



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

KARINE APARECIDA RIBEIRO DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE
PONTE SERRADA - SC**

Erechim
2022

KARINE APARECIDA RIBEIRO DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE
PONTE SERRADA - SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Erechim
2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Santos, Karine Aparecida Ribeiro dos
OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE
PONTE SERRADA - SC / Karine Aparecida Ribeiro dos
Santos. -- 2022.
151 f.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim, RS, 2022.

1. BNCC. 2. Políticas Educacionais. I. Bittencourt,
Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

KARINE APARECIDA RIBEIRO DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE
PONTE SERRADA - SC**

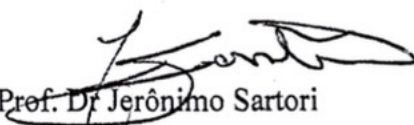
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Zoraia Aguiar Bittencourt

Aprovado em: 24/02/2022

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr^ª Fernanda Figueira Marquezan
(UFN)


Prof. Dr. Jerônimo Sartori
(UFES/Erechim)


Prof^ª Dr^ª Zoraia Aguiar Bittencourt
(UFES/Erechim)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus. Em várias etapas do mestrado, incluindo a escrita da dissertação, recorri a Deus, em alguns momentos pedindo força, em outros agradecendo, pois foram muitos desafios que enfrentei até chegar aqui.

Agradeço a minha querida orientadora Prof^a Dr^a Zoraia Aguiar Bittencourt, por aceitar conduzir meu trabalho de pesquisa com carinho e dedicação, pessoa maravilhosa que tem meu total reconhecimento e admiração. Gratidão!

Também quero agradecer à Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e a todos os meus professores do curso de Mestrado Profissional em Educação. Todos foram especiais e contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho.

Aos meus colegas de curso, com os quais dividi momentos maravilhosos de troca de experiências, compartilhamos dúvidas e palavras de apoio. Também vivemos momentos inesquecíveis de entretenimento dentro e fora do campus.

Em especial gostaria de agradecer minha amiga Mariza Lopes Pimentel, que sempre me apoiou nessa caminhada, sempre me motivou a seguir em frente e foi minha inspiração acadêmica e profissional.

Aos meus pais e minha irmã, que, mesmo de longe, sempre me apoiaram com palavras de incentivo e motivação. Nunca tiveram dúvidas do meu potencial e de que eu seria capaz de superar os obstáculos. A meu esposo e meus filhos, pela compreensão e paciência demonstrada durante o período.

Ao professor Dr. Jerônimo Sartori e à professora Dr^a Fernanda Figueira Marquezan, pela disponibilidade e contribuições ao participarem de minha banca de qualificação e da banca de defesa final. Grandes profissionais da área da Educação que auxiliaram para qualificar ainda mais minha Dissertação.

À Administração Municipal de Ponte Serrada, em especial ao prefeito Alceu Alberto Whubel, pela liberação que necessitei para frequentar o curso. Sem isso, não teria conquistado/realizado este sonho.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponte Serrada e às Escolas Estaduais Dom Vital e Belermino Victor Dalla Vechia, por terem oportunizado a realização deste trabalho, em especial aos gestores que se disponibilizaram em participar.

A todos que confiaram e acreditaram em meu sonho e torceram pelo meu sucesso. Muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas públicas de Ensino Fundamental de Ponte Serrada - SC. Para tal, considerou as concepções da gestão escolar (diretor/a), bem como da coordenação geral municipal, sobre os desafios quanto à implementação da BNCC nos documentos, na prática pedagógica e no cotidiano das escolas. Optou-se pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada um documento relevante para a Educação Brasileira, uma vez que define as aprendizagens essenciais que todo o estudante deve desenvolver. Além de ser obrigatória, norteia a elaboração de todos os currículos nacionais. Diante disso, o interesse pelo estudo deveu-se à premência de compreender as formas como as escolas estão incorporando a BNCC no currículo, no Projeto Político-Pedagógico (PPP), nos materiais didáticos e na formação continuada de professores. A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, sendo que foi realizada uma revisão bibliográfica, uma pesquisa de Estado do Conhecimento e uma pesquisa documental da parte introdutória da BNCC e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas investigadas com o objetivo de conhecer/identificar como é a organização escolar de cada unidade e analisar quais delas já implementaram a BNCC, observando de que forma está contemplada no documento. Também, uma pesquisa de campo, na qual foram realizadas entrevistas on-line semiestruturadas, em forma de gravação, com os gestores/diretores e coordenação geral municipal das escolas públicas municipais e estaduais de Ensino Fundamental de Ponte Serrada – SC, totalizando cinco (5) instituições, abrangendo, assim, a totalidade das escolas públicas desse município. A reflexão crítica dos dados produzidos foi feita por meio da Análise de Conteúdo, segundo Bardin, seguindo pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Os resultados do estudo sugerem um diagnóstico que ainda preocupa a inserção da BNCC nos PPP's, bem como sua implementação na escola. De tal diagnóstico, foi gerado um produto, o qual se caracteriza como um seminário em que serão apresentados os resultados da pesquisa aos gestores escolares e coordenação geral do município. Também, será disponibilizado aos mesmos um relatório digitalizado, contendo o resultado final e as possibilidades de soluções para qualificar o processo de implementação da BNCC, sendo este o produto final da pesquisa. Essa fase final da pesquisa é requisito para conclusão do estudo, uma vez que se trata de Mestrado Profissional em Educação.

Palavras-chave: Implementação BNCC. Currículo. Políticas Educacionais. Gestão Escolar. Formação Continuada.

ABSTRACT

This study aims to investigate the implementation of the National Common Curriculum Base (BNCC) in public elementary schools in Ponte Serrada - SC. To this end, it considered the conceptions of school management (principal), as well as the municipal general coordinator, about the challenges regarding the implementation of the BNCC in documents, in pedagogical practice, and in the daily lives of schools. The BNCC was chosen because it defines the essential learning that every student should develop. Besides being mandatory, it guides the development of all national curricula. Therefore, the interest in the study was due to the urgency of understanding how schools are incorporating the BNCC in the curriculum, the Political-Pedagogical Project (PPP), teaching materials, and the continuing education of teachers. The research is characterized by a qualitative approach, with a literature review, a State of Knowledge survey, and documentary research of the introductory part of the BNCC and the PPP of the schools investigated to know and identify how the school organization of each unit is and analyze which of them have already implemented the BNCC, observing how it is contemplated in the document. Field research was also developed, in which semi-structured online interviews were conducted, in the form of recording, with the managers/directors and municipal general coordinator of the municipal and state public schools of Elementary Education of Ponte Serrada - SC, totaling five (5) institutions, thus covering the totality of the public schools of this municipality. The critical reflection of the data produced was done using Content Analysis, according to Bardin, following pre-analysis, exploration of the material, and treatment of the results obtained and interpretation. The results of the study suggest a diagnosis that still concerns the insertion of the BNCC in the PPPs, and its implementation at school. From this diagnosis, a product was generated, which is characterized as a seminar in which the results of the research will be presented to school managers and the general coordinator of the municipality. Also, a digitalized report will be made available to them, containing the final result and the possibilities of solutions to qualify the process of implementation of the BNCC, this being the final product of the research. This final phase of the research is a requirement for completion of the study since it is a Professional Master's Degree in Education.

Keywords: Implementation of the BNCC. Curriculum. Educational Policies. School Management. Continuing Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa por descritores individuais.....	63
Quadro 2 - Publicações Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....	64
Quadro 3 - Perfil dos participantes por tempo de atuação e por tipo de escola e de nomeação.....	104
Quadro 4 - Perfil dos participantes por idade e por formação acadêmica.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Temas contemporâneos Transversais na BNCC.....	97
Figura 2 - Tecnologias de aprendizagem na BNCC.....	98
Figura 3 - Competências Gerais da BNCC.....	100

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CREDE	Centro Regional de Desenvolvimento da Educação
DERE	Diretoria Regional de Ensino
DIREC	Diretoria Regional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPE	Mestrado Profissional em Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SERE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	19
3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): PRINCÍPIOS DOS DEBATES ENQUANTO ELEMENTO INTEGRANTE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	28
3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): PROCESSO DE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO	32
3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): IDEIAS E DISCUSSÕES..	38
3.3 DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO E A BNCC	42
4 GESTÃO EDUCACIONAL: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.....	48
5 REFLEXÃO QUANTO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR.....	55
6 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	62
6.1 Currículo e áreas do conhecimento.....	68
6.2 Do texto à implementação.....	69
7 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	72
7.1 PESQUISA QUALITATIVA	74
7.2 PESQUISA EXPLORATÓRIA E DESCRITIVA	75
7.3 PESQUISA DOCUMENTAL	77
7.4 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	78
7.5 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	79
7.6 PESQUISA DE CAMPO.....	82
7.7 ANÁLISE DOS DADOS.....	84
7.8 PRODUTO DA PESQUISA.....	87
8 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS INVESTIGADAS.....	89
9 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	103
9.1 PERSPECTIVA DOS DIRETORES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS E DA COORDENADORIA GERAL SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC.....	105
9.2 PERSPECTIVA DOS DIRETORES E COORDENADORIA GERAL SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC.....	111

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	127

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é considerada um documento de grande relevância para a educação brasileira, uma vez que define as aprendizagens essenciais que todo o aluno deve desenvolver. Além de ser obrigatória, norteia a elaboração de todos os currículos¹ nacionais. A BNCC, considerada documento Base para a educação brasileira, começou a ser implantada em dezembro de 2017, de maneira que os currículos estivessem alterados nas escolas para sua utilização até 2020.

A BNCC foi definida como um documento normativo que reúne os objetivos de aprendizagem em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, além de determinar o conjunto de conhecimentos e habilidades considerados necessários para todos os brasileiros em cada ano da Educação Básica. Define, desse modo, 12 direitos de aprendizagem essenciais ao aluno no decorrer da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Sendo assim, um dos principais objetivos deste documento é promover mais igualdade e equidade nos processos educacionais das escolas brasileiras, buscando garantir que todos os estudantes terminem a Educação Básica com as aprendizagens essenciais plenamente desenvolvidas, de acordo com as necessidades de cada um, por meio das competências e habilidades² que o documento estabelece (BRASIL, 2017).

Enquanto elemento integrante das Políticas Educacionais, é considerada um documento normativo, e espera-se deste que “ajude a superar a fragmentação das Políticas Educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de Governo e seja balizadora da qualidade da Educação” (BRASIL, 2017, p. 8). De acordo com o próprio documento, a BNCC busca compreender “que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto de alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem” (BRASIL, 2017, p. 11).

¹ Currículo: “Conjunto dos conteúdos escolares e das práticas formativas – saberes, competências, habilidades, valores, atitudes – trabalhados pela escola e pelos professores de modo explícito, por meio de práticas pedagógicas e docentes. O currículo concretiza, põe em ação, as intenções e orientações expressas no projeto pedagógico curricular” (LIBÂNIO, 2008, p. 267).

² Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Em síntese, a Base prevê que devem ser incorporados na elaboração do currículo escolar os conteúdos, temas³ que o documento aborda como imprescindíveis, considerando as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na escola, permitindo que a mesma tenha liberdade de decidir aquilo que irá constar no currículo e que inclua pontos referentes à identidade, cultura e contexto do âmbito escolar. Também destaca a importância de tanto a gestão escolar quanto os professores participarem da sua construção, pois serão protagonistas nesse processo.

A BNCC sugere às instituições de ensino incluir em seus currículos temas relacionados à região e ao contexto em que o estudante está inserido, contemplando, assim, assuntos ligados à história, à cultura e às tradições da sua comunidade. Nesse sentido, são grandes os desafios que as escolas estão encontrando para construção de um currículo que contemple não apenas as aprendizagens apontadas como essenciais pela BNCC, mas que também trabalhe aspectos relevantes do contexto do aluno.

Diante disso, a presente pesquisa tem por objetivo geral investigar a implementação da BNCC nas escolas públicas municipais e estaduais de Ensino Fundamental de Ponte Serrada – SC, considerando as concepções da gestão escolar (diretor/a), bem como da coordenadoria geral municipal, sobre os desafios quanto à implementação da BNCC no PPP, na prática pedagógica e no cotidiano escolar das escolas. A partir dessa temática, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar as escolas que já alteraram os Projetos Político-Pedagógicos (PPP)⁴; examinar se a Gestão recebeu Formação Continuada para conduzir o processo de implementação da Base; verificar se foi investido na Formação Continuada dos professores, de acordo com o que a Base exige; identificar os desafios encontrados pela Gestão Escolar e coordenadoria geral municipal para a implementação do documento; propor alternativas aos desafios encontrados a partir dos resultados da pesquisa de campo.

Os motivos pessoais para a apresentação dessa temática de investigação se referem ao meu papel de gestora de uma escola pública de Ponte Serrada - SC, a partir das experiências

³ “Direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/1999), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009), bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)” (BRASIL, 2017, p. 13-14).

⁴ Segundo Libâneo (2008, p. 266), “o projeto pedagógico-curricular é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as ações, os procedimentos necessários à realização do processo de escolarização de todos os alunos”. Para a elaboração do PPP, é de fundamental importância a participação de toda a comunidade escolar, incluindo os pais, com o objetivo de trabalhar uma educação voltada à realidade do aluno. Esse processo de construí-lo coletivamente acaba por afirmar autonomia escolar.

vividas enquanto gestora/diretora do Centro de Educação Infantil Cantinho do Saber no município de Ponte Serrada - SC. No período de implementação da BNCC, nos documentos norteadores da escola, surgiram muitas dúvidas e questionamentos, angústia e, principalmente, insegurança, pois as observações realizadas e conhecimentos adquiridos durante a caminhada docente não foram suficientes. Ser responsável pela Gestão de uma escola é uma tarefa complexa e exige uma Formação Continuada mais específica para a função, levando em consideração que, na caminhada docente, na Formação Pedagógica, não há uma visão mais sistêmica dos processos e da Gestão.

Nessa função, no decorrer desse período de implementação da BNCC, senti dificuldade enquanto gestora escolar de orientar minha equipe de trabalho, pois não se teve Formação Continuada para Gestão Escolar referente a tal implementação, uma vez que esta ocorreu juntamente com os professores. Assim, a equipe gestora não teve um conhecimento prévio mais aprofundado do documento para facilitar o processo de implementação, visto que se tratava de um documento novo, obrigatório, complexo, que determinou uma mudança significativa no campo da educação.

Após sua homologação, a BNCC, considerada documento referência para a educação brasileira, ainda parece estar bem longe de muitas escolas do país. O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável pela avaliação da BNCC, definiu, juntamente com o Ministério da Educação, que, depois de homologada, esta deveria ser implantada em dois anos, portanto teoricamente em 2019 estes documentos deveriam estar adaptados para que fossem implantados no ano de 2020.

Passados os dois anos estipulados pela BNCC e, termos chegado ao prazo para sua implementação, quais os desafios encontrados pelas escolas públicas para colocá-lo em ação? Foi aceita, aprovada, interpretada e implantada pela comunidade escolar da forma como o documento exige? As instituições sentiram a necessidade de inserir tais diretrizes nos documentos? Ou fizeram apenas por ser uma obrigatoriedade? Como foi/está sendo esse processo? De que maneira poderá impactar na comunidade escolar?

Questionamentos são necessários e pertinentes de serem discutidos neste período de implementação da BNCC. Além dos já acima citados, para Aguiar e Dourado (2018), outros também precisam ser discutidos, tais como: Para quem é direcionado o documento? Para que serve? Qual o objetivo de sua criação? A partir de qual concepção? Há relações com documentos anteriores? Já havia sido pensada, citada em documentos anteriores? Essas discussões revestem-se de importância para o meio acadêmico, especificamente para

estudantes de licenciatura, já que é o início de um processo de transformação que estende seus reflexos para realidade social.

Essas são questões que fazem parte da Linha de Pesquisa 1 do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, curso Mestrado, da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim, voltada a pesquisas que investigam planejamento e execução dos processos pedagógicos no cotidiano escolar, políticas e gestão educacional.

Neste contexto, o tema desse estudo, a BNCC, trata de um importante documento para as Políticas Públicas Educacionais, e a investigação será direcionada à equipe gestora das escolas, que contempla a Gestão Educacional. Outro aspecto importante, que trata da Linha de Pesquisa 1, são os processos de Formação Continuada de professores, especificamente nesse estudo, no qual serão investigadas as Formações disponibilizadas tanto à equipe gestora quanto para os professores no tange ao conhecimento da BNCC.

Academicamente e socialmente, ganham cada vez mais relevância as discussões sobre os desafios no processo de implementação do documento no sentido de compreender as formas como as escolas estão buscando incorporá-lo no currículo, consequentemente no PPP, nos materiais didáticos e na Formação Continuada de professores. Outra contribuição do presente estudo é ampliar ainda mais os debates e investigações sobre a implementação de Políticas Educacionais e da BNCC a partir de problematizações sobre o envolvimento acadêmico e de profissionais da educação no processo de construção/formulação e implementação de documentos orientadores. A importância da implantação da BNCC se torna ainda mais evidente pelo fato de que, como dito, até 2020 todas as escolas deveriam estar com seus documentos organizados.

Para realizar tal discussão, no capítulo introdutório, apresento ao leitor, para um melhor entendimento, as justificativas que embasaram tal estudo, assim como o problema que norteou minha pesquisa, o objetivo geral e os específicos, incluindo uma breve apresentação dos capítulos que compõem o trabalho. O capítulo dois, *Políticas Educacionais*, tem por objetivo apresentar o que são Políticas Públicas Educacionais, pontuando as políticas consideradas base para educação até então, tal como debater sua importância e objetivo, alinhando até chegar à BNCC, hoje considerada documento norteador para a Educação Básica brasileira.

No terceiro capítulo, *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): princípios dos debates enquanto elemento integrante das Políticas Educacionais*, apresento os princípios dos debates sobre a necessidade de se ter um documento base para nortear a educação no Brasil. Após, apresento as etapas do processo desde a formulação até a implementação do

documento, além de discursos de estudiosos quanto às ideias e críticas sobre a BNCC. Ao final desse capítulo, apresento o conceito de currículo escolar e discussões relacionando o currículo escolar à BNCC.

No quarto capítulo, *Gestão Educacional: Organização e Gestão Escolar*, levando em consideração que a Gestão, através do Sistema de Ensino e da Gestão escolar, é responsável pela implementação das Políticas Educacionais nas escolas, apresento alguns conceitos quanto à Gestão Educacional e Gestão Escolar. Em seguida, no quinto capítulo, *Reflexão quanto à Formação Continuada de professores e Gestão Escolar*, discuto sobre a importância de uma Formação Continuada permanente aos professores e gestores.

O capítulo seis, *Estado do Conhecimento: o que dizem as pesquisas sobre a Base*, apresenta o resultado obtido através da análise de dados de pesquisas publicadas em Programas de Pós-Graduação do país, dos últimos anos, relacionados ao tema dessa pesquisa. Já no capítulo sete, apresento as estratégias metodológicas utilizadas nesse estudo. Início esclarecendo que minha pesquisa será de cunho qualitativo e pontuo que será embasada na pesquisa exploratória e descritiva, bibliográfica e documental. Na sequência, apresento o processo de construção do Estado do Conhecimento, da pesquisa de campo e da análise de dados. Finalizo este capítulo apresentando o produto da pesquisa, bem como detalhando a intervenção nos espaços escolares.

No capítulo oito, intitulado *Análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas investigadas*, apresento a pesquisa documental dos PPPs das escolas investigadas, descrevendo se a BNCC foi implantada nos documentos e de que forma. No capítulo nove, *Análise de dados da pesquisa de campo*, apresento a análise das respostas disponibilizadas pela entrevista on-line realizada com os cinco gestores/diretores das escolas investigadas e ainda da representante da Coordenadoria Geral Educacional do município, pesquisa esta que buscou investigar os desafios da implementação da BNCC nas escolas do município.

Por fim, apresento as *Considerações Finais*, nas quais descrevo os principais achados do estudo e deixo no horizonte alguns possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo serão apresentados os principais conceitos sobre Políticas Educacionais, assim como as políticas consideradas base para educação até a implementação da BNCC. Destaco a função das Políticas Educacionais, bem como sua importância para que se consiga de fato oferecer um ensino escolar de direito e de qualidade. Saliento que o processo de construção de tais políticas deve ser democrático e que os atores diretos, que, por consequência, acabam por implementar tais políticas devem participar do processo de construção. No momento, o que vemos, muitas vezes, é que as Políticas Públicas não passam de ações governamentais, e não Políticas de Estado como deveriam ser.

A Constituição Federal (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). Este direito social deve ser oferecido de forma gratuita e compete 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.

A Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), implementada após a Constituição Federal, também assegura direitos no que diz respeito à Educação Básica dos brasileiros. Importante Política Educacional, considerada documento Base para a Educação após sua implementação, a LDB como direito “significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural” (CURY, 2008, p. 294).

Dessa maneira, o autor destaca que a Educação Básica “torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à Educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada” (CURY, 2008, p. 295). Além de assegurar direitos à Educação Básica, o autor chama a atenção descrevendo a LDB como documento Base, norteador dos planejamentos educacionais. Neste contexto, antes de a BNCC ser pensada e implementada,

era a LDB o documento Base para a Educação brasileira, através de seus princípios⁵ enunciados no texto constitucional no Art.206.

A partir desta concepção, segundo Cabral (2019, p. 111),

Ainda que a CF 1988 e a LDB 1996 façam referência à Educação com qualidade como um direito, a explicitação do que isso constitui não está detalhada no texto das referidas leis, por conta de suas especificidades, uma vez que estabelecem princípios gerais e garantias fundamentais, deixando as particularidades a serem descritas em leis complementares. No entanto, definir e caracterizar esta concepção constitui uma tarefa necessária, de forma a contribuir para sua efetivação.

Sabe-se que muitos direitos foram adquiridos através das políticas planejadas e implantadas ao longo da história, principalmente período pós-1988, incluindo a luta pelo planejamento participativo. “No que diz respeito ao envolvimento da sociedade civil na democracia brasileira, tem fomentado e consolidado novas formas de participação na formulação e no controle das Políticas Públicas” (VIEIRA, 2014, p.64). Sendo assim, após a CF de 88 ser implantada, o processo de criação e implementação das Políticas Públicas passou a ser um processo mais democrático, no qual a sociedade civil conquistou o direito de participar do movimento.

Hoje o documento Base para toda a Educação Básica no Brasil é a BNCC, que determina que os currículos escolares sejam construídos a partir de suas diretrizes. Tal documento foi proposto pelo Ministério da Educação (MEC), no qual o “governo atribui o papel de unificadora de Políticas Educacionais, facilitadora da cooperação entre os regimes de Governo, e, por fim, de indicador de qualidade” (MACEDO, 2019, p.66). Em síntese, é um documento normativo que define quais as aprendizagens são essenciais que todos os alunos desenvolvam ao longo da Educação Básica. Assim, é considerada elemento integrante das Políticas Públicas Educacionais (MACEDO, 2019).

Oliveira (2010, p. 1) define políticas públicas como:

⁵ “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, 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; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade”. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/12/a-avaliacao-segundo-a-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao#:~:text=O%20objetivo%20real%20da%20LDB,condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20matr%C3%ADcula%2C%20aproveitamento%20da>. Acesso em: 05 jun. 2020.

Expressão que visa definir uma situação específica da Política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, politikó, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, pública, e significa povo do povo.

