidos, e os responsáveis pela criação e aprovação das políticas públicas da educação precisam ter em mente que o professor é um profissional como tantos outros e que a eles são imputadas todas as mazelas advindas da educação, melhor dizendo, da falta desta. Destarte, o que se faz necessário são políticas pensadas para a qualificação do professor que irá reverberar na qualidade da educação. Não basta pensar na quantidade de cursos de formação, antes se faz necessário analisar se de fato irão balizar o tipo de educação que queremos para nossos alunos.

No tocante à formação continuada de professores, Aparecida (2011) RIBAS (2000), apontam que desde a década de 1980, as pesquisas demonstram que a formação continuada oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede

pública quase não tem surtido efeito, pois falta uma política séria de capacitação, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores e essa ineficácia é constituída na fragmentação em torno das mudanças ocorridas no cenário político, donde não há continuidade das políticas públicas a cada mudança de governo. De outra feita, os professores não são consultados sobre quais cursos de formação querem fazer e com isso, os que são ofertados, nem sempre atendem as suas reais necessidades, e os professores acabam fazendo os ditos cursos apenas como ponte entre os possíveis acesso de cargo, e por fim, manutenção do auxílio de aprimoramento continuado, instituído pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, (SEDUC), criado em 2021. E assim, a formação continuada dos professores se configura, de fato, no interior da sala de aula, na lida diária, no contato com os colegas. Como já mencionado, prevalece o princípio do “aprender fazendo”, o que ocorre desde os idos do século XVII.

Sobre esse tema, Libâneo (2004, p. 227) destaca que

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

A formação continuada é, portanto, intrínseca à formação inicial, o que nos parece óbvio se considerarmos que para que haja continuidade em qualquer contexto, antes há que se ter um início. Libâneo (2004, p. 227) destaca que: A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Durante a formação inicial, nos cursos de graduação, os professores têm acesso a um currículo diversificado e generalizado. Perpassam inúmeras disciplinas que aparentemente não fazem sentido na perspectiva do curso, no entanto, o intuito é o de proporcionar ao acadêmico, uma gama de conhecimentos ampla e que, de uma ou outra forma, irá subsidiar o de trabalho do professor no interior da sala de aula. Segundo Rodrigues (2008), o professor não está preparado porque cursou a faculdade, pois se exige dele um crescimento de sua consciência

política na atuação pedagógica e, para isso, deve estar em constante transformação e compromisso com sua competência técnica

Acredita-se que todo e qualquer tipo de conhecimento é importante, especialmente se adentrarmos nas questões das particularidades que serão vivenciadas em cada escola e sala de aulas. Nestas, os professores terão contato com diferentes crianças e adolescentes com formações culturais e sociais muito distintas e quanto mais abrangente for o seu conhecimento, melhor será seu desempenho ao ministrar suas aulas, o que não significa que já esteja totalmente preparado para exercer com eficiência a sua função de professor, não por isso que os cursos de formação continuada são importantes e necessários. Estes trarão consistência ao que fora apreendido provavelmente de maneira fragmentada durante a graduação, ainda que tenha sido relevante para alavancar seu conhecimento, mas a formação continuada irá substanciar a sua relação com a realidade na qual está inserido.

O que se espera com isso na realidade, é que os professores adquiram consciência política na perspectiva de alavancar os meandros da aprendizagem dos seus alunos de modo que estes também adquiram conhecimentos significativos para suas vidas e não apenas concluam as etapas com intentos de servir ao mercado de trabalho, desconsiderando a relevância dos distintos processos de aprendizagem que são prerrogativas de um ensino de qualidade. Na essência da construção e mudanças dos paradigmas pedagógicos, Freire (2011) afirma que o professor deve ter clareza de sua prática pedagógica e que isso demanda amplo conhecimento das diferentes dimensões que qualificam a prática pedagógica; para tanto, é necessário aprender, e aprender é construir, refletir e mudar.

Gadotti (2011, p. 41), na mesma perspectiva freiriana, entende que a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A formação permanente, continuada, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática, ou seja, há que se aprender fazendo, analisando o que tem sido realizado e buscando alternativas para que o fazer pedagógico possa ser estruturado na sala de aula, constituindo-se em efetivas transformações e mudanças na realidade dos alunos. É na sala de aula que tudo acontece, problemas e

possíveis soluções. MARQUES (2000) aponta que a sala de aula é o lugar onde surgem os problemas e onde a reflexão deve ser feita e, se for feita uma reflexão coletiva de teorias e práticas, de conhecimentos e saberes diversos, haverá uma reconstrução de saberes e uma construção de novos saberes, fazendo com que se melhore o processo de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica e o próprio saber pedagógico.

Dessa maneira, conforme já mencionado e retomando a trajetória e seguindo o percurso da história da educação no Brasil e das políticas públicas de educação, aconteceram, após a promulgação da Constituição de 1988, algumas modificações e deliberações que proporcionaram aos professores um alento para seus anseios de décadas, e porque não dizer de séculos. Dentre outras modificações, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). De acordo com o Sindicato dos Professores de Goiás (SINPRO GOIÁS):

Promulgada a Constituição em 1988, as iniciativas de reforma educacional levaram a alterações em cinco dos dez artigos da seção educacional. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, ocorreu por meio de mudança da redação original do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), em 2006 novamente alterado para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). [108]

Nesse contexto, cabe-nos esclarecer do que se trata o Fundeb. O referido é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. Foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Os recursos oriundos do Fundeb são destinados/distribuídos aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, levando-se em consideração os respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido no art. 211, §§2º e 3º da Constituição Federal. Nesse sentido, os Municípios utilizarão os recursos provenientes do Fundeb na educação infantil e

no ensino fundamental e os Estados no ensino fundamental e médio. Na distribuição desses recursos serão observado o número de matrículas nas escolas públicas e conveniadas apuradas no último Censo Escolar realizado pelo (Inep). Ressalta-se aqui que 70% dos recursos advindos do Fundeb, são utilizados para pagamento dos salários dos professores. (BRASIL, 2020)

Em virtude da criação do Fundeb, inúmeras críticas se tornaram circunstâncias quanto a sua eficácia, no entanto, MILITÃO (2011), afirma que em que pese a variedade de críticas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), três tornaram-se consenso entre os estudiosos: (1) concentração de recursos no ensino fundamental em detrimento das outras etapas e modalidades de ensino que compõem a educação básica; (2) ausência de dinheiro “novo” para o sistema educacional brasileiro como um todo; e (3) ínfima – e ilegal – contribuição da União para o Fundo. Mediante o consenso apresentado, entende-se que o fundo não trouxe mudanças significativas para a educação nacional como um todo, privilegiando o ensino fundamental, enquanto a educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos não obtiveram recursos para sua manutenção e desenvolvimento.

Contudo, ainda que pesem críticas acerca do fundo, existe um consenso de que este contribuiu sobremaneira para amainar as diferenças na distribuição dos recursos destinados à educação. A redistribuição do FUNDEF, entre os governos federal e municipais, por sua vez, também concorreu para certa equalização de condições de financiamento da educação dentro de cada estado. (MILITÃO, 2001). No entanto, para sua efetivação foi necessário a aprovação da Emenda Constitucional nº 53, em 19 de dezembro de 2006, regulamentada em definitivo pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. (BRASIL, 2007)

Retrocedendo no tempo, mas na perspectiva de criação e aprovação das normas que regem a educação nacional, conforme já mencionado, foi criada e sancionada a Lei 9.394/96, trazendo significativas mudanças para o cenário educacional, cujo intuito era o de resgatar a qualidade da educação.

A LDB 9.394/96, dentre outros aspectos estabelece

As diretrizes e bases da educação nacional. Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum

Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Os caminhos e descaminhos percorridos pela LDB 9.394/96 perpassaram a Constituição de 1988, fóruns, conferências e inúmeras discussões até que tenha sido devidamente aprovada, no entanto, como em tantas outras leis, vem carregada de intencionalidades por parte dos que a aprovaram. Não se pode, porém, afirmar que a citada lei não tenha relevante importância no cenário educativo, visto que em função de suas deliberações, fora criado, dentre outros um currículo universalizado, buscando minimizar as disparidades existentes entre os estados e mesmo municípios. Dito de outro modo, as questões culturais em especial, foram bastante evidenciadas neste contributo.

Concernentes à formação de professores, o art. 62, traça caminhos bem definidos e estabelece a urgência em alavancar os níveis de conhecimento dos professores, a partir de cursos de formação tanto nas instituições de ensino, bem como nos locais – escolas – onde estão alocados os professores. No entanto, o que se observa é que a LDB 9.394/96 passou a ser inefetiva pois nem sempre é cumprida na sua integralidade, com a inclusão de ementas, o que desmonta a ideia original de se obter melhorias eficientes para a educação brasileira e tampouco oportunizar aos alunos formação coerente com as necessidades culturais e sociais. Ao contrário, as escolas recebem os currículos prontos, em âmbito nacional os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e em Goiás, fruto deste, a Reorientação Curricular e coube aos professores segui-los, incorrendo, no caso de não o fazer, serem penalizados. De fato, houve uma expansão do acesso das classes populares. “No entanto, a regulamentação da Constituição, seja na LDB 99394/96, como em outros de seus desdobramentos não tem garantido que o acesso e permanência do estudante à escola resultem em acesso efetivo ao conhecimento socialmente produzido pela humanidade.” (SARTÓRIO, 2011, p.6)

Em relação a formação de professores também não é diferente, levando-se em conta o desmonte dos cursos de licenciatura, que não atendem efetivamente as

necessidades da escola e do aluno, se analisarmos os currículos arcaicos destinados aos cursos, e sem mencionar os professores formados em cursos semipresenciais e à distância (EaD), exposto no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). GARCIA e SILVA (2021) apontam ainda que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024 (BRASIL, 2014) também se manifesta favorável ao uso da modalidade de educação a distância para alcançar metas de ampliação da oferta de vagas na graduação e em cursos de pós-graduação stricto sensu, especialmente por meio da Universidade Aberta do Brasil para cursos de graduação. A UNESCO (2009), por sua vez, apresenta a educação a distância e as TIC, de maneira geral, como caminho para a expansão do ensino superior, bem como possibilidade de efetivação de uma nova abordagem capaz de contribuir para a qualidade da educação e para a diminuição da carência de formação de professores.

No entanto, os cursos ofertados via EAD, geralmente não são eficazes na sua estrutura, carga horária, qualificação dos professores e especialmente com relação aos estágios. Diante de um quadro de crescimento constante da EAD, sobretudo na esfera privada e em cursos de licenciatura (INEP, 2016), da precarização do trabalho docente, da frágil infraestrutura, é urgente a discussão sobre a qualidade de cursos ofertados a distância. (GARCIA e SILVA (2021)

De acordo com a corrida por qualificação de professores, na última década, ocasionada pela LDB nº 9.394/96 permitiu a existência de muitos cursos sem qualidade; com exigências mínimas em relação ao corpo docente e a carga horária. Apesar de o discurso falar em qualidade, equidade, autonomia escolar, profissionalização docente, observamos que as reformas da década de 1990 exigiram respostas focadas (na equidade, qualidade, profissionalização) no papel da educação, como instrumento de transformação social. (LAUANDE, 2010, p.111)

Desse modo, confirma-se a ideia de que são costumeiras as dificuldades de ter ao alcance cursos de formação continuada, e de que essas reformas não atingiram seus objetivos, que seria oferecer ensino de qualidade, ainda nos últimos anos, tem sido pensada como uma necessidade para o alavancamento da educação, ainda que as finalidades sejam de formar professores para atender ao sistema e não necessariamente prepará-los para “*formar*” cidadãos críticos e conscientes, pois os

resultados obtidos nos dão conta de que as políticas educacionais são frágeis e ineficientes nas suas contradições enquanto políticas de formação de professores bem como na construção das políticas curriculares.

Em face do exposto, entende-se que a avaliação da formação continuada dos professores não pode ser cerceada a uma única direção, ao considerarmos que nas escolas encontramos turmas totalmente heterogêneas, culturalmente e socialmente distintas. (BOURDIEU, 1998, p. 53), aponta que [...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Vivenciamos aqui o princípio da equidade, determinado pelo sistema, seja, que todos os alunos, independentemente de sua classe social, de seu nível cultural e do tipo de formação que percebeu e no qual está inserido, deverá inserir-se no princípio da equidade. O que significa dizer que todos terão igualdade de oportunidades seguindo os mesmos princípios basilares da educação e, portanto, receberão o mesmo tratamento. Contudo, não há observância nas desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Congruente ao dito, Alferes (2011, p.4) afirma que

as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país. Percebe-se, por exemplo, que a concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo.

E assim inferimos que essas políticas se entremeiam nos contextos históricos de modo a servir a quem interessa e notadamente não são os menos favorecidos, no caso, os alunos, que percebem as transformações que delas deveriam advir. Ao contrário, são estruturadas para atender os interesses de uma minoria representada pela elite massificadora, que a cada período, entenda (governos) se ocupam mais em “*dizimar*” a classe em detrimento de seus pares.

Dessarte, a LDB 9.394/96 foi e ainda é considerada um marco de mudanças na educação brasileira, no entanto, ratifica-se aqui que os limites impostos em seus artigos e finalidades educativas são inúmeros, ao pensarmos no que está intrínseco em cada um deles, ou seja, o a nova LDB 9.394/96 restringe seus objetivos à formação para o trabalho basicamente, e não se atem à formação do aluno para a vida enquanto cidadão.

Os limites da LDB 9394/96, advindos de sua extrema vinculação ao pensamento liberal e a distância existente entre os objetivos proclamados e os reais porque a sua efetivação depende sempre dos interesses daqueles que detém o controle do processo político. O caráter liberal que se expressa na lei é a evidência do domínio que o setor privado exerce sobre os setores populares e médios da sociedade. Assim, a LDB 9394/96 legitima a coexistência de instituições públicas e privadas e prescreve os procedimentos do novo modelo educacional procurando garantir um currículo de base nacional comum que seja adequado as particularidades regionais pautadas numa avaliação contínua e cumulativa (SAVIANI, 2000).

Observa-se claramente nos meandros da LDB 9.394/96 que o pensamento liberal e neoliberal perpassa e ultrapassa a realidade das escolas brasileiras. Legitima um currículo nacionalizado sem, contudo, observar o contexto das salas de aulas. Não seria esse mais uma forma de desviar os olhares das questões que realmente importam para a sociedade, em especial dos alunos que estão sendo “formados” nas escolas? Não obstante a essas particularidades, os professores continuaram suas lutas, apesar de todas as articulações advindas das políticas públicas de formação dos professores durante o percurso da história, na tentativa de não permitirem o aviltamento da profissão, buscando sempre a igualdade de condições em todos os sentidos.

Segundo Freitas (2002)

Os educadores vêm construindo teórica e praticamente a concepção de base comum nacional, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão (ANFOPE, 1992), e que hoje se manifesta como poderoso referencial para garantir a igualdade de condições de formação em oposição à concepção de igualdade de oportunidades originária da nova concepção de equidade tão enfatizada no novo glossário da pós-modernidade e nas políticas públicas atuais.

Deve ser apontado aqui que os professores, na espreita de ter seus direitos assegurados, necessita do apoio de seus gestores e em especial dos administradores da educação, ou seja, dos secretários municipais e estaduais de

educação, *a priori*. Ora, se a própria LDB 9394/96 ainda não atende o que se espera “*totalmente*” em relação aos anseios dos professores e mesmo da comunidade de modo geral, ainda que traga em seu bojo intenções no sentido de buscar possibilidades de alavancar as questões acerca da formação continuada da classe, embora, conforme já dito, o que se pode esperar dos nossos gestores. A realidade não é exatamente como está proposta na Lei. Não há igualdade na formação para os professores e a dita equidade não é o bastante para dirimir as diferenças estruturais enraizadas no contexto da história da educação. Os professores foram e ainda são “alunos” e faz-se necessário levar em consideração os incontáveis avanços culturais “impostos” pela atualidade. Sartori e Segat (2011, p. 101), sustenta que “para alcançar o intento de aprimorar a qualidade do ensino é necessário (re)pensar as diferentes maneiras de desenvolver atividades formativas para professores em exercício docente”. Esta é uma geração que não teve acesso aos espaços globalizados durante sua formação inicial e aos legisladores cabe o papel de se deterem a esses fatos quando pensarem e criarem as legislações pertinentes.

Nesse sentido, Gatti (2008, p.64), afirma que

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (grifo nosso). E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40)

Os debates acerca da formação de professores, foram pautados sequentemente na última lei de diretrizes e bases da educação nacional, senão de forma contundente, serviu ao menos para provocar debates entre os poderes constituídos e a sociedade civil. Estipula-se que sejam ofertados cursos de formação continuada, inclusive aos municípios. Porém, o que temos presenciado reiteradas

vezes é o desmantelamento de tudo que foi proposto e aprovado nas citadas leis. Não há, nos governos atuais, a observância das leis constituídas e aprovadas em benefício dos professores, em todos os níveis governamentais, federal, estadual e municipal.

Na solidificação do processo, em 2001, é aprovada a Lei no 10.172, que aprova e dá outras providências, cujos objetivos e metas dão conta no item 10: Formação dos professores e valorização do magistério, tendo como Diagnóstico: A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho; salário e carreira, bem como a formação continuada. Não entendi

Até aqui as leituras permitiram, esmiuçar alguns tópicos ligados a educação vistos a partir de uma rápida linha do tempo e lupa teórica. No entanto, as proposições teóricas, foram suficientes para que pudéssemos perceber que o processo educacional é marcado por idas e vindas. Chamo aqui idas e vindas, os avanços e retrocessos que atravessam a trajetória da educação no Brasil, no contexto discutido aqui. Crê-se relevante ressaltar que no estado de Goiás e no município de Rubiataba, o mesmo ocorreu, pois no período posterior a aprovação BNCC, os professores não receberam cursos de formação continuada, ainda que estes estejam estabelecidos nas leis em vigor. Por outro lado, tiveram direitos adquiridos ao longo de suas carreiras, que desestimularam a busca por cursos de formação por conta própria.

Assim, com o objetivo de avançar nessas discussões, no capítulo II, será analisado e discutido o processo de formulação e implementação da BNCC, cujo principal objetivo é de ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito e ainda formar os professores para atenderem e entenderem a reformulação de currículos e assim buscarem modernizar suas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 2 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): PROCESSO DE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

O presente capítulo objetiva discutir acerca dos encaminhamentos de formulação e implementação da BNCC, a princípio no Brasil, em seguida no estado de Goiás, e finalizando, no município de Rubiataba-Go.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é fruto da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que determinou em seu texto a criação de uma base comum que deveria conduzir a elaboração dos currículos da educação. No entanto, Silva et al. (2016) consideram que a aprovação desse documento foi uma ação de uma política antidemocrática que desconsiderou as sugestões dos professores e das universidades que discutiam as questões da formação e da aprendizagem. De forma geral a BNCC é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais que os alunos devem construir, devendo ser trabalhados tanto em escolas públicas quanto privadas. É ainda um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2017).

Contudo, para Vasconcelos (2020) na análise de AZEVEDO E REIS (2018, p. 30), o objetivo foi formar um documento que embasasse toda a ação educacional dos municípios e dos estados e que seguisse os interesses da classe dominante, pois [...] foi aprovada por um Conselho Nacional de Educação (CNE) alinhado com o governo Temer e MEC, em dezembro de 2017, com o voto contrário de três conselheiras comprometidas com a educação pública e com as entidades educacionais que representam. Os posicionamentos em questão nos levam a refletir sobre os significados das diretrizes da educação nacional, instituídos pela BNCC, ao delimitar as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem construir. Percebe-se que são imposições em detrimento da classe dominante que minimizam as experiências vivenciadas pelos alunos e que distorce o proposto pela LDB 9.394/96, no Art. 3º “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;”

Cabe aqui ressaltar a influência dos organismos internacionais durante a elaboração e aprovação da base nacional curricular vigente. Estes tiveram um papel preponderante em todas as decisões. São inúmeras as parcerias entre empresas privadas e instituições “filantrópicas”, dentre elas a Fundação Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e outras que produzem material didático para as escolas. O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) é a compilação dessa realidade, uma parceria entre o setor público e o privado, que interferiu diretamente nas diretrizes educacionais brasileiras.

As parcerias com movimentos empresariais - como o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) - demonstram a venda do setor público e a interferência das empresas privadas nas decisões educacionais do país. Esse movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas, como UMDIME, CONSED, INEP, UnB, entre outras instituições públicas. As instituições particulares foram várias, dentre elas o Banco Itaú, a Natura, Diversa, Cesgranrio e, principalmente, as que produzem os materiais didáticos: Fundação Santilana e Abrelivros, Instituto Ayrton Senna, Insper e Fundação Roberto Marinho. Todas essas instituições, públicas ou privadas, constituem um grupo hegemônico que representa um projeto educacional para todo o país. As mudanças propostas pela BNCC demonstram o modelo de educação que a classe dominante busca. São as reformas fundamentadas nas ações internacionais que determinam os padrões curriculares a serem seguidos pelo país (Vasconcelos, 2020; AZEVEDO; REIS, 2018).

Até então, os governos estaduais e municipais tinham autonomia não apenas para pensar, criar e utilizar seus próprios currículos individualmente, o que de modo genérico, não atendia explicitamente o que preconiza o PNE. Todavia, com a BNCC essa autonomia foi, de certa forma invalidada, com o objetivo de universalizar os conteúdos a serem utilizados nas escolas, tendo como referência, no entanto, os interesses das classes dominantes. Ainda assim, determina que todos os alunos, independentemente de onde esteja localizado sua escola, de seu nível cultural ou social deverão ter o acesso e a permanência garantidos na escola e para além disso, que lhe seja concedido o pleno desenvolvimento nas estruturas do processo de aprendizagem. Defendemos, porém, o entendimento que não há mudanças significativas de conteúdo, mas sim a tentativa de aprofundar a centralização curricular com o objetivo de ampliar o controle de professores e estudantes. Afirmamos que, com a BNC, encontra-se em curso a arquitetura de uma nova estrutura de regulação, de concepção neoliberal, na qual os sentidos hegemônicos para a educação de qualidade relacionam-se ao controle do que

será ensinado e aprendido, e na qual a evidência de qualidade se torna própria qualidade que se está reivindicando.