Dessa maneira, Oliveira (2010, p. 2) argumenta que “isso quer dizer que a sociedade civil, ou melhor, o povo, não é responsável direto e nem agente implementador de Políticas Públicas. No entanto, a sociedade civil, o povo, faz Política”. Segundo ainda a explanação do autor, “é importante dizer que os grupos de interesse, organizados socialmente, traçam estratégias Políticas para pressionarem o Governo a fim de que Políticas Públicas sejam tomadas em seu favor” (OLIVEIRA, 2010, p. 3). Porém, é o Estado quem escolhe fazer ou não, aprovar ou não as Políticas Públicas.

Sabe-se que o agente fundamental deste processo sempre foi o Estado, uma vez que este aprova, garante, administra e financia as Políticas Públicas. Para que uma política sobreviva, o financiamento é fundamental e necessário, pois sem ele a Política Pública vai enfraquecendo e acaba por terminar, sendo extinta. Por consequência, a criação, implementação e financiamento das Políticas Públicas tornam-se necessários para a governabilidade, pois, muitas vezes, se não todas, são criadas apenas por interesses eleitorais na tentativa de desenvolver um mandato político produtivo.

Na concepção de Souza (2006, p. 26), as Políticas Públicas se definem como:

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programa e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

O que se questiona é se o sentido de uma Política Pública é explicado sem ambiguidades pelos tomadores de decisão governamental ou se outros sujeitos intercedem na sua determinação em virtude da distância entre os objetos de uma Política e os resultados quando implementada. Os atores são incapazes de prever as consequências de sua ação, também não podem garantir que o sentido de uma ação não se modifique em fase de implementação, assim acabam tendo que modificar os seus fins em função dos resultados da própria ação, estes que estão e devem sempre estar em condição de observação e avaliação (SOUZA, 2006).

Assim, é fundamental que o trabalho do analista leve em conta as intenções dos tomadores de decisão e os processos de construção do sentido ao longo do desenvolvimento da ação pública. Na prática, o pesquisador deve estar atento para não tomar o lugar dos autores da Política na determinação do sentido da Política (SOUZA, 2006).

Este estudo será direcionado a Políticas Públicas especificamente ligadas à Educação, o que se caracteriza como um fenômeno sócio-histórico-cultural que pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento e com qualquer pessoa, podendo ser transmitida de pai para filho, de professores a alunos, de alunos a professores, de alunos a alunos, independente do sexo, raça ou idade (OLIVEIRA, 2010). A esse respeito, porém, irei me aprofundar ao estudo sobre educação escolar, que é garantia e dever do Estado.

De acordo com Oliveira (2010, p. 5), “a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de Políticas Públicas”. Na perspectiva de Cabral (2019, p. 111):

A garantia da oferta de uma Educação pública com qualidade pode apresentar-se como um enfrentamento complexo, não somente pela dificuldade em se definir, tanto na esfera normativa, como no cotidiano escolar, o que a constitui ou quais os indicadores que a caracterizam, mas, primordialmente, pela necessidade da proposição de Políticas Públicas que a efetivem e garantam.

O autor, ao descrever sobre a Educação escolar, refere-se que a mesma, para ser garantida, se efetivar e permanecer, necessita de Políticas Públicas que lhe deem o suporte necessário. Sem elas, o Estado não teria a obrigatoriedade, por exemplo, sobre a alimentação escolar, o transporte escolar, a distribuição de livros didáticos, a contratação de professores e tantos outros itens que são dever do Estado para garantir a Educação Básica.

Oliveira (2010), diante desta colocação, faz uma síntese em relação às Políticas Públicas Educacionais. Para ele:

Se ‘Políticas Públicas’ é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, Políticas Públicas Educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, Educação é um conceito muito amplo para se tratar das Políticas Educacionais. Isso quer dizer que Políticas Educacionais é um foco mais específico do tratamento da Educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que Políticas Públicas Educacionais dizem respeito à Educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Segundo o posicionamento de Oliveira (2010, p. 5), “Políticas Públicas Educacionais dizem respeito às decisões do Governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino aprendizagem”. Para o autor, tais decisões envolvem questões como: “construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, Gestão escolar, etc.” (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Na perspectiva de Libâneo (2010), as Políticas Educacionais têm como prioridade promover a justiça social, através de programas de ação governamental, atribuindo à escola funções sociais, muitas vezes, de caráter assistencial. Para o autor, estudos recentes mostram que as Políticas Educacionais “aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais [...], e que uma das orientações mais presentes nos documentos dos Bancos Mundiais é a institucionalização de Políticas de alívio à pobreza”, ou seja, de caráter assistencial (LIBÂNEO, 2016, p. 40).

De acordo com o mesmo autor, tais Políticas Educacionais de “alívio à pobreza” transformam a escola como “lugar de acolhimento e proteção social, em que um dos seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados”, tornando a escola como lugar de formação cultural e científica, desvalorizando, assim, o conhecimento escolar significativo (LIBÂNEO, 2016, p.41). Em síntese, o autor cita o que considera como significativo e o que define/deveria definir a escola:

Objetivos e funções da escola incidem diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e Gestão, na Formação Continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. São objetivos, também, que orientam a definição das Políticas e Diretrizes da Educação Nacional (LIBÂNEO, 2016, p. 41).

Seguindo a mesma lógica, Libâneo (2016) destaca que as Políticas Educacionais devem auxiliar verdadeiramente no papel da Educação escolar, preocupando-se com a formação integral do aluno, usando como instrumento a transmissão de conteúdos significativos para o desenvolvimento das capacidades mentais, ajudando a compreender e analisar a realidade e, a partir disso, desenvolver o processo de pensamento, fundamentais para a construção da cidadania.

Partindo desta afirmativa, Oliveira (2009) coloca que as Políticas Educacionais devem buscar estruturas que possibilitem aos indivíduos o entendimento que estes são agentes ativos e que através da sua prática produzem, modificam ou reproduzem as condições em que atuam.

De acordo com Libâneo (2016, p. 43), as Políticas Educacionais implantadas no Brasil são influenciadas, como dito, por orientações internacionais. Segundo ele, os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das Políticas Sociais, especialmente da Educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O autor aborda que a internacionalização⁶ de Políticas Educacionais é “um movimento inserido no contexto da globalização, em que Agências Internacionais Multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre Políticas Públicas para países emergentes ou em desenvolvimento” (LIBÂNEO, 2016, p.42), tarefa que coube principalmente ao Banco Mundial⁷ e ao Fundo Monetário Internacional. A partir desta concepção, o autor destaca que tais instituições multilaterais:

Sempre estiveram ligadas à cooperação técnica e financeira a países com dificuldades, por meio de empréstimos para realização de programas relacionados à saúde, Educação, saneamento, etc., sustentados por acordos formais entre os países conforme estratégias e normas reguladoras eficientemente formuladas (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

Com base nisso, Evangelista e Shiroma (2006 apud LIBÂNEO, 2016, p. 44) verificam “a intencionalidade moral e econômica de promover a oferta da Educação, visando a ajustá-la às exigências de mundialização do capital, já que o aumento da pobreza teria um efeito prejudicial à globalização”. Libâneo (2016, p. 44) afirma ainda que as instituições multilaterais têm por objetivo criar “um padrão universal de políticas para a Educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos Sistemas de Ensino nacionais”.

⁶ “No campo da Educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a Educação, as quais se reproduzem em documentos de Políticas Educacionais Nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc”. (LIBÂNEO, 2016, p.43).

⁷ “O Banco Mundial se dedicava a conceder empréstimos com juros baixos para a reconstrução de países devastados pela guerra. Com a intensificação da globalização econômica, passou a fazer empréstimos a países em desenvolvimento para implementar sua infraestrutura e impor Políticas de controle nas Políticas econômicas e sociais desses países”. (LIBÂNEO, 2016, p.43).

A partir desta concepção, Libâneo (2016) deixa claro que as Políticas Educacionais são pensadas apenas com interesses governamentais. Estes com o objetivo de uma expansão capitalista, longe da pobreza e da marginalidade. Neste sentido, as “necessidades básicas de aprendizagem significam criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimentos e habilidades necessárias ao mercado de trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p. 47).

No que se refere à Educação escolar, Libâneo (2016, p. 47) descreve que os “papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes”. O autor completa citando que a escola “se reduz a atender conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho”, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 2016, p. 47).

Ao contrário disso, o autor coloca que o verdadeiro papel da escola é “ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento” (LIBÂNEO, 2016, p. 49). O autor acrescenta que a escola deve “promover, por meio do ensino-aprendizagem, o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes e, com base nesse domínio, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos” (LIBÂNEO, 2016, p. 56).

O mesmo autor destaca que as Políticas Educacionais deveriam desenvolver ações na busca de uma educação de qualidade, assegurando “condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral” (LIBÂNEO, 2016, p. 58). Para ele, isso será possível através de “relações pedagógicas visando à conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade pelos alunos” (LIBÂNEO, 2016, p. 58), afirmando que será nessa condição que o aluno enquanto cidadão poderá contribuir para as demais preocupações governamentais, vistas como prioridade.

Seguindo a mesma lógica, Arroyo (2010) destaca que as Políticas não estão sendo pensadas, formuladas, analisadas e avaliadas devidamente. O autor dá ênfase às desigualdades educacionais, significativamente presentes no sistema de ensino brasileiro, relacionando isso às Políticas Educacionais como estão sendo formuladas, se estão sendo realmente pensadas, se estão direcionadas na busca de eliminar tais desigualdades. Segundo o autor, os resultados de avaliações apontam as desigualdades educacionais como principal índice de fracasso escolar e, conseqüentemente, da qualidade de ensino.

Na perspectiva de Arroyo (2010, p. 1382), “sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul”. Assim, o autor destaca que esta posição é uma vergonha nacional, referindo-se às “diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade do Sistema Educacional Público”. O autor conclui esta colocação afirmando que “a cada proclamação enfática dos resultados das avaliações, o próprio Estado reconhece que nossos sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes” (ARROYO, 2010, p. 1382).

Partindo desta afirmativa, Arroyo (2010, p. 1383) cita que o tema desigualdades sociais “tem instigado pesquisas, teses, dissertações, produção teóricas, mostrando a diversidade de fatores determinantes de sua persistência”, do porquê as desigualdades continuam persistentes. No entanto, o autor argumenta que “esses acúmulos de estudos nem sempre foram levados em conta na formulação e gestão, nas análises e avaliações, nem nas justificativas de Diretrizes, de Políticas que se propõem corrigi-las” (ARROYO, 2010, p. 1383).

Segundo Arroyo (2010, p. 1383), “o foco continua fechado na exposição das desigualdades escolares e na denúncia dos fatores intraescolares como responsáveis pela sua persistência. O foco estreito continua responsabilizando os professores e até os próprios educandos”. Para o autor, estes são considerados os responsáveis por não se ter um sistema capaz de superar as desigualdades de nosso país, sendo que “pesquisas que mostram o peso determinante das desigualdades sociais, regionais, raciais, sobre as desigualdades escolares na formulação de Políticas, na sua Gestão e Avaliação” (ARROYO, 2010, p. 1384) são ignoradas. O autor afirma ainda que esta postura está levando a Gestão de Políticas, sua formulação, avaliação e análise a um empobrecimento lamentável.

Em função destas evidências, Arroyo (2010, p. 1387) cita que o problema sempre acaba sendo da “sociedade e, de maneira específica, o problema está nos pobres, nos coletivos populares, nos setores vulneráveis, em risco, nos coletivos desiguais”. Nesta direção, o autor completa: “daí a ênfase dada a diagnosticar, caracterizar o problema, as carências, as vulnerabilidades, os desiguais apenas vistos como o lócus social onde se concentram os problemas” (ARROYO, 2010, p. 1387) e, consequentemente, a preocupação em se criar Políticas de assistencialismo.

O referido autor julga que, “enquanto não mudarmos o modo de pensar os desiguais como problema, não mudaremos a visão do Estado e de suas Políticas como a solução”

(ARROYO, 2010, p. 1388). Partindo dessa afirmativa, o autor faz um questionamento de “como os desiguais são pensados nas análises sócio-educativas [...], como o Estado é pensado nas análises de Políticas, em que medida tem faltado uma crítica da visão do Estado e da visão que predomina nas análises dos coletivos feitos desiguais” (ARROYO, 2010, p. 1389).

Para Vieira (2014), é necessária uma reflexão sobre como o processo de formulação dos planos e Políticas Educacionais acontecem, pois, após toda uma caminhada até os dias de hoje, as evidências apresentadas permitem concluir que a produção de Planos de Educação não é modesta como o senso comum levaria a supor. Assim que, mesmo em tempos de democracia, algumas ações do Governo Federal não passam pelo crivo dos planos da sociedade e acabam apenas sendo uma ação com fins governamentais, atendendo as consideradas necessidades, prioridades do Governo do momento.

Para o autor, existem elos, aproximações e diferenças consideráveis entre os planos governamentais e os planos elaborados com a participação da sociedade. Sabe-se que bem ou mal o planejamento educacional está sob responsabilidade do Governo e precisa-se dele, primeiramente, pela execução orçamentária. Porém, os atores envolvidos no processo de implementação de uma Política Pública devem participar do processo de criação e aprovação da mesma, pois são eles quem desenvolvem, colocam em prática e avaliam as Políticas Públicas e, certamente, irão contribuir para que tal Política consiga atender aos objetivos propostos.

Segundo Oliveira (2010, p.100), o que distingue uma Política Pública da Política “é que esta é praticada pela sociedade civil, e não apenas pelo Governo. Isso quer dizer que Política Pública é condição exclusiva do Governo, no que se refere a toda sua extensão (formulação, deliberação, implementação e monitoramento)”. E o autor conclui definindo as Políticas Públicas Educacionais como “aquelas que regulam e orientam os Sistemas de Ensino, instituindo a Educação Escolar” (OLIVEIRA, 2010, p.100).

Nesta perspectiva, no próximo capítulo desta pesquisa, será aprofundado o estudo sobre o documento considerado referência para a Educação brasileira nos dias atuais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo integrante das Políticas Educacionais. A Base, como é considerada, tinha por objetivo a participação popular em massa na sua construção e implementação, e um dos objetivos desse estudo é discutir se de fato o processo aconteceu como o documento descreve.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): PRINCÍPIOS DOS DEBATES ENQUANTO ELEMENTO INTEGRANTE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento foco a ser discutido neste estudo, hoje é referência para a Educação no Brasil. O Governo denominou como documento base para a Educação Básica e unificadora das Políticas Educacionais. É um documento normativo integrante das Políticas de Educação que define quais aprendizagens são essenciais os alunos desenvolverem ao longo da Educação Básica. Toda a rede de ensino escolar, pública e privada do território brasileiro, tem a obrigatoriedade de seguir esse documento normativo, que tem por finalidade, segundo o Governo Federal, ajudar a melhorar a qualidade de ensino.

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 IV⁹. 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).

Com base nisso, o Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁰ seguiu tais orientações para elaborar Diretrizes Curriculares direcionadas ao conhecimento curricular, ao longo da década de 1990, as quais foram revisadas nos anos de 2000. Em 2014, a Lei nº

⁸ “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).

⁹ “Art. 9º. A União incumbir-se-á de: IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

¹⁰ “CNE - Conselho Nacional de Educação: As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 31 mar. 2020.

13.005/2014¹¹ promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE). Esta sentiu a necessidade de estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a Educação Básica brasileira e a Base Nacional Comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2017).

Até 2016 a ideia era de Base Nacional Comum. Com o golpe do Temer, a proposta se modifica para Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo para implementação da BNCC aconteceu no período entre 2015 e 2016, “contando com a colaboração de estados, municípios, do Distrito Federal, bem como a comunidade escolar” (MACEDO, 2019, p. 66). Foram organizados alguns encontros com professores, conselhos nos quais os mesmos contribuíam para elaborar o documento, fazendo, assim, com que houvesse a participação de pessoas diretamente envolvidas com a Educação. Segundo dados do MEC, foram mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições.

Nesse contexto, segundo Macedo (2019, p. 40):

Durante o longo processo que culminou com a aprovação da Base Nacional Curricular (BNCC) muitas foram as articulações Políticas que buscaram hegemonizar sentidos para qualidade da Educação. Burocracias de estado - MEC, Secretarias de Educação municipais e estaduais, Consed, Undime; professores e escolas mobilizados pelas consultas *on-line* levadas a cabo pelo MEC; movimentos sociais; associações de classe e de pesquisa; fundações ligadas a conglomerados privados; *thinktanks*; redes como todos pela Educação e o Movimento pela Base.

Nessa direção, Aguiar e Dourado (2018) dialogam sobre como aconteceu este processo, uma vez que foram membros da Comissão Bicameral encarregados pelo estudo e por devidos encaminhamentos em relação à BNCC. Afirmam que houve sim a participação da comunidade escolar, porém, próximo da aprovação do documento, foram encaminhadas propostas importantes para serem analisadas. Por considerarem que a BNCC não estava concluída, que existiam alguns questionamentos e dúvidas que precisavam ser discutidos e aprofundados, a Comissão teve que ser insistente e resistente para que suas reivindicações fossem analisadas antes da aprovação do documento.

Diante disso, cabe aqui discutir algumas questões sobre a implementação de Políticas Educacionais, levando em consideração a reflexão de Muller (2002), que faz um questionamento com o objetivo de instigar o leitor a pensar. Segundo o autor:

¹¹ PNE - O Plano Nacional de Educação determina diretrizes, metas e estratégias para a Política Educacional no período de 2014 a 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Coloca-se a questão de saber quem define as normas da ação Política: é o Governo, os partidos, os eleitores ou... o pesquisador que fazendo o estudo de uma Política, vai, de modo mais ou menos consciente, reconstruir a estrutura normativa do programa governamental que ele observa? (MULLER, 2002, p. 16).

Muitas vezes, a criação ou implementação de uma Política Pública Educacional mistura-se com Política partidária, o que acaba por tornar a Política Pública um processo não democrático e sem sentido, no qual atores sem conhecimento algum da área acabam por decidir o rumo de uma população inteira. Esta é uma realidade presente quanto à criação de Políticas Educacionais, em que, frequentemente, se esquece de consultar quem vive o/no processo, aqueles que, conseqüentemente, terão que pôr em prática o documento. Neste sentido, é criada, implementada e quase sempre não atinge seus objetivos e acaba por se tornar apenas mais uma Política, sem sucesso.

Nessa perspectiva, cabe aqui uma consideração quanto à implementação da BNCC, pois, muitas vezes, recebemos um documento novo nas escolas e simplesmente nos empenhamos em pôr em prática o que o mesmo impõe, sem mesmo estudar sobre ele e muito menos questioná-lo, na direção de identificar se o que está exposto no mesmo faz algum sentido no que diz respeito à qualidade de ensino, que é o que buscamos enquanto educadores.

A BNCC foi criada, organizada e implementada pelo Governo da época, Michel Temer. Ao contrário do que diz Macedo (2019), para Aguiar e Dourado (2018), foi uma implementação equivocada e pouco democrática. Para eles, é necessário se ter uma referência para se criar um documento novo, e a BNCC desconsiderou até mesmo as Diretrizes Curriculares, criadas e aprovadas pelo CNE e homologadas pelo MEC.

Para os autores, o processo e implantação da BNCC não foi democrático pelo fato de o MEC, por várias vezes, levar o documento para aprovação sem antes passar por uma discussão com a sociedade. Precisou, assim, formar-se um polo de resistência, que, mesmo que minoritário, fez o contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva de gestão democrática¹² (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Bobbio (2004) entende democracia como um direito. Segundo ele, “direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico:

¹² Gestão Democrática: Amparada tanto pela Constituição Federal (1988), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96), Gestão Democrática é quando há a participação de professores, pais e toda comunidade escolar em debates, reflexões e decisões quanto à organização escolar. Processo que concedeu autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas. Foi através da Gestão Democrática que começaram a serem realizadas nas escolas eleições para a escolha de diretores.

sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existe as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos” (BOBBIO, 2004, p.07).

Neste sentido, para os autores, o processo de elaboração e aprovação da BNCC parece estar bem longe de ser um exemplo de Gestão Democrática. A forma como foi conduzido tentou ignorar as indicações e apontamentos feitos pela sociedade, por legítimos atores da educação, professores e pesquisadores envolvidos no processo.

Na concepção de Muller (2002), se deve dar ênfase àquilo que se tornou centro da gravidade da esfera pública para que se possa chegar com objetivo ao verdadeiro entendimento da esfera. Dependendo de como o conjunto for analisado, consequentemente pode se tornar uma Política Pública errada e inconsequente, portanto essa análise deve ir muito além da compreensão dos resultados de decisões de Estado, deve ser democrática.

No que diz respeito ao processo de criação de Políticas Públicas Educacionais, muitas vezes, os governantes esquecem que esta deve ser uma ação democrática, não dando a necessária importância ao processo, ou simplesmente “porque é melhor assim” para o Governo não consultar os atores que realmente vivem a situação. Diante disso, a Política torna-se sem sentido, sem importância ou desnecessária e acaba sendo eliminada.

Para Bobbio (2004), a relação entre governantes e governados é inversa. “Nessa inversão da relação entre indivíduo e Estado, é invertida também a relação tradicional entre direito e dever. Em relação aos indivíduos, doravante, primeiro vêm os direitos, depois os deveres; em relação ao Estado, primeiro os deveres, depois os direitos” (BOBBIO, 2004, p. 30). Com base nisso, os governantes literalmente esquecem que a população também tem direito, e não só deveres, e simplesmente os impõe.

Cabe aqui incluir as Políticas Públicas Educacionais como tais deveres, e estes devem ser apenas seguidos. Para que os direitos sejam lembrados aos governantes, é que são criadas as barreiras de resistência, como a Comissão Bicameral em relação à BNCC, para lutar contra as decisões impostas pelos governos. Nesse sentido, alguns questionamentos são feitos por Aguiar e Dourado (2018) em relação à implementação da BNCC como um elemento integrante das Políticas Públicas Educacionais:

Para que serve esse documento? Para quem? A partir de qual concepção? Há conversas com documentos anteriores? Quais os possíveis avanços? [...] O que se entende por formação humana, para além da dimensão cognitiva? Qual o projeto de sociedade que embasa o documento? A proposta articula, como definido no Plano Nacional de Educação (PNE), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ou se restringe à aprendizagem? (AGUIAR; DOURADO, 2018, p.16).

Souza (2006) descreve que definições enfatizam o papel da Política Pública na solução de problemas, porém que críticos não acreditam em aspectos racionais e procedimentais das Políticas Públicas. Defendem que o processo vai ao encontro de ideias e interesses, ignorando a essência da Política Pública, e que o Governo apenas escolhe fazer ou não fazer tal Política Pública, e por:

Concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos, deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais (SOUZA, 2006, p. 25).

Do mesmo modo, Aguiar e Dourado (2018) discutem que foi desta forma que o processo de implementação da BNCC aconteceu, que não foi atendida a maioria das reivindicações feitas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Para os autores, esse processo:

Deve se efetivar por meio de proposição pedagógica que tenham por eixo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica expostas em conjunto articulado de princípios, critérios e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino, pelas instituições e escolas na organização e no planejamento, na execução e na avaliação de seus projetos e curriculares. Assim, à BNCC não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam a educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem (AGUIAR; DOURADO, 2018, p.19).