No entanto, apesar do exposto, para construção e implementação da BNCC, alguns marcos legais foram necessários (BRASIL, 2018). Em 1996 é regulamentada a Base Nacional Comum para a Educação Básica. LDB 9.394/96, que versa sobre as novas diretrizes educacionais a serem seguidas pelas instituições de ensino no território nacional e em 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em dez volumes, com os objetivos de auxiliar as equipes escolares na execução de suas práticas, principalmente no desenvolvimento do currículo, posteriormente, em 1998, com a finalidade de ampliar e aprofundar um debate educacional que abarque escolas, pais, governos e sociedade foi aprovado os PCNs de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em dez volumes e em 2000 são lançados em quatro partes, os PCNs para o Ensino Médio, que objetivava cumprir o papel de difusor dos princípios da reforma curricular e para além disso, orientar o professor. (BRASIL, 2018)

Os PCNs foram muito criticados por professores à época de sua aprovação. Observa-se que as competências que foram estabelecidas como parâmetros para a educação nacional, e as proposições apresentadas para a educação brasileira, estavam articuladas a ideia de mercado, trabalho, sem, contudo, ressignificar a qualidade da educação que até então era ofertada aos alunos, porém, foi uma possibilidade de se obter redirecionamentos e novas perspectivas no campo da educação. (GALIAN, 2014, p.6)

Nessa perspectiva, em 2013 foi lançado o Plano Nacional de Educação - PNE Lei n. 13.005. este regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas versam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste mesmo ano, aconteceu a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resulta no documento que apresenta propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a BNCC e em continuidade em 2015, foi realizado o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNCC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base, tanto que 16 de setembro de 2015 foi apresentada a 1ª versão da BNCC, e no andamento

das propostas de participação da população e entidades vinculadas à educação, aconteceram a mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC. (BRASIL, 2018)

Marin (1995) fez uma análise de termos e concepções, e afirma que o analisarmos mais detidamente a BNCC, percebe-se que a Base começou a ser discutida ainda em 2015, tendo sido debatida em vários governos e gestões, tendo recebido contribuições de consultas e audiências públicas, tendo sido homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017, e implementada em todo o território nacional.

Crê-se que este foi um passo importante para a educação, visto que até então, embora essas contribuições tenham acontecido de forma precária, não se tem notícias da participação de professores na elaboração de políticas públicas. Nessa perspectiva, em 2016, aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários, donde foi criada a 2ª versão da BNCC, e posteriormente, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2. (SILVA, 2020)

Finalmente, em 2017, a resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Infere-se que esse momento foi um grande marco para a educação nacional, ainda que não tenha alcançado o que se espera de uma educação de qualidade nesses termos. No entanto, as referidas orientações e inovações alçaram premissas importantes no que diz respeito ao atendimento das diversidades e particularidades de cada região. (BRASIL, 2018)

E na perspectiva de ressignificar as diretrizes curriculares nacionais, aconteceu no dia 06 de março de 2018, o dia D da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Educadores do Brasil se debruçaram sobre a BNCC, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira, e no dia de 5 de abril do mesmo ano, institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Alinhado a esse processo, no dia 14 de dezembro de 2018,

foi homologado o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio. (BRASIL, 2018)

Importa ressaltar, nesse cenário de discussões acerca da BNCC, que as políticas implementadas pelo Estado perpassam redes de parcerias com diferentes setores do setor privado. No caso da BNCC, dentre outros, temos a Fundação Lemann, criada em 2002, como uma das instituições que se dedicou à construção do texto final da Base Nacional Comum Curricular em 2016, que investe em projetos ligados à educação financiados com recursos da família do empresário brasileiro João Paulo Lemann, com foco na melhoria da aprendizagem de todos os alunos da rede pública da Educação Básica. De acordo com seu relatório deste ano de construção do projeto da BNCC, a instituição ajudou a articular o trabalho de 78 pessoas e organizações que se uniram para aprimorá-la. (COSTA, 2021)

A ideia de políticas públicas democráticas retrata, porém, a realidade das instituições de ensino, em que a dita democracia é ditada por organismos estruturados fora da escola e aquém dos interesses e necessidades que dela participam, dito de outra forma, o currículo é concebido em rede, e essa rede rompe e influencia a organização dos currículos busca atender e formar o cidadão aluno de modo a atender as exigências do mercado atual e sequente evolução da sociedade.

As palavras de Ferreira (2018), traduzem bem o sentido da abordagem, “pode-se destacar que a organização do currículo em redes rompe com práticas fossilizadas da sua pulverização em disciplinas escolares, direcionando a prática pedagógica para a elaboração progressiva, pelo aluno, do conhecimento, desenvolvimento de habilidades e capacidades, formação de atitudes compatíveis com as exigências do momento histórico de evolução da sociedade.”

Sequentemente, o ano de 2020 foi um ano em que ocorreram importantes debates sobre a educação, em especial aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujo documento já sinalizava sobre a necessidade da BNCC, como parte de um Plano Nacional de Educação. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço democrático aberto pelo Poder Público e articulado com a sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Por meio da CONAE, o Fórum Nacional da Educação – FNE e o Ministério da Educação - MEC buscam garantir um espaço democrático de discussão e de preservação da qualidade social da Educação Pública. (BRASIL, CONAE, 2020)

No seu bojo, a BNCC visa fixar conteúdos mínimos para todas as etapas da educação básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a fim de assegurar e garantir a qualidade de ensino e equiparidade de ensino, combatendo as desigualdades educacionais. O artigo 210 a CF/88 reconhece a necessidade da fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, visando garantir uma formação básica comum que respeite os valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL,1988)

A BNCC não é um documento isolado, como já sinalizado anteriormente, ela é fruto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), bem como a parceria entre diversas instituições nacionais e internacionais que interferiram significativamente na sua construção, portanto, sua composição não se restringe apenas a Lei 9.394/1996, sua base normativa é constituída pela própria Constituição Federal de 1988, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Temos assim que o principal objetivo da BNCC é a formação integral do indivíduo, visando a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL,2018, p.9)

Na análise das orientações definidas pela Lei nº 9.394/1996 e agregadas à BNCC, notadamente temos estabelecidos os princípios éticos que dão conta de que a igualdade entre os alunos deve prevalecer, no sentido que todos devem ter as mesmas oportunidades, direitos e deveres. Na prática se houver desigualdade devemos tratar de forma desigual para reduzir esta desigualdade. Do mesmo modo temos os princípios políticos donde se entende, dentre outros aspectos, que todas as pessoas, no caso, os alunos, têm o direito de participar das decisões no contexto das escolas, e em sendo livres são diferentes, portanto, carecem de oportunidades que garantam suas individualidades. Por fim, foi pensado o princípio estético, cujo teor se concentra no que será estabelecido nas relações entre alunos, professores e os familiares, tendo como base a solidariedade e o respeito entre eles. De outra feita,

o fazer pedagógico deve ser pautado na participação efetiva de cada aluno, de tal forma que sua autonomia seja efetivamente promovida e destacada. Essa articulação deverá possibilitar ao aluno a integração com os demais colegas e a comunidade como um todo, de tal forma que possa se conhecer e assim conviver com toda a sorte de diversidades que se insere na sociedade. O respeito ao ser humano deverá ser sempre a máxima de toda a conduta pedagógica.

Há que se pensar, nessas circunstâncias, que o professor não “*está pronto*” para lidar com essas novas situações e modalidades de ensino, pois não recebeu formação específica para tais fins. Mediante essa realidade, já na introdução a BNCC (2018) estabelece que ela influenciará a formação dos educadores, vejamos:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. BRASIL (2018)

Conforme o exposto, a BNCC visa alinhar outras políticas e ações na perspectiva de formação de professores, de modo que os conteúdos, a avaliação destes e ainda a questão da infraestrutura das escolas sejam devidamente adequadas para que o ensino seja de qualidade. Ocorre, porém, que nesse sentido, seja necessário algum questionamento. Na formação do jovem professor as disciplinas que proporcionam uma reflexão na prática pedagógica são vistas hoje apenas como requisitos obrigatórios para o cumprimento burocrático dos cursos de licenciatura, tornando-as de certa forma marginalizadas na matriz curricular dos cursos de licenciatura. , tendo em vista que os currículos dos referidos cursos são alinhados para atender os organismos internacionais, conforme reportado anteriormente, no sentido de atender as demandas do capitalismo, no que se refere às relações estabelecidas entre o que se aprende e o trabalho. Nessa perspectiva, o conhecimento está relacionado a habilidades necessárias que devem ser aplicadas, a fim de encontrar novas formas de ação que permitam uma adaptação dos indivíduos ao trabalho (Vasconcelos (2020) MARSIGLIA et al. 2017).

Desse modo, onde o jovem professor se encontra? O que fará? Como fará? Por que fará? A cada dia diminui o número de jovens que ingressam no magistério,

dados do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp) mostram que até 2040 o Brasil poderá ter uma carência de cerca de 235 mil professores de educação básica. O estudo ainda aponta que o número de ingressantes nos cursos de licenciatura foi menor em comparação aos demais cursos do ensino superior. (SÃO PAULO, SEMESP, 2018).

De 2010 a 2020, ressalta Pereira (2022), houve um crescimento de 53,8% nos cursos de licenciatura, contado ainda uma taxa de conclusão de apenas 4,3%. Já os demais cursos superiores obtiveram um aumento de cerca de 76% no mesmo período. Os dados denotam que ainda que os cursos de licenciatura tenham avançado em números, os resultados não são satisfatórios. Crê-se que falta perspectiva profissional de ascensão na carreira. Os professores efetivos estão desmotivados por falta de políticas públicas que valorizem a profissão e os que estão com o intento de ingressar na carreira preocupam-se com essa realidade e optam por mudar de curso, em busca de alternativas que possam atender seus anseios profissionais.

Para tanto, Gatti (2013-14) aponta que:

Conforme os dados apresentados nos resumos técnicos do Censo da Educação Superior de 2009, 2010 e 2011 disponibilizados pelo MEC/Inep (Brasil, 2013a, b e c – últimos dados mais detalhados disponíveis), observa-se que a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas está nas instituições privadas de ensino superior, e que o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores vem sendo proporcionalmente muito menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação. No relatório técnico de 2011, lê-se, na página 57, que, em relação a 2010, as matrículas presenciais em 2011, no que se refere às licenciaturas, mostram decréscimo de 0,2% e aumento de 0,8% para licenciatura a distância, enquanto os demais cursos de graduação cresceram em torno de 12% (GATTI, 2013-14, p.35)

Apercebe-se assim que no decorrer dos anos, ao contrário do que se espera, houve um grande desinteresse pelos cursos de licenciaturas. Poderíamos ressaltar inúmeros motivos para justificar essa realidade, tais como remuneração exígua, dificuldades intrínsecas ao relacionamento com alunos, superlotação nas salas, ausência dos pais nas escolas, falta de autonomia, dentre outros.

Adentrando o cerne da formação do professor ainda existe um ponto primordial que necessita ser ressaltado: a qualidade. Oliveira, Moraes e Lima (2020) apontam que o conceito de qualidade possui uma posição estratégica na reflexão

sobre qualidade da formação contínua de professores, uma vez que habilita a problematização de diversas significações. Para os autores:

Em perspectiva crítica, a questão da qualidade da formação de professores é um conceito em disputa, que é significado nas determinações do mundo real, da concepção de mundo, de sociedade e de educação. Esse aspecto é importante para definir as lentes de avaliação da natureza, das propriedades e dos atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade. (OLIVEIRA; MORAES; LIMA, 2020, p. 218)

Para os autores, o próprio conceito de qualidade, em especial qualidade na formação de professores, é algo impreciso e tratado por diversas vezes de forma superficial, estando relacionado às mudanças que ocorrem nos diversos campos como o econômico, tendo ainda como base uma educação voltada para o desenvolvimento de setores produtivos/trabalho.

Reiterando o conceito de qualidade, Oliveira (2020) nos diz que

falar de qualidade implica o risco de adentrarmos numa retórica exacerbada porque o melhor dela nunca pode ser dito de modo direto e objetivo, uma vez que ela costuma estar justo no que mais escapa da objetividade e da subjetividade. Sinalizam ainda que a questão da qualidade da formação de professores está ligada à sua compreensão como um ato político, voltado para o desenvolvimento humano em sentido emancipatório (OLIVEIRA et al, 2020. p. 219).

O item qualidade de ensino na LDB significa um princípio de base, cuja dimensão formal de orientação é de que o ensino a ser ministrado deve ter, conforme o Art. 3º, inciso IX, uma “garantia de padrão de qualidade”. Assim colocada, qualidade é questão de modelo, de referência para orientar as instituições escolares tanto em termos de ensino mínimo e máximo, quanto na forma de verificabilidade dos resultados de aprendizagens em relação às exigências do novo contexto, nas dimensões social, cultural e econômico. (OLIVEIRA et al, 2020, p.222).

A BNCC determina ainda o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica, em todas as etapas e modalidades. Outra questão importante que diz respeito à BNCC é sobre sua posição enquanto arma para superar a fragmentação das políticas públicas educacionais, fortalecendo o regime de colaboração entre as esferas do governo e com isso balizando a qualidade da educação. Essas reformas, para alguns autores, a exemplo de Souza apud (NÓVOA, 1998, p. 17), “a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação. [...]

As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado.”

Em outros termos, a principal finalidade da BNCC é ser uma balizadora da qualidade da educação no Brasil. E ela busca atingir este fim por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagens e desenvolvimentos que atinjam todos os alunos, assegurando a eles o direito de uma educação de qualidade, quer sejam de escolas públicas ou particulares. Além disso, a BNCC tem como objetivo superar a fragmentação das políticas educacionais no país e fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas governamentais, ou seja, espera-se que as desigualdades educacionais sejam eliminadas ao longo do tempo e que assim a qualidade do ensino seja alavancada em todo o território nacional. Espera-se que os alunos possam apreender os conhecimentos necessários e habilidades necessárias para atender as demandas da era da tecnologia do século XXI. Além disso, busca incentivar nas escolas a modernização das práticas de sala de aula e da escola como um todo.

Para a Base Nacional Comum Curricular, as aprendizagens essenciais devem assegurar a todos os estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que deverão consubstanciar, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (MELO, 2018).

As competências gerais de forma resumida, são, de acordo com o CER - Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora:

1. Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo para entender e explicar a realidade e colaborar com a construção de uma sociedade justa. Basicamente, o documento convida as escolas a refletir sobre a importância do conhecimento não apenas na esfera intelectual, mas também cultural, social, física e emocionalmente.

2. Pensamento científico crítico e criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências visando investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas). Aborda as estratégias para o desenvolvimento do raciocínio, sempre convidando ao questionamento e à análise crítica.

3. Repertório cultural: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Esta competência é fundamental para a inclusão dos estudantes, incentivando a participação ativa nesses eventos. O intuito é fazer com que eles reconheçam a importância da arte e possam se expressar por meio dela.

4. Comunicação: Utilizar diferentes linguagens, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, a fim de se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos.

5. Cultura digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Trabalho e projeto de vida: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida.

7. Argumentação: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, buscando formular e defender ideias que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbitos local, regional e global. Busca desenvolver nos estudantes a capacidade de construir argumentos e conclusões levando em consideração a colocação de outras pessoas, valorizando a ética, os direitos humanos e a sustentabilidade.

8. Autoconhecimento e autocuidado: Conhecer-se, valorizar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo a si mesmo na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. O documento destaca a relevância de os estudantes adquirirem aprendizado sobre si mesmos, identificando pontos fortes e aprendendo a lidar com sua fragilidade, buscando o desenvolvimento e o equilíbrio.

9. Empatia e cooperação: Esta competência propõe o desenvolvimento social do aluno com relação aos outros, demonstrando a importância em ser solidário, colaborar e compreender as pessoas.

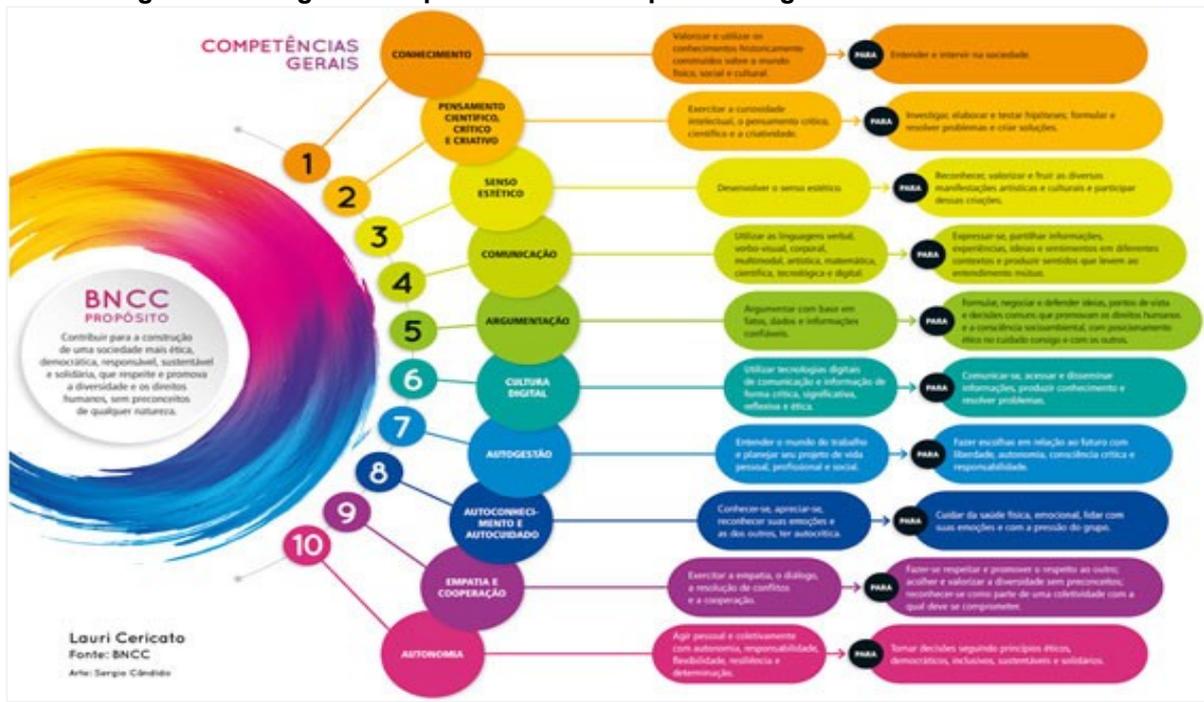
10. Responsabilidade e cidadania: A última das competências gerais da BNCC busca fazer com que os estudantes se tornem agentes transformadores, incentivando a consciência de que a sociedade pode ser mais justa, democrática e sustentável. (CER-SEBRAE, 2019)

Do mesmo modo, são elencadas na BNCC as competências para os professores para esse “novo modelo” de educação. As que se destacam são, ainda conforme o CER-SEBRAE (2019), o engajamento na construção dos currículos: A mudança na postura profissional; Flexibilidade e desapego: o primeiro passo para começar uma jornada em um novo caminho é desapegar-se das práticas profissionais antigas e abrir-se ao novo; planejamento integral e interdisciplinar; olhar para as individualidades; navegar com segurança no Ensino Híbrido e ainda ter domínio das metodologias ativas.

Dessarte, a proposta da BNCC intenta que todas as escolas possam reestruturar seus currículos de forma que todas as competências possam ser devidamente aplicadas. No entanto, o que se observa no interior das escolas, é uma intensa falta de flexibilidade e possibilidades de romper com as amarras da burocracia, atendo-se por hora ao fato de que os currículos, ainda que ditos pensados na coletividade e equiparidade não permitem aos professores um fazer pedagógico cujo princípio seja o da formação do aluno na sua integralidade. Ou seja,

as intencionalidades são, de modo geral, como mencionadas anteriormente, a de formar o aluno para o trabalho e não para a vida.

Figura 2 – Infográfico explicativo das competências gerais contidas na BNCC



Fonte: Revista VERAS, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 3, 2018.

Souza (2003, p. 42) nos conta que “sem entrar no mérito acerca dos objetivos colocados para as escolas nas recentes reformas educacionais, como a citada acima o que mais chama a atenção é a ideia de que as escolas recebem autonomia ou se lhes decreta autonomia”. O discurso, o que consta nas leis e diretrizes da educação nacional é de que as escolas têm autonomia para gerir seus espaços, em especial o pedagógico, mas até que ponto essa autonomia é real? É dada ou decretada?

[...] a autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia [...] é o resultado do equilíbrio de forças [...] entre os detentores de influência (externa e interna) [...]. Deste modo, a autonomia, afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores [sujeitos] organizacionais em uma escola. Isto significa que não existe [...] uma “autonomia decretada”, contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias “reformistas” neste domínio. O que se pode decretar são normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. (Souza, 2003, p.26 apud BARROSO, 1996, p. 186.)

Essa dita autonomia, teoricamente acontece, no entanto, somente os professores que se encontram na lida diária da sala de aula tem conhecimento dos fatos, quando o assunto é autonomia. Hoje, recebemos até as atividades prontas para serem utilizadas durante as aulas, por meio de um portal. E quais são as intenções intrínsecas nessas atividades? Sequer temos o “*direito*” de elaborar nossas próprias atividades. Onde está a autonomia, nosso poder de decidir o que nossos alunos realmente precisam? Onde está o respeito as particularidades e singularidades das nossas turmas? Não digo que não precisamos de diretrizes para ministrar nossas aulas e que os currículos e claro, a própria BNCC não tenha em seu cerne nada que seja significativo para que possamos ministrar nossas aulas, isso seria inadmissível ao considerarmos que foi um documento escrito a muitas mãos, onde os professores tiveram minimamente sua participação, mas a realidade é de que as responsabilidades diárias se sobrepõem a autonomia e estamos todos sobrecarregados por tantas exigências cotidianas.

Outra definição que merece nossa atenção é a de Carvalho (2012), onde entende que se apresenta a autonomia vinculada ao aumento das tarefas/atribuições das escolas, afirmando-se ser a escola livre e autônoma o suficiente para organizar essas tarefas conforme melhor lhe aprouver, desde que cumprindo com o disposto nas regulamentações feitas pelo órgão que transfere as responsabilidades. Conforme abordado anteriormente, não há autonomia sem aumento de responsabilidades, ou melhor, ambas são atreladas. Confere-se autonomia desde que sejam acatadas as deliberações do Ministério da Educação e secretárias estaduais e municipais, sem mencionar o que cada gestor das escolas tem em mente quanto a organização de currículos e tarefas. Em cada unidade escolar ocorrem de maneiras diversas e específicas e ao professor cabe a tarefa de cumprir cada uma das delas, e tendo sempre que reformular sua prática educativa para atender às novas demandas e possibilitar assim o pleno desenvolvimento do aluno.

Não obstante ao clarificado e seguindo o que está exposto e aprovado na BNCC, esta estabelece ainda, como responsabilidade da União, de forma direta, revisar a formação inicial e continuada do professor. São revisões bastante arrojadas pois as proposituras da BNCC exigem que os professores estejam plenamente habilitados para implementar transformações ambiciosas na educação

nacional, ou seja, adaptar-se a um novo modelo de ensino que, aparentemente, trará significativas mudanças para alavancar a educação no país.

Desta feita, o Plano Nacional de educação (PNE) estabelece como uma diretriz a valorização dos profissionais da educação, determina ainda nas metas 13,14,15,16,17,18 importantes pontos sobre o profissional da educação:

META 13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

META 14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

META 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

META 17 - Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE

META 18 - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (PNE,2018, p.2)

Ao adotar a revisão da formação inicial e continuada dos professores, a BNCC evidencia sua posição de depreender no professor um papel essencial na construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Nesse aspecto, a BNCC traz a em si a responsabilidade à ação nacional, uma vez que é ela a incumbida da regulação do Ensino Superior que por sua vez prepara grande parte desses profissionais. Destarte, para a BNCC, o professor junto aos demais membros da equipe escolar são de grande relevância para o sucesso dos alunos, e de fato seriam se tivessem o real conhecimento de suas capacidades e até mesmo responsabilidades no que diz respeito à autonomia, nas possibilidades de se valer do “*poder*” que lhe é concedido enquanto professor. No entanto, percebe-se, no

âmbito das escolas que somos levados a reproduzir padrões culturais impostos, inclusive pelo próprio currículo, bem como pelos gestores que conduzem as escolas.

As instituições, como as escolas, são historicamente desconhecedoras do poder que realmente têm. Ou ainda, são desconhecedoras do que representa a autonomia coletiva, a autonomia social. Na verdade, estão colocadas tradicionalmente na contramão do desenvolvimento da autonomia, seja ela individual, seja ela coletiva/social. (Souza, 2003, p. 45 apud CASTORIADIS, 1995, p. 132)

[...] é verdade que a escola tem uma tradição de pensar e fazer a pedagogia. Localizada num dado espaço, que inclui relações de poder, numa organização temporal, que no âmbito escolar normalmente é um tanto limitada e segmentada, com formas próprias de gestão e de tomada de decisões, a instituição escolar constrói, por suas próprias vias, as alternativas para solução dos seus problemas das mais diferentes fontes que se lhe apresentam. (SOUZA, 2003, p.645)

Assim sendo, o que pode passar despercebido nas entrelinhas do documento citado - a BNCC - são as intencionalidades educativas fomentadas por quem a pensou efetivamente, na não observância da individualidade de cada aluno, “por isso, o respeito à individualidade de cada educando [...] passa a ser o grande critério para pensar a educação. É por essa razão que a educação deve dar-se em função do desenvolvimento da criança, das suas aptidões, dos seus interesses e necessidades.” (GOMERCINDO, 2009). No entanto, as ditas intencionalidades, interferem no cotidiano das escolas e nas relações que são construídas entre gestores, professores, alunos e a comunidade que delas fazem parte.

Ao professor cabe um posicionamento crítico em respeito a todas as imposições que lhe são conferidas, mas sabe-se que esta não é uma tarefa fácil, até porque estes, por vezes, sequer têm o conhecimento necessário acerca das leis, políticas públicas que regem a educação e até mesmo que estão sendo cerceados no contexto dos currículos que utilizam para planejarem suas aulas. Vale ressaltar, todavia, que de modo geral, crê-se que não o fazem propositadamente. Isso se dá em razão de que não tiveram formação adequada e suficiente para terem esse entendimento. O que é proposto na Leis, seja na LDB 9.394/96 ou mesmo na BNCC, não é cumprido no que toca à formação dos professores, e estes quando fizeram a graduação, ainda não haviam acontecidos essas mudanças na legislação em questão. Aos professores são intensificados o trabalho que dificultam a eles a devida formação continuada em decorrência da falta de tempo, considerando-se cargas horárias excessivas, na maioria das vezes em duas ou mais escolas. Para além

disso, há um certo distanciamento entre quem as elabora e quem irá recebê-las, esse fator revela que nem sempre contribuem com sua prática na sala de aulas, o que também gera desestímulos.

Santos e Ferreira (2016), afirmam que um fato notório é o de que a maioria dos cursos de professores, inicial ou de formação continuada, tem sido alvo de críticas por estes profissionais, que apontam o aligeiramento, o imediatismo, o esvaziamento de conteúdos científicos, o acúmulo de informações, envoltas em abordagens somente de “competência técnica”, sobre o “como” fazer, em detrimento dos determinantes históricos, políticos e sociais, as propostas de formação estão desvincilhadas do cotidiano escolar, aligeiradas e fragmentadas, estando desprovidas da relação teoria e prática, tão enfatizada nos aportes legais. Saviani (2007) aponta ainda que o mercado, e seus porta vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiada eventualmente por cursos rápidos.

Em referência ao exposto, Araújo e Almeida (2010, p.1), escrevem que

As ações e orientações do Estado interferem no cotidiano de cada instituição educativa e dos sujeitos que a constroem. Desde a quantidade de dias letivos, o conteúdo e a metodologia trabalhada no interior de cada sala de aula sofrem as determinações das políticas públicas para a educação. Compreender estas determinações e como elas se constroem, nas relações sociais, é fundamental para que o professor possa se posicionar criticamente perante elas e participar efetivamente na construção de políticas educacionais que sirvam para contribuir na superação das injustiças e da exclusão social a que está submetida grande parte da população brasileira.

Deste modo, temos a clareza da influência que o estado tem na perspectiva da formação do aluno e por conseguinte da população, pois o estado, através das políticas públicas nada mais é do que um elo entre as deliberações institucionais e a escola. A escola, por sua vez, é onde se entrelaçam tais deliberações e ao professor caberia a posição de se colocar como instrumento que possa proporcionar aos alunos o desenvolvimento dos conhecimentos que repercutam na construção da cidadania. Um ambiente educacional, seja de formação inicial ou continuada, deve conjecturar com a busca por respostas pertinentes para os desafios históricos, sociais, econômicos e culturais, que são apresentados pela dinâmica da sociedade,

possibilitando aos sujeitos da ação educativa uma análise e compreensão crítica da realidade, na qual estão inseridos, com vistas a serem agentes capazes de inferir nessa realidade, transformando-a

Ocorre, porém, que nem sempre os professores recebem formações adequadas as necessidades da escola e conforme reportado, aligeiradas e fragmentadas, estando desprovidas da relação teoria e prática, tão enfatizada nos aportes legais. Com esse tipo de formação continuada, os professores passam a ter uma formação cuja visão é de atender aos critérios de eficiência estabelecidos pelas diretrizes curriculares o que repercute na impossibilidade de se ter o conhecimento necessário para discutir e em alguns casos, se negar a cumprir ou mesmo sugerir mudanças no que é estabelecido. Na verdade, a premissa de legitimidade das políticas públicas deveria desenvolver-se com a participação de toda a comunidade, em especial dos professores, de modo tal que fossem incorporados nelas as diferentes vivências que as perpassam.

2.1 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS

As políticas de formação de professores tiveram início ainda na LDB 5692/71, bem como inúmeras outras leis, foram criadas e aprovadas ao longo dos anos de planos de cargos e salários, revogações, decretos e outros. Contudo, a determinação da LDB 5692/71 era de que seria responsabilidade do Estado, por meio das secretarias de ensino, estimular o aperfeiçoamento e a atualização dos professores. Na constituição de 1988 também foram estabelecidos os critérios para a formação de professores, donde se lê no artigo 214.

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988)

Em consonância às diretrizes da Constituição Federal de 1988 para a formação de professores, foi criado o PNE (2014-2024), cujo teor trata da importância em qualificar de forma mais abrangente os professores desde sua formação inicial e consequente formação continuada, e que essa formação deveria

ocorrer por meio das universidades e centros de ensino, secretarias de educação e ainda na própria escola.

Conforme a meta 13 e 14:

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores e meta 14: se refere a ampliação do número de matriculados nos cursos de pós-graduação stricto-sensu (mestrados e doutorados), na qual pretende alcançar a formação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. (BRASIL, 2014, p. 24).

Já a meta 16 do PNE, trata da formação continuada dos professores a nível de pós-graduação:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando suas necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p.29)

Ainda a nível nacional, é criada e sancionada a LDB 9.394/96, em que o Art. 62-A, Parágrafo único, determina que:

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

Posteriormente, a junção do Plano Nacional da Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, o governo de Goiás sancionou a Lei complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, a LDB do estado de Goiás, que estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. A formação inicial é tida como prioritária, cujo objetivo foi o de formar os professores nas áreas específicas, compatíveis com suas funções na escola, bem como a garantia de formação continuada.

TÍTULO V - DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 83. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena a ser realizada preferencialmente, em universidades e centros universitários.

Art. 84. Exige-se como formação mínima para o exercício do magistério;

Art. 95. O poder público garantirá aos profissionais da educação condições e incentivos à formação continuada do seu quadro em efetivo exercício, sem prejuízo do previsto no artigo 91 desta lei.

Em 2001 foi criada a Lei nº 13.909/2001, que dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos e vencimentos do pessoal do magistério - CAPÍTULO II, onde se destaca os cursos de capacitação e formação continuada.

Art. 12. [...] § 2º Aos professores do quadro transitório será assegurada a participação em cursos de capacitação e formação continuada, que lhes permitam adquirir habilitação mínima para o exercício do magistério e obter resultados mais expressivos na avaliação ensino-aprendizagem. Na seção VI - Art. 60 temos que será concedida ao professor efetivo uma gratificação de titularidade mediante a apresentação de certificado ou certificados de cursos de aprimoramento, aperfeiçoamento profissional ou pós-graduação na área educacional ou na sua área de formação, conforme o disposto no art. 61 desta lei. § 1º Para a concessão da gratificação de que trata o caput deste artigo só serão considerados os cursos com duração mínima de 40 (quarenta) horas, oferecidos na modalidade presencial ou à distância, nos quais o professor tenha obtido aproveitamento igual ou superior a setenta por cento. Parágrafo único. Pelo menos um terço do tempo destinado às horas-atividade será cumprido obrigatoriamente na unidade escolar em que o professor estiver lotado ou em local destinado pela direção escolar, com o fim de participar de atividades de planejamento coletivo, formação continuada e outras atividades pedagógicas. Parágrafo único. A remuneração dos ocupantes de cargo do magistério será fixada em função de maior qualificação alcançada em cursos ou estágios de formação, aperfeiçoamento, atualização, independentemente do nível de ensino em que atuem, nos termos desta lei.

Percebe-se na releitura dessa lei que não somente houve reajuste nos salários, mas ainda a seguridade aos professores de participar dos cursos de capacitação que deveriam ser disponibilizados pela SEDUC e que estes repercutiriam em ganhos salariais. Em se tratando de perdas e ganhos aos professores, Lei nº 16.378, de 21 de novembro de 2008, ocorreu uma alteração bastante significativa nas Leis Estaduais nos 10.460, de 22 de fevereiro de 1988, e 13.909, de 25 de setembro de 2001, no que trata da licença-prêmio. Como se observa:

Art. 2º - O art. 109 da Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 109. Ao professor é assegurada a licença-prêmio de três meses, a ser usufruída em até 3 (três) períodos de, no mínimo, 1 (um) mês cada, correspondente a cada quinquênio de serviço público estadual, com todos os direitos e vantagens inerentes ao cargo efetivo.

Posteriormente revogada pela Lei nº 20.756, de 28 de janeiro de 2020, donde se lê:

Art. 162. Após cada quinquênio de efetivo exercício prestado ao Estado de Goiás, na condição de titular de cargo de provimento efetivo, o servidor poderá, no interesse da Administração, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração ou subsídio, por 90 (noventa) dias, para participar de curso de capacitação profissional, que deverá visar a seu melhor aproveitamento no serviço público.

E assim, leis e decretos foram criados, modificados e sancionados ao longo dos anos, em especial a cada mudança de governo, que reiteradamente não as tratam como política de estado e sim de governo onde há total desinteresse em se construir políticas públicas que efetivamente atendam aos professores. Parece-nos, mediante o que observamos e vivenciamos, ocorre exatamente o oposto. Em meio a tantas mudanças no que concerne às políticas públicas de formação e valorização de professores, e seguindo as determinações da LDB 9.394/96, fora instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e com base nestas, foi criado o Decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009, donde o governo federal designa aos estados e municípios a responsabilidade de também formar os professores e que façam desta uma política de estado que atendam às exigências conceituais intrínsecas à região. “Entre essas obrigações a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelece que se construam políticas estaduais de formação de professores, alinhadas as realidades e demandas locais.” (MOTA et al, S/D)

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação. (BRASIL, 2009).

Posto isso, em Goiás, acatando o que determinava a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, criou-se o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Goiás (FORPROF-GO) em 2010, com a finalidade de criar as condições para a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino, (MOTA et al, S/D) cujo objetivo seria subsidiar os professores em sua formação inicial e continuada buscando qualificá-los e assim alavancar a qualidade do ensino nas escolas, de modo que os alunos tivessem acesso ao que lhes é de direito.

No referido Fórum, de acordo com a Ata 1ª Reunião Ordinária 2011, os representantes das Instituições e órgãos representados aprovaram as propostas de:

1. Elaborar um plano de formação continuada para os professores que estão retornando para sala de aula;

2. Propor a regulamentação das instituições nos programas de pós-graduações, nos órgãos competentes;
3. Planejar e executar o Seminário Forprof-GO, tendo como objetivo o ganho de capilaridade, fazendo com que as discussões cheguem até os municípios;
4. Adesão do Instituto Federal Goiano no Fórum.

Conseqüentemente, foram definidas as atribuições do Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente – Goiás, onde se destacam:

- I) Elaboração do plano estratégico de formação docente;
- II) Articular ações de formação inicial e continuada;
- III) Coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada;
- IV) Subsidiar os sistemas de ensino para o estabelecimento de prioridades para a participação dos professores em cursos de formação inicial e continuada;
- V) Estimular a possibilidade de instituição de grupos de professores em atividades de formação por unidade escolar.

No entanto, analisando as mencionadas Atas, na contramão de tais deliberações, na Ata 01/2012 – Reativação do Fórum permanente de apoio à formação docente e apresentação dos quadros de demanda e ofertas para vagas em 2013, foi constatado que para além do sem-número de professores interessados em cursar uma segunda licenciatura e especialização, nenhuma instituição havia recebido tais demandas e, portanto, não ofereceram propostas de vagas. Foi sugerido ainda que os cursos fossem ofertados à distância, mas até a presente data, o Conselho Nacional de Educação não havia aprovado tal propositura, e assim o Fórum não passou de um plano de ação que não foi executado e os professores não tiveram o acesso pretendido e necessário aos cursos de formação inicial e continuada, o que demonstra claramente um aspecto de política de governo e não de estado como determinou a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, no Decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009.

Ao negligenciar a elaboração do Plano Estratégico para a formação de professores no Estado de Goiás toda a educação do Estado, perdeu a oportunidade de construir uma diretriz clara, com metas bem estabelecidas e a atribuição de responsabilidades a cada um dos membros e entidades envolvidos com vistas a promover um real processo de qualificação do ensino em Goiás. (MOTA et al, S/D)

Acredita-se que tal negligência não ocorreu ao acaso. As intenções políticas, as ditas intencionalidades do modelo neoliberal inculcado em todos os setores, em especial na educação, se fortalecem à medida que os professores não têm o devido acesso aos cursos de formação, ainda que os dados numéricos superem essa defasagem em relação à qualidade de educação ofertada no estado.

E assim, no desdobramento das ações da história da educação de Goiás, ocorreram outros planos, leis e decretos cujo intuito, em princípio, foram e são o de alavancar a qualidade da educação em Goiás. Desta feita, no encadeamento das políticas públicas de formação de professores no estado de Goiás, foi sancionada a Lei nº 17.665, de 18 de junho de 2012, que alterou dispositivos das Leis n.º 13.909, de 25 de setembro de 2001, e 17.508, de 22 de dezembro de 2011, e dá outras providências, donde se determina que sejam concedidas gratificações de estímulo à formação continuada, inclusive à nível de mestrado e doutorado.

“Seção VIII-C - Da Gratificação de Estímulo à Formação Continuada

Art. 63-F A Gratificação de Estímulo à Formação Continuada será concedida ao professor em efetivo exercício de atividades na área pedagógica, no valor de até 10% (dez por cento) do vencimento na referência por ele ocupada.

Parágrafo único. Para a percepção da vantagem prevista nesta Seção será exigida a apresentação de certificados de cursos na área educacional, observado o interesse da Secretaria de Estado da Educação e com critérios a serem definidos em ato expedido pelo seu titular conjuntamente com o da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento.”

III - os incisos I e II do art. 63-E, com redação dada pela Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011, ficam assim alterados:

“Art. 63-E.

I - 40% (quarenta por cento), para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado;

II - 50% (cinquenta por cento), para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado.” (GOVERNO DE GOIÁS, CASA CIVIL, 2012)

Não obstante a toda legislação apresentada, cabe-nos dizer que as reformas que se constituíram no campo da educação no período citado, não foram criadas ao mero acaso e sem contexto histórico. Como já mencionado, mudam de acordo com a mudança de governo e atendem a quem dela se beneficiará de uma forma ou outra. E em decorrência dos fatos e das exigências que em dados momentos são impostos o governo estadual, este criou, em 2015, um novo plano estadual de educação, que garantirá aos professores cursos de graduação em especial a

formação continuada, incluindo a capacitação em serviço, garantia que não foi e não é cumprida pois há anos não recebemos formação nas escolas.

Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025) Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Art. 2º: IX – valorização dos profissionais da educação;

[...]13.8) estabelecer, em 5 (cinco anos), a partir da vigência do Plano, um sistema interinstitucional de Educação a Distância (EaD), implementando os recursos já existentes no Estado, utilizando-os para possibilitar o acesso a novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e sobretudo para potencializar o atendimento nos cursos de graduação, em especial de formação de professores, de extensão e de formação continuada, neles incluída a capacitação em serviço; [...]

14.3) garantir as condições para mestrado e doutorado, incentivando a permanência e a preferência de professores na sala de aula e em disciplina específica, com base no Plano Estratégico de Formação de professores elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente; - FORPROF/FEPAD

14.4) oferecer os cursos de pós-graduação em disciplinas específicas, de mestrado e doutorado, bem como possibilidades para o professor realizá-lo; com base no Plano 36 Estratégico de Formação de professores elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente - FEPAD; [...]

16.4) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica; [...]

16.6) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, com base no Plano Estratégico de Formação de professores elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente - FEPAD; [...]

16.10) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na Educação Superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício, com base no Plano Estratégico de Formação de Professores elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – FEPAD; [...]

17.2) consolidar política estadual de formação de professores da Educação Básica, definindo diretriz estadual, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; [...]

17.6) promover a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, com base no Plano Estratégico de Formação de Professores elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente - FORPROF/FEPAD; (GOVERNO DE GOIÁS - CASA CIVIL, 2015)

O Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025) denota mudanças que poderiam reverberar na valorização dos professores, no que diz respeito a sua formação, assim, cabe ressaltar Lei nº 21.085, de 13 de setembro de 2021, [...] a Secretaria de Estado da Educação, autoriza o Chefe do Poder Executivo a instituir o

Auxílio Aprimoramento Continuado no âmbito da mesma pasta e dá outras providências.

Para tanto, os professores devem participar de cursos de, no mínimo, 40 h para ter direito ao referido, e estes são ofertados pela Escola de Governo na modalidade on-line e na plataforma Ambiente virtual colaborativo de aprendizagem (Avamec). Importa dizer que, lamentavelmente, os cursos, em alguns casos, não atendem as necessidades dos professores no que tange à formação nas áreas específicas, porém, considera-se uma medida importante para a formação continuada.

E assim, para além dos indicadores de IDEB, que são classificados como dos melhores no ranking nacional, “a rede estadual de ensino tem destaque nacional na educação. Goiás está em primeiro lugar no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no Brasil, na avaliação do ensino médio”. (GOIÁS, 2021) segundo dados da UNDIME (2020), nove estados alcançaram Ideb maior ou igual a 6 nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que [...] Goiás, alcançou 6,2 pontos; Medido a cada dois anos, segundo a Agência Brasil, o Ideb é o principal indicador de qualidade da educação brasileira. [...] No ensino médio, passou de 3,8 para 4,2, ficando também abaixo da meta, que era 5,0.

No entanto, no período pós-pandemia, houve um retrocesso e nenhuma meta foi cumprida. O Ideb segue uma escala de 0 a 10. O país fixou metas para serem cumpridas a cada etapa de ensino até 2022, o ano do bicentenário da Independência do Brasil. O Ideb 2021 é, portanto, o último com metas fixadas. Os resultados mostram que o país, em um contexto de pandemia, não cumpriu nenhuma das metas. Para os anos iniciais do ensino fundamental, até o 5º ano, o Ideb 2021 foi 5,8, a meta era 6. Nos anos finais, o Ideb foi 5,1 e a meta era 5,5. No ensino médio, o Ideb foi 4,2 e a meta era 5,2. (BRASIL/INEP,2022).

E o que se apercebe nas salas de aulas, no entanto, são alunos despreparados, que chegam ao 6º ano ainda “soletrando” as palavras, realidade que se agravou com a pandemia, onde, como é sabido, as aulas ocorreram de forma remota e um sem-número de alunos sequer tinham acesso à internet para acessar os conteúdos e atividades que lhes foram encaminhadas durante os quase 2 anos de afastamento de suas respectivas escolas.

Na Fundação Getúlio Vargas (FGV), em reportagem veiculada em seu sítio, temos: Educação pode retroceder até quatro anos devido à pandemia, aponta

estudo. A partir de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), foi possível simular uma perda equivalente ao retorno à proficiência brasileira na avaliação de quatro anos atrás (entre 2015 e 2017) em língua portuguesa e de três em matemática (2017) no Ensino Fundamental Anos Finais, considerando o pior dos cenários. A revista *Veja*, reitera a afirmativa Educação pode retroceder até quatro anos devido à pandemia. Alunos em situação de vulnerabilidade social e que vivem nas regiões Norte e Nordeste foram os que menos aprenderam e tantas outras.