Com base nessas discussões, a partir de um estudo bibliográfico sobre a BNCC, no próximo tópico será realizado um resgate de como aconteceu o processo de produção até a implementação da BNCC, este considerado documento referência capaz de, segundo o governo, promover as inovações necessárias para se chegar a uma educação de qualidade.

3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): PROCESSO DE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

A BNCC começou a ser discutida mais a fundo, no sentido de ser implementada, no ano de 2015 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), quando houve a participação de aproximadamente 120 profissionais da educação pública e privada. Deste estudo resultou a

“primeira versão” da BNCC. O documento foi exposto para consulta pública, sendo que mais de 300 mil pessoas e instituições participaram deixando cerca de 12 mil contribuições, que, após sistematizadas, resultaram na “segunda versão” (AGUIAR; DOURADO, 2018).

A “segunda versão” do documento da BNCC foi analisada e discutida por educadores em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) no ano de 2016. Foram inúmeros encontros e audiências públicas para discutir a temática e traçar os caminhos para melhorar a qualidade da educação brasileira. Destes estudos, a UNDIME e o CONSED elaboraram e enviaram ao MEC um relatório com as contribuições, originando, assim, a “terceira versão”, dando ênfase para Educação Infantil e Ensino Fundamental (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Instituída uma comissão de avaliação e acompanhamento da BNCC, os estudos, discussões e análise do documento prosseguiram no ano de 2017, quando foram propostas sugestões e alterações relevantes, destacando a importância da inclusão de temáticas voltadas às populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras e, também, para a área da computação e tecnologias digitais (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Quanto ao estudo e à Avaliação da Política de Educação Básica para a implantação da BNCC, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ganharam mais atenção, visto que o Ensino Médio estava passando por adaptações curriculares e não foi incluso nesta versão, ganhando um documento específico mais tarde, o que não abordaremos neste estudo (AGUIAR; DOURADO, 2018).

A qualidade da educação brasileira apresenta vários problemas, um deles é o baixo desempenho dos alunos brasileiros em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Uma das razões para esta realidade é a ausência de indicações claras do que os alunos realmente devem aprender em sala de aula para enfrentar esses desafios. A BNCC procura mudar esses índices, possibilitando aos educadores identificar com clareza quais são as competências gerais¹³ que os alunos devem desenvolver e quais os conteúdos essenciais para o seu desenvolvimento integral.

¹³ Para Rosenberg (2018), as Competências Gerais, segundo a BNCC, são: 1. Conhecimento que ajuda o aluno compreender e fazer intervenções na realidade; 2. Pensamento científico, crítico e criativo que serve para problematizar e criar soluções; 3. Repertório cultural que promove a participação em criações artístico-culturais; 4. Comunicação que busca auxiliar o aluno a se expressar e a compartilhar informações; 5. Cultura digital para que haja a utilização de tecnologias digitais de informação; 6. Autogestão que desenvolve a capacidade de fazer escolhas; 7. Argumentação, de maneira que a opinião emitida seja embasada em fatos; 8. Autoconhecimento e autocuidado que promovem um bom cuidado da própria saúde física e mental; 9. Empatia e cooperação para que o respeito com o outro seja praticado; 10. Autonomia, de forma que as decisões tomadas tenham princípios éticos e sustentáveis.

Macedo (2018, p. 32), no que tange às competências gerais que a Base descreve, diz que:

A versão aprovada conta, em relação às demais, com a novidade de ser estruturada em torno das competências, como ocorria com os PCN. Não há dúvidas, como atesta a BNCC, de que os currículos centralizados no mundo têm, em sua maioria, usado a linguagem da competência, ainda que seus sentidos variem de caso a caso [...] A noção de competências como ‘mobilização de conhecimentos (...), habilidades (...), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana’ (MEC, 2017, p.8) é materializada ao longo do documento, como meta a ser atingida.

Em síntese, a Base dá ênfase às competências argumentando tais como fundamentais e essenciais para o desenvolvimento integral do estudante. Em suma, através das competências, a Base define o que os estudantes devem desenvolver na Educação Básica, os conhecimentos e habilidades essenciais para que após concluir seja capaz de resolver as demandas complexas que a vida cotidiana exige, inclusive no que tange ao mundo do trabalho. O documento expõe que:

Decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, por meio de indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2017, p. 13).

Há autores que criticam essa organização por competência. Para Albino e Silva (2019, p.144), o modelo curricular por competência “é visto com preocupação, por se consubstanciar em uma perspectiva reducionista do conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento de um modo processual de compreensão curricular”. Destacam sobre o sentido de se trabalhar por meio de competências: “a) uma sociedade de indivíduos eficientes na engrenagem do sistema produtivo, b) movimento que enfoca a educação como adestramento, c) uma oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino centrado no conteúdo” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140).

Para as mesmas autoras:

O texto da BNCC pouco contemplou as vozes discentes e as experiências concretas já desenvolvidas nas escolas brasileiras. Os conhecimentos, habilidades e competências a serem ensinados para os alunos brasileiros foram estabelecidos sem a participação efetiva dos maiores interessados (ALBINO; SILVA, 2019, p. 142).

As autoras referenciam que a BNCC tem uma estrutura “discrecional e invasiva do trabalho docente. É evidente a compreensão de manual detalhado em torno das competências e habilidades, subposicionando o professor a um executor de tarefas pedagógicas” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 143). E, se, tal manual for seguido, em regime de colaboração, terá “força para a redução das desigualdades educacionais, ou seja, éramos atrasados porque não tínhamos uma descrição de competências a serem alcançadas pelos alunos” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 143).

No contexto atual, uma Base de formação discente/docente ocupa lugar de receituário para solução dos problemas educacionais no Brasil. As razões econômicas disfarçadas de uma linguagem técnica e científica configuram a necessidade de reformulação da política educativa na perspectiva de qualidade, a partir de modulação de aprendizagem via controle e avaliação. O retorno a um modelo de formação por competências no contexto de produção de Base para formação discente e docente no Brasil insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista em que, alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por ‘especialistas’” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 150).

Para Reis e Gonçalves (2020, p. 167), o texto da BNCC “usa como justificativa a organização por competências, baseada em exigências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de avaliações internacionais”. Dessa forma, o currículo “se torna um modelo que se presta a atender às perspectivas do mercado tão em alta desses materiais prontos e vendidos por grandes organizações” (REIS; GONÇALVES, 2020, p. 167).

Reis e Gonçalves (2020) destacam que a BNCC afirma ser um documento completo. Os autores ironizam dizendo que, ‘é sim’, ao “normatizar em suas 600 páginas listagens extensas de conteúdo a serem trabalhados em cada disciplina de cada ano de escolaridade” (REIS; GONÇALVES, 2020, p. 168):

[...] o que deveria indicar ou resguardar o mínimo, como previsto na Constituição, passa a ser o máximo, de forma que deixa de fora conhecimentos, valores e culturas locais, desconsiderando outras formas de conhecimento, percebendo e valorizando somente o que é hegemonicamente reconhecido como conhecimento escolar (REIS; GONÇALVES, 2020, p. 168).

Segundo Rozemberg (2018), a Base é um documento orientador que aponta o que se espera que os alunos desenvolvam ao longo da Educação Básica. Ela apresenta as habilidades e competências que são consideradas essenciais e que devem ser desenvolvidas nas escolas. A

BNCC orienta na elaboração do currículo e no processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, que é de responsabilidade das unidades escolares.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento norteador, tendo como objetivo o direito de crianças, de norte a sul do país, desenvolverem suas aprendizagens a fim de reduzir as desigualdades educacionais existentes, muitas vezes, dentro de uma mesma região. A Base deixa claro em sua íntegra que o documento tem grande relevância para as escolas e educadores de todas as regiões brasileiras, bem como define o que é essencial para formação do aluno como sujeito e cidadão brasileiro. Dessa forma, a Base define que:

As decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de Ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na qualidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2017, p. 15).

Após sua aprovação, a BNCC, como documento normativo, tornou-se elemento integrante das Políticas Educacionais, considerada referência para a educação brasileira e aplicável em todo o território.

Segundo o MEC, a BNCC busca dar um novo significado ao papel do professor, de mais formação em serviço e mais prática alinhada à teoria, permitindo-lhe construir trilhas de aprendizados individualizados para os alunos. Desse modo, almeja que o professor possa saber se os alunos estão ou não próximos de atingir os objetivos de aprendizagem, principalmente instigar o educador a formar sujeitos críticos, autônomos, cidadãos solidários e capazes de lidar com as demandas do século XXI (BRASIL, 2017).

Após sua aprovação, a BNCC tornou-se um documento considerado referência para a educação brasileira e aplicável em todo o território. O mesmo traz como obrigatoriedade que todas as instituições de ensino incluam o documento no currículo escolar e, consequentemente, em todo o planejamento do trabalho anual das escolas.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e as escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando assim, do plano normativo propositivo para o plano de ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p. 20).

Segundo o MEC, a “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p. 16). É através dessas decisões que a realidade local se encontra no currículo, considerando, assim, a autonomia dos sistemas ou redes de ensino e das instituições escolares.

Em suma, Macedo (2018, p. 30), quanto ao currículo em ação, diz que o mesmo se define como “uma releitura do currículo formal que ocorre através da implementação”, este com mais visibilidade para os professores e alunos. Em síntese, a autora complementa dizendo que:

Talvez se possa defender que a releitura, ao focar no local, abriria o currículo às experiências dos sujeitos. Uma experiência, no entanto, projetada em nível municipal, escolar ou da sala de aula, não a experiência imprevisível que a própria ideia de um currículo nacional torna difícil conceber. Para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem de aplicação, a Base será implementada como currículo em ação (MACEDO, 2018, p. 30).

A autora defende que o “sentido do currículo precisava englobar mais do que o saber socialmente prescrito a ser dominado, abrindo-se para experiências que permitissem ao aluno compreender o seu próprio mundo da vida” (MACEDO, 2018, p. 29). Segundo ela, o currículo para ser currículo precisa acontecer nas escolas, reconhecendo a realidade da comunidade escolar, e não por aplicação ou transposição do que a Base define.

Macedo (2019, p.42) enfatiza que “somente depois de muita luta Política, o MEC assumiu, em seus documentos, que a base não é currículo e que as redes locais e as escolas são as responsáveis pela elaboração dos currículos”.

Para Cabral (2019, p.115):

O ambiente escolar, como ambiente educativo, deve reunir condições para que a qualidade de todo esse processo seja o ponto de partida para a garantia da dignidade humana, enquanto princípio pedagógico, e seja perseguida em todas as atividades propostas, em todos os espaços constitutivos da escola, nas práticas pedagógicas, na gestão, no currículo, no projeto pedagógico, enfim, no que costumo chamar de ‘corrente sanguínea’ da escola, cuja redução pode se dar incorporada na mentalidade de todos que a compõem.

Com a implantação de um novo currículo, as instituições de ensino precisarão rever o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), pois o mesmo traz a metodologia e a proposta

pedagógica da instituição, o qual deverá ser adaptado de acordo com as diretrizes da BNCC e do novo currículo. O PPP é um documento norteador dentro das escolas que traça os caminhos (metodologia e práticas pedagógicas) que a escola irá desenvolver durante o ano letivo.

Dessa maneira, ganham cada vez mais relevância discussões sobre os desafios encontrados pelas escolas públicas ao incluir a BNCC nos documentos escolares, discussões de como está sendo feita esta adequação e se as escolas estão preparadas, no sentido de tentar garantir a qualidade de ensino.

3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): IDEIAS E DISCUSSÕES

Cabe aqui discutir algumas questões quanto à implementação da BNCC e ao conceito de qualidade na Educação. Considerando que as desigualdades educacionais são o principal motivo de não se atingir uma aprendizagem de qualidade no ensino escolar brasileiro (GIROTTTO, 2019), uma análise sobre o que a BNCC estabelece e garante para enfrentar as desigualdades educacionais se torna necessária e pertinente, por ser o documento base, norteador para a educação brasileira. Para o autor, “sem o enfrentamento de tais condições, qualquer proposta de alteração curricular poderá se configurar como mecanismo de Gestão da desigualdade” (GIROTTTO, 2019, p. 1).

A Base propõe a superação das desigualdades educacionais. Para tal, estabelece que decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições e os eventos do cotidiano escolar devem ser planejados com um claro foco na equidade, reconhecendo que as aprendizagens dos estudantes são diferentes. Nesta direção, busca a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, busca dar sentido ao que se aprende, tornando o estudante protagonista em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017).

Isso é o que diz o documento oficial. No entanto, de acordo com Girotto (2019, p. 3), a BNCC “não busca enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, uma vez que não discute as condições materiais das redes de ensino no país”. Segundo o autor, ao contrário do que está nela escrito, a aprovação da BNCC, nos termos propostos, “pode significar a ampliação da precarização das condições de trabalho e da Formação docente, em processo bastante semelhante com o que vem ocorrendo nas últimas décadas no país” (GIROTTTO, 2019, p. 3).

Para o autor, a aprovação da BNCC “tem sido apontada, pelos seus defensores, como medida suficiente para superar as desigualdades da Educação no Brasil, possibilitando aos estudantes de diferentes regiões acesso aos mesmos conhecimentos” (GIROTTTO, 2019, p. 8). Porém, assim como geralmente acontece com Políticas Educacionais implementadas no Brasil, a BNCC, possivelmente, será apenas mais um documento “para ampliar o controle sobre as unidades escolares e o trabalho docente, bem como estratégia para ocultar as diferentes responsabilidades pelo fracasso verificado em diferentes redes de ensino” (GIROTTTO, 2019, p. 3).

Arroyo (2010, p. 1383) define as desigualdades sociais como “fantasmas”, que continuam persistentes, “perturbando nossos sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade”. Segundo o autor:

A repolitização conservadora, na sociedade, na Política e na formulação e avaliação de Políticas, fechou o foco no escolar ignorando os determinantes sociais, econômicos ou as desigualdades tão abismais nesses campos como determinantes das desigualdades educacionais. Esse fechar conservador do foco no intraescolar, ignorando as relações Educação-sociedade, está levando a Gestão de Políticas, sua formulação, avaliação e análise a um empobrecimento lamentável. Preocupante, mas também instigante (ARROYO, 2016, p. 1384).

O mesmo autor coloca que, “na formulação, Gestão e análise da relação entre Políticas Educacionais e desigualdades entram em jogo as formas de pensar os coletivos feitos desiguais e as formas de pensar o Estado” (ARROYO, 2016, p. 1386). Para ele, neste processo, infelizmente, a “sociedade e especificamente os coletivos feitos desiguais aparecem como meros destinatários das ações e intervenções Políticas do Estado”, predominando análises onde o Estado é o centro (ARROYO, 2016, p. 1386).

Seguindo a mesma lógica, o autor destaca que “ênfatizam-se as desigualdades a corrigir e os deveres do Estado, mas se ignoram os sujeitos, indivíduos e coletivos produzidos como desiguais” (ARROYO, 2016, p.1386). Ou seja, acaba por acontecer uma correção das desigualdades em abstrato, onde a relação privilegiada será o Estado, Políticas, Instituições Públicas e seus Gestores que se propõem a resolver as desigualdades, porém sem rostos de sujeitos.

Nessa perspectiva, o autor cita que:

Ignorar os coletivos, vítimas das desigualdades e vê-los apenas como destinatários das Políticas termina empobrecendo a visão do Estado e as análises de suas Políticas e Instituições. Só vendo o Estado, os governos, os entes federados, os poderes, suas leis e diretrizes, como atores sociais e políticos e ignorando o conjunto de atores e de

forças, inclusive os coletivos feitos desiguais, termina por produzir análises de Políticas pobres, repetitivas. Incapacitados de captar as tensões na sociedade, tornam as análises incapazes de captar as tensões no Estado e nas suas políticas. Tornam-se análises e propostas de Políticas lineares, de cumprimento do dever do Estado para a solução dos problemas da sociedade (ARROYO, 2016, p. 1387).

Há mudanças na forma de pensar as desigualdades e os coletivos feitos desiguais. Isso vai além de ver as desigualdades “como carências de condições de vida, de emprego, de moradia, de saúde, de renda. Desiguais porque carentes de educação, de letramento, de valores, de competências, de hábitos de trabalho” (ARROYO, 2016, p. 1389). Seguindo esta lógica, o mesmo autor cita que, se “reduzirmos as desigualdades a carências, caberá ao Estado, a suas políticas e instituições apenas o dever de suprir carências. Um papel menos exigente do que construir uma sociedade igualitária e justa” (ARROYO, 2016, p. 1389).

São múltiplos os fatores que influenciam na qualidade de ensino. Ao analisarem resultados de avaliação do PISA¹⁴, Oliveira e Araújo (2005 apud GIROTTTO, 2019, p. 12) perceberam que os resultados do teste aqui no Brasil “apontam que as diferenças socioeconômicas incidem na diferenciação do sistema escolar, e que esta tem estreita relação com o alto ou baixo desempenho acadêmico dos estudantes”. Partindo desta afirmativa, os autores descrevem que os estudantes foram:

Indagados sobre a utilização da biblioteca, computadores, calculadoras e laboratórios de suas respectivas escolas. Nas escolas em que essa utilização é mais frequente, o desempenho foi maior. Outros fatores importantes são os relativos à qualificação docente e à proporção de alunos por professor em classe: quanto mais elevada a formação do professor (nível universitário) e quanto menor o número de alunos por classe, maior o desempenho dos estudantes no teste. Entre as escolas em que o número de alunos por professor é maior que 25, o desempenho dos estudantes foi marcadamente pior (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005 apud GIROTTTO, 2019, p. 12).

Segundo a interpretação de Giroto (2019, p. 5), “a qualidade educacional não pode ser compreendida sem a análise do contexto da aprendizagem”. Para o autor, no Brasil o contexto é muito desigual, indo na contramão da Constituição Federal em seu “artigo 206 que trata da garantia de equidade educacional que pressupõe a oferta, pelas redes de ensino, dos insumos considerados indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem” (GIROTTTO, 2019, p.5).

¹⁴ “O Programme for International Student Assessment (PISA) — em português: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes — é uma iniciativa de Avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos. O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a coordenação do PISA é responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)” (GIROTTTO, 2016, p. 20).

Sobre o fato do acesso a equipamentos e socialização de bens para/pelos estudantes, Girotto (2019) destaca que nas escolas públicas brasileiras a maior parte das matrículas é de crianças de famílias pobres e que a escola pode ser a única chance de acesso as mesmas. Diferente das crianças da classe média e alta, estas, se não tiverem acesso a computador, calculadora, livros, internet, na escola, possuem tal insumos em casa. Desta forma, é preciso reconhecer que o acesso a momentos de socialização de bens e equipamentos e condições básicas de funcionamento das unidades escolares é absolutamente necessário.

Diante dessas considerações, o autor aponta que desigualdades educacionais são resultado de projetos, que, ao não “ampliar o investimento público em Educação Pública, tem sido incapaz de criar as condições para que, de fato, seja oferecida igualdade de oportunidades para que os estudantes possam progredir, superando condições adversas” (GIROTTTO, 2019, p. 7). Outro aspecto que contribui é o descaso com os salários e com formação de professores: “para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino)” (LIBÂNEO, 2012 apud GIROTTTO, 2019, p.7)

Segundo o autor, devem ser levadas em consideração propostas que realmente visem a qualidade educacional e que estas consigam “romper com a perspectiva gerencialista que tem dominado o debate educacional nas últimas décadas e que pouco tem contribuído para avançar na definição de Políticas Públicas capazes de enfrentar os desafios complexos da Educação brasileira” (GIROTTTO, 2019, p. 7). O autor completa afirmando que a implementação da BNCC é mais uma etapa do gerencialismo educacional brasileiro. Em síntese, a BNCC define regras para o ensino, obrigando, por exemplo, que se utilize 60% dos conteúdos curriculares incluídos no documento, sendo esta uma forma de controle, de gerenciamento do ensino.

Mais adiante, Girotto (2019, p. 15) cita que o debate apresentado pelos defensores da BNCC “tem focado, sobremaneira, nos conteúdos, nas competências e nas habilidades, e pouco tratado das condições objetivas em que docentes e discentes constroem conhecimento”. Segundo o autor, “reduzir o debate curricular à dimensão dos conteúdos é contribuir para que a diferença de perfil socioeconômico dos estudantes se concretize em diferença de condições de escolarização e de participação na sociedade”. Para o autor, o currículo sozinho não reduz as desigualdades, é uma tarefa Política e não Educacional (GIROTTTO, 2019, p. 15).

No que se refere à qualidade da Educação no Brasil, “o debate não pode ser dissociado da questão do financiamento, que, por sua vez, é atravessada pelo enfrentamento da injustiça

fiscal e tributária” (GIROTTTO, 2019, p. 18). Na perspectiva de Girotto (2019, p. 18), “uma das primeiras ações a serem realizadas diz respeito à revogação da Emenda Constitucional nº 95, que limita por 20 anos os gastos públicos”. Sem a sua renovação não será possível realizar o previsto na Meta 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que trata do financiamento da Educação Pública no Brasil.

Outro aspecto importante é a criação urgente de uma Carreira Nacional de Professores, “oferecendo aos docentes salários iniciais elevados, dedicação exclusiva, distribuição do trabalho entre sala de aula e hora-atividade, Formação Continuada, progressão baseada na Formação, entre outros elementos”, objetivando atrair novas gerações à profissão e garantir que bons profissionais continuem na escola pública (GIROTTTO, 2019, p. 19).

Para o autor, o que cabe ao Estado fazer é:

Equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender (SAVIANI, 2008 apud GIROTTTO, 2019, p.19).

Partindo dessa afirmativa, entende-se que o problema da qualidade da Educação é complexo e sua resolução exige medidas complexas. Dessa forma, a BNCC “não se configura como Política Educacional prioritária no atual contexto da Educação Pública brasileira, para o enfrentamento do problema da qualidade educacional” (GIROTTTO, 2019, p.19). O destaque que a implementação da BNCC tem recebido “vem do interesse de grupos, principalmente vinculados ao mundo empresarial, que têm buscado ampliar suas margens de lucro a partir da mercantilização da Educação”, sendo que Educação não é mercadoria (GIROTTTO, 2019, p.19).

Partindo do pressuposto de que a Base Nacional Comum Curricular, que já traz em seu nome que a BNCC é a Base curricular e requer que todas as escolas do território brasileiro incluam a mesma em seus currículos, se torna indispensável e relevante fazer uma discussão sobre o currículo e a BNCC.

3.3 DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO E A BNCC

Ao longo da História, surgiram diferentes concepções de currículo. Estudiosos e pesquisadores da área curricular têm se debruçado sobre as representações e os sentidos com

que o Currículo tem sido apresentado desde a sua primeira menção.

Datam do século XVI os registros históricos de quando, e em que circunstância, aparece, pela primeira vez, a palavra *curriculum* aplicada aos meios educacionais. Tais registros evidenciam que currículo esteve ligado à ideia de "ordem como estrutura" e "ordem como sequência", em função de determinada eficiência social. Assim, na Universidade de Leiden (1582), os registros constam que *tendo completado o curriculum de seus estudos* o certificado era concedido ao aluno. Na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o *curriculum* referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas (HAMILTON, 1992).

Do ponto de vista de Silva (2015), o currículo implica relações de poder, do que ensinar ou não, por quê ensinar ou não, o que é verdade e por que é considerada assim e porque ensiná-la. O autor renuncia à pretensão de objetividade mostrando-se favorável ao abordar a questão do currículo não a partir da noção de teoria, que estaria comprometida com um conceito de verdade, mas da noção de discurso, compreendido como um modo particular de definição, produzindo, assim, uma certa concepção de currículo.