E o que dizer acerca da formação dos professores? Frente aos desafios pelos quais a educação foi exposta coube a cada um de nós buscar novos aprendizados e inovar nossas ações cada um a seu modo. Já no final desse percurso, a secretaria de educação ofertou cursos de formação on-line evidentemente, o que trouxe um certo alento para as demandas que nos foram impostas em decorrência da pandemia.

Dessa feita, apercebe-se que as políticas públicas de formação de professores no estado de Goiás, não estão atreladas à formação dos professores e no que diz respeito a BNCC, cabe-nos apenas cumprir o estabelecido pela Secretaria de Educação através do Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP) cujas habilidades e conteúdos são pré-estabelecidos tendo como estrutura a BNCC e o DC – GO. Assunto que será discutido no próximo item.

2.2 DISCUSSÕES SOBRE A BNCC E O DC- GO

O Documento Curricular para Goiás é fruto de todo um trabalho de construção de outro documento curricular centrado na participação efetiva de todos os professores da rede estadual de educação, denominado Reorientação Curricular, ocorreu entre os anos 2001 a 2010, tendo sido estudado e revisado ao longo desse período até que fosse elaborado um documento que pudesse atender as particularidades do estado e inclusive pensou-se e nele fora inserido, a valorização da cultura regional e local.

É importante ressaltar que a discussão sobre a proposta curricular no estado de Goiás iniciou em 2001, quando o MEC, em parceria com todos os estados brasileiros, havia finalizado a discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação de 1º ao 5º ano. A discussão sobre o currículo de 6º ao 9º ano ficou sob a responsabilidade dos estados, então,

Goiás, por meio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte - SEDUCE começou a investir nos grupos de estudo por área do conhecimento e formou neste ano uma equipe para estudar e preparar professores que iriam discutir currículos. (CUNHA,2021, P.42)

Os ditos grupos de estudos foram circunstanciados em diversos municípios goianos, cujos objetivos eram o de fortalecer os níveis de leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento, dentre outros. Para tanto, a responsabilidade de formar o aluno como leitor, não estava mais à cargo apenas dos professores de língua portuguesa. Esses grupos de estudos estavam balizados em alguns pressupostos: 1) reconhecimento da condição de pré-adolescência e adolescência dos estudantes; 2) a valorização da leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento; 3) o resgate e o enaltecimento da cultura local e juvenil; 4) a organização das atividades em sequências didáticas (GOIÁS, 2009). A estruturação do Programa Reorientação Curricular se deu pela oferta de cursos de formação continuada para professores - centralizados, em localizações estratégicas, tais como, os municípios de Caldas Novas e Pirenópolis, ou descentralizadas, organizados por polos, nos quais eram discutidos os conteúdos e as competências e habilidades a serem desenvolvidas (PONTES, 2011).

Nem tanto alcançou-se o ideal para alavancar a qualidade da educação no estado, porém, acredita-se que tenha sido um ponto importante para que os professores pudessem ter ao seu alcance um currículo que atendesse os alunos de uma forma mais equilibrada mediante a sua realidade.

Entre os anos de 2004 a 2010, o trabalho com o currículo da SEDUCE foi intenso, considerando-se o expressivo número de encontros de formação continuada promovidos para os docentes com foco nestes cadernos sobre currículos e sequências didáticas. Em 2011 foi implantado o currículo de referência bimestralizado e os resultados do Ideb, em 2011 e 2013, foram creditados a essa ação, onde 80% das escolas das redes municipais utilizaram o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação, 18% utilizaram documentos curriculares próprios e 2% não utilizaram nenhum documento curricular. (CUNHA,2021)

Sustentados na premissa de que houve avanço na educação em Goiás, em função da aplicabilidade do Currículo de Referência, e, alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE), o estado de Goiás elaborou seu Plano Estadual de Educação (PEE-GO), tendo as seguintes similaridades de metas a serem alcançadas no âmbito estadual:

Meta 14: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. Meta 15: Consolidar a implantação do Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás.

Meta 16: Garantir, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PEE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 17: Formar, em nível de pós-graduação prioritariamente *stricto sensu* 90% (noventa por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 18: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas estadual, municipais e da rede privada de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do quinto ano de vigência deste PEE.

Meta 19: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior do Sistema Estadual de Ensino, conforme previsto na Lei Complementar Estadual Nº 026/1998 e em todos os sistemas de ensino municipais e para o Plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (PEE-GO,2015, p.137).

Tanto no PNE quanto no PEE-GO, a descrição é direcionada à valorização dos profissionais de educação, compreendendo a importância desses para a construção, motivação e comprometimento dos sujeitos. Conquanto, o que se observa, em especial no que diz respeito à formação continuada de professores é de que estas se dão apenas a nível de cumprimento de currículos. “No que tange a formação continuada de professores, isso fica patente numa lógica que significa a formação à serviço das políticas curriculares. É essa formação – a continuada – que volto minha atenção e esforços de análises na defesa que a submissão da formação às políticas curriculares, como forma de garantia de instituição [...]” (PRAZERES, 2020, p.5)

O PNE, por sua vez, prevê a necessidade de uma política de valorização nas redes de ensino, relacionando, planos de carreira, salários atrativos, processo de formação, entre outros.

As habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas

estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. (BNCC,2017p. 32).

Nessas circunstâncias, a BNCC é considerada a quem dela se beneficia, um marco na educação brasileira, visando uma integração das políticas educacionais, fragmentadas pelas gestões de diferentes governos, tratou de temas primordiais, como currículo e avaliação, porém também viu nos professores um dos agentes importantes no trato do processo de ensino aprendizagem, todavia, se analisarmos mais detidamente suas intencionalidades com um olhar mais atento, verifica-se que para além do que está sendo proposto em especial no que diz respeito à importância aludida aos professores, o que se espera são resultados numéricos e não efetivamente qualidade do ensino, até porque, os currículos e hoje o que rege a educação nacional, a BNCC, não contempla as singularidades das escolas, em todos os níveis. O que importa é formar um aluno que se adeque às demandas do capitalismo exacerbado e não um ser pensante e ciente dos seus direitos enquanto cidadão. Para tanto, basta analisarmos rapidamente, sem nos alongarmos, nas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO).

A reforma do Estado e seus desdobramentos são perceptíveis na educação por meio das configurações das políticas públicas para o setor. Destacam-se, de forma geral, a ênfase na gestão por resultados; currículos e práticas pedagógicas homogêneas (atual Base Nacional Comum Curricular) e condicionadas às avaliações em larga escala; incentivo à ampliação da performance, medidas pela produtividade (professores, alunos, gestores), tendo em vista um tipo particular de qualidade na educação. [...] A qualidade na educação é inegavelmente desejável; entretanto, é preciso ter clareza de qual qualidade se está falando. (CÓSSIO, 2018, p.69)

A BNCC propõe assim a garantia da qualidade de oportunidades de crescimento e qualidade de ensino, garantindo ao professor uma posição privilegiada e de grande importância do processo educacional, conquanto essas garantias não são suficientes e tampouco incorporadas, ao que se percebe, no cotidiano das escolas, conforme reportado anteriormente, pois estes, via de regra, não dispõem do conhecimento necessário das políticas públicas que regem e dominam o seu fazer pedagógico, e tampouco de seus propósitos, o que afeta em muito a possibilidade de praticar uma educação democrática e ainda de fomentar nos alunos o desprendimento necessário para que tenham autonomia em suas

escolhas, inclusive quanto à profissão que irá escolher, sem se preocuparem ou mesmo terem ideia dos desdobramentos advindos de suas práticas na sala de aula.

Cóssio (2018 apud FREITAS, 2005), a esse respeito, afirma que “educação na perspectiva democrática, referenciada socialmente, compreende a qualidade como uma concepção ligada diretamente ao desenvolvimento social dos cidadãos, garantindo que a aprendizagem escolarizada sirva como forma de emancipação humana.” A expectativa é de que a BNCC provocará mudanças significativas na organização escolar brasileira e continuará sendo temática privilegiada de estudos científicos principalmente pelas implantações nos sistemas estaduais e municipais de educação.

Nesse encadeamento, as políticas públicas e a educação como um todo vão se estabelecendo de forma tal que cada vez mais os propósitos necessários a uma educação pública de qualidade se distanciem cada vez mais, e atrelados aos mesmos propósitos e deliberações, após sua implementação, o Ministério da Educação, no caso a BNCC, determinou aos estados a construção dos seus documentos curriculares, visando alcançar uma maior diversidade e consequente qualidade no ensino, conforme descritos em suas deliberações, o que não significa, porém, que essa seja a realidade que se nos apresenta no rigor das instituições escolares.

No entanto, no percurso de sua construção, acreditou-se que o currículo para Goiás, ocorrido entre os anos de 2004 a 2010, teve um caráter democrático, cuja participação dos professores foi bastante efetiva, mas no decurso dos anos, percebe-se que a ideia de democratização foi distorcida, como veremos adiante.

2.3 DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS - DC-GO: CONSTRUÇÃO E IMPLANTAÇÃO

O estado de Goiás é um dos 26 estados brasileiros, estando situado no Centro-Oeste do país, sendo considerado o sétimo estado em extensão territorial, possui cerca de 246 municípios e mais de 7,2 milhões de habitantes. Vejamos alguns dados compilados pelo Instituto Mauro Borges:

Goiânia, sua capital, é o núcleo polarizador da Região Metropolitana, aglomerado de 20 municípios que abriga mais de 2,5 milhões de habitantes

e aproximadamente 40% do Produto Interno Bruto goiano. O crescimento econômico com grande oferta de oportunidades é o atrativo de muitos migrantes. Apesar de sediar grandes indústrias, o setor de Serviços é o pilar de sua economia. A capital é um centro de excelência em medicina e vem consolidando sua vocação para o turismo de negócios e eventos. Além de apresentar bons índices de qualidade de vida, acima da média nacional, Goiânia é uma das cidades com a área urbana mais verde do país. Em 2019, Goiás era a nona economia brasileira com um PIB maior que R\$ 200 bilhões, representando 2,8% do PIB nacional. Sua renda per capita era maior que R\$ 29 mil. (IMB,2022, p.1)

Com tamanha riqueza de diversidade e extensão é necessário a existência de currículos próprios, diferente de outros estados, uma vez que cada estado e mesmo partes de outros estados carregam em si grandes diferenças, não existindo apenas um currículo, mas sim currículos. À vista disso, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime Go) elaboraram, como resultado do Regime de Colaboração, o Documento Curricular para Goiás, elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando garantir as aprendizagens essenciais que todos os estudantes têm direito. Vejamos:

A elaboração do Documento inicialmente denominado, Documento Curricular para Goiás (DC-GO), começou em março de 2018 com a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que instituiu uma Equipe de Currículo em cada Estado, em Regime de Colaboração entre Consed e Undime, com o propósito de contextualizar a BNCC a partir da realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais. Esse processo de construção participativa durou dez meses e culminou com sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 2018. (DCO,2019, p.37).

O currículo em Goiás entre os anos 2001 e 2010, fruto de encontros de formação continuada entre docentes e a participação desses nas publicações realizadas, foi bimestralizado com o objetivo de determinar “o que o aluno irá aprender, com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando a diversidade.” (SEDUC – GO, 2009)

Procurando atender a essas necessidades, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás iniciou, em 2004, um amplo debate sobre o currículo de 1º ao 9º ano, que envolveu professores da rede estadual de ensino, docentes de universidades goianas e pesquisadores do Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC. Dentre outras ações, esse processo resultou na elaboração das matrizes de todos os componentes curriculares do ensino fundamental (Currículo em debate, Caderno 5) e de propostas metodológicas - sequências didáticas – para

alguns conteúdos indispensáveis ao processo educativo (Currículo em Debate, Cadernos 6 e 7). (SEDUC – GO, 2009)

No robustecimento da implantação do currículo, mais especificamente no ano de 2012, as discussões e propostas acerca do “novo” currículo se mantiveram entre professores e demais especialistas de diversas universidades goianas e de outros estados, na tentativa de se construir um currículo de referência para Goiás e acredita-se que tenha, de certa forma, atendido aos anseios dos professores, ainda que sequer tenha sido concluído quando da troca de governo e não tendo sido efetivamente considerada uma política de estado e sim de governo.

Esse documento é uma proposta a ser testada e avaliada durante o ano de 2012, por isso convidamos a todos para um diálogo que mescla contribuições necessárias para aprimorar e efetivar essa proposta, reforçando e depurando saberes, num esforço de conjugação cujo resultado almejado é a construção de uma proposta adequada a cada unidade escolar. Nesse sentido, o propósito, portanto, a partir das sugestões apresentadas, é de que todos participem, opinem, ousem e enviem contribuições para construirmos uma proposta eficiente e efetiva. (SEDUC – GO, 2009)

Seguindo essa premissa, o que até então eram denominados objetivos a serem alcançados, passou a ser chamados de expectativas de aprendizagens, o que pode ser considerado um pequeno avanço, pois “As expectativas de aprendizagem vão dizer o que uma criança tem o direito de aprender em uma determinada etapa”, explica o relator das novas diretrizes, Cesar Callegari, que é membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), e não especificamente o que o professor objetiva em suas aulas, sem atentar aos direitos dos alunos de aprender de acordo com sua capacidade cognitiva, espacial, cultural e econômica. Senão de fato, em teoria o currículo de referência de Goiás, na perspectiva dos professores procurou desfragmentar o ensino, buscando inclusive reavivar a cultura do estado, os povos originários, em especial os calungas, bem como as questões ambientais (cerrado), descritas no currículo de Geografia com muita propriedade.

De acordo com o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás - Versão Experimental, em sua apresentação, o Currículo de Referência da rede estadual de educação nos convida enfim, a conhecer a sua história, seus desafios e possibilidades. Há uma urgência em superar uma proposta curricular fragmentada e despertar para a busca da qualidade da aprendizagem em nosso estado. O Currículo Referência está em permanente construção. Portanto, está

sempre aberto a sugestões, reformulações e reflexões durante os momentos formativos ao longo do ano letivo.

De fato, não há muitos estudos acerca do currículo de referência em Goiás, que possam nortear, o presente estudo, todavia, participei da elaboração do currículo de Geografia desde o início, tendo sido coordenadora de área, ministrando minicursos para os professores na Subsecretaria Regional de Educação de Rubiataba – Go. Assim posso me reportar ao que foi idealizado durante e após sua construção e efetivação.

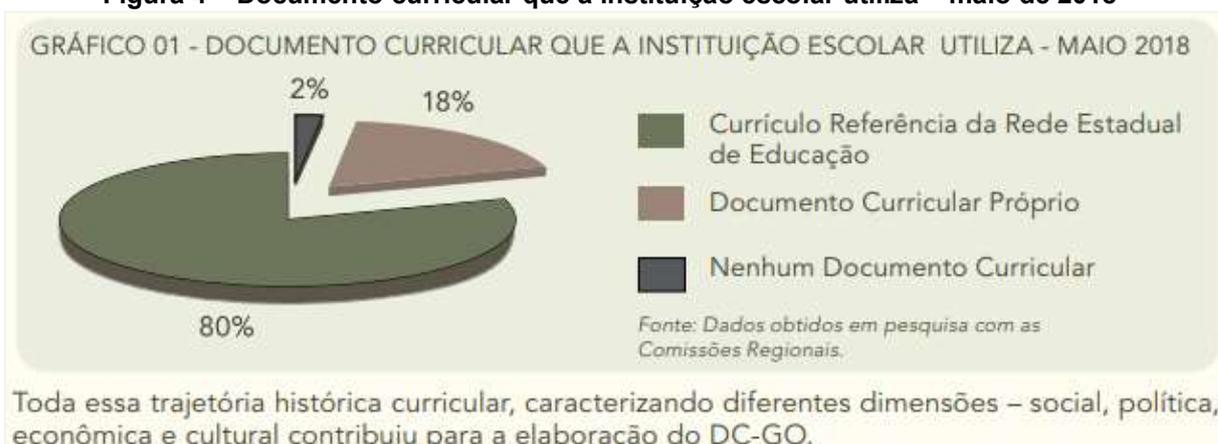
Figura 3 - Lista dos professores elaboradores do Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás



Fonte: Disponível em: Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás - Versão Experimental

Como se observa na figura acima, foram inúmeros os professores que participaram efetivamente da construção da Reorientação Curricular para Goiás, e esse fato, circunstanciou em ganhos significativos para a educação de modo geral, conquanto pode-se analisar o que já estava legitimado pelas leis em vigor, bem como inserir novas propostas de currículo, em especial no que concerne à realidade local. Isso, sem dúvida, foi uma grande conquista para todos os professores, que reverberaram na qualidade da educação dos alunos em Goiás.

Figura 4 – Documento curricular que a instituição escolar utiliza – maio de 2018



Fonte: DC-GO – 2018.

Faz-se necessário ressaltar, neste contexto, que segundo dados obtidos pelas Comissões Regionais para construção do DC-GO-01, e conforme o gráfico, 80% das escolas das redes municipais utilizavam o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação (Seduc), 18% utilizavam documentos curriculares próprios e 2% nenhum documento curricular. Tal ação refletiu nos resultados do IDEB em 2009, 2011 e 2013. O DC-GO foi construído a partir do Currículo citado, alinhando-se à BNCC.

2.4 A IMPLEMENTAÇÃO DO DC-GO E SUAS SINGULARIDADES

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) não foi criado ao acaso. Foi pensado e estruturado tendo como referência o que preconiza a BNCC no que se refere ao currículo, bem como foi atualizado e equiparado ao Currículo de Referência até então utilizado nas redes estaduais e municipais do estado de Goiás, em parceria Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime Goiás) cujo objetivo foi atender e orientar o que os alunos deverão estudar e aprender nos próximos anos.

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) é fruto de uma ação cultural coletiva em torno da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano. Essa ação envolveu inúmeras frentes de estudo, investigação, análise e diálogo com professores da Educação Básica e da Educação Superior, via (re)elaboração curricular. Para o Ministério da Educação (MEC), a (re) elaboração se refere “ao processo de tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão a sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC” (BRASIL,

2018, p. 06). Em regime de colaboração entre Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime Goiás) o DC-GO foi produzido e agora orienta e define as aprendizagens essenciais que as crianças da Educação Infantil e os estudantes do Ensino Fundamental do território goiano devem desenvolver ao longo da Educação Básica. (DC-GO, VER A DATA

Os trabalhos que nortearam a construção do Currículo em Goiás, tiveram início em fevereiro de 2018, tendo sido concluído em novembro do mesmo ano, através de portarias e de parceiros, dentre eles a Undime Goiás, bem como os professores da rede representando seus pares através das comissões regionais.

A assinatura do Termo de Intenção de Colaboração para Construção do Currículo Goiano, entre a Seduc/Consed e a Undime Goiás, deu início aos trabalhos colaborativos para a escrita do Documento Curricular para Goiás, que se estendeu de fevereiro a novembro de 2018. A Portaria n. 0869 - GAB/Seduc/Undime, revogada pela Portaria n. 2610/2018 - GAB/Seduc/Undime, instituiu a Equipe de Currículo para a implementação da BNCC no sistema de ensino, na Educação Básica do estado de Goiás, em regime de colaboração entre a Seduc e a Undime Goiás. (DC-GO – 2018, p. 444)

Seguindo o guia de implementação da BNCC, cujo princípio básico é o de que todos os entes federados participassem efetivamente da construção dos seus currículos, enfatizando as peculiaridades de cada região de modo a atender a realidade de cada estado e conseqüentemente das escolas, foram instauradas comissões regionais donde todos os profissionais da educação, em especial os professores. Estes tiveram a oportunidade de contribuir para a construção do currículo das escolas nas quais fazem parte, e para além disso, serem protagonistas de um processo democrático que até então foi imposto ao longo dos anos.

É fato que ainda se percebe nos resultados obtidos na criação das diretrizes curriculares para Goiás, questões que foram “*impostas*”, mesmo passando despercebidas, tendo como pressuposto os intentos da máquina administrativa e seus propósitos que são o de alavancar os números de aprovação, erradicar a evasão e reprovação, sem, contudo, atentarem para a qualidade da educação que está sendo ofertada aos alunos nas escolas.

Simultaneamente, foram constituídas 40 Comissões Regionais, conforme Mapa 01, com o objetivo de garantir que o processo de implementação da BNCC acontecesse de fato com todos os profissionais da educação, em todas as unidades escolares do território do estado de Goiás, de forma democrática e com representatividades das diversas instâncias educativas responsáveis por essa implementação. Essas comissões tiveram como função principal disseminar proficuamente as informações enviadas pela Equipe de Currículo e acompanhar a execução/cumprimento das orientações em todo âmbito do território atinente à regional.

Figura 5 – Comissões Regionais de Implementação da BNCC. Construção do Documento Curricular para Goiás – 2018



Fonte: DC-GO – 2018

O mapa apresentado nos leva a entender a razão pela qual foram necessárias a criação das 40 comissões para a construção do DC – GO. Como se constata o estado de Goiás, bem como o Brasil, tem dimensões “continentais”, área Territorial 340.242,856 km² (IBGE, 2022), estimativa de população em 2021 de população de 7.206.589 de pessoas (IBGE, 2022), e não seria cabível que o currículo a ser aplicado em todas os municípios e suas respectivas escolas, tivessem o mesmo intento, considerando-se o quantitativo destas, bem como o de alunos regularmente matriculados na rede (855.021 Ensino Fundamental – Censo 2021) e ainda o grande número de professores atuando nas escolas. Se assim o fosse, as especificidades de cada município não poderiam ser atendidas, ainda que o coluna dorsal deste seja compreensivelmente igual para todos os municípios, pois a Base Nacional é comum a todos os municípios.

Com esse panorama educacional, a Equipe de Currículo, em um trabalho coletivo com os profissionais da educação de Goiás, elabora o DCGO, observando o que está estabelecido na BNCC e as diversidades dos municípios goianos. As equipes e comissões foram criadas e as ações desenvolvidas com orientação do MEC, por meio do Programa de Apoio à Implementação da BNCC, instituído pela Portaria N. 331, de 5 de abril de

2018, do Guia de Implementação da BNCC, de diversos encontros formativos presenciais e via web conferências coordenadas pelo MEC. Paralelo as orientações do MEC, a Equipe estudou, por dois meses seguidos: a BNCC; o Currículo Referência do Rede Estadual de Goiás; vários Documentos Curriculares dos Municípios goianos; Documentos Curriculares de outros Estados; Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, dentre outros, que proporcionaram à Equipe a formação necessária. (CUNHA et al, 2021, p. 9)

Assim, o DC-GO foi tomando forma, e a primeira versão devidamente amparada pela BNCC e o Documento Curricular para Goiás, dentre outros, inclusive de outros estados, bem como a efetiva participação dos grupos de estudo que aconteciam em cada regional, que decorreram durante dois (2) meses foi encaminhada para submissão, tendo sido apresentado aos Articuladores dos Conselhos de Educação e à Comissão Estadual de Implementação da BNCC e ainda para o Conselho Estadual de Educação (CEE), em junho de 2018.

A versão “Zero” do DC-GO foi escrita pelos Redatores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendo como aporte a BNCC, as propostas curriculares e outros referenciais teóricos, e foi submetida, primeiramente, aos componentes dos GTs, com a participação de professores/pesquisadores, com o objetivo de buscar sugestões de outros professores para a construção do documento. [...] Em seguida, a versão “Zero” foi apresentada aos Articuladores dos Conselhos de Educação, à Comissão Estadual de Implementação da BNCC, bem como para diversos Conselheiros do Conselho Estadual de Educação (CEE), no decorrer da plenária realizada nos dias 25, 26 e 27 de junho de 2018, no Pleno do CEE. (DC_GO, 2018, p. 453)

Posteriormente, no dia 15 de agosto de 2018 aconteceu um encontro formativo com quatro membros representativos das 40 Comissões Regionais, os articuladores dos Conselhos de Educação e a Equipe de Currículo, com o objetivo de formar multiplicadores para que as consultas públicas aconteçam em suas bases regionais, atendendo as demandas da reformulação da BNCC. A referida consulta pública se deu no período compreendido entre os dias 24 de agosto a 23 de setembro de 2018 onde os participantes, no caso, todos os professores da rede respondiam a alguns questionamentos que foram elaborados a partir Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por Componente Curricular, da Integração de Conhecimentos a partir de projetos investigativos e da Pluralidade na Educação Goiana,

Conforme descreve CUNHA et al (2021, p 11)

“A reunião formativa foi realizada em 15 de agosto de 2018, na cidade de Goiânia, com quatro membros representativos das 40 Comissões Regionais,

os articuladores dos Conselhos de Educação e a Equipe de Currículo, objetivando formar multiplicadores para a organização dos seminários regionais e orientar para participação na consulta pública. [...] A Consulta Pública, realizada na plataforma do MEC, aconteceu de 24 de agosto a 23 de setembro de 2018. Nela, foram disponibilizados os textos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por Componente Curricular, da Integração de Conhecimentos a partir de projetos investigativos e da Pluralidade na Educação Goiana.

À vista disso, O DC-GO é tido também como resultado do trabalho de professores do estado, que foram ouvidos e tiveram “suas vozes ouvidas e seu conhecimento considerado”, dessa forma o DC-GO, genericamente, decorre de uma construção dialogada, que visou a aproximação da realidade dos estudantes de Goiás. É o que pode ser observado no texto do próprio DC-GO:

O envolvimento dos professores para analisar o DC-GO e fazer as contribuições foi intenso, tanto na consulta pública quanto nos Seminários Regionais. Destaca- -se, por exemplo, a contribuição dada ao componente curricular de Geografia, em que o participante constatou que no documento não havia nenhuma referência aos termos: agricultura familiar; agricultura de subsistência; agronegócio; agrofloresta. Como são temas importantes para o estado de Goiás e que discutem a sustentabilidade, a Equipe verificou a necessidade de inclusão, inserindo em todos os nove anos do Ensino Fundamental habilidades para serem desenvolvidas a partir das sugestões feitas pelos professores de Geografia da Regional de Itapaci, via Seminário e via Consulta Pública. (DCO,2019, p.62). (grifo nosso)

O respeito e o diálogo entre professores e para a construção do DC-GO permitiram uma maior aproximação dos conteúdos as serem aplicados para a realidade dos estudantes de Goiás. Um grande exemplo é o *citado retro*, em que foi verificado por um dos professores não existir no componente curricular de Geografia, em que eu participei ativamente de sua elaboração, a menção de termos como: agricultura familiar, agricultura de subsistência, agronegócio agroflorestal. Sendo Goiás um grande representante nacional e internacional do agronegócio tal temática é de suma importância para a educação dos goianos. Interessante que no caso assinalado a cidade de Itapaci tem sua economia baseada na agropecuária e na agricultura, com foco no tomate e na cana- de- açúcar.

O mesmo ocorreu com o componente de história em que professores do município de Crixás, perceberam a ausência de temas como trabalho infantil, movimentos de mulheres (feminismo) por emancipação, feminicídio, protagonismo feminino em Goiás e diferenças por gênero nas relações trabalhistas. Percebendo que as realidades brasileiras são fruto da herança patriarcalista e escravocrata,

mostrou-se primordial a reversão desse processo por meio da consciente de igualdade, equidade e memória histórica. Dados de 2019 apontam uma retração nos índices de criminalidade do estado, todavia no que se trata do feminicídio e outras violências contra mulher a história é outra, tendo um aumento de cerca de 11%, se comparado a 2019. Da realidade de Goiás nasce a necessidade de se pensar e elaborar políticas próprias.

Ao evidenciar este diálogo do DC-GO com a BNCC, faz-se necessário destacar que, mesmo mantendo a organização estrutural da BNCC, o DC-GO cumpre seu papel de ir além da Base e trazer as especificidades goianas e aproximar as habilidades e objetivos de aprendizagem para o olhar goiano, fato realizado pelos redatores e profissionais da educação, avançando assim, ao apresentar a goianidade e contextualizá-la em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento. (CUNHA et al, 2021, p.5)

O DCO se preocupou ainda em ressaltar a importância da qualificação profissional exigida, chamando a atenção para o perfil profissional do professor, enquanto, pesquisador, defensor da infância, dinâmico e lúdico bem como na valorização profissional dos referidos.

Neste capítulo, o foco centrou-se em dois textos normativos, BNCC e DC_GO e assim buscou-se apresentar, através do resgate histórico e análise documental, como os documentos educacionais foram desenhados e posteriormente aplicados. Cabe ressaltar que a BNCC não restringe ou limita a elaboração dos currículos escolares dos sistemas de ensino e muito menos das instituições privadas, mas apenas sugere e normatiza as competências que devem ser seguidas em cada área do conhecimento para que cada ente federativo tenha em seus limites territoriais, as quantidades mínimas de competências alcançadas em seus sistemas de ensino.

Infere-se, portanto, a necessidade de se pensar os textos normativos como um suporte norteador para as escolas e para a prática docente com o propósito de atenuar a problemática supracitada. Neste contexto cabe aos artefatos normativos em harmonia com a escola e o corpo docente propor condições como forma de suporte para o professor em sua prática pedagógica a fim de que possa levar para sua sala de aula materiais e conteúdo que abarquem a BNCC e o DCO de forma coerente e significativa, de forma tal que esses conteúdos possam, de alguma forma, transcender as expectativas de cada aluno na perspectiva de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a educação

deixará de ser uma utopia e os alunos terão seus direitos fundamentais, estabelecidos na Constituição Federal, garantidos.

CAPÍTULO 3

Esse capítulo objetiva, a partir das análises sobre a criação e implementação da BNCC e do DC-GO, na determinação das políticas públicas educacionais no Brasil e em Goiás, dar continuidade as investigações de como se deu esse processo, bem como os desafios que foram defrontados no município de Rubiataba – GO, e posteriormente em uma escola municipal. Isto posto, tratar-se-á dos encaminhamentos acerca de todo esse processo.

3.1 COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM RUBIATABA-GO, SE ARTICULAM COM A BNCC E COM O DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO GOIÁS

O objetivo desse capítulo, é o de analisar como as políticas públicas no município de Rubiataba-GO foram devidamente sancionadas e aplicadas, bem como se articulam com a BNCC e o DC_GO, no período compreendido entre os anos de 2015 a 2022, para tanto, situar-se-á o referido município no contexto estadual. Rubiataba faz parte do estado de Goiás, está localizada na região do Vale do São Patrício, a 220 quilômetros da capital Goiânia e tem, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), uma população estimada em 20.012 pessoas. O nível de escolarização da população é bastante significativo, em especial se comparado aos níveis nacionais. Como se observa nos índices obtidos no sítio do IBGE (2019).

Figura 10 – Indicadores sociais de Rubiataba-GO

IBGE	
Brasil / Goiás /	Página Inicial Aniversários dos Municípios
Rubiataba	
Selecionar local	
Panorama	
Pesquisas	
História & Fotos	
Mapas	
TRABALHO E RENDIMENTO	>
EDUCAÇÃO	>
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	98,9 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	6,4
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	5,9
Matrículas no ensino fundamental [2021]	2.092 matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	711 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	112 docentes
Docentes no ensino médio [2021]	60 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	13 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	6 escolas

Fonte: IBGE | Cidades@ | Goiás | Rubiataba | Panorama

Na figura acima nota-se no município de Rubiataba, um nível de escolarização bruta de 98,9 %, que não leva em consideração faixa etária, bem acima da média nacional, que está abaixo da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (50%): 35,9%. (SEMESP, 2021).

Nos dados elencados na figura percebe-se ainda, dentre outros elementos, que a taxa de escolarização no município em estudo, é excelente, bem como os índices do IDEB. Isso se deve, provavelmente à qualidade das políticas públicas voltadas à educação bem como do trabalho desenvolvido nas instituições de ensino, estaduais e municipais. Porém, nossa pesquisa é centrada em uma das instituições de ensino da rede municipal, com foco específico no Ensino Fundamental II, e os dados que se seguem, dão conta de que os índices do IDEB no município de Rubiataba-GO, ainda que no ano de 2021 não tenham atingido a meta referenciada pelo instituto, estão em um patamar satisfatório, assunto que iremos tratar posteriormente.

Dessa feita, é importante analisar e pensar a educação e o currículo, requer antes pensarmos as relações humanas, os espaços, o tempo, a história, os sujeitos; por isso, não devem ser analisados isoladamente, precisam ser relacionados às variáveis mencionadas, entre outras (TONIETO; FÁVERO, 2020, p. 46).

Sabe-se ainda que a LDB 9.394/96 é o documento norteador de toda e qualquer decisão que se insere no contexto da educação e no município de Rubiataba não é diferente. Partindo desse princípio é que a Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com todos os professores da rede, elaborou e aprovou o Plano Municipal de Educação (PME). No PME estão inseridos o Estatuto do Magistério, bem como o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Rubiataba. Vale ressaltar que nesse período, a BNCC ainda não havia sido aprovada, portanto, todos os dispositivos legais que subsidiaram as leis municipais aqui elencados, à princípio, dão conta apenas da LDB 9.394/96.

Deste modo, pensando a educação como fator primordial de desenvolvimento local, o prefeito de Rubiataba, juntamente com os vereadores e as entidades constituídas para tal fim, criou a Lei Municipal nº 1.440/2015 em 15 de junho de 2015, que dispôs sobre o Plano Municipal de Educação. O citado plano, traz em seu bojo inúmeros dispositivos que reverberaram na valorização dos professores, em especial no que tange a sua formação inicial e continuada, visando atender os

dispositivos do Plano Nacional de Educação (PNE) bem como do Plano Estadual de Educação (PEE). Desse modo, serão elencados os artigos cujo teor trata dessa perspectiva.

Lei Municipal nº 1.440/2015 em 15 de junho de 2015, que "Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação - PME do Município de Rubiataba e dá outras providências."

O prefeito do município de Rubiataba, Estado de Goiás, no uso de suas atribuições que lhe são conferidas pela Constituição Federal e a Lei Orgânica do Município, faz saber que a Câmara Municipal, aprovou e EU, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Municipal de Educação PME do Município de Rubiataba, Estado de Goiás, com vigência para perdurar por 10 (dez) anos, a partir da publicação desta Lei, na forma do anexo acostado que faz parte da presente independentemente de transcrição. Observa-se que o referido plano teria duração de 10 anos, ou seja, é um plano decenal que poderá sofrer as alterações necessárias para o bom andamento dos aspectos educacionais, bem como para atingir as metas estabelecidas no presente plano.

O PME 2015/2025 de Rubiataba-Go, como em todos os municípios brasileiros, trata de todas as áreas da educação, perpassando a qualidade do ensino a ser ofertada, valorização dos professores, bem como da formação inicial e continuada dos professores. Para tanto, buscando atender o objetivo da pesquisa em curso, deter-se-á mais especificamente nos artigos, incisos e parágrafos cujo teor tratam da formação dos professores. A saber:

Parágrafo único. O Plano Municipal de Educação visa cumprir ao que encontra disposto no artigo 214 da Constituição Federal.

Art. 2º - São diretrizes do PME-Plano Municipal de Educação: [...] IX – Valorização dos (as) profissionais da educação.

[...]

Meta 7:

7.36- instituir durante a vigência desse plano, em articulação com a União e o Estado, programa de formação de professores e professoras e de alunos(as) para promover e consolidar política de preservação da memória municipal;

Meta 12: Educação Superior

Meta 12:

12.4- estimular durante a vigência desse plano, em regime de colaboração, a oferta de educação superior pública e gratuita, prioritariamente para a formação de professores efetivos pertencentes ao quadro profissional da educação básica, com o objetivo de atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;

12.5- estimular a averiguação, durante a vigência desse plano, a oferta de cursos de formação de professores fora da sede e das instituições e na modalidade de ensino a distância sem a devida qualidade atestada pelo MEC ou pelo CEE.

Meta 16:

16.2- aderir durante a vigência desse plano, às políticas nacionais de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

Após o PME ser devidamente aprovado em 2015, o então prefeito de Rubiataba, cria a Lei Complementar nº 140/2016 em 24 de maio de 2016, tratando do Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério. Essa lei também pode ser considerada um ganho substancial para os professores, pois estabelece a garantia dos direitos em termos de formação dos professores, dentre outros aspectos, como deveres e vantagens pecuniárias.

Lei Complementar nº 140/2016 em 24 de maio de 2016: "Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Rubiataba, Estado de Goiás e dá outras providências"

O prefeito do município de Rubiataba, Estado de Goiás, no uso das atribuições que lhes são conferidas pela Constituição Federal e a Lei Orgânica do Município, faz saber que a Câmara Municipal, aprovou e EU, sanciono a seguinte Lei complementar:

Título 1 - das disposições preliminares

Capítulo I

Art. 1 - Esta Lei institui o Estatuto e o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério Público do Município de Rubiataba, regulamenta suas atividades específicas, estabelece normas sobre seus direitos, deveres e vantagens pecuniárias, conforme disposições do Artigo 206, Inciso V. da Constituição Federal: Artigo 67. Inciso IV, da Lei Federal N. 9.394/1996 (LDBEN), Artigo 40 da Lei Federal N. 11.494/2007 e Lei 11.738/2008.

Sequentemente, buscando atender a legislação federal, algumas mudanças na Lei Complementar nº 140/2016 em 24 de maio de 2016 se fizeram necessárias e assim em 2018 aconteceram novas alterações no Plano Municipal de Educação — PME, com a Lei complementar nº 163/2018 de 14 de novembro de 2018, no que se refere ainda a formação dos professores, como se observa:

Município de Rubiataba – Goiás - Poder Executivo

O prefeito do município de Rubiataba, Estado de Goiás, no uso das atribuições conferidas pela Constituição Federal e Lei Orgânica do Município, faz saber que a Câmara Municipal, aprova e ELE, sanciona a seguinte LEI: Art. 1º. Altera metas e estratégias; exclui, acrescenta e unifica estratégias elencadas no anexo único — metas e estratégias, da Lei Municipal nº 1.440/2015, de 15 de junho de 2015, como segue:

"Altera o anexo único — metas e estratégias inseridas na Lei Municipal nº 1.440/2015, de 15 de junho de 2015, que trata do Plano Municipal de Educação — PME do Município de Rubiataba e das outras providências".

§ 1º. Alterações:

a) Metas:

[...]

Meta 12: Educação Superior

a.4) Meta 13 — Qualidade da Educação Superior;

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Interessante observar que a SME se preocupa com o aumento dos índices de formação superior da população rubiatabense.

a.5) Meta 14 — Pós-Graduação - Cooperar para a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu.

As metas 12, 13 e 14 tratam especificamente da formação de professores a nível superior, graduação e pós-graduação, cujos objetivos à princípio, foi o de atender o PNE bem como a demanda no município, ou seja, formar e qualificar os professores da rede municipal nas áreas específicas buscando melhores resultados no que tange a educação ofertada na rede. São metas importantes para a classe,

considerando-se que essa formação traz em seu bojo perspectivas de integração no contexto mais geral do processo de democratização do ensino superior.

De acordo com Carvalho e Oliveira (2022)

As metas 12, 13 e 14 tratam da expansão e qualidade das matrículas da graduação e da pós-graduação no Brasil, o que é fundamental se considerarmos a importância da perspectiva do direito e da universalização da educação superior, bem como da formação pós-graduada para o exercício da cidadania crítica numa sociedade democrática e para o desenvolvimento econômico e social do país em um contexto de globalização econômica e da centralidade e avanço do conhecimento científico e tecnológico. (CARVALHO E OLIVEIRA, 2022, p.3)

Seguindo a mesma linha de formação de professores, o PME, estabelece nas metas 15 e 16, de acordo com as diretrizes da LDB 9.394/96, que todos os professores da rede deverão ter formação em nível superior, graduação e pós-graduação, até o ano de 2025. A saber:

Meta 15: Profissionais de Educação

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

Meta 16: Formação

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

As metas 15 e 16, bem como todas as demais do PME, seguem o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (Brasil/MEC, 2009), cujo objetivo é o de:

estabelecer ações e metas para a qualificação dos 600 mil professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem. [...] O PNE e suas definições podem constituir um caminho para a construção da articulação e colaboração necessária à consolidação de ações que estão projetadas, inclusive pelo PARFOR, cuja finalidade é atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas. Os entes federados não estão, contudo, suficientemente articulados na execução das políticas públicas destinadas ao desenvolvimento de tais objetivos, necessários para a valorização

docente, por meio de uma formação mais articulada e planejada dos quadros para o magistério. foi cumprida quase em sua totalidade. (SCHEIBE, 2010).

Conforme a Coordenadora do Conselho Municipal de Educação, em relação aos professores do Ensino Fundamental II, totalmente cumprida, ou seja, todos os professores são de nível PIII que confere o título à nível de pós-graduados. (CME, 2022).

Ainda nas estratégias das metas 15 e 16, para gerir o PME2015/2015, dão conta da formação continuada para os professores da rede municipal, conforme descrito:

Estratégias:

16.1) - realizar durante a vigência desse plano, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) - aderir durante a vigência desse plano, às políticas nacionais de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

Estratégias também cumpridas ainda no ano de 2015, com formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), conforme se observa em alguns registros cedidos pela Coordenadora do Conselho Municipal de Educação de Rubiataba. Ainda que se tenha conhecimento de vários outros cursos de formação continuada ofertados pela SME-Rubiataba, dentre outros na área de Tecnologia em parceria com a UNDIME-Goiás, não foi possível acessar os dados que os comprovem, como por exemplo os registros de atas e outros documentos.

No entanto, ainda que os registros sejam poucos, nota-se a preocupação nesse período em se ofertar cursos de formação continuada aos professores da rede, de modo a alavancar o ensino na rede municipal de educação de Rubiataba-Go. Os mencionados cursos de formação continuada foram importantes para a aquisição de novos conhecimentos para os professores que deles participaram. A formação continuada tem papel fundamental na construção de novos paradigmas. Para Gatti (2016, p. 169): “Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto

pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos interpares e com o contexto de suas redes de ensino”.

Na mesma linha, conforme o art. 13, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cabe ao professor, além de ministrar os dias letivos, participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Dessa forma, as formações continuadas em serviço fazem parte do compromisso profissional docente.

Posto isso, e buscando continuar a delinear as políticas públicas de formação de professores em Rubiataba-Go, temos novas alterações no PME, que altera metas e estratégias; exclui, acrescenta e unifica estratégias elencadas no Anexo único — metas e estratégias, da Lei Municipal nº 1.440/2015, de 15 de junho de 2015, como segue:

§ 1º. Alterações:

[...]

a.4) Meta 13 — Qualidade da Educação Superior;

No Plano Municipal de Educação/2015, a meta 13 ideia elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público, no entanto, Lei complementar Nº 163/2018, reduz esses percentuais: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 30% (trinta por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Percebe-se que houve considerável redução nos percentuais de formação de mestres e doutores nas mudanças conferidas à lei.

a.5) Meta 14 — Pós-Graduação

Na Meta 14, ocorreram mudanças importantes, pois no PME de 2015, conferia-se elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores, tal qual o Plano Nacional de Educação

(PNE). Com as mudanças no PME, optou-se por apenas cooperar para a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*.

Não há como entender detalhadamente os motivos que levaram o prefeito de Rubiataba a estabelecer tais modificações e alterações no PME. Cabe-nos aqui apenas detalhar as leis que certificaram tais mudanças. Não há registros das formações para estudo de ambos, nesse ano e nos seguintes, ainda que tenham acontecido em duas ocasiões, tanto na Secretaria Municipal de Educação quanto na escola foco da pesquisa. Infere-se, portanto, que isso se deu em razão da pandemia, pois logo após os dois encontros de formação para estudo da BNCC e do DC-GO as aulas foram suspensas, o que perdurou até meados do ano de 2021.

Embora a formação dos professores não tenha ocorrido em sua integralidade, e como se sabe, uma das principais dificuldades para as escolas, desde a aprovação da BNCC é a elaboração de um novo currículo, pois deve-se atentar para as novas formas de ensinar e aprender apontadas nesses documentos e não menos complexo, considerar as particularidades do lugar em questão, bem como da própria instituição. No município de Rubiataba, inicialmente ocorreu de forma colaborativa entre a Secretaria Municipal de Educação (SME), representadas pelos coordenadores pedagógicos, o grupo gestor da escola e professores. A participação destes foi fundamental, considerando-se que os gestores têm como compromisso garantir que o documento represente como é a escola para a comunidade, enquanto os professores são os responsáveis por levar o currículo para a sala de aula, para tanto, fez-se necessário adequar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, pois é o documento norteador de todo o trabalho a ser desenvolvido no percurso do ano letivo e assim, desta feita, destacou-se temas que são importantes à realidade dos alunos, incluindo os aspectos culturais da comunidade escolar. Buscou-se definir novas metodologias a serem aplicadas durante as aulas, modalidades das avaliações, bem como as metas, finalidades e princípios a serem executados.