Na proposta de organização de uma trajetória de escolarização, envolvendo conteúdos estudados, atividades realizadas, competências desenvolvidas, com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante, currículo é um referencial e é importante que exista uma indicação clara e direcionada tanto de conteúdos quanto de formas de trabalho, sendo o currículo um documento de identidade (SILVA, 2015).

Currículo também pode ser entendido como um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e de conteúdos, como conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta, ou como um conjunto de experiências trabalhadas pela escola, ou conjunto das atividades e dos meios para alcançarem os fins da educação (FERREIRA, 2009).

Conforme Ferreira (2009), muitos professores entendem o currículo escolar apenas como guias curriculares, construídos pelas Secretarias de Educação, Ministério da Educação ou por alguma Instituição de Ensino, acreditando que o currículo é, apenas, um conjunto de objetivos, conteúdos e experiências de aprendizagem e avaliação. Porém, se procurarmos compreender o currículo como um espaço conflitivo, de interesses sociais e culturais, perceberemos que os currículos transcendem todos esses princípios.

Nessa perspectiva, o Currículo Escolar configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. O Currículo inclui não só os componentes curriculares centrais obrigatórios previstos na

legislação e nas normas educacionais, mas outros, de modo flexível e variável, conforme cada projeto pedagógico escolar.

Por isso, se vale do conceito de hegemonia, que levaria a pensar um campo social, onde grupos dominantes se veriam obrigados a utilizar-se do currículo como forma de dominação. Segundo Silva (2015), o currículo não é neutro, desinteressado de conhecimentos e inocente. Ele acredita que a construção do currículo reflete interesses particulares de classes e grupos dominantes. “É preciso se perguntar além: o porquê de tais conhecimentos serem considerados legítimos em comparação a outros. E ainda mais além: trata-se do conhecimento de quem?” (SILVA, 2015, p.47).

O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto cultural e da socialização são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si (SILVA, 2015).

Para Arroyo (2013), o currículo não é apenas território de disputas teóricas. Quem disputa vez nos currículos são os sujeitos da ação educativa: os docentes-educadores e os alunos-educandos. Os professores e alunos não se pensam apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos.

Diante dessas concepções, o currículo é um documento fundamental e, como forma de aprendizagem planejada, deve ser feito em conjunto onde todos os atores da escola (professores, alunos, equipe pedagógica) o construam e o modifiquem, na busca de ensinamentos que levem à emancipação do indivíduo.

Se for preciso mudar a face da escola, tal fundamento precisa ser de vontade da escola, sendo ela valorizada, respeitada, consultada, constituindo-se como sujeito de sua própria história. Por esse meio oportunizar aos professores condições de exercerem seus direitos de pensar, fazer e experienciar o currículo, respondendo para quê? Para quem? A favor de quem este currículo está a serviço? (SILVA, 2015).

Desse modo, por o currículo ser bastante abrangente, dinâmico e existencial, envolve todas as situações da vida escolar e social do aluno e esse fator deve ser considerado, avaliado, repensado sempre que necessário. É o interagir de tudo e de todos que interferem no processo educacional do aluno. Isso porque o currículo não visa apenas o que o professor ensina na sala de aula, mas a Formação do aluno como um todo, considerando também a Formação para sua vida após a escola.

Silva (2015) parte dos elementos centrais do marxismo, colocando o currículo no

centro das teorias educacionais críticas e relacionando-o às estruturas mais amplas, contribuindo, assim, para politizá-lo. O ponto de partida da sua análise são as relações de poder constituintes da sociedade capitalista, as relações de dominação especificamente. Para ele, existe uma forte ligação entre economia e Educação, e logo entre economia e currículo (SILVA, 2015).

Para Veiga (1998), em geral as instituições de ensino têm sido orientadas para a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar. A mesma chama a atenção de que a escola deve buscar formas de organização escolar em que “o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça uma relação aberta e interrelacione-se em torno de uma ideia integradora”. A isso a autora chama de currículo integração, visando “reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo” (VEIGA, 1998, p.9).

Para a autora, o currículo formal “(conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle”. A autora refere-se ao controle social ao falar em currículo formal e currículo oculto. Este último, segundo a autora, são as mensagens transmitidas pela sala de aula e ambiente escolar. Dessa forma, a autora conclui que “toda a gama de visões do mundo, as normas e os valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares” (VEIGA, 1998, p.9).

O tema currículo escolar vem ao encontro da minha pesquisa, pois, após a homologação da BNCC, esta considerada documento orientador da Educação brasileira, trouxe a obrigatoriedade de sua implementação nos currículos escolares de todo o território brasileiro. Segundo Macedo (2018, p. 29), “BNCC não é currículo! temos ouvido por aí como resposta às muitas críticas de que a Base reduzia o currículo a uma listagem de competências”. Para a autora, o MEC incorporou de forma implícita a Política de estabelecer uma Base Nacional e Comum para os currículos, produzindo um significado para currículo.

Segundo Albino e Silva (2019, p. 142), os textos curriculares “podem promover exclusões, que acabam por assumir força na prática social dos discentes”. De acordo com as autoras, o currículo no “formato da BNCC pode ser um reforçador de desigualdade, quando parte de uma lógica de formação humana, sobretudo pensada a partir de ‘evidências internacionais’” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 142).

A BNCC, em suas páginas iniciais, reitera uma ideia de que os “currículos serão elaborados ou construídos [pelos municípios, pelas escolas ou pelos professores] tendo a Base como base” (MACEDO, 2018, p. 29). Diz-se que “BNCC e currículos têm papéis

complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagem só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p.16).

Quanto ao conceito de currículo em ação ou vivido, Macedo (2018) refere-se ao que ocorre na escola, no dia a dia da sala de aula. O sentido de currículo em ação mobilizado pela BNCC vem de outra tradição, onde: “o currículo em ação é uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação” (MACEDO, 2018, p. 30). Segundo a autora, para a BNCC, “a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação” (MACEDO, 2018, p. 30).

A mesma autora revela que na literatura nacional e internacional “está cada vez mais claro que intervenções centralizadas via currículos formais falham sistematicamente” (MACEDO, 2018, p. 30). Sendo assim, quando as Políticas formuladas não entregam o que prometem, indica a falência do modelo. Macedo (2018, p. 30) faz uma crítica: “se há tantos indicativos de que tais Políticas não dão os resultados esperados, o que justifica a existência?” Partindo desta crítica, a autora ironiza:

[...] não sejamos ingênuos, há interesses comerciais muito fortes, num país em que a população em idade escolar é de aproximadamente 45 milhões de pessoas (IBGE, 2010). Em 2018, apenas em recursos do Tesouro Nacional, consta do orçamento o valor de 100 milhões de reais para a implementação da Base. Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mais também com conglomerados internacionais (MACEDO, 2018, p. 31).

A autora conclui que a Base “funcionará como currículo prescrito e como norteador da Avaliação, segundo o INEP e o próprio documento. A versão aprovada conta, em relação às demais, com a novidade de ser estruturada em torno de competências” (MACEDO, 2018, p. 31). São muitos os desafios que a Gestão Escolar irá enfrentar para colocar em ação todas as reivindicações que a BNCC impõe, visto que, praticamente toda a organização escolar irá passar por mudanças essas que podem ser irrelevantes.

No próximo capítulo deste trabalho, irei me aprofundar no estudo sobre “Gestão e organização do trabalho escolar”, analisando e buscando entender qual o papel/ função da Gestão na escola. Afinal, é através da equipe gestora e de sua organização escolar que é possível implementar as Políticas Educacionais nas escolas, buscando assegurar condições necessárias para que tal processo aconteça e com objetivo de melhorar a qualidade no ensino.

Nesse contexto, buscarei saber como aconteceu o processo de implementação da BNCC e quais desafios poderão ser encontrados por equipes Gestoras.

4 GESTÃO EDUCACIONAL: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Neste capítulo apresento alguns conceitos sobre a Gestão Educacional, levando em consideração que a gestão educacional é responsável por organizar o processo de implementação das políticas educacionais no âmbito escolar. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de se ter uma organização escolar bem estruturada, na qual a Gestão Democrática prevaleça, onde haja envolvimento de toda comunidade escolar nos assuntos relacionados à escola, na busca por uma Educação de Qualidade¹⁵. Nesse viés, assim como o processo de construção das Políticas Educacionais deve ser participativo e democrático, o mesmo deve acontecer no processo de implementação de Políticas na escola, através de tal organização.

Para Libâneo (2008, p.14), “é necessário admitir que há, uma inter-relação entre as Políticas Educacionais, a organização e a Gestão das escolas, as práticas na sala de aula e o comportamento das pessoas”. O autor aponta que as Políticas Educacionais e “Diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes, práticas que influenciam as escolas e seus profissionais na configuração das práticas educativas, determinando um tipo de sujeito a ser educado” (LIBÂNEO, 2008, p.14).

De acordo com as afirmações de Libâneo (2008, p.14), tais orientações chegam às escolas e, muitas vezes, os professores não as questionam e, assim, os “problemas começam, pois não vêem que as relações sociais e políticas nunca são harmônicas nem estáveis”, e sim são contraditórias, fazendo com que escolas operem no sistema Político dominante. Para o autor, ao contrário disso, “as pessoas podem tanto aderir como resistir ou dialogar com tais Políticas e diretrizes e formular, coletivamente, práticas formativas e inovadoras em razão do outro tipo de compreensão das coisas” (LIBÂNEO, 2008, p.14).

Nessa perspectiva, cita que as “leis devem estar a serviço do bem comum, da democracia, da justiça, da solidariedade, dos interesses de grupos e culturas particulares” (LIBÂNEO, 2008, p.14), que tais Políticas Educacionais são muito importantes para o

¹⁵ Segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 203-204), qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação — como direito social e como mercadoria —, entre outros. Outra questão fundamental consiste em identificar, no âmbito das políticas internacionais, quais são os compromissos assumidos pelos diferentes países na área da educação, como tais compromissos se configuram em políticas, programas e ações educacionais e como eles se materializam no cotidiano escolar. Também, é fundamental apreender quais são as políticas indutoras advindas dos referidos organismos multilaterais e que concepções balizam tais políticas. Para tanto, é fundamental problematizar a ênfase dada à teoria do capital humano, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade.

“ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional do sistema de ensino, porém precisam estar em constante avaliação crítica do ponto de vista social e ético”. Quanto a isso, aponta que as escolas devem, portanto, contribuir significativamente na Formação de sujeitos capazes de participarem ativamente desse processo (LIBÂNEO, 2008, p.14).

Para o autor, os professores precisam saber como e por que são tomadas certas decisões dentro do sistema de ensino, que não basta apenas saber desenvolver saberes e competências para se sair bem em sala de aula. Estes não devem ignorar o papel do Estado, das Secretarias da Educação, das normas do sistema, porém não simplesmente aceitar suas determinações. Que sejam capazes de participar das decisões que envolvem a escola, através de diálogo com tais instâncias gestoras do sistema de ensino (LIBÂNEO, 2008).

Segundo o questionamento do autor:

Tem-se como pressuposto a crença de que a escola é o centro de referência tanto das Políticas e planos da Educação escolar quanto dos processos de Ensino e Aprendizagem em sala de aula e de que de nada adiantarão boas Políticas e planos de ação e eficazes estruturas organizacionais se não se der atenção aos aspectos internos da escola, isto é objetivos, estrutura e dinâmica organizacional, relações humanas, práticas formativas, procedimentos de avaliação, visando a qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 23).

Para Libâneo (2008), as Políticas Educacionais, as diretrizes curriculares e as formas de organização do sistema de ensino exercem forte influência e controle na subjetividade de alunos e professores, afetando significativamente nas ideias, atitudes e modos de agir dos mesmos. Sendo assim, cada situação, ocorrência do dia a dia escolar, precisa ser analisada na sua contextualização mais ampla, para, dessa forma, detectar as características dominantes em cada momento. Segundo o autor, não é possível a escola atingir seus objetivos sem um sistema de organização de Gestão.

Segundo Luck (2007, p. 33), a Gestão Educacional “ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir de 1990, e vem-se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas”. Isso porque “foi reconhecido como base fundamental para a organização significativa e estabelecimento de uma unidade dos processos educacionais e mobilização das pessoas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino que oferecem” (LUCK, 2007, p. 33).

Seguindo a mesma lógica, Luck (2007, p. 35) aponta que Gestão Educacional corresponde ao “processo de gerir a dinâmica do sistema de Ensino como um todo e de

coordenação das escolas em específico, afinado com as Diretrizes e Políticas Educacionais Públicas, para a implementação” de tais Políticas. Em outras palavras, Luck (2007, p. 36) cita que o processo envolvendo a Gestão Educacional deve ser:

[...] compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

O termo Gestão, segundo Luck (2007, p. 36), de modo geral, é orientado pelos “princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho”. Assim, através desses princípios, se cultivam relações democráticas, que acabam por fortalecer “princípios comuns de orientação, norteadores da construção da autonomia competente, que se garantem a partir do estabelecimento e cumprimento de normas, leis, princípios comuns” (LUCK, 2007, p. 45).

Quanto a essa participação, a autora se refere não apenas à participação realizada na escola, mas também àquela que envolve o “sistema de ensino como um todo: a Gestão de sistema, realizada por organismos centrais – as Secretarias de Educação – e respectivos órgãos regionais¹⁶”. Segundo a autora, trata-se de uma orientação exercida por equipe de Gestão, no qual a Gestão “não se constitui em uma função circunscrita a quem detém um cargo/função maior de uma unidade de trabalho”, e sim um processo que envolve a participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar (LUCK, 2007, p. 37).

A Gestão Educacional compreende a chamada “dinâmica do conjunto de atuações como prática social [...], que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema), como micro (escola)” (LUCK, 2007, p. 51) e, conseqüentemente, na sua interação. A respeito disso, no entanto, a autora destaca que tal interação entre sistema e escola, muitas vezes, tem sido desconsiderada. “Identifica-se que os sistemas de ensino adotam uma postura administrativa, de cima para baixo, sobre as

¹⁶ “Os órgãos regionais de Sistemas Educacionais de Ensino recebem denominação variada de Estado para Estado. Por exemplo, no Ceará, denominam-se Centro Regional de Desenvolvimento da educação (Crede); em Pernambuco, Diretoria Regional de Ensino (Dere); no Paraná, Núcleo Regional de Educação (NRE); em Minas Gerais, Superintendência Regional de Ensino (Sere); na Bahia, Diretoria Regional de Educação (Direc); em Alagoas, Coordenadoria Regional de Educação (CRE) [...]” (LUCK, 2007, p. 36).

escolas, impondo-lhes ações, e operações” (LUCK, 2007, p. 51), sendo que estas poderiam ter melhores resultados se fossem decididas dentro da própria escola.

Nesta perspectiva, Luck (2007, p. 51) chama a atenção para tal postura, pois, dessa forma, acabam também por não promoverem a participação na definição de Políticas Educacionais. Segundo a autora, em “seus programas de ação, em vez de Políticas e Diretrizes amplas, definem específicas e limitadas em escopo a serem executadas pela escola” (LUCK, 2007, p. 51), tirando da mesma o direito e o dever de autonomia sobre suas ações e respectivos resultados.

A mesma autora chama atenção para a utilização do termo Gestão, pois “trata-se da proposição de um novo entendimento de Organização Educacional e de seus processos [...], das relações da Educação com a sociedade e das pessoas dentro do Sistema de Ensino e da escola” (LUCK, 2007, p. 53). Nesta perspectiva, a autora cita que o termo Gestão:

Não se propõe a depreciar ou invalidar a importância da administração¹⁷, mas sim, a superar as limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido. Para ser efetiva, a Gestão baseia-se na administração e a propõe como uma dimensão e a área de Gestão que possibilita o bom funcionamento das demais dimensões, a redimensioná-las, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade construída a partir da visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são concebidas como forças na construção da realidade e sua superação, sem precisar reinventar a roda (LUCK, 2007, p. 53/54).

Em síntese, “a óptica da Gestão Educacional não prescinde nem elimina a óptica da administração, apenas a supera, dando a esta uma nova acepção, mais significativa e de caráter potencialmente transformador” (LUCK, 2007, p. 53). A autora diz ainda que, dessa forma, “a administração passa a ser, portanto, uma dimensão de Gestão, colocando-se sob o enfoque e princípios desta” (LUCK, 2007, p. 53). Tendo como foco a interatividade social, a democratização da definição de Políticas Educacionais e do processo de destinos da escola, estes não são considerados pelo conceito de administração.

Segundo a mesma autora, essa consciência de Gestão, que supera a de administração, “demanda a participação ativa de todos os envolvidos em uma unidade social, para a tomada de decisão conjunta, mediante processo de planejamento participativo, pelo qual a realidade é analisada pela incorporação de diferentes olhares” (LUCK, 2007, p. 56). Ressalta, ainda, que

¹⁷ “Administração é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação, bem como de emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista e utilitarista, para que os objetivos institucionais sejam realizados. O ato de administrar corresponderia a comandar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a realidade, de maneira distanciada e objetiva” (LUCK, 2007, p. 57-58).

estas, se levadas em consideração, “permitem que as decisões tomadas sejam a partir de uma visão abrangente das perspectivas de intervenção, além de garantirem o comprometimento coletivo com a implementação do planejado” (LUCK, 2007, p. 57).

Segundo Libâneo (2008, p. 97), a Organização, Administração e Gestão são:

Termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos. *Organizar* significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; *administrar* é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; *gerir* é administrar, gerenciar, dirigir. No campo da Educação, expressão *Organização Escolar* é frequentemente identificada com *Administração Escolar*, termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros e intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas. Alguns autores usam essas duas expressões indistintamente, outros atribuem maior amplitude a uma ou a outra.

Para o autor, o mesmo acontece com os termos “*Gestão e Direção*, ora tomados como sinônimos, ora o primeiro se confundindo com Administração e o segundo como um processo administrativo” (LIBÂNEO, 2008, p. 97). No que diz respeito à Gestão, o autor define como “processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar [...], atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização” (LIBÂNEO, 2008, p. 101), envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

Quanto à *Direção*, o autor aponta que “é um princípio e atributo da Gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as no rumo dos objetivos [...], põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos” (LIBÂNEO, 2008, p. 101). Quanto ao termo *Organização*, o autor define como “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição” (LIBÂNEO, 2008, p. 100).

De acordo com Libâneo (2008, p. 10), uma escola bem organizada e bem gerida “é aquela que assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciem o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar”. Estudos e pesquisas analisadas por ele mostram que boas práticas de Organização e Gestão aliadas a outros fatores importantes, como “corpo docente bem preparado profissionalmente, consistência do projeto-curricular, um currículo bem organizado”, fazem a diferença nos resultados escolares dos alunos.

A partir desta concepção, o autor define a Organização como fundamental no cotidiano escolar, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos. Segundo ele, dois movimentos estão inter-relacionados para a Organização Escolar funcionar: “de um lado a estrutura organizacional, as relações profissionais e as normas e regras [...], de outro, os professores e alunos são participativos ativos da organização” (LIBÂNEO, 2008, p. 13). Tal participação diz respeito à definição de objetivos a ser traçados, tomadas de decisão, contribuição na formulação do projeto pedagógico-curricular e nas formas de funcionamento escolar.

Segundo o autor, a Organização e a Gestão da escola têm um significado bem mais amplo que apenas questões administrativas e burocráticas. “São entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos” (LIBÂNEO, 2008, p. 30/31). Nesse sentido, o estilo de Gestão adotado pela direção influencia toda a comunidade escolar, “por um lado a organização educa os indivíduos que a compõem; por outro, os próprios indivíduos educam a organização, à medida que são eles que a constituem” (LIBÂNEO, 2008, p. 30/33).

Na perspectiva do autor, a participação do professor na Organização e Gestão do trabalho escolar é necessária e fundamental. Neste processo, “aprendem sua profissão”, pois aprendem a “tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir em seu desenvolvimento profissional” (LIBÂNEO, 2008, p. 34).

Estes aspectos são considerados pelo autor como Gestão participativa, na concepção democrático-participativa, definida por ele como “modo de fazer funcionar uma organização em que se criam formas de inserir todos os membros da equipe nos processos e procedimentos de tomadas de decisões”. Nesta perspectiva, o autor aponta que “ainda vigoram formas de Gestão centralizadoras, burocráticas e inibidoras da participação” nas escolas (LIBÂNEO, 2008, p. 80).

Em suma, destaca que os “profissionais da escola precisam desenvolver e pôr em ação competências profissionais específicas para participar das práticas de Gestão” (LIBÂNEO, 2008, p. 88). Para ele, é preciso desenvolver capacidades e habilidades de liderança entre a equipe, “é preciso que se consiga o compartilhamento de intenções, valores, práticas, de modo que os interesses do grupo sejam canalizados para seus objetivos, e que várias pessoas possam assumir a liderança e desenvolver” (LIBÂNEO, 2008, p. 89).

Ainda, defende que “a participação é o principal meio de assegurar a Gestão Democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da Organização Escolar” (LIBÂNEO, 2008, p. 102). Dessa forma, “proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais” (LIBÂNEO, 2008, p. 102).

É através da Gestão Escolar e de sua organização que as Políticas Educacionais são implementadas nas escolas. Libâneo (2008) e Luck (2007) apontam vários fatores fundamentais em relação à Gestão e ao processo organizacional no Sistema de Ensino, sendo que é através da Organização da Gestão que se desenvolvem os meios para a implementação de tais Políticas. Os autores destacam que esse processo deve se desenvolver através de uma Gestão Democrática, com a participação de toda a comunidade escolar, na busca de atingir os melhores resultados, objetivos e metas.

A partir desta concepção, esta pesquisa busca investigar e analisar quais os desafios encontrados pela Secretaria de Educação e pelos gestores/diretores das escolas e, conseqüentemente, por toda comunidade escolar em relação à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também busca explorar como aconteceu e se desenvolveu o processo, quais os métodos organizacionais utilizados pelas instâncias gestoras do Sistema de Ensino e Gestão Escolar para a implementação da Base em um município específico do estado de Santa Catarina.

Já no caso do presente estudo, o meu interesse por esse tema surgiu a partir das experiências vividas enquanto gestora/diretora do Centro de Educação Infantil Cantinho do Saber no município de Ponte Serrada-SC. No período de implementação da BNCC, nos documentos norteadores da escola, surgiram muitas dúvidas e questionamentos, angústia e, principalmente, insegurança, pois as observações realizadas e conhecimentos adquiridos durante a caminhada docente não foram suficientes. Ser responsável pela Gestão de uma escola é uma tarefa complexa e exige uma Formação Continuada mais específica para a função, levando em consideração que na caminhada docente, na Formação Pedagógica não há uma visão mais sistêmica dos processos e da Gestão.

A fim de compreendermos melhor o quão importante é para o corpo docente das Unidades Escolares participarem de Formação Continuada Permanente, no próximo capítulo faremos uma reflexão quanto à Formação inicial e continuada de professores e também da Gestão Escolar

5 REFLEXÃO QUANTO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR

Historicamente, o trabalho docente constituiu-se apenas como secundário, visto que, em uma sociedade na qual o trabalho industrial é hegemônico, aprender está subordinado à esfera da produção. A primeira preocupação era formar o aluno para o mercado de trabalho, deixando a verdadeira função pela qual a docência existe, que são os processos de ensino e de aprendizagem, em segundo plano e tornando os professores “agentes sociais improdutivos”, pois não estão produzindo bens materiais. Hoje temos consciência que não se pode defender a visão precedente, pois a docência é uma grande aliada no processo de compreensão da sociedade, inclusive no que se refere à sociedade do trabalho (LESSAD; TARDIF, 2012).