No município de Rubiataba não foi diferente quanto às mencionadas dificuldades pois ao dar início às formações específicas para tal fim, logo após o 2º encontro de formação, ocorrido na escola foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que havia uma pandemia em todo o mundo, denominada COVID-19 e de imediato o Congresso nacional sanciona a “Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável

pelo surto de 2019” (BRASIL, 2020). No Brasil identificou-se a primeira contaminação pelo novo coronavírus no final de fevereiro de 2020 e no dia 20 de março do mesmo ano, o Ministério da Saúde pública portaria confirmando a transmissão comunitária em todo o Brasil. É importante ressaltar que o termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconheceu que, no momento, existiam surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

Seguindo as medidas de enfrentamento ao COVID_19, o governo de Goiás, instituiu medidas de segurança, através de um decreto⁶, com o intuito de preservar a vida dos alunos, professores e demais colaboradores, bem como de suas famílias. O referido decreto foi modificado várias vezes enquanto perdurou a pandemia. Ocorre, porém, que devido a rápida disseminação do Covid-19, fez-se necessário suspender as aulas em todas as escolas do estado, particulares estaduais e municipais, como medida preventiva, através de uma Nota técnica: A Secretaria da Saúde determina a paralisação já partir desta segunda-feira, dia 16, em todos os níveis educacionais, públicos e privados, por 15 dias, podendo ser prorrogável. Como se sabe, esses 15 dias se multiplicaram até agosto de 2021.

Nesse sentido, o Prefeito de Rubiataba publicou uma resolução nos mesmos termos⁷. Desta feita, tanto as aulas como todas as formações foram suspensas e assim permanecem até a presente data, ou seja, dezembro de 2022, o que impossibilitou aos professores formação para o pleno conhecimento e entendimento dos novos parâmetros a serem utilizados no decorrer dos próximos anos letivos.

O desafio após o retorno das aulas presenciais não se limitou à formação de professores quanto ao conhecimento da BNCC ou do DC-GO e de como aplicar as novas habilidades na sala de aula. A realidade é que durante o período pandêmico os alunos não tiveram o devido acesso aos conteúdos básicos para sua aprendizagem, a considerar as dificuldades impostas pelo distanciamento das

⁶ Decreto nº 9.633, de 13 de março de 2020 que dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV). Art. 1º Fica decretada situação de emergência na saúde pública no Estado de Goiás pelo prazo de 180 (cento e oitenta) dias, tendo em vista a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV), nos termos da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministro de Estado da Saúde. (GOIÁS, 2020).

⁷ RESOLUÇÃO CME Nº 06, 01 DE JUNHO de 2020. Altera e revoga a Resolução do CME - Nº 02, de 18 de março de 2020, que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do município de Rubiataba – Goiás como medida preventiva à disseminação do COVID-19 e dá outras providências.

tecnologias, dentre outros, conforme já mencionado, a preocupação pós pandemia foi de minimizar e buscar quais caminhos deveriam ser percorridos para dirimir as defasagens na aprendizagem dos alunos.

Dentre outros fatores pode-se mencionar o fato de que os professores não receberam formação adequada devidos a vários fatores, no entanto, há que se pensar nas variáveis relacionadas à qualidade da aprendizagem dos alunos, e que vão muito além de um período de paralização pelos motivos citados. Portanto, crê-se, mediante o que foi pesquisado para esse estudo que não nos cabe aqui estabelecer parâmetros de níveis de aprendizagem dos alunos apenas pelos resultados de avaliações externas. Esse seria outro assunto para outra pesquisa.

3.2 DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE RUBIATABA – GO

A BNCC tem como princípio, definir a formação da identidade das escolas brasileiras, numa perspectiva de paridade em todas as regiões do Brasil, bem como nortear a construção dos currículos das escolas que ofertam educação básica. A base tem ainda como princípio, direcionar as políticas bem como os caminhos a serem traçados para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma delas.

A BNCC foi apresentada como uma proposta já prevista na Constituição Federativa do Brasil de 1988, que prevê conteúdos mínimos para a Educação Básica (Art.2108) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), nº 9394/96, em seu artigo 9º, inciso IV. A LDB destaca dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil:

O primeiro antecipado pela constituição, estabelece a relação entre o que é básico comum: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os currículos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados (BRASIL, 2017, p. 11).

Nessa lógica, cabe-nos algumas considerações quanto a sua implementação, pois ainda que tenham ocorrido alguns momentos de formação para melhor entendê-la, não foi o suficiente para que os professores pudessem pôr em prática as

deliberações consoantes ao documento. Com a implantação da BNCC e do DC-GO, todas as escolas da rede tiveram que refazer o seu PPP, pois é a partir deste que as metodologias e as práticas pedagógicas são direcionadas no decorrer do ano letivo.

Como esclarece Vasconcellos (2021),

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELOS, 2021, p. 2)

A efetivação dos processos de ensino e aprendizagem ao longo da história educacional mundial tem sido ponto chave de discussão nas mais diversas esferas políticas, sociais e representativas dos e pelos profissionais da educação. Isto, pois compreende-se que há necessidade emergente e constante de discussões e diálogos entre os pares que atuam na Educação Básica no que diz respeito à perspectiva do aperfeiçoamento da prática docente e da mudança social para a melhoria da aprendizagem. Ou seja, requer, exige dos atores sociais que ali se inscrevem, ações protagonistas, portanto, ter voz e vez diante dos processos de construção e decisão do coletivo diante do Projeto Político Pedagógico –PPP.

Neste sentido, é preciso levar em consideração que isso só será possível de fato se houver valorização dos profissionais de Educação, em especial com formação continuada adequadas.

Retomando o que preconiza a BNCC, em seu texto introdutório do aparece como ação a ser realizada na sua implementação: “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de Formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 17).

A BNCC, quando trata das Políticas da Formação Continuada, destaca que a formação continuada “é de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC” (BRASIL, 2020, p. 104). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a BNC expõem ainda os princípios norteadores para sua implementação.

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, em seu Art. 7º, a Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, “deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da Formação e coerência sistêmica” (BRASIL, 2020, p. 106).

Tanto na citada resolução quanto na BNCC, está claro que a formação continuada é fundamental para que se possa atingir a qualidade do ensino nas escolas. No entanto, há que se pensar se de fato estão ocorrendo as ditas formações continuadas ou se todas as mudanças advindas dos documentos oficiais que regem a educação nacional estão sendo impostas aos professores sem que estes tenham tido uma alternativa a não ser cumprir suas determinações.

Nesse âmbito, cabe-nos refletir acerca de como se deu a formação para os professores na escola municipal, ensino fundamental II, em Rubiataba-GO. Dito isso, no ano de 2018, foi formada a Comissão Regional, cujo objetivo seria o de formar os professores da rede. Estes ainda participaram, no auditório da Faculdade de Ciências de Rubiataba (FACER), hoje Faculdade Evangélica de Rubiataba, em parceria com a Subsecretaria de Educação de Rubiataba, de um momento formativo para inserção de habilidades e conteúdos que deveriam ser aplicados nos próximos anos. Ocorre, porém, que não há registros desse momento formativo, exceto relatos dos professores. Do mesmo modo, já no ano de 2020, após a BNCC e o DC-GO terem sido efetivamente implantados nas redes estadual e municipal, ocorreram formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, tendo como orientadora a Coordenadora da SME. Ao todo, foram dois (2) encontros. Posteriormente, também foram realizados encontros na escola em pesquisa, especificamente para discutir sobre o DC-GO.

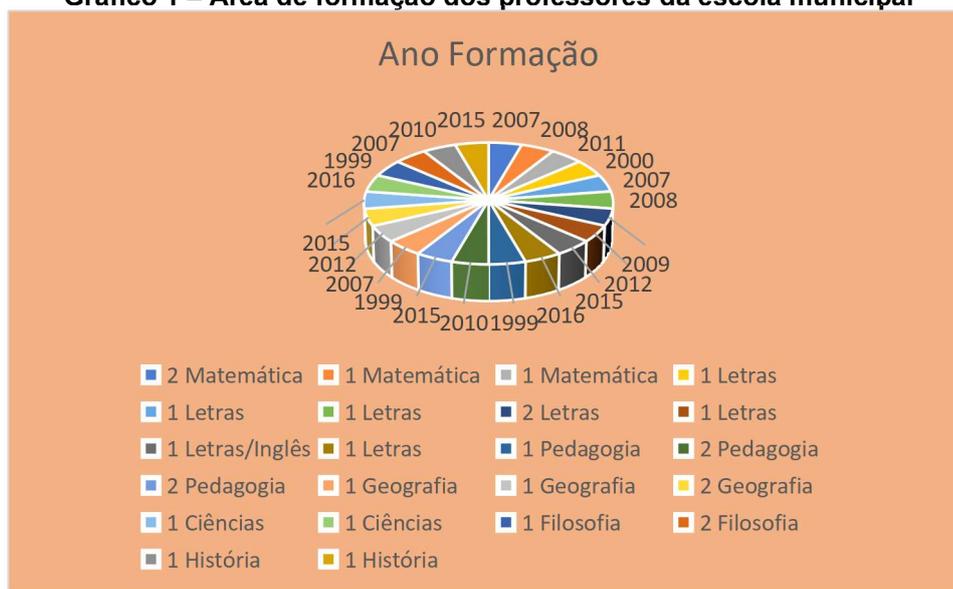
E nesse meio tempo, veio a pandemia e não houve como oportunizar momentos formativos. Como já reportado, as aulas foram suspensas em decorrência dos decretos já apontados e mesmo sem a formação adequada para aplicar as inovações advindas da BNCC e do DC-GO os professores foram levados a se reinventarem e assim, tiveram que trocar a lousa, livros, cadernos, carteiras e a presença física dos alunos pelas telas e aplicativos digitais. Um ano e meio após as medidas de distanciamento social, em decorrência das medidas de prevenção à Covid-19 os professores ainda não haviam recebido a formação necessária para

trabalhar as habilidades descritas na BNCC e no DC-GO, e este impasse pode ter repercutido no interior das salas de aulas, pois todos os professores da escola tiveram sua formação inicial antes da criação dos novos documentos que iriam nortear suas práticas pedagógicas futuras, como pode ser observado nas figuras que se seguem:

Quadro 1 – Área de formação dos professores da escola municipal

Quantitativo	Área de formação	Ano Formação
2	Matemática	2007
1	Matemática	2008
1	Matemática	2011
1	Letras	2000
1	Letras	2007
1	Letras	2008
2	Letras	2009
1	Letras	2012
1	Letras/Inglês	2015
1	Letras	2016
1	Pedagogia	1999
2	Pedagogia	2010
2	Pedagogia	2015
1	Geografia	1999
1	Geografia	2007
2	Geografia	2012
1	Ciências	2015
1	Ciências	2016
1	Filosofia	1999
2	Filosofia	2007
1	História	2010
1	História	2015

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba-GO /2022

Gráfico 1 – Área de formação dos professores da escola municipal

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Rubiataba-GO /2022

Os dados coletados na SME de Rubiataba, não deixam dúvidas quanto ao período de formação inicial dos professores o que não apenas dificulta o pleno entendimento acerca das habilidades propostas pela BNCC e o DC-GO, mas que iria repercutir na aplicação destas nas salas de aulas.

Com intuito de manter as atividades durante o período de distanciamento social, muitas instituições adotaram o ensino remoto, quando realizado via plataformas digitais, ou o ensino híbrido, quando parte dos componentes são ministrados de forma presencial e a outra parte realizada a distância. Os docentes adaptaram todos os conteúdos que seriam abordados na aula presencial para o ensino à distância. As atividades online são direcionadas aos alunos e apesar de todos os desafios são importantes para minimizar os prejuízos obtidos neste ano na ausência das aulas presenciais (SOUZA; COUTO, J.; COUTO, L., 2021)

À parte a reinvenção dos professores, esse período também trouxe algumas perdas nos níveis de aprendizagem dos alunos, pois um número bastante significativo deles, sequer tinham acesso à internet e assim, não participavam das aulas remotas, refletindo inclusive as diferenças sociais que poderiam estar ocultas no interior das salas de aulas.

A pandemia de Covid-19 escancarou uma realidade educacional que já era conhecida. Essa realidade mostrou-se extremamente cruel e desumana, pois, além de acentuar a desigualdade, fez com que muitas famílias, que já passavam privações, economizassem ainda mais para a aquisição de equipamentos, ainda que rudimentares, para acessar as aulas remotas. Outros sequer conseguiram. Há que se considerar ainda aquelas crianças que recebiam a alimentação na escola e, de uma hora para outra, perderam o benefício. (TREZZI, 2021)

As diferenças sociais realçadas durante a pandemia refletiram no desenvolvimento dos alunos que por sua vez repercutiram nos resultados das avaliações externas, em especial o IDEB, como pode ser comprovado no trecho de uma entrevista de um jornal. “Em 2021, Goiás apresentou uma queda na nota do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O indicador caiu de 4,7 em 2019, melhor nota do País, para 4,5, em 2021. Apesar da retração já ser esperada por conta da pandemia da Covid-19.” (O POPULAR, 2022).

Como se sabe, o IDEB é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07), dispositivo legal que coloca em ação as 28 propostas contidas no PDE, cujo eixo principal é a qualidade educacional, bem como a mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano. Para tanto, empreende-se uma articulação entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade civil em prol da qualidade da educação.

Segundo (Haddad, 2018), a proposta oficial é coibir a reprovação indiscriminada e estabelecer metas para os sistemas de ensino e as escolas, numa mobilização pela qualidade da educação, para que, em 2021, o país atinja a meta de qualidade educacional dos países desenvolvidos. O IDEB, portanto, passou a ser, além de proponente de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir deste – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria da qualidade.

Diante desse quadro, a concepção de qualidade de ensino passou a ser significativamente pautada pelas notas e pelos resultados obtidos por meio das avaliações externas, como, por exemplos, o SAEB e a Prova Brasil. Estas avaliações têm, por um lado, o objetivo de mensurar habilidades cognitivas dos estudantes em conteúdos pertinentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e, por outro lado, o objetivo de oferecer um indicativo sobre a possível qualidade de ensino que é ministrado nas escolas, subsidiando, desta forma, a tomada de decisões da gestão escolar, no entanto, há que se analisar se esses indicadores da qualidade do ensino de fato são eficazes para traçar metas da educação nacional e mais especificamente, no que tange à pesquisa, a nível municipal.

O atual sistema chamado de avaliação [...], mas que na verdade não passa de um conjunto de testes padronizados de português e matemática, é claramente

insuficiente para aferir a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino, mesmo considerando os limites dos objetivos postos pela legislação. (PINTO, 2018, p. 59).

Também deve ser notado que a classificação é um pré-requisito para a melhoria da qualidade da educação no país, especialmente em uma escola pública. No entanto, problemas de qualidade e melhoria deve emergir do núcleo da escola e das pessoas que lá trabalham, exigindo do Estado, enquanto propositor e regulador de políticas, as condições acima referidas para que haja a efetiva qualificação das escolas e dos sistemas de ensino.

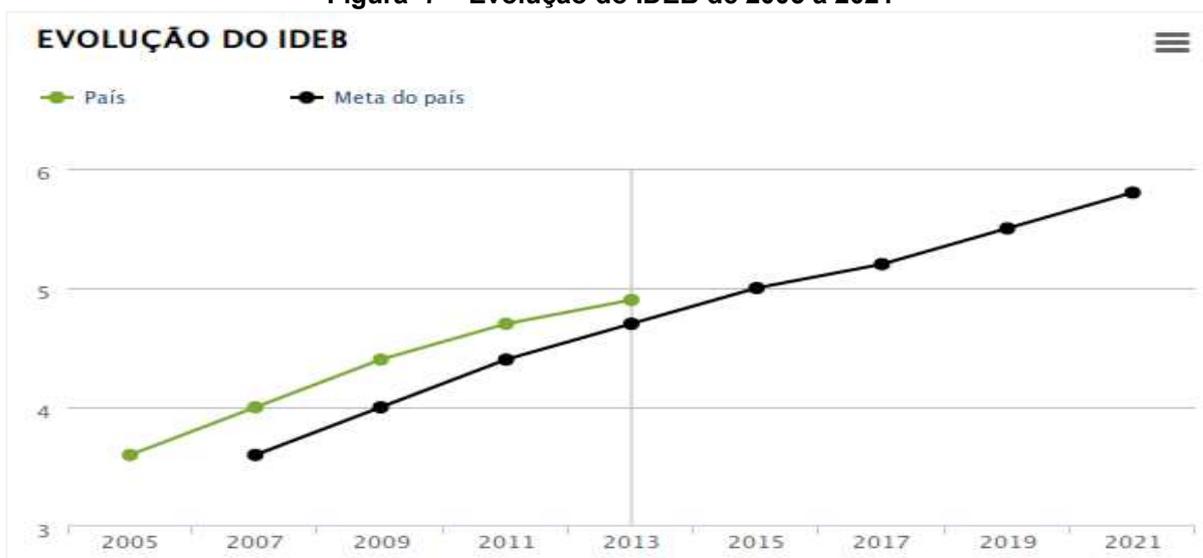
Atualmente, o índice é considerado o grande termômetro da qualidade da educação brasileira. No entanto, este demonstra apenas dados estatísticos ou quantitativos. Não obstante, coíbe as escolas a se adequarem a determinadas normas de condutas, principalmente da gestão escolar, para atingir notas cada vez mais altas no IDEB e alcançar expectativas pré-definidas de desempenho escolar (CHIRINÉA, 2010).

Dito isso, mediante os resultados das avaliações externas que ocorreram no ano de 2021, percebe-se ainda que as mazelas intrínsecas às diferenças sociais ressaltadas durante a pandemia no estado, também ocorreram no município de Rubiataba, de modo que a aprendizagem dos alunos foi afetada e não menos importante foi o fato de que os professores não tiveram condições de receber formação adequada para, no período pós-pandemia, dirimir essa defasagem no ensino.

Mediante o exposto, sem nos estacionarmos nos apontamentos acerca da pandemia, é importante que alguns dados sejam elencados para maior entendimento dos direcionamentos durante e pós-pandemia no município de Rubiataba, bem como analisar quais as consequências o período pandêmico trouxe para a aprendizagem dos alunos. Não são poucas, e isso se observa nas salas de aulas e mais ainda nos resultados das avaliações externas que ocorreram pós-pandemia.

Na escola municipal relacionada à pesquisa, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Anos finais do ensino fundamental – vem sofrendo quedas ano a ano.

Figura 7 – Evolução do IDEB de 2005 a 2021



Fonte: <https://academia.qedu.org.br/ideb/metras-do-ideb/?repeat=w3tc>

Figura 8 – Resultados do IDEB 2017/2019 da Escola Municipal
INDICADORES DO IDEB/RUBIATABA/2017 a 2019

INEP		Ministério da Educação		Ensino Fundamental							
		Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira									
Regular - Anos Finais											
Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB nos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019 e Projeções até 2021. Os dados estão dimensionados por município e organizados por rede de ensino.											
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	IDEB 2017 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)	Projeções					
						2007	2009	2015	2017	2019	2021
GO	5218904	Rubiataba	Estadual	5,8	6,1	3,8	3,9	5,0	5,2	5,5	5,7
GO	5218904	Rubiataba	Municipal	6,2	5,9	4,6	4,8	5,8	6,0	6,2	6,4
GO	5218904	Rubiataba	Pública	6,0	6,0	3,9	4,1	5,1	5,4	5,6	5,9
GO	5219001	Sanclerlândia	Estadual	5,7	5,6	3,2	3,3	4,4	4,7	4,9	5,2
GO	5219001	Sanclerlândia	Pública	5,7	5,6	3,2	3,3	4,4	4,7	4,9	5,2
GO	5219100	Santa Bárbara de Goiás	Estadual	5,0	5,6	3,2	3,3	4,4	4,6	4,9	5,2
GO	5219100	Santa Bárbara de Goiás	Pública	5,0	5,6	3,2	3,3	4,4	4,6	4,9	5,2
GO	5219209	Santa Cruz de Goiás	Estadual	5,2	5,1	3,7	3,8	4,9	5,1	5,4	5,6

Fonte: Resultados — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br)

Como pode ser observado na figura acima, nos resultados do IDEB de 2017 a 2019, a escola municipal em pesquisa obteve o índice de 6,2 em 2017, com queda para 5,9 em 2019, o que configura que além de não atingir a meta Brasil que foi de 6,2, teve um decréscimo de 3 pontos em relação nos anos em questão, e no ano de 2021, as quedas nos resultados do IDEB se agravaram, como se observa:

Figura 9 – Resultados do IDEB / Escola Municipal - 2021

Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira										
Ensino Fundamental Regular - Anos Finais										
Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por escola e rede de ensino - 2021.										
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Código da Escola	Nome da Escola	Rede	Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)	
						Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)		
45820	GO	5218904	Rubiataba	52019225	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL LEVIN	Estadual	282,28	286,99	6,15	6,2
45821	GO	5218904	Rubiataba	52019233	ESCOLA ESTADUAL OSCAR CAMPOS	Estadual	248,12	245,35	4,89	4,8
45822	GO	5218904	Rubiataba	52019250	COLEGIO ESTADUAL PEDRO ALVES DE MOURA	Estadual	272,67	277,12	5,83	5,7
45823	GO	5218904	Rubiataba	52019420	ESCOLA MUNICIPAL RIVALDO SANTANA SAMPAIO	Municipal	258,52	262,40	5,35	5,3
45824	GO	5219001	Sanclerlândia	52029735	COLEGIO ESTADUAL DA POLICIA MILITAR DE GOIÁS	Estadual	278,99	273,24	5,87	5,9
45825	GO	5219001	Sanclerlândia	52029808	ESCOLA ESTADUAL TORQUATO RAMOS CAIADO	Estadual	266,38	258,07	5,41	5,4
45826	GO	5219100	Santa Bárbara de Goiás	52029875	COLEGIO ESTADUAL MARIA CARNEIRO PINTO	Estadual	262,29	271,85	5,57	5,6
45827	GO	5219209	Santa Cruz de Goiás	52062902	COLEGIO ESTADUAL SENADOR ANTONIO DE RAMOS	Estadual	249,18	257,24	5,11	5,0
45828	GO	5219258	Santa Fé de Goiás	52004414	COLEGIO ESTADUAL GABRIEL JOSE DE MOURA	Estadual	263,15	264,11	5,45	5,4
45829	GO	5219308	Santa Helena de Goiás	52055256	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL JOSE	Estadual	274,01	269,53	5,73	5,7
45830	GO	5219308	Santa Helena de Goiás	52055264	COLEGIO ESTADUAL VITAL DE OLIVEIRA	Estadual	-	-	-	-
45831	GO	5219308	Santa Helena de Goiás	52055272	ESCOLA ESTADUAL AVELINO MARTINS RODRIGUES	Estadual	249,57	258,75	5,14	5,1

Fonte: Resultados — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br)

De acordo com as figuras, pode-se observar que os índices do IDEB no município de Rubiataba e da escola municipal que oferta o Ensino Fundamental II, são os mesmos. Isso ocorre pelo fato de que apenas uma escola municipal atende alunos de 6º ao 9º anos.

Figura 10 – Resultados dos índices do IDEB Brasil e Goiás – 2015 a 2021



Fonte: [Clique Escola \(www.gov.br\)](http://www.gov.br)

Figura 11 – Resultados dos índices do IDEB – 2015 a 2021



Fonte: [Clique Escola \(www.gov.br\)](http://www.gov.br)

Nota-se, nos dados apresentados, que os indicadores de resultados dão conta, ao menos em tese e conforme os índices do IDEB, que a educação no Ensino Fundamental II no município de Rubiataba tem sofrido quedas constantes desde o ano de 2015 nos resultados do IDEB. Resta-nos buscar entender os motivos que levaram a essas constantes quedas.

Assim sendo, faz-se importante, aqui refletir sobre o que dizem os especialistas no tocante a avaliação da aprendizagem, bem como sobre resultados do IDEB nas escolas brasileiras, se efetivamente sinalizam a realidade quanto ao nível de aprendizado dos alunos, bem como as formas pelas quais os professores ministram suas aulas.

De acordo com Fernandes (2017),

Há que se pensar antes para que serve a avaliação institucional e a avaliação escolar. a avaliação institucional tem por função acompanhar o trabalho desenvolvido na escola e avaliar os objetivos traçados em seu projeto político-pedagógico, bem como os planos anuais das escolas, quando existem, e no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, afirma que é função principal da escola assimilar muitos e diferentes conhecimentos para que os estudantes possam aprender a viver em grupo e coletivamente, e ver o mundo que os cerca com um olhar mais crítico, mais reflexivo. Sendo assim, a avaliação das aprendizagens torna-se avaliação de desempenho, uma medida para examinar o quanto daquele conhecimento dado por etapas foi assimilado pelos estudantes. FERNANDES (2017, p. 116)

E o que mencionar sobre o IDEB? Segundo Fischer (2012),

Se por um lado o Sistema de Avaliação da Educação Básica tem a presença do Estado nas ações pedagógicas da escola (por homogeneizar currículos, interferir em indicadores, mostrar eventuais lacunas...), por outro lado, trata-se de um instrumento de política educacional que, por pressão ou por argumento, interfere no padrão de qualidade de redes e sistemas de ensino, forçando um redimensionamento dos paradigmas de avaliação e sucesso escolar (FISCHER, 2012, p. 211).

A partir da concepção subjacente do índice, é possível apreendermos que é necessário considerar prioritário o desenvolvimento de ações que assegurem a nossas crianças e adolescentes as condições concretas de sua aprendizagem. Para além dos instrumentos padronizados, consideramos que a avaliação externa pode contribuir para a gestão do ensino como avanço do trabalho escolar, desde que não seja reduzida à dimensão de instrução e de medida que abranjam todos os atores envolvidos no processo educacional (DIAS, 2017, p. 96).

Retira-se assim a importância da formação continuada dos professores e sua valorização profissional, já mencionado como princípio descrito na LDB 9.394/96, pois a ausência dessa valorização pode impactar significativamente na qualidade do ensino, no entanto, as dificuldades inerentes aos resultados obtidos pelas escolas em relação ao IDEB não são de hoje. Este é um problema observado desde sua implantação. Por outro lado, não há como simplesmente inferir essa responsabilidade aos professores, tendo esses recebido ou não formação. São muitos os fatores que podem estar envolvidos nas variações do IDEB dos municípios, mas a maioria deles ou se relacionam com a escola ou com a subjetividade dos indivíduos e das comunidades. Não se pode, porém, imputar ao professor a responsabilidade pelas quedas nos índices do IDEB. Há que se pensar em todas as variáveis que permeiam a educação e a qualidade desta. O próprio sistema, os organismos internacionais, citados ao longo do texto, isso sem mencionar as questões socioeconômicas e culturais que são preponderantes nesse processo.

No contexto das avaliações externas e das influências neoliberais na política e na avaliação da educação pode ter duas funções, como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Ela pode servir ao Estado, como instrumento de controle e regulação e mecanismo para a introdução da lógica do mercado no campo educacional ou pode ter função diagnóstica, democrática, emancipatória e voltar-se

para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Segundo esses autores, “a determinação de critérios de avaliação revela a posição, as crenças e a visão de mundo de quem a propõe.” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 264)

Sobrinho (2002) propõe tratar da avaliação educacional, considerando que “[...] as definições ou concepções de avaliação estão ligadas a seus objetivos e usos diversos; a quem a fórmula e executa e a quem ela interessa” (SOBRINHO, 2002, p. 45/46).

Desta feita, apresentados os índices, entende-se que uma das principais dificuldades para as escolas, desde a aprovação da BNCC é a elaboração de um novo currículo, pois deve-se atentar para as novas formas de ensinar e aprender apontadas nesses documentos e não menos complexo, considerar as particularidades do lugar em questão, bem como da própria instituição. No município de Rubiataba, inicialmente ocorreu de forma colaborativa entre a Secretaria Municipal de Educação (SME), representadas pelos coordenadores pedagógicos, o grupo gestor da escola e professores.

A participação destes foi fundamental, considerando-se, ao menos em tese, que os gestores têm como compromisso garantir que o documento represente como é a escola para a comunidade, enquanto os professores são os responsáveis por levar o currículo para a sala de aula, para tanto, fez-se necessário adequar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, pois é o documento norteador de todo o trabalho a ser desenvolvido no percurso do ano letivo e assim, desta feita, destacou-se temas que são importantes à realidade dos alunos, incluindo os aspectos culturais da comunidade escolar. Buscou-se definir novas metodologias a serem aplicadas durante as aulas, modalidades das avaliações, bem como as metas, finalidades e princípios a serem executados.

No município de Rubiataba não foi diferente quanto às mencionadas dificuldades pois ao dar início às formações específicas para tal fim, logo após o 2º encontro de formação, foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que havia uma pandemia em todo o mundo, denominada COVID-19 e de imediato o Congresso nacional sanciona a “Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019” (BRASIL, 2020). No Brasil identificou-se a primeira contaminação pelo novo coronavírus no final de fevereiro de 2020 e no dia 20 de março do mesmo ano, o

Ministério da Saúde pública portaria confirmando a transmissão comunitária em todo o Brasil.

Seguindo as medidas de enfrentamento ao COVID_19, o governo de Goiás, instituiu medidas de segurança, através de um decreto⁸, com o intuito de preservar a vida dos alunos, professores e demais colaboradores, bem como de suas famílias.

O referido decreto foi modificado várias vezes enquanto perdurou a pandemia. Ocorre, porém, que devido a rápida disseminação do Covid-19, fez-se necessário suspender as aulas em todas as escolas do estado, particulares estaduais e municipais, como medida preventiva, através de uma Nota técnica: A Secretaria da Saúde determina a paralisação já partir desta segunda-feira, dia 16, em todos os níveis educacionais, públicos e privados, por 15 dias, podendo ser prorrogável. Como se sabe, esses 15 dias se multiplicaram até agosto de 2021.

É importante ressaltar que o termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconheceu que, no momento, existiam surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo e seguindo a mesma linha, o Prefeito de Rubiataba publicou uma resolução nos mesmos termos⁹. Desta feita, tanto as aulas como todas as formações foram suspensas e assim permanecem até a presente data, ou seja, dezembro de 2022.

Há que se mencionar que em relação ao que fora apresentado e discutido acerca dos resultados do IDEB, da falta de momentos formativos para os professores e ainda a dificuldade que os alunos apresentaram no período pós pandemia não são características apenas do município em pesquisa. Ocorre, porém, que não nos cabe aqui justificar ou ainda buscar culpados para tais acontecimentos, ainda que o intuito primeiro foi o de analisar como as políticas públicas de formação de professores integradas a BNCC e ao Documento Curricular de Goiás (DC GO) estão sendo executadas em uma escola municipal de Rubiataba, no Ensino Fundamental II, e, quais as implicações no processo de ensino, entendeu-se no

⁸ Decreto nº 9.633, de 13 de março de 2020 que dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV). Art. 1º Fica decretada situação de emergência na saúde pública no Estado de Goiás pelo prazo de 180 (cento e oitenta) dias, tendo em vista a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV), nos termos da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministro de Estado da Saúde. (GOIÁS, 2020).

⁹ RESOLUÇÃO CME Nº 06, 01 DE JUNHO de 2020. Altera e revoga a Resolução do CME - Nº 02, de 18 de março de 2020, que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do município de Rubiataba – Goiás como medida preventiva à disseminação do COVID-19 e dá outras providências.

decorrer da pesquisa, que as políticas públicas não são o bastante e suficientes para o pleno entendimento das questões que envolvam aprendizagem dos alunos e tampouco a qualidade do ensino a eles aplicados.

CONCLUSÃO

A revisão de literatura contribui para o embasamento teórico desse estudo, que se desvela no decorrer de todo texto. O propósito da revisão é “aguçar suas considerações preliminares sobre o seu tema de estudo, método e fonte de dados” (YIN, 2016, p.55), sendo relevante para delimitação da temática e contribuindo para a relação teoria e empiria, a fim de se construir novos conhecimentos.

Destaco, inicialmente que a revisão da literatura empreendida neste estudo buscou aprofundar a reflexão sobre as políticas públicas de formação de professores integradas à BNCC e ao Documento Curricular de Goiás (DC-GO) no município de Rubiataba-GO.

Este trabalho foi elaborado em três capítulos no sentido de proporcionar uma discussão sobre o objeto de estudo. A metodologia utilizada foi um estudo qualitativo, embasado na pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica qualitativa foi realizada em artigos, dissertações e teses de mestrado e doutorado, utilizando como fonte a plataforma da CAPES e revistas qualificadas; A análise interpretativa ocorreu a partir dos textos e documentos seguindo as categorias elencadas nas palavras-chave. A pesquisa documental aconteceu nos documentos BNCC e DC-GO do estado de Goiás; leis e decretos relativos à formação dos professores e por fim, o Plano Municipal de Educação (PME) de Rubiataba, Plano de carreira dos professores, Estatuto do Magistério; leis, e resoluções relacionadas ao desenvolvimento da educação no município de Rubiataba, dentre outros que serão elencados no decorrer da pesquisa.

As categorias de análise que embasaram essa pesquisa foram: Currículo (BNCC e do DC/GO e outros documentos do município); Políticas de formação de professores; Desenvolvimento profissional; Formação continuada e prática do professor e Ensino e a Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais. Essa análise dos dados se deu de modo a considerar todo o material previamente pesquisado, ou seja, considerou-se o maior número de informações disponíveis possíveis. Para tanto, organizou-se todo o material, dividindo-os em uma tabela a serem posteriormente relacionados e assim fez-se a leitura detalhada do material disponível para posterior escrita.

No primeiro capítulo, que teve como título Síntese histórica da educação no Brasil: formação de professores e políticas públicas, fizemos uma discussão sobre a história da educação no Brasil desde o contexto da educação jesuítica, perpassando as Constituições aprovadas no período, bem como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a iniciar pela Lei 4.024/1961 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a chamada Nova LDB (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), bem como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e ainda os decretos direcionados às políticas públicas de formação de professores.

Atentou-se aqui para o fato de que o que, ao aludir acerca de formação de professores, esta não nos parece muito distinto da realidade atual, haja vista que ainda no século XIX já se questionava a falta de cursos de formação, já sendo considerado um problema. No entanto, a Lei 4.024/1961 já estabelecia que nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. Para tanto, em 1962 é aprovado pelo Conselho Federal de Educação o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) e em 1969, foi criado o primeiro centro de formação de professores, a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), cujos objetivos eram o de preparar os professores, em especial, para atender a demanda dos cursos profissionalizantes, formar gestores e supervisores, bem como fazer acordos com os órgãos internacionais que estavam ligados ao Centro. Todos os artigos da Lei 4.024/1961 foram revogados pela Lei pela Lei nº 5.692, de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a chamada Nova LDB (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), que tinha por objetivo principal proporcionar aos estudantes a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades vocativas.

No limiar dos cursos de formação de professores, cria-se a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, cujo teor demandava que o ensino deveria ser desenvolvido no método mútuo, também conhecido como Ensino Monitorial ou ainda, Método Lancaster e no que concerne a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971), os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. Então, com a substituição da Escola Normal pela

habilitação específica de Magistério (1971-1996), transcorreram mudanças basilares na educação nacional bem como em relação à valorização dos professores. O golpe militar de 1964, trouxe novas exigências no campo da educação e estas foram instituídas, conferindo ensejos à criação da lei n. 5.692/1971, em meio à ditadura. Ocorre, porém, que ainda que instituída e aprovada uma nova lei para alinhar a educação nacional, está se revelou pouco ou nada eficazes. Por exemplo, os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram, o que interferiu: na estrutura física das escolas, que apresentaram condições precárias de uso; no número de professores leigos, que aumentou entre 1973 e 1983, fato que se mostrou mais grave na região Nordeste, onde 36% do quadro docente tinha apenas o 1º grau completo; e nos salários e condições de trabalhos dos professores, que sofreram um crescente processo de deterioração, dentre outros aspectos.

Ainda no primeiro capítulo, discutiu-se acerca da história da educação brasileira no século XXI: Formação de professores e políticas públicas, algumas ideias. O objetivo do referido item foi o de apresentar dados sobre a história da educação brasileira no século XXI, de início, foram apresentados os principais conceitos sobre Políticas Educacionais, bem como as políticas apontadas como princípio para a educação até a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Nesse caminho, analisou-se a CF de 1988, reafirmando o direito estabelecido em seu Artigo 205, foi elaborada e aprovada a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que reverbera os direitos das crianças e adolescentes no que diz respeito à Educação Básica, e sobre como as políticas públicas de formação de professores ocorreram após a aprovação da LDB 9.394/96. Para tanto, pesquisou-se sobre as Políticas públicas de educação no Brasil: da Constituição Federal de 1988, aos dias atuais e assim dar-se indícios sobre como foram os desdobramentos das Políticas Públicas de Educação no Brasil.

Observa-se aqui que os professores passaram a ter seus direitos assegurados, inclusive em planos de carreira, concursos públicos, piso salarial e seguridade no trabalho. Nessa direção, Saviani (2013) aponta que, de fato, a aprovação da Constituição de 1988 fecha uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educativo. Assim, se os anos de 1980 foram classificados, do ponto de vista econômico, como a “década perdida”, no campo da educação estes anos se configuraram como uma década de importantes ganhos e a LDB 9.394/96, no artigo 67, trouxe significativas mudanças para os professores, sendo que sua

formações deverão ocorrer de modo que todos possam ser devidamente qualificados em todos os níveis de escolarização do aluno, desde o maternal até as universidades e demais modalidades de ensino, e que todos os cursos deverão ser validados por instituições notadamente reconhecidas,

Relaciono, ainda alguns estudos, que no âmbito da política educacional, mostraram a influência do Estado. Nanni e Filho (2016) se referem às políticas públicas não apenas com a participação efetiva do Estado, mas sobretudo naquilo que não faz em relação a estas. Verificou-se aqui que as políticas públicas e mais especificamente as educacionais, deveriam ser através de seu planejamento e ações articuladas, plenamente implantadas. Porém, notadamente não são devidamente implantadas e tampouco cumpridas. São pensadas e construídas para atender uma parcela da população cujo intuito é o de defender seus interesses, ainda que esses sejam, no caso, os professores e a educação como um todo. Não há neutralidade política e essas são construções históricas que, de uma forma ou de outra, tem mantido suas tradições políticas, e a escola passou a ser o locus da manipulação do poder sobre a sociedade. Destaco também, a existência de certo controle nas relações entre professores, alunos, gestores e demais funcionários dentro da escola e essas relações reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade e no tocante à formação continuada dos professores, essa tem ocorrido nos espaços da escola. pois falta uma política séria de capacitação por parte do Estado, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores e essa ineficácia é constituída na fragmentação em torno das mudanças ocorridas no cenário político, donde não há continuidade das políticas públicas a cada mudança de governo.

No entanto, à parte as peculiaridades apontadas em relação à formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, as leis que regem a educação nacional continuam a ser criadas e modificadas, apesar de ainda não atenderem as necessidades dos professores. Para tanto, foi criada a LDB 9.394/96, concernentes à formação de professores, o art. 62, traça caminhos bem definidos e estabelece a urgência em alavancar os níveis de conhecimento dos professores, a partir de cursos de formação tanto nas instituições de ensino, bem como nos locais – escolas – onde estão alocados os professores, embora o que se percebeu em relação a formação de professores foi o desmonte dos cursos de licenciatura, que não

atendem efetivamente as necessidades da escola e do aluno, pois entende-se que a avaliação da formação continuada dos professores não pode ser cerceada a uma única direção, ao considerarmos que nas escolas encontramos turmas totalmente heterogêneas, culturalmente e socialmente distintas. Ao contrário, observou-se claramente nos meandros da LDB 9.394/96 que o pensamento liberal e neoliberal perpassa e ultrapassa a realidade das escolas brasileiras. Legitima um currículo nacionalizado sem, contudo, observar o contexto das salas de aulas.

A revisão da literatura empreendida neste estudo até aqui permitiu o entendimento de alguns tópicos ligados a educação vistos a partir de uma rápida linha do tempo e lupa teórica. No entanto, as proposições teóricas, foram suficientes para que pudéssemos perceber que o processo educacional é marcado por idas e vindas. Chamo aqui idas e vindas, os avanços e retrocessos que atravessam a trajetória da educação no Brasil, no contexto discutido até então discutido.

No segundo capítulo objetivou-se discutir acerca dos encaminhamentos de formulação e implementação da BNCC, a princípio no Brasil, em seguida no estado de Goiás, e finalizando, no município de Rubiataba-Go.

Este capítulo buscou instigar a compreensão da implementação da BNCC bem como dos impactos advindos desse processo, sabendo-se que estes se fizeram presentes nos diversos contextos educacionais. No entanto, capítulo objetivou-se discutir acerca dos encaminhamentos de formulação e implementação da BNCC, a princípio no Brasil, em seguida no estado de Goiás, e finalizando, no município de Rubiataba-Go.

Desse modo, infere-se que o discurso produzido pela BNCC é um discurso impositivo, pois, implicitamente, evidencia o foco das mudanças, que acontecerão por meio do enfoque nas aprendizagens essenciais, indicadas pelas competências e habilidades trabalhadas em cada componente curricular, voltadas para o mercado de trabalho, até porque é fruto da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que determinou em seu texto a criação de uma base comum que deveria conduzir a elaboração dos currículos da educação, de modo que a formação dos alunos sejam legitimadas para o mercado de trabalho como balizadora de melhores condições de vida dadas aos alunos.

Afora essas questões, a BNCC teve os caminhos de implementação percorridos embora a participação dos professores não tenha sido tão eficiente como deveria ser. Importa ressaltar, nesse cenário de discussões acerca da BNCC,

que as políticas implementadas pelo Estado perpassam redes de parcerias com diferentes setores do setor privado em detrimento da participação efetiva dos professores, ainda assim traz em si as habilidades a serem cumpridas tanto pelos professores quanto os alunos. No entanto, o que se apercebeu nesse estudo, foi que, nas entrelinhas do documento citado - a BNCC - são as intencionalidades educativas fomentadas por quem a pensou efetivamente, na não observância da individualidade de cada aluno e ao professor coube um posicionamento crítico em respeito a todas as imposições que lhe são conferidas, mas sabe-se que esta não é uma tarefa fácil, até porque estes, por vezes, sequer têm o conhecimento necessário acerca das leis, políticas públicas que regem a educação e até mesmo que estão sendo cerceados no contexto dos currículos que utilizam para planejarem suas aulas.

Nesse contexto, ainda no capítulo dois, pesquisou-se as políticas de formação de professores no Estado de Goiás, onde em consonância às diretrizes da Constituição Federal de 1988 para a formação de professores, foi criado o PNE (2014-2024), cujo teor trata da importância em qualificar de forma mais abrangente os professores desde sua formação inicial e consequente formação continuada, e que essa formação deveria ocorrer por meio das universidades e centros de ensino, secretarias de educação e ainda na própria escola e em 2001 foi criada a Lei nº 13.909/2001, que dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos e vencimentos do pessoal do magistério, onde se destaca os cursos de capacitação e formação continuada.

Posto isso, em Goiás, acatando o que determinava a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, criou-se o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Goiás (FORPROF-GO) em 2010, com a finalidade de criar as condições para a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino. Não obstante a toda legislação apresentada, cabe-nos dizer que as reformas que se constituíram no campo da educação no período citado, não foram criadas ao mero acaso e sem contexto histórico. Sequentemente, foi criado o Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025), cujo teor denota mudanças que poderiam reverberar na valorização dos professores, no que diz respeito a sua formação, porém não se observou no âmbito da pesquisa, mudanças significativas quanto ao dito. São criadas leis, decretos e afins, porém nem sempre são cumpridas, e enquanto isso os indicadores de desenvolvimento da educação tiveram quedas, até

porque, em meio ao período pandêmico, não poderia se esperar outros resultados, haja vista que os alunos tiveram que deixar as salas de aulas para terem seus estudos nas dependências de seus lares, na maioria dos casos, em condições precárias.

Nesse mesmo capítulo, destaco as políticas públicas para a formação docente em Goiás, que seguindo as diretrizes da LDB 9.394/96 bem como a BNCC, leis e decretos foram criadas, modificados e sancionados ao longo dos anos, em especial a cada mudança de governo. Observou-se, porém, que reiteradamente os novos governantes não as tratam como política de estado e sim de governo onde se constata total desinteresse em se construir políticas públicas que efetivamente atendam aos professores em suas formações e nas discussões sobre a BNCC e o DC-GO, ao contrário do que tem sido estabelecido durante todo o percurso da história da educação em Goiás, os profissionais da educação, em especial os professores das áreas específicas puderam participar da elaboração do DC-GO, sendo este fruto de outro Documento Curricular, denominado Reorientação Curricular, que ocorreu entre os anos 2001 a 2010. Nem tanto alcançou-se o ideal para alavancar a qualidade da educação no estado, porém, acredita-se que tenha sido um ponto importante para que os professores pudessem ter ao seu alcance um currículo que atendesse os alunos de uma forma mais equilibrada mediante a sua realidade.