Pode-se observar que a docência como trabalho continua sendo negligenciada. Poucos estudos consideram as condições de trabalho do professor, suas dificuldades, relação com colegas de trabalho, material de trabalho, entre outros. A escola é uma instituição como as indústrias, na qual diversos agentes sociais trabalham, o que é, geralmente, esquecido e negligenciado (LESSAD; TARDIF, 2012).

Para Lessad e Tardif (2012), é preciso desconstruir as visões normativas e moralizantes da docência para analisar o trabalho dos professores, uma vez que essas concepções buscam delimitar “o que o professor deveria ou não fazer” ao invés de se preocupar com “o que eles realmente são e fazem”. Além disso, a concepção religiosa da profissão de ensinar concebe o ensino como obediência mecânica a um conjunto de regras escolares.

Segundo Malanche e Duarte (2018, p. 21-22), não se pode esquecer que as condições de trabalho “às quais os professores estão expostos são de extrema precariedade: salas de aulas superlotadas, muitas sem estrutura física adequada, escassez de recursos didáticos, jornadas de trabalhos estafantes e salários irrisórios”. Para as autoras, nesse “processo de precarização do trabalho docente que aprofunda a desprofissionalização, o professor muitas vezes se vê envolvido em muitas tarefas, deixando o aprendizado do aluno, principal foco de seu trabalho, em segundo plano” (MALANCHE; DUARTE, 2018, p. 22).

Nesse cenário, a Educação Escolar está bem longe de ser um processo de ensino de qualidade, visto que a escola “torna-se uma instituição que se organiza e opera a partir de uma cultura em que a lógica predominante é a empresarial” (ALMEIDA; TREVISOL, 2019, p. 200). Nessa perspectiva, a escola e o sistema escolar não podem “ser propriedade, monopólio político, ideológico ou econômico” (ALMEIDA; TREVISOL, 2019, p.214).

As instituições escolares estão submetidas à função de corresponder aos interesses governamentais e também, segundo Almeida e Trevisol (2019, p. 215), às “necessidades dos alunos/pais de fornecer um Ensino de qualidade, eficiente e competitivo”. Dessa forma, a escola tem “um papel fundamental que não é apenas reproduzir conhecimentos estáticos, mas tornar-se espaço de discussão, reflexão e análise do contexto mundial, articulando a escola com os interesses populares” (ALMEIDA; TREVISOL, 2019, p. 215).

Neste sentido, é preciso levar em consideração que isso só será possível de fato se houver valorização dos profissionais de Educação, se as condições de trabalho que envolve a questão salarial, jornada de trabalho e Formação Continuada forem adequadas. Tais condições sendo precárias acabam por causar desestímulo por parte dos professores, principalmente na busca por cursos de Formação e dedicação aos estudos, o que é fundamental para o processo de ensino de qualidade.

No que diz respeito à Formação de professores, Vasconcellos (2011) aponta que foram séculos de exercício do magistério sem a possibilidade de fundamentação, e, quando se teve uma teoria disponível, os governadores não tiveram interesse em formar bem os professores, pelo perigo que poderiam oferecer à ordem dominante. Somente no final do século XX, há teoria e governantes desejando a Formação docente.

Quanto à discussão apresentada nesta dissertação, a BNCC traz em sua escrita a Formação docente e a valorização do professor como essenciais para a qualidade do ensino. O documento destaca que, para implementação da Base nos currículos, é fundamental fortalecer o processo de Formação Continuada dos professores. Segundo Albino e Silva (2019, p. 141):

A Base se constitui como referência nacional obrigatória para a elaboração dos currículos municipais, estaduais, do Distrito Federal. É parte integrante da política nacional de educação básica e objetiva alinhar-se a outras políticas como formação docente, avaliação e infraestrutura básica para desenvolvimento educacional em todo território nacional.

No texto introdutório do documento, 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). Quanto à Gestão Escolar, nada de específico é encontrado no que diz respeito à Formação Continuada.

Já a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, publicada em 29 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Segundo o documento:

Formação Continuada de professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 104).

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 princípios¹⁸ norteadores para sua implementação.

Assim como em relação à BNCC, a BNC também vem recebendo muitas críticas, especialmente em relação à Formação por competências. Para Reis e Gonçalves (2020), a BNCC aprovada entre 2017 e 2018 apresenta em seu texto a necessidade da criação de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) com a “proposta a partir da ideia de que a formação inicial de professores precisa estar pautada nos conteúdos que integram a BNCC” (REIS, GONÇALVES, 2020, p. 157).

De acordo com o ponto de vista de Reis e Gonçalves (2020), a BNCC e a BNC se constituíram uma única política, apesar de serem apresentadas como duas políticas. Eles indicam uma indolência presente em tais políticas de currículo e formação estabelecidas por um modelo ‘eficientista’, “o qual retrata concepções de escola, aluno, professor e sociedade afastadas de um Estado Social de bem-estar que, entre outros aspectos, deveria ser constituído pelos diferentes pontos de vista e pela convivência na diversidade e na diferença cultural” (REIS; GONÇALVES, 2020, p. 158).

¹⁸ “I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (Artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das Instituições de Ensino - com seu arcabouço próprio de Gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a aquisição de competências sociais e emocionais - para fruí-lo plenamente; III - Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política nacional de Formação Continuada de professores para a Educação Básica; IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma Formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional; V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à Educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários” (BRASIL, 2020, p. 104/105).

Para os autores, a BNCC e a BNC indica-nos:

[...] que é um docente quem sabe ensinar os conteúdos da BNCC e que deve ‘ser formado’ por meio das competências estabelecidas em ambos os documentos, pois estes integram um sistema de políticas educacionais que são interdependentes, alinhados e padronizados (REIS; GONÇALVES, 2020, p. 158).

Segundo Reis e Gonçalves (2020), uma primeira proposta de BNC foi apresentada em dezembro de 2018, bem no final do governo Temer. Analisando essa primeira versão, os autores identificaram que o documento era composto por 65 páginas divididas em quatro capítulos e uma lista bibliográfica de 45 referências citadas. O que mais chama a atenção dos autores é quem foram os autores do documento. Em uma pesquisa ao currículo Lattes de cinco autores, quatro não possuem currículo naquela plataforma. “Percebe-se que eles têm formação acadêmica e experiência profissional que nos permite caracterizá-los como pessoas que são/estão ligadas a grupos de ‘reformadores empresariais’¹⁹ e não a ‘educadores profissionais’ (REIS; GONÇALVES, 2020, p. 161).

Essa afirmativa reforça o que defendemos quando os autores ligados à Educação, principalmente aqueles que vivenciam os desafios e as dificuldades na escola, na sala de aula, não participam da formulação de Políticas Públicas educacionais, ou seja, que estas acabam por não atender as verdadeiras necessidades e, dessa forma, vão se extinguindo. A política de formação de professores “deveria estar pautada na ideia de que docentes são produtores de currículos, de seus materiais pedagógicos e dos processos de avaliação, e não meros transmissores do que vêm predeterminado pelas políticas educacionais que estão sendo desenhadas para formação docente” (REIS; GONÇALVES, 2020, p. 154).

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).

¹⁹ “O termo “Corporate reformers” (traduzido como “reformadores empresariais da educação” no Brasil) é o termo cunhado por Diane Ravitch no livro “Vida e morte do grande sistema escolar americano”, publicado em 2011. Ao utilizá-lo, a autora se refere a uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para a melhoria da educação americana, o que contrasta com as propostas feitas pelos educadores profissionais, que apostam na transformação social, visando ao desenvolvimento da solidariedade entre as pessoas, à valorização da auto-organização dos estudantes e do trabalho coletivo, bem como ao respeito à diversidade cultural” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 7).

Quanto ao foco no conhecimento pedagógico de conteúdo, refere-se ao uso de estratégias diferentes de ensino. No uso de metodologias ativas de aprendizagem, considera o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados. No que diz respeito ao trabalho colaborativo entre pares, destaca que a reflexão e o diálogo sobre aspectos da própria prática entre profissionais da mesma área de conhecimento são extremamente necessários. A duração prolongada da formação é considerada fundamental, pois, segundo o documento, “adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes” (BRASIL, 2020, p. 106).

Por último, conceitua a Coerência Sistemática citando que a mesma “alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal”. Em suma, que a Formação de professores é mais efetiva quando

[...] articulada e coerente com as demais Políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do Governo Federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional (BRASIL, 2020, p. 107).

Diante do exposto na Resolução e também na BNCC sobre a Formação Continuada de professores, mostra-se um processo fundamental e necessário para que se consiga atingir a qualidade no Ensino. Porém, será que de fato atingiu as expectativas/necessidades dos profissionais de Educação? Existe um meio de saber se estão realmente sendo realizadas Formações Continuadas neste âmbito? Tais diretrizes foram pensadas juntamente com o público-alvo? Ou foi mais uma prática impositiva e autoritária?

E quanto à Formação Continuada para a Gestão Escolar, que além do Diretor Escolar envolve a equipe administrativa e pedagógica? Importante esta discussão, uma vez que estes são os responsáveis pela articulação na implementação de Políticas nas escolas e por conduzir/orientar o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula. Tanto a BNCC quanto a Resolução CNE/CP Nº 1 não se referem a uma formação específica para esses profissionais da Educação. No entanto, considerando a função pedagógica dos mesmos, deveriam ser pensadas formas mais específicas de Formação Continuada.

Há cinco anos atuo como Gestora (diretora) em um Centro de Educação Infantil do município de Ponte Serrada-SC. Ao longo desse período, tivemos poucos momentos de Formação Continuada específica na área da Gestão Escolar, o que dificultou muito o trabalho

com a equipe na escola. De certa forma, fui gestando com o conhecimento que tinha da caminhada docente, com a troca de experiência de colegas gestoras e com os erros e acertos do dia a dia. Acredito que tenha me tornado uma boa gestora ao longo dessa trajetória, porém, se tivesse participado de formações direcionadas à Gestão Escolar desde o início, talvez tivesse alcançado êxito na função mais cedo e não teria enfrentado tantos desafios na caminhada. Durante esse período de cinco anos (2017 a 2021), passamos pelo processo de implementação da BNCC e ainda pela Pandemia do Coronavírus, que assolou o mundo e causou uma mudança significativa na Educação.

Dessa forma, entende-se que a Formação Continuada é fundamental ao pleno desenvolvimento profissional, uma vez que a Educação está em constante transformação e, a todo o momento, surgem novos estudos e novas teorias. A função do gestor hoje está muito além de dar ordens e executar funções administrativas e burocráticas. O gestor deve, acima de tudo, ser alguém que oportunize crescimento, que compreenda o objetivo da escola, que represente acima de tudo o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade e que consiga envolver toda comunidade escolar nesse processo (INÁCIO, 2018).

Segundo Cortella (2017 apud INÁCIO, 2018, p. 16), a “Educação Continuada pressupõe a capacidade de dar vitalidade à ação, às competências, às habilidades ao perfil das pessoas”. Nesse sentido, entende-se que a Formação Continuada de Gestores Escolares, mais especificamente diretores, não se trata apenas de cumprir a CF (BRASIL, 1988) ou a LDB (BRASIL, 1996), que assegura aos educadores “aperfeiçoamento profissional continuado”. Trata-se também de garantir “um direito social tanto dos gestores, dos alunos e educadores” (INÁCIO, 2018, p. 16).

O diretor precisa conhecer assuntos relacionados à elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, do currículo escolar, a articulação com colegiados, como Associação de Pais e Professores, Conselho escolar, Conselho de Classe, entre outros. Além disso, estar preparado para o processo de implementação de Políticas Educacionais que venham a ser implantadas.

Sander (2007) orienta que os Programas de Formação de gestores escolares busquem desenvolver nos sujeitos participantes quatro qualificações:

- 1- Qualificação econômica: essa qualificação da capacidade do gestor em administrar verbas públicas e as finanças da escola com responsabilidade e seriedade, captando recursos e viabilizando novos projetos e melhorias. É uma qualificação importante, mas depende do pleno desenvolvimento das outras três para obter um resultado significativo;

- 2- Qualificação pedagógica: entende-se que esta qualificação tem sua origem ainda na caminhada docente, permitindo que o gestor leve à direção toda sua bagagem de experiências pedagógicas;
- 3- Qualificação política: “revela a capacidade do educador e do gestor escolar para adotar estratégias efetivas da ação, involucrando o coletivo da comunidade em que a escola está inserida, visando à satisfação de suas necessidades” (SANDER, 2007, p.3);
- 4- Qualificação cultural: pode ser definida como a capacidade do gestor em promover soluções tanto nas tarefas pedagógicas quanto administrativas, através de atitudes de liderança, tendo como objetivo a qualidade não só do trabalho desenvolvido na escola, mas a qualidade de vida humana e da sociedade como um todo.

Para Paro (2009 apud INÁCIO, 2018, p. 18), os conhecimentos sobre administração escolar deveriam fazer parte também da Formação de professores, pois, na Gestão Democrática, todos fazem parte do processo de Gestão da escola e as habilidades desenvolvidas nessas formações não pertencem exclusivamente ao diretor. Desse modo, “quando as práticas administrativas e pedagógicas se cruzam, tanto diretores quanto educadores adquirem novos conhecimentos e têm a oportunidade de qualificar o trabalho desenvolvido” (INÁCIO, 2018, p. 18).

Considero extremamente relevante que as Formações Continuidas na área de Gestão Escolar deveriam ser proporcionadas a todos os educadores, pois, dessa forma, todos teriam conhecimento do papel do Gestor Escolar, uma vez que é fundamental que toda a comunidade escolar se envolva nos assuntos relacionados à escola, que entendam o verdadeiro sentido de uma Gestão Democrática. Levando em consideração ainda que qualquer educador pode se tornar um Gestor Escolar, já ter um conhecimento prévio vai auxiliar a caminhada como Gestor, principalmente no início da nossa função. Além disso, poderá despertar o interesse dos educadores em se tornar um Gestor, pois a maioria dos educadores tem receio em se colocar à disposição do cargo.

Nesse momento, para saber o que já vem sendo pesquisado nos demais Programas de Pós-Graduação do país sobre o debate que apresento aqui na minha Dissertação e me aprofundar no tema fazendo uma análise desses conteúdos, bem como para localizar meu estudo dentre outros, seguirei minha escrita desenvolvendo o capítulo Estado do Conhecimento, cujo foco será em pesquisas que discutam os desafios da gestão quanto à implementação da BNCC.

6 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Com o objetivo de conhecer e analisar pesquisas que vêm sendo publicadas em Programas de Pós-Graduação do país, este capítulo apresenta estudos desenvolvidos nos últimos anos relacionados ao tema da minha pesquisa. Para tal, foi construída uma pesquisa de Estado do Conhecimento a partir de uma análise minuciosa de teses e dissertações publicadas sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Chamamos esse tipo de pesquisa de Estado do Conhecimento, que pode ser definido como “identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI, 2015, p. 102).

Na presente pesquisa, o levantamento de informações bibliográficas envolveu a plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)²⁰. Esta plataforma possui um sistema de busca avançada, que possibilita inserir palavras-chave relacionadas ao tema desejado, autores, período da publicação, idiomas, tipo de documentos, facilitando a localização de teses e dissertações relacionadas ao tema pretendido. Além de oportunizar novas leituras, esse levantamento de dados contribui para observar como vem acontecendo o processo de implementação da BNCC nas escolas públicas brasileiras. Do mesmo modo, oportuniza momentos de análise e aprendizagens pertinentes para ampliar os estudos sobre o tema.

Para a definição da amostra e a pesquisa no banco de dados, foram utilizados os seguintes descritores: Base Nacional Comum Curricular, desafios da implementação da BNCC, gestão escolar e a implementação da BNCC, delimitando sua localização em título, no idioma português.

Analisaram-se teses e dissertações de 2016 até 2020, todas as que apareceram na busca, sem delimitação de período. Nos documentos encontrados foram extraídas informações básicas, como título da pesquisa, nome do autor, o ano de publicação, instituição de origem, objetivos, metodologia utilizada para a construção de dados e conclusão da pesquisa. O

²⁰ “A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrada através do site <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de qualquer custo. A BDTD contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Além disso, a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação”. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>.

quadro abaixo indica os três descritores que utilizei para a pesquisa e quantos trabalhos foram encontrados para cada descritor.

Quadro 1 – Pesquisa por descritores individuais

TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS	CAMPO PESQUISADO
Base Nacional Comum Curricular	28	Título
Desafios da implementação da Base Nacional Comum Curricular	1	Título
Gestão Escolar e Implementação da Base Nacional Comum Curricular	0	Título

Fonte: Elaborado pela autora.

Até o momento em que a investigação foi realizada²¹, poucas teses e dissertações foram encontradas na busca pelos três descritores, sendo que apenas uma se aproximou ao objetivo da minha pesquisa. Esse resultado é explicado pelo fato de a BNCC ser um documento que recentemente foi/está sendo implantado no sistema de ensino brasileiro, pois foi aprovado em dezembro de 2017 e apenas a partir desta data que se iniciou o processo de implementação do documento.

Na primeira busca, utilizando os descritores *Base Nacional Comum Curricular*, foram localizados 28 documentos, sendo 20 dissertações e 8 teses. Estes estudos foram publicados entre os anos de 2016 e 2020, sendo um em 2016, cinco em 2017, 11 em 2018, nove em 2019 e três em 2020. Podemos observar que foram feitas publicações com maior intensidade no ano de 2018. Conclui-se, assim, que até o referido momento se tem apenas 28 pesquisas relacionadas ao tema BNCC publicadas em teses/dissertações brasileiras ao usar os descritores destacados anteriormente.

Na segunda busca, utilizando os descritores *Desafios da implementação da Base Nacional Comum Curricular*, foi localizado apenas um documento, sendo que o mesmo já aparece no resultado da primeira busca. Numa terceira busca, utilizando os descritores *Gestão Escolar e a Implementação da Base Nacional Comum Curricular*, não foi localizado nenhum documento. Dessa forma, contabilizam-se apenas os 28 documentos localizados. Abaixo segue o quadro com os trabalhos encontrados.

²¹ A pesquisa nesse portal foi realizada no dia 15 de julho de 2020, com possíveis alterações nas informações se a pesquisa for realizada em outro período.

Quadro 2 – Publicações Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

N	AUTOR E INSTITUIÇÃO	TÍTULO	LOCAL E DATA
1	RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A Base Nacional Comum Curricular em questão	São Paulo, 2016
2	NAKAD, Fabricio Abdo Fundação Getúlio Vargas	Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular	São Paulo, 2017
3	FONSECA, Daniel José Rocha Universidade Federal de Goiás Regional Jataí	Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	Goiás, 2018
4	ROCHA, Nathália Fernandes Egito Universidade Federal da Paraíba	Base Nacional Comum Curricular e docência: discursos e significações	Paraíba, 2019
5	SOUZA, Paulo Crispim Alves de Universidade Federal do ABC	A questão ético-racial no campo curricular: uma análise da Base Nacional Comum Curricular	São Paulo, 2017
6	GOMES, Fabrício Augusto Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Currículo, poder e resistência	Goiás, 2019
7	AGOSTINI, Camila Chiodi Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim	As Artes de Governar o Currículo da Educação Infantil: A Base Nacional Comum Curricular em discussão	Rio Grande do Sul, 2017
8	ALMEIDA, Déberson Ferreira de Pontifícia Universidade Católica	A Base Nacional Comum Curricular: Concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental	São Paulo, 2018

	de São Paulo		
9	OZÓRIO, Augusto Monteiro Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	O Ensino da Geografia e sua Especificidade na Base Nacional Comum Curricular Brasileira: uma cartografia das ausências	São Paulo, 2018
10	PANHO, Guilherme Universidade Federal de Pernambuco	As Artes Visuais para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular	Recife, 2019
11	SILVA, Vanessa Silva da Universidade Federal de Pelotas Faculdade de Educação	Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política	Rio Grande do Sul, 2018
12	FONSECA, Carlos Alberto Universidade Federal de Minas Gerais	O lazer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise documental	Minas Gerais, 2018
13	PINHEIRO, Ellen Grace Universidade Estadual de Maringá	A Educação Física Escolar na Base Nacional Comum Curricular: dinâmicas de um movimento em construção	Paraná, 2018
14	ROCHA, Rosana Oliveira Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação em direitos humanos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	São Paulo, 2019
15	GONÇALVES, Amanda Melchioti Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos	Paraná, 2020
16	SANTOS, Gisele da Silva Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó	Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular brasileira	Santa Catarina, 2019
17	ROCHA, Nathália Fernandes	A Base Nacional Comum Curricular e a micropolítica: Analisando os fios	Paraíba, 2016

	Egito	condutores	
	Universidade Federal da Paraíba		
18	COSTA, Vanessa do Socorro Silva da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: O que pensam os professores?	São Paulo, 2018
19	FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomende Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular	São Paulo, 2018
20	PAGLIA, Rosângela da Silva Camargo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Base Nacional Comum Curricular: a política educacional para o Ensino Médio no sistema estadual de ensino de Barueri	São Paulo, 2019
21	SOUZA, Daiane Lanesde Universidade Federal de Santa Maria	Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos	Rio Grande do Sul, 2018
22	MACEDO, Edilene Nunes de Universidade Federal de Pernambuco	A percepção dos professores da cidade do Recife sobre as diretrizes normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Recife, 2018
23	LIPORINI, Thalita Quatrocchio Universidade Estadual Paulista	A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: expressões da Pós-Modernidade e do Neoliberalismo	São Paulo, 2020
24	GRANDO, Rafael Francisco Pellin Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Uma unidade didática para produção escrita do gênero textual carta fundamentada na Base Nacional Comum Curricular: uma experiência com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental	Paraná, 2020

25	DIMITROVICH, Ludmila Universidade Estadual de Londrina	Políticas públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR	Paraná, 2019
26	SALATIEL, Tarcísio Francisco Oliveira Universidade do vale do Rio dos Sinos	O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no eixo de análise linguística sob a visão sociointeracionista	Rio Grande do Sul, 2019
27	TRICHES, Eliane de Fátima Universidade Federal da Grande Dourados	A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	Mato Grosso do Sul, 2018
28	SILVA, Tiago Cortinaz Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares	Rio Grande do Sul, 2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Além de todos os trabalhos terem utilizado como procedimento metodológico o estudo documental e bibliográfico, todos abordaram a metodologia qualitativa e apenas 10 pesquisas foram a campo. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de o documento oficial ter sido homologado apenas em dezembro de 2017, e só após esta data começar a ser implementado nas escolas. Destaca-se ainda que, dos 10 trabalhos que foram a campo, nove deles foram realizados entre 2018 e 2020 e apenas um no ano de 2016, ou seja, antes da homologação, e este fez o estudo de campo direcionado à elaboração da BNCC.