O documento curricular para GOIÁS - DC-GO seguindo a linha de construção e implantação, no robustecimento da implantação do currículo, mais especificamente no ano de 2012, as discussões e propostas acerca do “novo” currículo se mantiveram entre professores e demais especialistas de diversas universidades goianas e de outros estados, na tentativa de se construir um currículo de referência para Goiás e acredita-se que tenha, de certa forma, atendido aos anseios dos professores, ainda que sequer tenha sido concluído quando da troca de governo e não tendo sido efetivamente considerada uma política de estado e sim de governo. É fato que ainda se percebe nos resultados obtidos na criação das diretrizes curriculares para Goiás, questões que foram “impostas”, mesmo passando despercebidas, tendo como pressuposto os intentos da máquina administrativa e seus propósitos que são o de alavancar os números de aprovação, erradicar a evasão e reprovação, sem, contudo, atentarem para a qualidade da educação que está sendo ofertada aos alunos nas escolas.

No capítulo três, pesquisou-se sobre como as políticas públicas de formação de professores em Rubiataba-GO, se articulam com a BNCC e com o DC-GO. No decorrer das pesquisas, constatou-se em primeira mão que o nível de escolarização dos munícipes de Rubiataba é bastante elevado, sendo um nível de escolarização bruta de 98,9 %, que não leva em consideração faixa etária, bem acima da média nacional, que é de (50%), bem como os bons resultados das avaliações externas, com foco para o IDEB.

Para além dos bons índices de escolarização situados na pesquisa, ao detalhar os documentos relacionados à educação municipal, melhor dizendo, à formação dos professores, localizou-se o Plano Municipal de Educação, cujo teor é idêntico ao Plano Estadual de Educação. O citado plano, traz em seu bojo inúmeros dispositivos que reverberaram na valorização dos professores, em especial no que tange a sua formação inicial e continuada, visando atender os dispositivos do Plano Nacional de Educação (PNE) bem como do Plano Estadual de Educação (PEE). As principais metas do PME são as metas 12, 13 e 14 por tratarem especificamente da formação de professores a nível superior, graduação e pós-graduação, cujos objetivos à princípio, foi o de atender o PNE bem como a demanda no município, ou seja, formar e qualificar os professores da rede municipal nas áreas específicas buscando melhores resultados no que tange a educação ofertada na rede. São metas importantes para a classe, considerando-se que essa formação traz em seu bojo perspectivas de integração no contexto mais geral do processo de democratização do ensino superior. Nesse interim, foram realizados alguns cursos de formação continuada, mas nada muito significativo, considerando-se a demanda da rede municipal.

No decorrer da pesquisa, ao analisar a participação dos professores alocados na SME de Rubiataba, observou-se que estes não tiveram a devida qualificação para trabalhar com as novas habilidades trazidas pela BNCC e tampouco do DC-GO. Isso se deu em função do período pandêmico, pois ao iniciar os momentos formativos, tendo sido elencados apenas dois, as aulas foram suspensas e até o presente momento, não houve retorno às formações de nenhuma natureza. Um ano e meio após as medidas de distanciamento social, em decorrência das medidas de prevenção à Covid-19 os professores ainda não receberam a formação necessária para trabalhar as habilidades descritas na BNCC e no DC-GO, e este impasse pode ter repercutido no interior das salas de aulas, pois todos os professores da escola

tiveram sua formação inicial antes da criação dos novos documentos que iriam nortear suas práticas pedagógicas futuras, que por sua vez podem também ter reverberado nos resultados negativos do IDEB.

E para além de todas as dificuldades apontadas no percurso da pesquisa, que ocorreu de forma sistêmica e baseada em documentos oficiais, tanto da esfera federal, quanto estadual e municipal, e com base na análise das dissertações, teses e artigos podemos concluir que a pesquisa trouxe alguns avanços na delimitação do campo de das políticas públicas de formação de professores, bem como delinear como estas ocorrem numa escola municipal de Ensino Fundamental II.

Ocorreu, no entanto, ao final da pesquisa uma situação, não inesperada, mas que trouxe grandes preocupações para os professores da referida escola. À parte todas as discussões no contexto da escola municipal de Ensino Fundamental II, no município de Rubiataba, no que diz respeito à formação dos professores, implantação da BNCC e do DC-GO, bem como dos resultados obtidos no IDEB nos anos de 2017 a 2021, resta-nos dizer que a referida escola, no ano de 2022, em observância da Lei 1351/21, cujo teor modifica a responsabilidade dos estados e municípios na educação pública, os estados passarão a cuidar dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; e os municípios deverão manter a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. E foi o que ocorreu. No ano de 2023 ainda está atendendo 6º e 7º anos, contudo, a partir de 2024, passará a atender apenas o Ensino Fundamental I, que se configura em novos desafios para basicamente todos os professores, a mencionar que tiveram sua graduação inicial em áreas específicas e estão mais uma vez tendo que se reinventar para ministrar suas aulas no Ensino Fundamental I.

O mencionado fato, digamos, nos trouxe novas preocupações, para além de todas as demais advindas do processo educacional em questão. Contatou-se no decorrer da pesquisa que leis foram criadas, sofreram alterações e mudanças circunstanciais no percurso da história da educação brasileira, desde o início, ainda no período da educação jesuítica até os dias atuais.

É certo que tantas outras mudanças irão ocorrer futuramente e espera-se que a presente pesquisa sobre as políticas públicas de formação de professores integradas à BNCC e ao documento curricular de Goiás (DC-GO) no município de Rubiataba, possa contribuir para o desenvolvimento de estudos futuros em torno das políticas públicas de formação de professores. Através de todos os documentos e

textos acadêmicos que tratam do assunto, percebe-se que ainda temos muito a elucidar e entender.

Enfim, esperamos que esse trabalho seja uma contribuição ao conhecimento científico, pois, sem dúvida, um trabalho de pesquisa é um contributo nesse sentido. Aos leitores, desejamos que a utilizem, da melhor maneira possível, pois o que acabaram de ler significa o esforço de um projeto de vida e a realização de um sonho alcançado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRINO, Marcelo; PAULO, Vicente. Direito Constitucional descomplicado. 17.ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método,2020.

ALFERES, Marcia Aparecida (UEPG). **A formação continuada de professores no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE. 2011.

ARAÚJO, Denise Silva; DE ALMEIDA, Maria Zeneide CM. **Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados**. Revista Educativa-Revista de Educação, v. 13, n. 1, p. 97-112, 2010.

ARELARO, L. R G. **Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política**. In. Educação e Sociedade. v. 28, n.100-Especial, p. 899-919, out. 2007

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**, 3 ed, Tomo III. São Paulo. Editora Melhoramentos, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 18 abr 2022.

_____. **Constituição Política do Império Do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em [Constituição91 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso em 18 abr 2022.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Art. 72, parágrafo 6º que: Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Disponível em [Constituição91 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso 18 abr 2022.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil – (Constituição de 1934)**. Disponível em [Constituição91 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso 18 abr 2022.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro De 1937**. Art. 129 - enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. Disponível em [Constituição91 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso 18 abr 2022.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Art. 148, & 2º, nomeação de professores, garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos. p. 213. Disponível em [Constituição91 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/Constituicao91). Acesso 18 abr 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ Acesso em: 03 ago. 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Art. 206 - A Constituição Federal de 1988 determina a valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma de lei, plenos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ Acesso em: 03 ago. 2022.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm.>Acesso o 15 agos 2022.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira**. 6. Ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/diretrizes-curriculares-nacionais-2013>. Acesso em: 08 ago. 2022.

_____. **IDEB 2017, 2019 E 2021 e Projeções para o BRASIL**. Disponível em <http://portalideb.inep.gov.br>.> Acesso 13 jan 2023.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em [Legislação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/legislação/Ministério_da_Educação/mec.gov.br)>Acesso 12 em agos 2022.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá**

outras providências. Disponível em <[Legislação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://legislacao.mec.gov.br)> Acesso em 28 ago 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso 26 jun 2022.

_____. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de BRASIL. SENADO NOTÍCIAS. Constituições brasileiras.** Disponível em <[Constituições brasileiras — Senado Notícias.](http://www.senado.gov.br/noticias/constituicoes-brasileiras)> Acesso 14 jun 2022.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em <[Legislação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://legislacao.mec.gov.br)> Acesso em 12 ago 2022.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Conheça a história da educação brasileira.** Disponível em [Conheça a história da educação brasileira - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm). Acesso 2 jun 2022.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso 13 jul 2023.

_____. PCN - **Apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria da Educação Fundamental.** –Brasília: MEC/SEF, 1997 B. 147 Pg. V. 7.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Disponível em [Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 \(mec.gov.br\)](http://legislacao.mec.gov.br). Acesso set 2022.

CAMPOS, Roselane; SHIROMA, Eneida. **O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 80, n. 196, 1999.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa. A contribuição da teoria da argumentação.** Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

CARNEIRO, Mariana. **Secretária da Educação de Goiás diz que “recomposição da aprendizagem vai demorar mais tempo”.** Jornal O Popular. Goiânia. 21/12/22. 20 h e 45min. Disponível em <[Secretária da Educação de Goiás diz que](http://www.opopular.com.br)>

[“recomposição da aprendizagem vai demorar mais tempo” \(opopular.com.br\)](https://opopular.com.br)>. Acesso 21 jan 2023.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Expansão e qualidade da educação superior: um balanço das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 27, p. 227-247, 2022.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos**. Série-Estudos, v. 21, n. 41, p. 77-96, 2016.

CORBUCCI, Paulo Roberto et al. **Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira**. Disponível em <[bps n.17 vol02 educacao.pdf \(ipea.gov.br\)](#)> Acesso 16 out 2022.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores**. Educação, v. 41, n. 1, p. 66-73, 2018.

COSTA, Carlinos. **A influência das instituições financeiras na elaboração da BNCC**. 18/05/2021 | 16:02. Disponível em <[A influência das instituições financeiras na elaboração da BNCC \(grancursosonline.com.br\)](#)>. Acesso 17 jan 2022.

CUNHA, Abadia de Lourdes da et al. **A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO GOIANO A PARTIR DA BNCC: caminhos trilhados e experiências vividas**. EDUCAÇÃO E CULTURA EM DEBATE, v. 7, n. 1, p. 39-58, 2021.

DC-GO. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Goiânia/GO: CONSED/UNDIME Goiás, 2018. Disponível em: <https://cee.gov.br>. Acesso em: set 2022.

EMRSS. Projeto Político Pedagógico. Ensino Fundamental I e II. 2022.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Faculdades Integradas da União Pioneira de Integração Social–UPIS. Revista Múltipla, Brasília–DF. Ano XIV–vol**, p. 117-138, 2008.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. **Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Pedagogia em Foco, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade, v. 23, p. 136-167, 2002.

PEREIRA. Claudemir. **EDUCAÇÃO. Estudo mostra que Brasil poderá ter carência**. Acesso em: 08 ago. 2022

FERREIRA, Maria Salonilde. **Reinscrevendo o currículo: uma tessitura em rede.** Disponível em <[REINSCREVENDO O CURRÍCULO: UMA TESSITURA EM REDE \(seminariosregionaisanpae.net.br\)](http://seminariosregionaisanpae.net.br)> Acesso 26 jan 2023.

FERREIRA, Elenice Silva. **Políticas públicas de educação local no âmbito do federalismo pós-Constituição de 1946.** Editora Appris, 2022.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. **Uma visão geral sobre a educação brasileira. Faculdades Integradas da União Pioneira de Integração Social–UPIS.** Revista Múltipla, Brasília–DF. Ano XIV–vol, p. 117-138, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2012, p. 136-167. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 16 out 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. **Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública.** Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, 2005, p. 911-933.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado - **Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia – disponível em <<https://doi.org/10.20435/inter.v21i1.1953> http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm perspectivasustentavel.com.br>.** Acesso 15 dez 2022.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de educação, v. 13, p. 57-70, 2008.

GOIÁS. Governo do Estado de Goiás. **A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores.** Agência Brasil Central. Disponível em <<https://www.abc.go.gov.br/>> Acesso em set 2022.

_____. Governo do Estado de Goiás. Banco de Dados Estatísticos do Estado de Goiás (BDE-Goiás). **Sobre Goiás - Visão Geral. IMB instituto Mauro Borges de estatísticas e estudos socioeconômicos, 2022.** Disponível em <[IMB - Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos / SGG / Governo de Goiás](http://www.imb.gov.br)> Acesso em: 08 ago. 2022.

_____. Governo do Estado de Goiás. Casa Civil do Estado de Goiás. **Lei Ordinária Nº 17.665/2012. Altera dispositivos das Leis n.º 13.909, de 25 de setembro de 2001, e 17.508, de 22 de dezembro de 2011, e dá outras providências.** Disponível em <<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/89656/pdf>> Acesso em 22 ago 2022.

_____. Governo do Estado de Goiás. Casa Civil do Estado de Goiás. **Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Estabelece as Diretrizes e Bases do**

Sistema Educativo do Estado de Goiás. Disponível em <<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/81526/pdf>> Acesso 18 jun 2022.

_____. **dezembro de 1998. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.** Disponível em <<https://leisestaduais.com.br/go/lei-complementar-n-26-1998-goias-estabelece-as-diretrizes-e-bases-do-sistema-educativo-do-estado-de-goias>> Acesso 16 jun 2022.

_____. **Governo do Estado de Goiás. Lei complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998 - Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.** Disponível em <<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/101024/pdf>> Acesso 22 jun 2022.

_____. **Governo do Estado de Goiás. Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. Dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos e vencimentos do pessoal do magistério.** Disponível em <[Lei Ordinária 13909 2001 de Goiás GO \(leisestaduais.com.br\)](https://leisestaduais.com.br/Lei_Ordinaria_13909_2001_de_Goiás_GO)> Acesso 22 jun 2022.

_____. **Governo do Estado de Goiás. Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011. - Vide Lei nº 18.418, de 03-04-2014. Altera dispositivos da Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, e dá outras providências.** Disponível em <[Lei Ordinária nº 17.508 / 2011 \(casacivil.go.gov.br\)](https://casacivil.go.gov.br/Lei_Ordinaria_n_17.508_2011)>. Acesso 22 jun 2022.

_____. **Governo do Estado de Goiás. Lei nº 17.665, de 18 de junho de 2012. Altera dispositivos das Leis n.ºs 13.909, de 25 de setembro de 2001, e 17.508, de 22 de dezembro de 2011, e dá outras providências.** Disponível em <<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/89656/pdf>> Acesso 18 jun 2022.

_____. **SEDUC. Bimestralidade do currículo: uma tentativa para se garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem.** p. 4, 2012. Disponível em <[Currículo do Ensino Fundamental 2012.pdf \(seduc.go.gov.br\)](https://seduc.go.gov.br/Curriculo_do_Ensino_Fundamental_2012.pdf)> Acesso 22 ago 2022.

_____. **SEDUC. Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás Versão Experimental. P. 6 2012.** Disponível em <[topo currículo \(seduc.go.gov.br\)](https://seduc.go.gov.br/topo_curriculo)> Acesso 12 set 2022.

_____. **SINPRO. Política da educação depois da constituição de 1988.** Disponível em <<https://sinprogoias.org.br/politica-da-educacao-depois-da-constituicao-de-1988/>> Acesso 10 out 2022.

_____. **Ata 1 - Fórum De Goiás. Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. Reativação do Fórum Permanente e Apoio à Formação Docente.** Disponível em <[ffd-go-ata-01-2012-pdf \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/ffd-go-ata-01-2012-pdf)> Acesso em 17 nov 2022.

_____. **Ata 2 - Fórum De Goiás. Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. Posse do presidente e início das atividades de 2011.** ForprofGo. Disponível em <[Microsoft Word - Ata 9 da Reunião do Fórum 16 de mar de 2011 .doc \(www.gov.br\).](#)> Acesso em 18 nov 2022.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Plano Estadual de Educação. Lei Nº 18.969, de 22 de julho de 2015.** Goiânia, GO, 2012. Disponível em <[PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1.pdf.](#)> Acesso 12 ago 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades. Censo de 2020.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em <[IBGE | Cidades@ | Goiás | Rubiataba | Panorama .>](#) Acesso 27 jan 2023.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores e didática para desenvolvimento humano.** Educação & Realidade, v. 40, p. 629-650, 2015.

LUZ, Iza Cristina Prado da; FERREIRA, Diana Lemes. **As políticas de formação de professores e o trabalho docente no contexto das reformas educacionais: perspectivas e desafios.** 2016/2017.

MILITÃO, Sílvio Cesar Nunes. **FUNDEB: Mais do mesmo?** Nuances: estudos sobre Educação, v. 18, n. 19, p. 124-135, 2011.

MOLINA, Adão Aparecido; RODRIGUES, Adriana Aparecida. **Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI. Ensino em Re-vista,** v. 27, n. 1, p. 40-67, 2020.

MOURA; Raimundo Nonato Oliveira; MORAIS; Georgyanna Andrea Silva; LIMA; Maria da Glória Soares Barbosa. **Qualidade da formação de professores na relação com os discursos da “qualidade do ensino”: eficiência, produtividade e inclusão escolar** Colloquium humanarum, Presidente Prudente, v. 17, p.217-231 jan/dez 2020. DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h479

MULER, Debora Fernanda Pavani et al. **Linha do tempo da educação brasileira.** Mostra interativa da produção estudantil em educação científica e tecnológica, 2016. Educação revista quadrimestral.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. **Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19).** BOCABoletim de Conjuntura, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/OliveiraSouza>.> Acesso 21 jan 2022.

NANNI, Giovanni; DOS SANTOS FILHO, José Camilo. Importância da avaliação das políticas públicas educacionais. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 1, 2016.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura; MORAIS, Georgyanna Andrea Silva; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **Qualidade da formação de professores na relação com os discursos da “qualidade do ensino”: eficiência, produtividade e inclusão escolar**. In: Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207. 2020. p. 217-231.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler; ANANIAS, Mauricéia (Ed.). **Histórias da Educação brasileira: experiências e peculiaridades: História da Educação; Brasil; Século XX; Século XXI**. Editora da UFPB, 2014. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018 <<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>>

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia (Ribeirão Preto), p. 15-30, 1993.

RUBIATABA. Governo Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Lei Municipal nº 1.440/2015 em 15 de junho de 2015, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação - PME do Município de Rubiataba e dá outras providências**. Disponível em [Prefeitura Municipal de Rubiataba](#). Acesso agos 2022.

_____. Governo Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 140/2016 em 24 de maio de 2016: Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Rubiataba, Estado de Goiás e dá outras providências**. Disponível em [Prefeitura Municipal de Rubiataba](#). Acesso agos 2022.

_____. Governo Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Lei complementar nº 163/2018 de 14 de novembro de 2018. Altera metas e estratégias; exclui, acrescenta e unifica estratégias**. Disponível em <https://normativasconselhos.mec.gov.br/conselhos/rubiataba-go> . Acesso agos 2022.

SANTOS, Gislene Aparecida dos; FERREIRA, Helena Izaura. **A formação continuada do professor: repensando caminhos**. 2016.

SANTOS, Karine Aparecida Ribeiro dos. Os desafios da implementação da base nacional comum curricular nas escolas públicas de ensino fundamental de Ponte Serrada-SC. 2022.

SANTOS, Leucivania Soares da Silva. **Análise do DC-GO ampliado 2019 e da BNCC 2017 acerca das competências gerais e específicas das ciências da natureza do ensino fundamental anos finais**. 2021. Disponível em <[art esp Leucivânia Soares..pdf \(ifgoiano.edu.br\)](#)> Acesso 12 jun 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 29, n. 2, 2013.

_____. **Educação Brasileira estrutura e sistema** -11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

_____. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. *Póesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista brasileira de educação*, v. 14, p. 143-155, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores associados, 2002.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação**. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 981-1000, 2010.

SILVERMAN, David. **Um livro bom, pequeno e acessível sobre pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Autores associados, 2021.

RUBIATABA. Conselho Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação (PME) de Rubiataba** - Lei complementar N° 163/2018. Rubiataba, Goiás, 14 de novembro de 2018. Disponível em [Prefeitura Municipal de Rubiataba Prefeitura Municipal de Rubiataba](#). Acesso 28 de agos 2022.

SAYÃO, Vinicius. **IEA – SP. Poucos matriculados em licenciatura e taxas de desistência demonstram falta de interesse na carreira de professor**. por [Vinicius Sayão](#) - publicado 01/09/2017 14:35. Acesso fev 2023.

SFORNI, MS de F. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, Ana Lúcia. **A revolução de 30 em Goiás**. Goiânia: Cãnone editorial, 2009.
SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar**. *Educar em Revista*, p. 17-49, 2003.

VARELLA, Flávia; DE OLIVEIRA, Maria da Glória; GONTIJO, Rebeca. **História e historiadores no Brasil: da América Portuguesa ao Império do Brasil–c. 1730-1860**. EdiPUCRS, 2015.

VIEIRA, Demóstenes Dantas; SALDANHA, Felipe Andrade. **A história da educação no Brasil e o ensino de artes: no entremeio, o teatro.** Humanidades & Inovação, v. 7, n. 13, p. 10-20, 2020.

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, n. 37, p. 18268, 2021.

Tancredi, Regina Maria Simões Puccinelli. **Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco.** *Revista Exitus* 3.1 (2013): 13-31.

VASCONCELOS, Celso dos S. **PLANEJAMENTO: Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** Caderno Pedagógico do Libertad – 1. Disponível em <[Projeto Político Pedagógico Vasconcellos - 4ª. Parte .. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO Planejamento / - Studocu.](#)> Acesso 22 fev 2023.

VIEIRA, Demóstenes Dantas; SALDANHA, Felipe Andrade. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO DE ARTES: NO ENTREMEIO, O TEATRO. Humanidades & Inovação, v. 7, n. 13, p. 10-20, 2020.

ZINET, Caio. Centro de Referência em Educação Integral. **Qual o legado da ditadura civil-militar na educação básica brasileira?** Disponível em [Qual o legado da ditadura civil-militar na educação básica brasileira? - Centro de Referências em Educação Integral \(educacaointegral.org.br\)](#). Acesso fev 2023.