Dos trabalhos analisados, seis trabalhos foram direcionados à etapa de Educação Infantil, cinco direcionados ao Ensino Fundamental e seis ao Ensino Médio. Separando os trabalhos por disciplina, foi possível identificar que dois foram direcionados à Língua Portuguesa, dois para Educação Física, um para Artes Visuais, um para o Ensino Religioso, um direcionado à Geografia e um para a disciplina de Biologia. Do mesmo modo, foi possível analisar que oito trabalhos se direcionaram especificamente ao currículo escolar, um à alfabetização, um à Formação de Professores, um ao lazer, um à desigualdade educacional, um direcionado à implementação de políticas públicas e um à implementação de políticas curriculares.

Analisando tais publicações, especificamente pelos seus objetivos, é possível organizarmos tais pesquisas em duas categorias. A primeira diz respeito a publicações referentes ao *currículo e áreas de conhecimento*, sendo essa a que a maioria dos trabalhos 23 se encaixou. Podemos entender, assim, que, quando tratamos de pesquisa sobre a BNCC nos Programas de Pós-Graduação do país, é tendência falar de currículo e fazer análise de áreas de conhecimento, componentes curriculares específicos quando se pesquisa sobre BNCC. A segunda categoria se refere ao *texto da política e sua implementação*, com apenas cinco pesquisas que se encaixaram nessa abordagem.

6.1 Currículo e áreas do conhecimento

As pesquisas dessa categoria abordam a análise dos componentes curriculares da BNCC, levando em consideração a construção da concepção de base comum sobre tais componentes, visto que o documento propõe direcionar o currículo escolar da Educação Básica no Brasil. A investigação girou basicamente em torno dos componentes curriculares diante das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula de acordo com a realidade curricular de cada área de conhecimento. Nesses estudos observam-se discussões sobre a BNCC em relação às práticas pedagógicas das três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tais discussões abrangem algumas áreas de conhecimento, tais como componente de Educação Física (ALMEIDA, 2018; PINHEIRO, 2018), Geografia (OZÓRIO, 2018), Ensino Religioso (FREITAS, 2018), Artes Visuais (PANHO, 2019), Biologia (LIPORINI, 2020) e Língua Portuguesa (GRANDO, 2020; SALATIEL, 2019).

Um dos problemas apontados por tais pesquisas é sobre a atual fragmentação de disciplinas que o documento estabelece, que reflete diretamente na identidade e nas ações assumidas pelos professores na prática escolar. Em síntese, o debate está em torno de que a BNCC tirou a autonomia pedagógica do professor, articulado a uma relação curricular de “controle”, esse também em relação à avaliação. Dentre os estudos observam-se que alguns autores referem-se a temas específicos relacionados ao currículo, exemplo o “lazer” (FONSECA, 2018). Nesse estudo, o autor analisa como o tema é tratado no documento da BNCC, tendo em vista identificar em quais áreas ele é citado e de que maneira essas áreas abordam o tema. Do mesmo modo, os “direitos humanos” (ROCHA, 2019), em pesquisa que busca pelos significados que atribuem a esses direitos. Por fim, um deles discute o discurso da “igualdade educacional” (SANTOS, 2019) presente na BNCC.

Foi possível constatar que as publicações foram quase que totalmente contrárias ao que a BNCC estabelece, concluindo-se que a BNCC apresenta um currículo tecnocrático e utilitarista, que visa à formação de sujeitos através de competências cognitivas e socioemocionais para sua atuação no mercado, acabando por desumanizá-los ao percebê-los apenas como força de trabalho produtiva. Ademais, consideram, em sua maioria, a BNCC uma porta de entrada para a educação mercantilizada, para uma educação globalizante que reforça o processo de formação humana almejado na atual forma de sociabilidade do capital, ao mesmo tempo em que corrobora no processo de ajuste estruturante do capital. Em síntese, afirmam que o documento tem como meta melhorar as economias nacionais a partir do fortalecimento de elos entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado.

6.2 Do texto à implementação

A segunda categoria trata das questões relacionadas à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As pesquisas incluídas nessa categoria basicamente analisaram o processo de organização, construção da BNCC e investigam também o documento já homologado. Em geral, as publicações apresentam uma bibliografia especializada sobre a implementação de políticas públicas, todas realizadas através da pesquisa bibliográfica e documental. Nesse viés, abordam que a implementação é um processo vindo de cima para baixo na estrutura hierárquica, colocada em circulação através de procedimentos padronizados. Discute-se que é um processo totalmente político, e não técnico. Sendo assim, exige esforço de convencimento de todos os envolvidos na implementação, e não simplesmente uma ordem a ser cumprida.

Os estudos dessas pesquisas focalizam o processo de implementação da BNCC. O debate gira em torno de demonstrar a complexidade de tal processo, destacando a impossibilidade de uma proposta curricular ser legitimada sem a devida consideração da subjetividade dos profissionais da Educação. Levam em consideração que tais profissionais são os responsáveis por implementar as políticas educacionais no âmbito escolar. Assim, tal complexidade vem do fato de os principais atores (gestão escolar e professores) não participarem do processo de elaboração de tais políticas, discutindo/decidindo sobre algo que vai refletir na escola, dentro da sala de aula, e que ninguém melhor do que eles conhecem a realidade vivida diariamente.

Dessa forma, é necessário evidenciar também a visão desses profissionais no que diz respeito ao processo de construção de tais políticas, através de um processo participativo e

democrático. A partir disso, os estudos identificaram que grande parte dos professores desconhece o conteúdo do documento normativo, mesmo sendo esses os responsáveis pela implementação dessas diretrizes. Diante dessas constatações, é preciso ampliar ainda mais os debates e investigações sobre a implementação de política educacionais, consequentemente da BNCC, com o propósito de problematizar essas questões no meio acadêmico e de profissionais da educação.

Em uma das pesquisas, Nakad (2017) fez um levantamento dos principais modelos teóricos de implementação de Políticas Públicas, o contexto do tema no Brasil e o resultado prático em outros países que já adotaram uma base curricular comum. A pesquisa indicou que há conflitos e contestação existentes que possibilitam compreender a maneira como a política é percebida e interpretada por esses atores. Em outro estudo, uma das publicações (DIMITROVICH, 2019) discute e investiga as relações da BNCC com a política de Formação Continuada para professores através de uma análise de um curso a distância sobre a BNCC.

Tais pesquisas tiveram por objetivo, através das análises e problematizações, fazer-nos pensar sobre as Políticas Curriculares e a implementação de Políticas Públicas no Brasil. Do mesmo modo, sugerem que os atores envolvidos no processo precisam interagir mais no processo de implementação de Políticas Curriculares e, consequentemente, de todas as políticas educacionais em fase de construção e implementação. Ao mesmo tempo, nos mostram diversos conflitos e disputas existentes em torno dos sentidos da política e do controle político-econômico da Educação. Minha pesquisa se alinha com os objetivos propostos pelas teses/dissertações dessa segunda categoria, uma vez que almejo analisar os desafios da gestão na implementação da BNCC.

Esse processo de saber o que já foi publicado sobre o tema da minha pesquisa foi fundamental e contribuiu para a realização do meu trabalho. Poder conhecer o que já foi pesquisado, produzido no campo científico possibilitou-me ter uma visão particular e mais atualizada sobre o tema. Do mesmo modo, fez com que aprofundasse ainda mais meu conhecimento sobre o tema, principalmente ao observar o resultado e/ou conclusão de cada trabalho investigado.

Todos os trabalhos, de certa forma, se assemelham a minha pesquisa no que tange à análise documental, esta direcionada especificamente à BNCC. Todos os trabalhos fizeram uma análise relacionada à elaboração, construção ou organização da Base. Considero tal semelhança pelo fato de todas as pesquisas serem direcionadas de alguma forma ao documento, porém com objetivos e áreas diferenciadas.

As observações feitas até aqui a partir das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre a Base Nacional Comum Curricular me fizeram perceber a importância do Estado do Conhecimento. De acordo com os resultados, pude perceber que poucas pesquisas foram feitas em relação ao meu tema de estudo, a BNCC, e que muito ainda precisa ser pesquisado, pois são muitas as inquietações que ainda se têm sobre este documento, que hoje é base e está presente em todo e qualquer planejamento ou organização de ensino de todo território brasileiro.

As poucas pesquisas que tiveram relação direta com o que pretendo pesquisar na minha Dissertação utilizaram como referencial metodológico a pesquisa documental e bibliográfica e apenas três fizeram pesquisa de campo. Basicamente as pesquisas buscaram investigar sobre o processo de implementação da BNCC, englobando as políticas educacionais em geral. Objetivaram, ainda, investigar também como tais políticas são percebidas e interpretadas pelos professores, através do discurso dos mesmos. Uma das pesquisas em específico analisou um curso disponibilizado sobre a BNCC, e assim está relacionada à política de formação continuada.

Apenas uma delas buscou pesquisar os desafios da implementação da Base, através de pesquisa bibliográfica e documental, envolvendo/comparando com experiências de implementação de bases curriculares comuns de outros países. No entanto, direcionada aos desafios para a Gestão, quanto ao processo de implementação da BNCC, objetivo de minha pesquisa, nenhuma publicação foi encontrada.

Minha pesquisa busca investigar os desafios encontrados pela Gestão no processo de implementação da BNCC. Tal investigação foi realizada utilizando como referencial metodológico a pesquisa documental, bibliográfica e de campo, esta última através de entrevistas on-line com os gestores das unidades de ensino (diretor/a) e também com os gestores responsáveis pelo sistema de ensino do município de Ponte Serrada - SC. Nessa perspectiva, a seguir, apresentarei a metodologia que foi abordada nesta pesquisa, a fim de alcançar os objetivos propostos para a mesma.

7 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse capítulo tem por objetivo apresentar as abordagens metodológicas que caracterizam a pesquisa e, conseqüentemente, justificar as escolhas e opções dos objetos em estudo. “Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO, 1994, p. 16).

Para tal, as opções metodológicas desencadearam o desenvolvimento da pesquisa, que pretendeu analisar os desafios que as escolas públicas de Ensino Fundamental do município de Ponte Serrada - SC estão enfrentando quanto à implementação da BNCC. Essa análise foi direcionada à gestão escolar (diretor/a), responsável por proporcionar meios de implementar a Base nos documentos e cotidiano escolar.

Segundo Demo (1995, p. 11), a Metodologia “significa, na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”, assim, é através dela que será possível formular uma teoria para o fenômeno observado, visando à união entre o conhecimento teórico, a prática e a técnica. O autor complementa dizendo que a Metodologia “também problematiza criticamente, no sentido de indagar os limites da ciência, seja com referência à capacidade de conhecer, seja com referência à capacidade de intervir na realidade” (DEMO, 1995, p. 11). Para ele, não existe teoria acabada, que não possa ser discutível, questionada.

A pesquisa acontece por situações-problema que surgem em espaços onde há interação social. Para Minayo (1994, p.18), “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”. Dessa forma, o pesquisador encontra respostas para tais dúvidas/problemas que surgem, geralmente em seu meio social, em seu cotidiano, dando, assim, um novo significado à teoria, considerando que todo o conhecimento precisa ser atualizado a todo o momento.

O ato de pesquisar “requer habilidades para coletar, registrar e organizar dados, fatos problemas ou ocorrências do dia a dia. A pesquisa ajuda (a fazer a diferença) na rotina interiorizada e naturalizada das pessoas, aguçando o seu costumeiro olhar sobre as coisas” (DMITRUK, 2012, p. 176). Dessa forma, faz com que as pessoas busquem possibilidades de fazer diferente, e aquilo que era considerado normal passa a ser transformado.

As pesquisas direcionadas à Educação possuem grande relevância no meio acadêmico, pois contribuem para o desenvolvimento das reformas e inovações realizadas no sistema

educacional, com foco na educação pública. Para Minayo (1994, p. 17), “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo [...], ela vincula pensamento e ação”. Dessa forma, pesquisas nesta área exigem do pesquisador um exercício contínuo de busca, aprendizagem e compreensão das concepções.

Para Demo (1992 apud DMITRUK 2012, p. 26):

Pesquisa não é somente produzir conhecimento, é sobretudo aprender em sentido criativo. É possível aprender escutando aulas, tomando notas, mas aprende-se de verdade quando se parte para a elaboração própria, motivando o surgimento do pesquisador, que aprende construindo.

Em outras palavras, “o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32), que, construindo os caminhos metodológicos, produzirá o conhecimento e, conseqüentemente, encontrará as respostas para seu problema. Também o “diálogo crítico com os autores e o questionamento da realidade fazem da pesquisa um horizonte de possibilidades” (DMITRUK, 2012, p. 26).

Nessa perspectiva, o pesquisador deve buscar suportes metodológicos e epistemológicos, os quais são a base para a construção da pesquisa. “A epistemologia aplicada à investigação científica em educação tem como papel fundamental questionar constantemente esta atividade” (GAMBOA, 2007, p. 26). Portanto, o pesquisador deverá ter clareza da concepção epistemológica que define os caminhos da sua pesquisa, pois serão determinantes para o sucesso da pesquisa.

A metodologia da pesquisa vai descrever toda a pesquisa, assim, a metodologia é fundamental e necessária. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 11), “a atividade preponderante da metodologia é a pesquisa”. No que tange à metodologia, é “o corpo do Método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa científica derivada de ciência” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 11).

A partir disso, a metodologia científica “é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 11). Basicamente o método científico é um conjunto de dados iniciais, que são adequadamente ordenados para a formulação de conclusões, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Sendo assim, em seguida serão apresentadas as abordagens teóricas e epistemológicas da presente pesquisa, juntamente com as opções metodológicas que conduziram o

desenvolvimento da pesquisa, que tratou de fazer uma análise dos desafios quanto à implementação da BNCC nas escolas públicas de Ensino Fundamental do município de Ponte Serrada - SC.

7.1 PESQUISA QUALITATIVA

Os caminhos metodológicos desse estudo passam por uma pesquisa qualitativa embasada na pesquisa exploratória, descritiva, bibliográfica e de campo, utilizando-se como instrumento técnico a entrevista on-line com gestores (diretor/a) e coordenadoria geral municipal das escolas de Ensino Fundamental, do município de Ponte Serrada – Santa Catarina.

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, uma vez que considera a comunicação do pesquisador em campo, permite realizar a análise, sob diferentes perspectivas, dos objetos pesquisados sobre as quais o pesquisador pauta seus estudos na análise do mundo real, preocupando-se em pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos. Para Farias Filho e Arruda Filho (2013, p. 64),

Pesquisa qualitativa: parte de uma visão em que há uma relação entre o mundo real e o pesquisador, entre o mundo objetivo e a subjetividade de quem observa, que não pode ser traduzida em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas nos processos da pesquisa qualitativa.

Na perspectiva de Minayo (1994, p.21), a pesquisa qualitativa responde questões muito particulares, “ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, que busca explicar esta realidade, aprofundando-se no mundo dos significados das ações e relações humanas. Ainda, segundo a autora, “a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade”, na qual se lida com seres humanos que vivem em um meio, e estes, conseqüentemente, vivenciam sua realidade e constroem sua identidade.

A pesquisa qualitativa, para se tornar objetiva, precisa de uma problemática para que o tema adquira sentido, a partir do qual a investigação será desencadeada. Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada (THIOLLENT, 1988, p.53).

Dessa maneira, “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos” (GERHARDT; SILVEIRA,

2009, p. 32). Neste processo de interação entre pesquisador e pesquisado, os dados analisados se valem de diferentes abordagens.

Em síntese, a pesquisa qualitativa centra sua investigação na compreensão e explicação das relações sociais, preocupando-se com aspectos da realidade. Para Minayo (2001, p. 14 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das realizações, dos processos e dos fenômenos”. Assim, também, devemos considerar que é um processo continuado, jamais acabado.

A partir disso, a presente Dissertação busca responder quais os desafios encontrados pelas escolas públicas para incluir na práxis escolar a BNCC, esta que tem por objetivo nortear as aprendizagens que os alunos devem desenvolver e que definiu o que deve ser ensinado na Educação Básica para todos os estudantes brasileiros.

A orientação do Ministério da Educação (MEC) é que as escolas sigam o que é definido pela Base e que garantam conteúdos diversificados de acordo com a realidade local, o que obriga as escolas a adaptarem seus documentos a fim de atender as exigências da Base, na busca de melhorar a qualidade da educação brasileira. No entanto, as escolas e seus atores estão preparados para a implantação da Nova BNCC, desde a formação pedagógica até a adequação do material didático?

É exatamente por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa que me debrucei sobre a investigação dos sentidos, dos significados que os próprios sujeitos dão ao fato, analisando como descrevem/constroem essa realidade.

7.2 PESQUISA EXPLORATÓRIA E DESCRITIVA

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é exploratória e descritiva, pois visa estabelecer proximidade com o problema com vistas a torná-lo explícito e a descrever as características de uma determinada população, neste caso, gestores das escolas de Ensino Fundamental, buscando investigar os desafios acerca da implementação da Base, uma vez que é a gestão escolar responsável por mobilizar a equipe escolar e promover a concretização da implementação nos documentos e no cotidiano escolar.

Segundo Thiollent (1988, p. 48), “a fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”. O autor destaca que, nessa fase, através do diagnóstico, o pesquisador tenta identificar as expectativas, os

problemas da situação, as características da população e outros aspectos importantes que de fato irão contribuir para definir o problema (THIOLLENT, 1988).

Outro aspecto importante é que este tipo de pesquisa permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, “com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GERHARDT; SILVERA, 2009, p. 32). Sendo assim, será necessário que o pesquisador inicie um processo de sondagem para aprimorar suas ideias.

Nos primeiros contatos com o meio a ser pesquisado, “os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado ‘diagnóstico’” (THIOLLENT, 1988, p. 45). Segundo a autora, “a metodologia dos diagnósticos precisa ser reequacionada, podemos considerar que, após o levantamento de todas as informações iniciais, os pesquisadores e participantes estabelecem os principais objetivos da pesquisa” (THIOLLENT, 1988, p. 52).

Na perspectiva de Minayo (1994, p. 31), “é necessário uma aproximação maior com o campo de observação para melhor delinear outras questões, tais como os instrumentos de investigação e o grupo de pesquisa”, também se referindo à construção do projeto como uma etapa da fase exploratória. Para tal, a autora cita várias fases da construção de uma trajetória de investigação, que vai desde a escolha do tema a ser investigado, delimitação do problema, definição do objeto e dos objetivos, construção do marco teórico conceitual, escolha dos instrumentos de coleta de dados e, por fim, a exploração de campo.

Do mesmo modo, esta pesquisa é descritiva. Segundo Triviños (1987, p. 112 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009 p. 35), “os estudos descritivos podem ser criticados porque não pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. E estes fogem da possibilidade de verificação através da observação”. Ainda segundo as autoras, este tipo de pesquisa pretende descrever os fatos e os fenômenos de determinada realidade.

A partir disso, foi feita uma pesquisa descritiva neste estudo, através da análise documental, da parte introdutória da Base e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas investigadas, a fim de analisar a organização escolar de cada unidade e se a BNCC está inserida no documento e, conseqüentemente, na prática pedagógica. Para tal, considera-se que, no ano de 2020, já se tem a obrigatoriedade de a Base estar implementada nos documentos escolares.

7.3 PESQUISA DOCUMENTAL

Esse estudo apresenta também uma pesquisa documental. Caulley (1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) aponta que “a análise documental busca identificar informações factuais a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Esta investigação é de suma importância para tal pesquisa, pois está diretamente ligada com o problema, ou seja, analisar se a BNCC foi realmente implantada nesses documentos. Nessa perspectiva, Ludke e André (1986) destacam que:

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, “pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico” (SILVA et al., 2009, p. 4556). Seguindo a mesma lógica, “adota-se uma abordagem qualitativa do método, enfatizando não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais” (SILVA et al., 2009, p. 4556).

Conforme Ludke e André (1986, p. 38), embora pouco explorada em pesquisas nas áreas de ação social, “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. A partir da análise documental, podem desencadear-se várias novas pesquisas.

Nas palavras de Silva et al. (2009, p. 4557), a análise documental é um método de pesquisa que “permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta”, pois será um estudo feito a um documento produzido pelo homem. Ainda segundo as autoras, “estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo” (SILVA et al., 2009, p. 4557).

Partindo dessas concepções, neste estudo foi realizada uma pesquisa documental através da investigação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas investigadas. Este com o objetivo de conhecer/identificar como é a organização escolar de cada unidade e analisar quais delas já implementaram a BNCC no Projeto Político-Pedagógico, bem como de que

forma está contemplada. A próxima seção metodológica vai descrever sobre a pesquisa bibliográfica, etapa fundamental para o processo de levantamento da literatura, possibilitando aprofundar o conhecimento sobre o tema pesquisado.

7.4 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Para aprofundamento dos estudos sobre o tema, foi utilizada a pesquisa bibliográfica através de levantamento da literatura, tendo-se por finalidade conhecer como o tema foi tratado em outras pesquisas. Para tal procedimento técnico, Ludke e André (1986) apontam que algumas perguntas podem ser levantadas, como:

Quais os principais questionamentos apontados pela literatura sobre os temas selecionados? Quais os pontos comuns e os pontos divergentes entre o que aparece nesse e em outros estudos similares? O que tem sido negligenciado pela literatura sobre este assunto? Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as ações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 47).

Dmitruk (2012, p. 185) refere-se à revisão bibliográfica como um embasamento teórico-metodológico, que “proporciona uma revisão avaliativa da literatura [...] visa dar segurança ao pesquisador, muni-lo das informações relevantes à investigação e informar o leitor sobre o tema, a palavra-chave e tópicos centrais do problema do projeto”. Assim, a fundamentação teórica deve ser realizada com base em autores e livros reconhecidos.

Outro aspecto importante que a autora descreve no que diz respeito à fundamentação teórica é que a mesma “deve ser realizada com base, principalmente, em livros de autores reconhecidos, incluindo os clássicos” (DMITRUK, 2012, p. 185). De acordo com Alves-Mazzotti (2002, p. 26), “a má qualidade da revisão da literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma ação isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador”.

O presente estudo, no que tange à revisão bibliográfica, está sustentado pela escolha de diversos autores, como Aguiar e Dourado (2018), Macedo (2018), Muller (2002), Oliveira (2010) Vieira (2014), Libâneo (2008; 2016), Arroyo (2010), Luck (2000; 2007). Dessa forma, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a BNCC, as Políticas Públicas educacionais e Gestão Escolar, esta última responsável pela implementação do documento nas escolas. A próxima etapa dessa pesquisa diz respeito à construção do Estado do Conhecimento, o qual

teve o intuito de conhecer pesquisas de outros Programas de Pós-Graduação que abordam a mesma discussão da presente Dissertação.

7.5 ESTADO DO CONHECIMENTO

Esta seção objetiva discutir o processo de construção do Estado do Conhecimento que foi desenvolvido nesta pesquisa. Tal processo é entendido como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). De acordo com as autoras, é preciso considerar que a “construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156).

Na perspectiva de Morosini e Fernandes (2014, p. 158), o Estado do Conhecimento possibilita ao pesquisador obter uma “visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida”. A partir disso, acaba por “fornecer um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Para Morosini e Nascimento (2015, p. 2), a “metodologia para a construção do estado de conhecimento pode ter, simplesmente, um caráter quantitativo ou pode vir aprimorado pelo caráter qualitativo”. Em síntese, o pesquisador “pode levantar dados quantitativos que lhe digam o número, o tipo de produção em relação às páginas, as ilustrações, as partes que compõem o corpo do produto, e outras ‘n’ características da obra em questão” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015, p. 2).

Dessa forma, podemos utilizar tanto a pesquisa quantitativa quanto a qualitativa no processo de construção do Estado do Conhecimento. Na perspectiva de Morosini e Nascimento (2015, p. 2):

Entende-se como pesquisa quantitativa a tradução em ‘números’, de opiniões e informações, para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e técnicas estatísticas (porcentagem, média, mediana, moda, desvio padrão, coeficiente de relação etc.). Entretanto, com approach qualitativo, entendido como uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o

mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (que não pode ser traduzido em números) [...].

Para a construção do Estado do Conhecimento, o pesquisador precisa ter domínio do campo em estudo. Nas palavras de Morosini e Nascimento (2015, p. 2), entende-se por domínio do campo “o conhecimento dos paradigmas que perpassam o tema, a trajetória deste tema como objeto de estudo, o conhecimento das diferentes fontes de publicação, bem como, no caso brasileiro, a política que norteia a produção científica e seus canais de disseminação”. Tais considerações indicam que é preciso também analisar a gestão do campo científico.

Morosini e Fernandes (2014) apontam que, para a construção do Estado do Conhecimento em dissertações e teses, é preciso seguir algumas fases metodológicas.

[...] Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional; - Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligada ao tema; - Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); - Identificação de fontes e constituição do *corpus*²² de análise.

Após a constituição do *corpus* da análise, é preciso continuar o processo de construção seguindo mais algumas fases, entre elas a leitura flutuante do *corpus* de análise para a identificação dos textos e a construção da bibliografia anotada, da bibliografia sistematizada e da bibliografia categorizada (MOROSINI; FERNANDES, 2015). Na fase da *bibliografia anotada*, organiza-se o *corpus* da análise para “facilitar a identificação de todas as referências que serão utilizadas em posterior análise [...], ou seja, relação (em uma tabela) das teses e ou dissertações selecionadas e organizadas por referência bibliográfica completa e respectivo resumo” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015, p.4).

Após a bibliografia anotada, o próximo passo é a *bibliografia sistematizada*. Nessa fase organiza-se uma relação de teses ou dissertações a partir do “número do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível, metodologia e resultados. Esses itens podem ser substituídos por outros de acordo com o objetivo da pesquisa” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015, p.4). Neste processo de sistematização, não é necessário “seguir uma ordem lógica da bibliografia

²² “O *corpus* de análise pode ser constituído a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo – CAPES. As monografias constituidoras deste banco são advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área. O *corpus* de análise pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.156).

seja por ordem alfabética (do nome do autor), seja por ano de publicação” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015, p. 4).

A próxima fase diz respeito à *bibliografia categorizada*; constitui-se no reagrupamento em uma tabela da bibliografia sistematizada, seguindo blocos temáticos que representam as categorias” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015, p.4). Segundo as autoras, esta tabela precisa ter uma “postura paradigmática resumida, em grandes linhas, como: categorias construídas a priori e contrastadas com o material empírico em análise ou com categorias construídas a partir da empiria”. Para ser possível tal construção, é preciso ter como base os conhecimentos prévios do pesquisador (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015, p. 4).

Existem algumas regras fundamentais para se criar as categorias com as quais se vai trabalhar. Regras claras, objetivas e escritas sobre a inclusão e exclusão de determinados conteúdos nas categorias criadas (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 178). Segundo os autores, a primeira regra é “quase tautológica: é absolutamente necessária a própria existência de regras (regras para inclusão de cada conteúdo em cada categoria). A ausência desta regra leva ao problema de informações de inclusão/exclusão incompletas ou insuficientes” (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 178).

Para os mesmos autores, “você precisa falar sobre suas categorias. O significado destas categorias deve ser explicitado aos leitores. Não adianta os ter durante a coleta, mas não deixar claro” (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 178). Nessa perspectiva, eles completam citando que:

O conteúdo não pode, sob nenhuma hipótese, ser passível de classificação em mais de uma categoria. O que está em uma categoria, não pode estar em outra. Um determinado conteúdo não pode ser passível de ser classificado em uma ou outra categoria, a depender da interpretação do analista. As categorias não podem ter elementos que se sobreponham ou sejam redundantes, que possibilite que as mensagens (conteúdo) se encaixem em uma ou outra categoria (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 178-179).

Outra regra importante é que as categorias devem ser “estritas, homogêneas. Isto é, elas não devem ser tão amplas ao ponto de serem capazes de abarcar coisas muito diferentes em uma mesma categoria, sob pena de não ter significado prático para o estudo” (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 180). Por fim, os autores apontam que “as categorias criadas precisam esgotar o conteúdo que você está analisando”. E que esta regra é chamada pelos teóricos por “exaustividade” (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 181).

A escolha pela construção do Estado do Conhecimento nesta pesquisa foi definida pelo fato de o mesmo permitir uma coleta de conhecimentos produzidos sobre o tema a ser investigado, possibilitando uma visão do que outros pesquisadores já publicaram. Do mesmo modo, possibilita identificar o objetivo destas pesquisas, os temas abordados, a metodologia utilizada, os resultados e conclusões. Diante dessas considerações, definiu-se como questão norteadora da investigação desse Estado do Conhecimento: o que dizem as pesquisas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Na sequência, será discutida a próxima etapa dessa pesquisa, fase realizada após a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo. Esta etapa caracteriza-se pela produção de dados no campo investigado, realizado com pessoas ou grupos de pessoas.

7.6 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo corresponde à fase realizada após o estudo bibliográfico. Nesta fase, se realiza coleta de dados junto à pessoa, ou grupos de pessoas. Em síntese, caracteriza-se pela investigação com produção de dados em campo, que, somadas à pesquisa bibliográfica, documental e de Estado do Conhecimento, faz com que o pesquisador consiga chegar a algumas respostas quanto ao problema da pesquisa.

Na pesquisa humana e social, a relação entre o pesquisador e seu campo se estabelecem definitivamente. “A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação” (MINAYO, 1994, p. 17). A pesquisa em que se lida com seres humanos requer uma aproximação do que é a vida em sociedade, um apanhado teórico-metodológico que se ajuste às especificidades do objeto de investigação, que neste estudo se deu através de entrevista on-line.

Pela realidade vivida hoje com a pandemia, a entrevista on-line se tornou uma apropriada estratégia para coleta de dados pelo fato de não ser necessário o contato físico com o entrevistado. Dessa forma, é possível realizar as entrevistas com segurança, respeitando as orientações e recomendações feitas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Além disso, é um meio tecnológico de fácil manuseio e que pode ser gravado para em seguida ser possível fazer a transcrição da entrevista.

A entrevista é considerada um importante instrumento para pesquisa em educação, “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”(LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Porém, é preciso tomar alguns cuidados ao

usar tal instrumento, tal como é possível observar principalmente pela televisão, “a inabilidade de um entrevistador que antecipa e força a resposta do informante, através da própria pergunta, quase não deixando margem de liberdade de resposta, a não ser a própria confirmação” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Ao invés dessa postura, o pesquisador deve considerar a interação entre ambos, causando influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Conforme Ludke e André (1986, p. 34), “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”, mesmo sendo em forma on-line. Dessa maneira, a entrevista faz com que o diálogo entre entrevistador e entrevistado ganhe vida, pois permite que, no decorrer do diálogo, aconteçam “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Outro aspecto importante no que diz respeito à entrevista é que, ao utilizar este instrumento, o pesquisador não necessariamente precisa seguir à risca um roteiro de perguntas, usando o mesmo de maneira idêntica para todos os entrevistados, tornando a entrevista padronizada ou estruturada. De acordo com Ludke e André (1986, p. 34), “o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”, que chamamos de entrevista semiestruturada, que se “desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Nas palavras de Zago (2003), as simples denominações da entrevista semiestruturada, entre outras, não são suficientes para qualificá-la. Para a autora, uma das características da pesquisa qualitativa “é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas” (ZAGO, 2003, p. 295). Para ela, tal característica se contempla com a entrevista compreensiva. Em síntese, “a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação” (ZAGO, 2003, p. 295).

Seguindo a mesma lógica, Zago (2003, p. 306) expõe que na entrevista o pesquisador “propõe um tema e intervém para encorajar e realçar as questões solicita mais esclarecimentos do que é dito, [...] solicita informações complementares, [...] retomando fatos, expressões que possibilitem a continuidade do discurso ou ainda para esclarecer uma contradição”. Em vista disso, o roteiro de entrevista “não segue uma estrutura rígida, pois representa um guia e não tem a pretensão de ser conduzido como se fosse um questionário” (ZAGO, 2003, p. 305).

Ademais, a autora explica que “o interesse é acrescentar questões que a situação sugere quando estas têm relação com a problemática da pesquisa. [...] Não se trata simplesmente de estender a entrevista em todas as direções” (ZAGO, 2003, p. 306). Também considera importante submeter o roteiro regularmente à crítica, um “trabalho de revisão”. Desse modo, “o trabalho de campo vai sendo submetido a uma análise constante. [...] com o objetivo de melhorar a condução das entrevistas, um procedimento importante é escutar a entrevista gravada e transcrevê-la” (ZAGO, 2003, p. 306).

Na presente pesquisa, foi utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista compreensiva, em forma de gravação. A gravação na entrevista “é de fundamental importância, pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização” (ZAGO, 2003, p. 299). Usar a gravação como método de coleta do material também possibilita uma melhor organização e análise dos resultados, pois é possível ouvir a entrevista quantas vezes forem necessárias. Resta mencionar que o roteiro de entrevista se encontra nos Apêndices dessa Dissertação.

A entrevista é uma fase da pesquisa que requer uma série de exigências e cuidados, uma etapa delicada que merece muita atenção do pesquisador no que diz respeito às questões de ética da pesquisa. Primeiramente é preciso ter “um respeito muito grande pelo entrevistado [...], desde um local e horário marcado e cumprido de acordo com a sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Do mesmo modo, é muito importante informar bem o entrevistado sobre “os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão usadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.36). É necessário que o entrevistado concorde em responder as questões, sabendo que “algumas notas têm que ser tomadas e até aceitando um ritmo com pausas destinadas a isso” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36). Diante dessas considerações, é preciso e necessário que o entrevistado assine um termo de consentimento, o qual também se encontra nos Apêndices desta Dissertação.

7.7 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados acontece após a coleta de dados. É a fase que tem por objetivo organizar todo o material obtido durante a pesquisa: “os relatos de observação, as transcrições

de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Dessa maneira, quando o pesquisador chegar nesta fase da pesquisa, “já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas de estudo e parte então para ‘trabalhar’ o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48). Segundo as autoras:

O primeiro passo nesta análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico de estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Em alguns casos, pode ser que estas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Este processo requer leituras sucessivas de todo o conteúdo para que se consiga absorver todas as informações teóricas, também possibilitando, assim, que o pesquisador classifique os “dados de acordo com as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes. Nessa tarefa ele pode usar números, letras ou outras formas de anotações que permitam reunir, numa outra etapa, componentes similares” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Após a organização e classificação dos dados, é preciso que o pesquisador faça uma revisão das suas ideias iniciais, repensando e avaliando as mesmas, podendo surgir, assim, novas ideias. Segundo Ludke e André (1986, p. 49), o pesquisador “terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações”, que pode possibilitar nova perspectiva teórica.

Quanto à Análise de Conteúdo feita nas transcrições das entrevistas, instrumento que foi usado nesta pesquisa, Bardin (2016, p. 94) refere-se como um trabalho muito delicado. “Este material verbal exige uma perícia muito mais dominada do que a análise de respostas a questões abertas”. A autora cita que o pesquisador, analista “confronta-se com um conjunto de ‘x’ entrevistas, e o seu objetivo final é poder inferir algo, por meio dessas palavras a propósito de uma realidade [...], representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social” (BARDIN, 2016, p. 93).

Nesses termos, a autora dá algumas dicas de como desenvolver este processo, que, segundo ela, é muito delicado:

Em primeiro lugar, é preciso ‘ler’. Mas não basta ler e compreender ‘normalmente’. É possível usar perguntas como auxílio: ‘O que está dizendo esta pessoa realmente?’

Como isso é dito? Que poderia ter ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? etc. (BARDIN, 2016, p. 95)

A partir desse processo de decifração de várias respostas e entrevistas, outras perguntas vão acabar surgindo, e, assim, se dá para que aconteça a comparação das falas. Para a autora, a leitura das entrevistas “é ‘sintagmática’ (segue o encadeamento, único e realizado numa entrevista de um pensamento que se manifesta por uma sucessão de palavras, frases e sequências)” (BARDIN, 2016, p. 95). Ela completa dizendo que esse processo também “pode ser ao mesmo tempo ‘paradigmática’ (tem em mente o universo dos possíveis: isso não foi dito, mas podia tê-lo sido, ou foi efetivamente dito noutra entrevista)” (BARDIN, 2016, p. 95).

O processo de análise de dados, do material coletado na entrevista, exige seguir três etapas, a pré-análise, a exploração do material e, por último, tratamento dos resultados, interferência e interpretação. A primeira etapa, a *pré-análise*, corresponde:

Na pré-análise a organização do material a ser analisado tem por objetivo torná-lo operacional, sistematizando as ideias preliminares. Essa organização também possui um protocolo de quatro etapas: a leitura flutuante (etapa a), na qual se estabelece o contato com os documentos coletados, e busca-se um entendimento do material que o pesquisador tem em seu poder para que então possa realizar a escolha dos documentos (etapa b), que consiste na delimitação do que será analisado; por meio desta leitura também ocorre a formulação das hipóteses e dos objetivos (etapa c), como também a referenciação dos índices e elaboração de indicadores (etapa d), que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2010 apud VOSGERAU; POGRIFKA; SIMONIAN, 2016, p. 791).

A *fase de exploração do material* é entendida como “exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à frequência)” (VOSGERAU; POGRIFKA; SIMONIAN, 2016, p. 791). Para as autoras, nesta fase é preciso identificar também as “unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro)” (VOSGERAU; POGRIFKA; SIMONIAN, 2016, p. 791).

Diante de tais constatações, a *fase exploratória* é um processo necessário e importante, pois pode “viabilizar ou não a riqueza das interpretações e inferências. É considerada a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (todo e qualquer material textual coletado)

submetido a um estudo detalhado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos” (VOSGERAU; POCRIFKA; SIMONIAN, 2016, p. 791-792). Por fim, o material coletado passa por uma análise denominada, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para Vosgerau, Pocrifka e Simonian (2016, p. 792), é “nesta etapa que os resultados são tratados, é nela que ocorre a condensação e a ênfase das informações para análise, resultando nas interpretações inferenciais”. Nesta fase, é feito o tratamento dos resultados obtidos e interpretação desses.

7.8 PRODUTO DA PESQUISA

Essa pesquisa foi fundamentada nas minhas vivências como gestora educacional, ou seja, nas realidades profissionais vividas por mim no espaço escolar. Assim, considero absolutamente essencial, após realizar e finalizar este estudo, elaborar uma proposta interventiva, dar um retorno ao campo investigado, o “produto”. Com base nisso e também por ser mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim, este produto tem como objetivo contribuir com a “formação de docentes pesquisadores que possam fortalecer a Educação Básica na criação de práticas curriculares de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a vivência pedagógica” (SARTORI; PEREIRA, 2019, p. 22).

Assim como a referida instituição, os Mestrados Profissionais em Educação (MPEs) em geral objetivam a formação de um mestrando que seja um “pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa” (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 105). As autoras acrescentam ainda ser importante considerar os “problemas da prática, que clamam por alternativas de superação, e a elaboração de propostas interventivas parecem indicar a conquista dos objetivos do Mestrado Profissional em Educação” (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 112).

Assim, este estudo segue o viés de uma construção de conhecimento científico direta a demandas sociais, entendida como pesquisa aplicada (SARTORI; PEREIRA, 2019). Na perspectiva de Pimenta (2017 apud SARTORI; PEREIRA, 2019, p. 29), a pesquisa aplicada é “instigada pela ideia de apropriar novos conhecimentos e assim apresentar a solução para o problema formulado no projeto de pesquisa, a partir de necessidades concretas”. A este

respeito, a construção do produto nas pesquisas de MPE deve se orientar por dois eixos, o diagnóstico e a intervenção.

De acordo com os mesmos autores, o “diagnóstico de determinada situação ou fenômeno educacional, tanto em espaços formais, busca compreender o atual estágio em que se encontra o objeto pesquisado” (SARTORI; PEREIRA, 2019, p. 30). Nesta perspectiva, o diagnóstico faz parte de um “esforço de intervenção, ainda que não realizado diretamente”. Ainda definem a intervenção como “uma forma de presença concreta que reflete uma ação participativa de primeira ordem [...], como uma prática de pesquisa que se contrapõe à pesquisa tradicional de corte positivista” (SARTORI; PEREIRA, 2019, p. 30).

Diante do diagnóstico resultante da pesquisa, e considerando o objetivo geral deste estudo, que busca investigar as concepções da gestão escolar (diretor/a), bem como da Coordenadoria Geral municipal, sobre os desafios quanto à implementação da BNCC na prática pedagógica e cotidiano escolar das escolas públicas de Ensino Fundamental, do município de Ponte Serrada - SC, o produto de pesquisa deste trabalho foi organizado de forma de apresentar o resultado da pesquisa através de um relatório quanto aos desafios encontrados.

Além disso, através de um seminário, serão convidados para uma reunião os gestores e Coordenadoria Geral do município para apresentar os resultados da pesquisa, com o objetivo de demonstrar possibilidades e direções para se pensar o processo de implementação de Políticas Educacionais e propor possibilidade de intervenções para qualificar o processo de implementação da BNCC. A apresentação se dará em forma de slides, organizado por Microsoft *PowerPoint*, considerando que este método de apresentação abrange o grupo, facilitando a compreensão e o diálogo com o mesmo. Além da apresentação, irei disponibilizar aos gestores um relatório digitalizado, contendo o resultado final e as possibilidades de soluções, os quais podem ser encontrados nos Apêndices dessa Dissertação.

8 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento norteador dentro das escolas que traça os caminhos (metodologias e práticas pedagógicas) que a escola irá desenvolver durante o ano letivo. Visa integrar a comunidade escolar num processo educativo contínuo, uma produção coletiva de todos os segmentos, que juntos refletem, analisam, questionam, definindo a identidade da Instituição. Busca uma linha comum de ação, direção e sustentação para a prática cotidiana escolar a partir da realidade social concreta da comunidade escolar.

O pressuposto de que a ação pedagógica é imprescindível nos processos de ensino e de aprendizagem e compreendendo que a escola possui identidade própria faz com que o PPP seja uma busca de autoconhecimento da realidade e seu contexto, tanto na construção quanto na execução. O PPP deve assumir a responsabilidade de fazer avançar as propostas pedagógicas, no sentido de tornar a escola um espaço real de formação do cidadão e de contribuição para a transformação social.

Para o bom funcionamento institucional, Figueiredo e Botelho (2018, p. 2) destacam que o “PPP deve ser construído de forma coerente, já que servirá como base para a atuação anual, mesmo sendo passível de adaptações nesse período, exercendo o princípio da flexibilidade na autonomia escolar”. Completam descrevendo que no documento devem constar todas as informações da escola, “seus ideais, histórico, contexto social, assim como suas fragilidades e fortalezas, para que ocorra um bom funcionamento da instituição” (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018, p.2).

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (BODOTTI, 1994 apud VEIGA, 1998, p. 1)

Nessa perspectiva, o PPP é um documento norteador na instituição escolar, muito além de um simples agrupamento de Planos de Ensino e de atividades diversas. Não é algo que é “construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas” (VEIGA, 1998, p. 1). Precisa ser um documento “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo

educativo da escola” (VEIGA, 1998, p. 1). E, enquanto documento norteador, busca um rumo, uma direção, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido por toda comunidade escolar (VEIGA, 1998, p.1).

Para que os objetivos e ações elencados no PPP sejam alcançados, é preciso planejar e avaliar o processo, ir ajustando o que não está se contemplando. Segundo Libâneo (2008, p. 149), as “instituições e organizações sociais, precisam formular objetivos, ter um plano de ação, meios de sua execução e critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam”. Para o autor, “sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados” (LIBÂNEO. 2008, p. 149), e isso vai refletir significativamente na qualidade educacional.

Segundo Libâneo (2008, p. 266), o “projeto pedagógico-curricular é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as ações, os procedimentos necessários à realização do processo de escolarização de todos os alunos”. Para a elaboração do PPP, é de fundamental importância a participação de toda a comunidade escolar, incluindo os pais, com o objetivo de trabalhar uma educação voltada à realidade do aluno. Esse processo de construí-lo coletivamente através de Gestão Democrática acaba por afirmar autonomia escolar e, conseqüentemente, muitos outros benefícios.

De acordo com Figueiredo e Botelho (2018, p. 2), “sem a participação dos envolvidos na comunidade escolar o projeto não alcança seu objetivo de refletir sobre a realidade social”. Este que diz respeito aos pais e/ou responsáveis, estudantes e pessoas da comunidade que, em conjunto com os funcionários da instituição (gestores, docentes e servidores), se empenharão em refletir e dialogar sobre a realidade escolar, cujos problemas ou soluções, muitas vezes, não são percebidos por pessoas internas, mas que, quando salientados por outros participantes, adquirem nova dimensão.

No que diz respeito à Gestão Democrática, Veiga (1998, p. 2) enfatiza que:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Segundo a autora, é preciso considerar o projeto político-pedagógico como um “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de

alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 1998, p. 2). Do mesmo modo, deve “propiciar a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania” (VEIGA, 1998, p. 2).

Dessa forma, é construída uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola (VEIGA, 1998, p. 2).

Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1998, p.2).

Para Figueiredo e Botelho (2018, p. 8), o “caráter político visa à conscientização para a ação, sendo ele demonstrado na gestão democrática”. Nesse sentido, as autoras completam que o PPP é de caráter político quando busca atender os interesses sociais, “procurando propiciar aos estudantes uma visão ampla da realidade, de maneira que eles possam compreender e modificar seus pensamentos de forma significativa, a ponto de agirem conscientemente na sociedade onde estão imersos” (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018, p. 8).

A construção do projeto político-pedagógico “passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018, p.8). Portanto, é preciso entender que o PPP da escola “dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula” (VEIGA, 1998, p.2). Nesse sentido, “o professor deve estar aberto a novas experiências e participar desde o início de sua formulação, para, assim, ter condições de executá-lo conscientemente e, conseqüentemente, avaliá-lo” (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018, p.2).

Na concepção de Figueiredo e Botelho (2018, p. 2), o PPP como orientador das práticas “deve ser construído com a comunidade escolar, buscando atender as necessidades da instituição na qual será executado, com base em documentos oficiais que regulam a sua construção e execução” (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018, p. 2). As autoras destacam que, no entanto, as regulamentações próprias também devem ser observadas para que consiga orientar o trabalho docente.

De acordo com Veiga (1998, p. 2), se a escola “nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico”, estes devem ser responsáveis pelo planejamento do PPP. Para ela, não compete à administração

central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, “definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola” (VEIGA, 1998, p. 2).

A autora completa:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio ‘chão da escola’, com apoio dos professores e pesquisadores. *Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola* (VEIGA, 1998, p.2 apud FREITAS, 1991 p.79)

As escolas são instituições marcadas pela interação entre as pessoas. Dessa forma, a construção do PPP precisa acontecer de forma participativa, buscando ouvir a voz de todos os envolvidos. “Ademais, deveria também contemplar uma dimensão que ultrapassasse o princípio de documento burocrático”. E, hoje, essa percepção se fortaleceu a partir da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996, em seu artigo 13, Inciso I, ao salientar que uma das atribuições das instituições escolares é elaborar e executar sua proposta pedagógica” (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018, p.3).

Segundo Figueiredo e Botelho (2018, p. 3), o PPP “atende a essa determinação ao contemplar, em sua estrutura, as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica”. Para elas, as dimensões “servem como a base para a formulação de temas que a instituição optar por colocar em sua proposta”. Em sequência, as autoras citam o que contempla cada uma das dimensões.

A questão pedagógica “diz respeito ao que a escola busca e como pretende atingir os objetivos de uma educação de qualidade”. Diz respeito ao currículo, que é inserido no PPP e demonstra o que a escola escolheu seguir, evidenciando suas necessidades e o tipo de estudante a que ela se propõe formar. “Desse modo, na prática, o docente deve seguir o que foi estipulado, buscando atender os anseios sociais e pautando-se no que a escola recomenda” (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018, p.4).

Com uma prática pedagógica condizente, a instituição consegue alcançar as melhorias que deseja, além de satisfazer o sistema educacional. Ao se dedicar verdadeiramente, a escola consegue propiciar a real construção do conhecimento, formando estudantes críticos, conscientes e criativos, que não sejam somente uma máquina manipulável na sociedade (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018, p.3).

No que diz respeito à dimensão administrativa, Figueiredo e Botelho (2018, p. 4) destacam as características organizacionais da escola relacionadas à parte burocrática da instituição, que envolve tudo que a escola deseja quanto à parte estrutural, quer seja “o modelo de Gestão, as atribuições ao grupo gestor e também como se dará o relacionamento deste com a sociedade interna e externa”. De acordo com as autoras, cabem nessa dimensão também “a administração de materiais e o controle interior e exterior que a instituição deverá possuir” (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018, p.4).

Na questão administrativa, “entra o envolvimento com o todo, sendo essa a parte que gerenciará as outras, que tomará uma linha de frente nas decisões em conjunto, para que as ações consigam fluir da forma mais natural possível” (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018, p. 4). Elas destacam como ponto relevante tal dimensão, pois envolve a administração de como a escola se relacionará interna e externamente, e, se isso não for bem definido, alguns problemas de comunicação podem surgir.

Já na parte financeira do PPP, “busca-se demonstrar os recursos que a instituição recebe e como esta irá aplicá-los em suas necessidades. Tais fontes podem ser recebidas de duas formas diferentes: centralizada e descentralizada”. É fundamental para o bom andamento da instituição que os recursos sejam bem aplicados. “Tais recursos podem ser obtidos tanto em dinheiro vindo para as contas da escola quanto em arrecadações advindas de fontes diversas, ou bens materiais e serviços prestados para as suas melhorias” (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018, p.5).

No que tange à parte jurídica, as autoras citam que trata da regulação e regulamentação do PPP. Nessa parte do PPP, as leis e os projetos referentes à Educação estão presentes, bem como a forma como a escola deve segui-los. Nesse sentido, segundo as autoras, as leis nacionais a serem seguidas, os documentos institucionais de regulamentação que norteiam a Educação brasileira são: “a legalização referente à LDB, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros. Porém, as leis estaduais e municipais também exercem forte influência” (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018, p. 5).

Elas concluem que, embora o PPP tenha que contemplar as quatro dimensões, elas devem ser “expostas e tratadas correlacionadamente, buscando, em sua união, atender as demandas da instituição a que se referem como a adequação curricular e a contextualização, a fim de garantir uma aprendizagem significativa” (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018, p. 5).

Depende-se do planejamento pedagógico para a execução financeira e do administrativo para conduzir o processo, porque nada pode ocorrer sem a liberação prévia da gestão. Por fim, o jurídico, com a certeza de que o pretendido está em conformidade com os documentos nacionais que regem a educação brasileira, e ainda, a regulamentação, que são os documentos emitidos pelas Secretarias de Educação e pela própria escola e que direcionarão a construção do PPP (FIGUEIREDO; BOTELHO, 2018, p. 5-6).

Segundo Veiga (1998, p. 3), a abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita: Igualdade, Qualidade, Gestão Democrática, Liberdade e Valorização do Magistério.

No conceito de Igualdade, a autora enfatiza a “Igualdade de condições para acesso e permanência na escola”, destacando que a Igualdade deve ser garantida pela mediação da escola. Quanto à qualidade, a autora afirma que “não pode ser privilégios de minorias econômicas e sociais”, o que se coloca no PPP deve propiciar uma qualidade para todos. Uma escola de qualidade “tem obrigação de evitar todas as maneiras possíveis a repetência e evasão, tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos” (VEIGA, 1998, p. 4). Não se pode focar na meta quantitativa, no sentido de obrigatoriedade pela idade escolar, mas sim garantir a permanência desses educandos.

Como segundo princípio, a autora cita a Gestão Democrática como um “princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange a dimensão pedagógica, administrativa e financeira”. Para ela:

A Gestão Democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. Tal socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 1998, p. 4).

Na concepção da mesma autora, a Liberdade também é um princípio constitucional que está ligado à ideia de autonomia. “A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas” (VEIGA, 1998, p.4). Acrescenta que a liberdade deve ser considerada, também, “como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente” (VEIGA, 1998, p. 5).

Como último princípio, a autora enfatiza a Valorização do magistério, que, para ela, é o princípio central do PPP.

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério (VEIGA, 1998, p. 4).

Um dos objetivos desta pesquisa documental foi analisar os Projetos Político-Pedagógicos das Unidades de Ensino investigadas, no sentido de observar se já haviam feito a reformulação do documento com orientações estabelecidas pela BNCC e no prazo estimado. Após analisar os PPPs, contatei que em 4 das 5 escolas investigadas a BNCC foi apenas citada, sem contexto, uma vez que todos os documentos se encontravam incompletos. Em um dos PPPs (E2), a BNCC sequer foi citada.

Levando em consideração que, após a aprovação da BNCC em 2017, ela se tornou elemento integrante das Políticas Educacionais, considerada referência para a Educação brasileira e aplicável em todo o território brasileiro, há a obrigatoriedade de implementá-la em todos os documentos norteadores das escolas, sendo de total responsabilidade das próprias Unidades de Ensino fazer a reformulação do PPP. Também, foi definido um prazo, de maneira que os documentos norteadores estivessem alterados para sua utilização até 2020.

No PPP da primeira Unidade de Ensino investigada (E1), encontrei apenas sobre os currículos do Ensino Fundamental presentes na BNCC. Este PPP descreve que os “currículos do ensino fundamental compreenderão a base nacional comum complementada com uma base diversificada. I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Arte; c) Educação Física; d) Língua Estrangeira; II – Matemática III – Ciências da Natureza: a) Ciências; IV – Ciências Humanas: a) Geografia; b) História”. Além disso, a BNCC é citada nas referências do PPP.

No segundo PPP analisado (E2), na justificativa do documento, a BNCC foi citada, explicitando que a escola “tem como meta a formação integral do sujeito, fazendo com que o ensino-aprendizagem e conhecimentos adquiridos por nossos educandos tenham uma visão transformadora e capaz de exercer a cidadania”. O PPP cita, ainda, que, para tal, está politicamente comprometida com a Proposta Curricular de Santa Catarina, Base Nacional Comum Curricular, Currículo do Território Catarinense, Diretrizes Curriculares Nacionais e Legislação vigente.

Também citou a BNCC nos objetivos e finalidades da escola, destacando que a mesma “busca qualidade social, tendo o estudante e sua aprendizagem como centralidade, respeitando sua diversidade cultural, social, psicossocial, socioemocional, afetivo cognitivo e desenvolver as 10 competências gerais da BNCC”. A BNCC não estava presente nas referências do documento.

O terceiro PPP analisado (E3) foi o que mais encontrei a BNCC, já que está inserida em vários tópicos do documento. Por se tratar de uma Unidade de Ensino Estadual, oferece o Ensino Médio. Sendo assim, no PPP da escola, tem um tópico que fala do Programa Novo Ensino Médio (PNEM). Este PPP cita que tal política foi definida na “Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece que todas as escolas do país devem adotar o modelo até 2022. As horas/aula distribuem-se entre a Formação Geral Básica (mínimo de 1,8 mil horas nos três anos); e a Formação Específica via Itinerários Formativos, contemplando habilidades próprias a uma ou mais áreas de conhecimento ou formação técnica e profissional (mínimo de 1,2 mil horas nos três anos)”. O PPP informa, também, que a Formação Geral encontra embasamento na Base Nacional Comum Curricular.

Seguindo, o PPP da E3 expõe que a BNCC “propõe a organização curricular por áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Sendo assim, afirma que os conhecimentos de todas as “disciplinas serão contemplados nas habilidades e competências da BNCC”. Dessa forma, “a organização por áreas estimula novos formatos de aula, menos expositivas, como projetos, oficinas e atividades com maior participação dos estudantes e que conectam conhecimentos e professores de diferentes áreas”.

Em seguida, o documento expõe uma citação retirada da BNCC, na qual ressalta que, de acordo com a BNCC, o aluno deverá:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. A competência compreende a capacidade de gerir a própria vida (BRASIL, 2017 apud PPP_E3).

No tópico que trata dos Temas Contemporâneos Transversais, a BNCC é citada no que tange aos objetivos de conhecimento. Em resumo, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) presentes no Currículo do Território Catarinense “têm a condição de explicitar a

ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades”, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC (PPP_E3).

Em seguida, está presente no texto uma figura representando as seis macroáreas temáticas, que contemplam a BNCC.

Figura 1: Temas Contemporâneos Transversais na BNCC



Fonte: PPP Escola 3

Após a figura dos temas Contemporâneos Transversais, tem uma explicação sobre a inclusão da palavra ‘Contemporâneos’ para completar o ‘transversal’. Em seguida, cita que ocorreu uma ampliação dos temas, que antes eram seis de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e que agora a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo do Território Catarinense apontam seis macroáreas temáticas: “(Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) englobando 15 Temas Contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (PPP_E3).

Na sequência, o documento fala da importância de vincular os temas à “dinâmica social cotidiana para que faça sentido incluir seus conteúdos nos assuntos estudados e para que seja feita sua vinculação com o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC,

que, por sua vez, visam à construção da cidadania e formação de atitudes e valores” (PPP_E3). O PPP 3 conclui descrevendo que a abordagem dos Temas como eixos integradores contribui para valorizar sua importância e dar significado e relevância aos conteúdos escolares.

O último tópico em que a BNCC é contemplada no PPP trata das tecnologias para a aprendizagem. Segundo o que está descrito no documento, “estamos vivendo o momento de implementação da Base Curricular e do Currículo Base. Temos que aproveitar a onda de implementação e desenvolver ferramentas on-line para ajudar a produzir conhecimento”. Em sequência, cita as competências gerais da Base, apontando que mais especificamente as competências 4 e 5 estabelecem que o aluno deve dominar o universo digital.

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Competência 5: 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 (BRASIL,2017 apud PPP_E3).

No mesmo tópico e, após serem citadas as duas competências, está inserida uma figura representando as Tecnologias de aprendizagem.

Figura 2: Tecnologias de aprendizagem na BNCC



Fonte: PPP Escola 3.

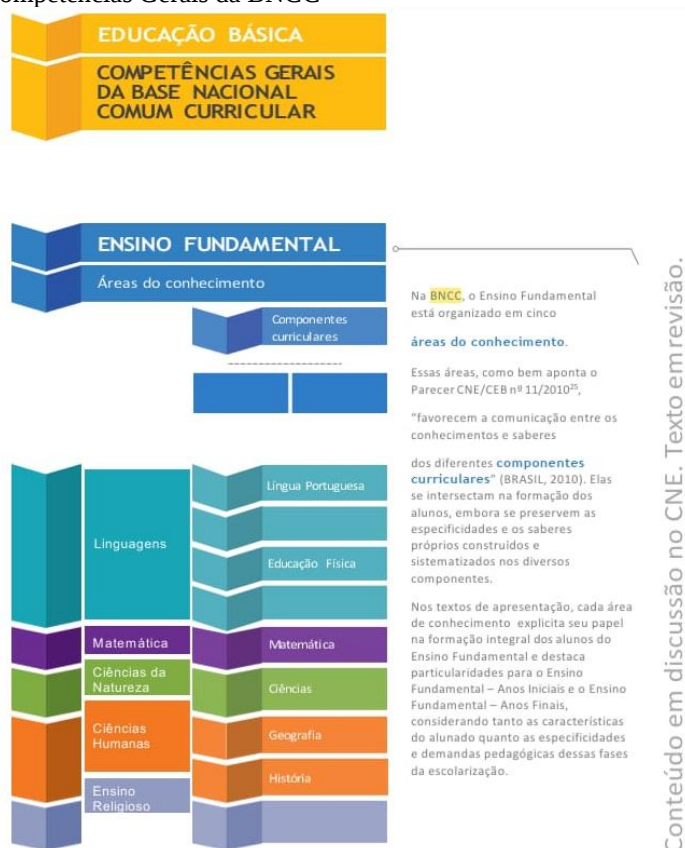
Em dois tópicos do PPP, Diversidade Sexual e Educação das Relações Étnico raciais (ERER), observei que estava escrito em vermelho “ver BNCC”, mostrando que se teve a intenção, necessidade de incluir, porém ainda não se tinha feito. A BNCC não foi citada em nenhum momento quando o documento se referia ao currículo e à avaliação, sendo citada na referência do documento.

No próximo documento analisado (E4), a BNCC apareceu na Justificativa do documento descrevendo que a organização estrutural da BNCC no Ensino Fundamental se dá “por áreas do conhecimento, da mesma forma que acontece no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tal organização busca favorecer a comunicação entre os conhecimentos e aprendizagens das inúmeras disciplinas, agora chamadas de componentes curriculares” (PPP_E4).

No que diz respeito às áreas de conhecimentos que a BNCC cita, na Justificativa do texto do PPP elas são encontradas, sendo elas quatro áreas: “1) Linguagens, 2) Matemática, 3) Ciências da Natureza e 4) Ciências Humanas”. Também cita que cada uma delas tem as competências específicas por área, “reflexo das dez competências gerais da BNCC e que devem ser promovidas ao longo de todo o Ensino Fundamental” (PPP_E4).

A seguir, cita que “as competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental” (PPP_E4). Para completar o texto sobre as Competências Gerais da BNCC, foi inserida uma figura representativa.

Figura 3: Competências Gerais da BNCC



Fonte: Brasil (2017 apud PPP_E3).

No tópico o Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica, a BNCC apareceu destacando que a Base do “Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências na Educação Infantil” (PPP_E4). Em seguida, foi colado um texto retirado do site do Conselho Nacional de Educação (CNE), explicando tais articulações.

Ainda neste tópico, em sequência, foram copiadas e coladas da BNCC as competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, competências específicas da Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Geografia, História e Ensino Religioso para o Ensino Fundamental.

No tópico que descreve sobre o currículo escolar, também encontrei um texto retirado da internet se referindo à BNCC. Nele estava escrito que “a BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o

desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (PPP_E4).

O mesmo texto expõe que:

A BNCC e o currículo têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (PPP_E4).

O texto destaca que é também da “alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação”. Referindo-se que “nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades”. Sendo assim, foram acumulando experiências de desenvolvimento curricular, de materiais de apoio ao currículo, pois “inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados” (PPP_E4). Por fim, não encontrei a BNCC nas referências do texto.

O último PPP analisado (E5) não contemplou a BNCC em sua escrita.

Como gestora escolar do município de Ponte Serrada, cidade onde realizei esta pesquisa, constatei a dificuldade que se teve em todas as escolas investigadas em implementar a BNCC no PPP escolar. Duas (E1 e E2) apenas citaram em algumas frases do documento só por ser obrigatório, mas sequer tinha o conceito do porquê estava sendo citada. Em outra (E4) apareceu textos diversos falando sobre a BNCC, estes copiados da internet e sem referências. Observei que uma das escolas estaduais (E3) se aprofundou um pouco mais no processo de implementação da BNCC, pois, como acompanhei o processo de implementação no município, a rede estadual disponibilizou formações continuadas mais específicas. Porém, em outra escola (E2), também estadual, a BNCC foi citada apenas duas vezes, sendo que recebeu a mesma orientação/formação.

No PPP5, a BNCC não apareceu, e isso revela que, muitas vezes, os profissionais não sabem o motivo pelo qual fazem as coisas, o que indica estarem construindo somente um documento burocrático, cumprindo o que é obrigatório, mas sem saber o motivo pelo qual estão agindo. Nesse sentido, talvez pudesse ter sido um processo melhor

organizado/coordenado, com Formação Continuada, até mesmo consultoria ou apoio técnico específico para tal.

Sendo assim, é importante destacarmos que as leis vêm de “cima”, são impostas em curto prazo e, por ser obrigatório, são realizadas, muitas vezes, inadequadamente. Isso é muito preocupante, pois o PPP, como já foi citado neste texto, é o documento norteador das escolas que traça os caminhos (metodologia e práticas pedagógicas) que a escola irá desenvolver durante todo o ano letivo.

No próximo capítulo, abordaremos a análise da Pesquisa de Campo, realizada com os gestores/diretores das cinco escolas investigadas e da Coordenadoria Geral do município de Ponte Serrada - SC, a fim de compreendermos como aconteceu o processo de implementação da BNCC e os desafios encontrados/enfrentados pelos gestores no processo.

9 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo foi elaborada a análise das respostas disponibilizadas pela entrevista on-line realizada com os cinco gestores/diretores das escolas investigadas, bem como da representante da Coordenadoria Geral Educacional do município de Ponte Serrada - SC, totalizando seis entrevistas. O objetivo desse estudo de campo foi entender os desafios enfrentados por esses profissionais da área da Gestão com a implementação da BNCC e, conseqüentemente, compreender e explicar como é o processo de implementação de políticas públicas nas escolas.

O primeiro passo para dar início à pesquisa de campo foi entrar em contato com a Coordenadoria Geral do município, via e-mail e também pelo Whatsapp, explicando o objetivo da pesquisa e a forma como aconteceria a coleta de dados. A Coordenadoria Geral do município, que também participaria da entrevista, autorizou as gestoras/diretoras da Rede Municipal a participarem. Da mesma forma, via e-mail e Whatsapp, contatei os Diretores da Rede Estadual, que se dispuseram a participar da entrevista. Após o contato inicial com os gestores, agendamos um dia para a realização da entrevista. Na mesma oportunidade, enviei os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o link de acesso para entrevista.

Foram convidados seis gestores, entre eles um Coordenador Geral da Educação do município, destes, tive a participação/colaboração de todos. Tive que entrar em contato várias vezes com alguns dos entrevistados, pois, diante do dia a dia corrido vivenciado nas escolas decorrentes da Pandemia do Coronavírus, o trabalho aumentou nas escolas. Com o retorno das aulas presenciais em meio à Pandemia, os desafios para a comunidade escolar só aumentaram. No final, deu tudo certo e todas as entrevistas foram realizadas.

A partir de agora, para manter o sigilo da identidade dos envolvidos na pesquisa, os gestores receberão uma nomeação fictícia. Dessa forma, serão utilizados os seguintes nomes, respectivamente: Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3, Gestor 4, Gestor 5 e Gestor 6.

O cargo de Gestor é um cargo passageiro. No Estado de Santa Catarina, grande parte dos municípios já está fazendo a escolha de diretores por indicação da comunidade escolar, de forma democrática. As Instituições de Ensino do âmbito Estadual desde o ano de 2015 realizam tal processo para a escolha de diretores, porém em âmbito municipal alguns municípios ainda estão realizando a escolha de diretores por indicação política. Diante disso, em Ponte Serrada - SC, município onde realizei minha pesquisa, os diretores das escolas

municipais investigadas foram escolhidos por indicação Política, já os diretores das escolas estaduais por indicação da comunidade escolar.

Diante do exposto, alguns dos gestores entrevistados têm uma longa caminhada como diretores, outros menos e um iniciando a caminhada, tal como vemos no quadro a seguir.

Quadro 3 – Perfil dos participantes por tempo de atuação e por tipo de escola e de nomeação

Entrevistado	Tempo de atuação	Tipo de escola	Tipo de nomeação
Gestor 1	5 anos	Municipal	Indicação Política
Gestor 2	8 meses	Estadual	Comunidade Escolar
Gestor 3	15 anos	Estadual	Primeiramente por indicação Política. Após o ano de 2015, pela comunidade escolar.
Gestor 4	5 anos	Municipal	Indicação Política
Gestor 5	8 anos	Municipal	Indicação Política
Gestor 6	17 anos	Estadual	Primeiramente por indicação Política. Após o ano de 2015, pela comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora

Um dos entrevistados (Gestor 6) permaneceu 17 anos sendo diretor da mesma escola, primeiramente por indicação Política, a partir de 2015, por decisão da comunidade escolar. Dois dos entrevistados (Gestor 1 e Gestor 4) estão há 5 anos no cargo de diretor, por indicação Política. O Gestor 2 acabou de iniciar como Diretor, tendo surgido a oportunidade por já estar como vice-diretor na escola e a diretora ter desistido do cargo. O Gestor 5 está como diretor há 8 anos, por indicação política, e o Gestor 3 está como diretor há 15 anos, porém na escola atuante está na função há 5 anos, por escolha da comunidade escolar.

A faixa etária dos entrevistados é de 32 a 58 anos e a Formação acadêmica é variada, tal qual vemos no quadro a seguir.

Quadro 4 – Perfil dos participantes por idade e por formação acadêmica

Entrevistado	Idade	Formação acadêmica
Gestor 1	35 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Educação Infantil.
Gestor 2	32 anos	Graduação em Ciências Biológicas
Gestor 3	44 anos	Graduação em Educação Física
Gestor 4	40 anos	Graduação em Letras
Gestor 5	46 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Gestão Escolar
Gestor 6	58 anos	Graduação em Pedagogia e Educação Física

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, a análise dos dados foi dividida em duas categorias principais definidas a partir dos objetivos desta pesquisa: (I) perspectiva dos Diretores das escolas investigadas e da Coordenadoria Geral sobre o processo de implementação da BNCC; (II) perspectiva dos Diretores e Coordenadoria Geral sobre Formação Continuada no processo de Implementação da BNCC.

9.1 PERSPECTIVA DOS DIRETORES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS E DA COORDENADORIA GERAL SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Em relação ao processo de implementação da BNCC, primeiramente foi questionado aos entrevistados a origem dos saberes sobre a BNCC, documento que desde dezembro de 2017 foi homologado e, desde então, vem sendo incorporado aos documentos norteadores escolares. As respostas quanto à origem dos saberes sobre a BNCC se referiam a cursos, reuniões pedagógicas, leituras e Formações Continuadas.

Ainda, segundo o mesmo questionamento, ganham destaque as respostas a seguir:

Desde sua implementação busco estar em constante aperfeiçoamento para assim tornar a Educação um espaço de qualidade para nossos educandos (Gestor 3).

Conhecer a BNCC faz parte das competências de um profissional que atua na Educação Básica, por isso procuro estar sempre atualizado. Todo o meu conhecimento sobre a BNCC (ainda preciso aprender muito sobre a BNCC) vem dos meus momentos destinados para o estudo e qualificação profissional, todos eles em período extraclasse, geralmente em casa (Gestor 6).

Lotta (2019) cita que, em seus mais de 40 anos de desenvolvimento, os estudos sobre implementação de Políticas Públicas, que iniciaram nos Estados Unidos, já passaram por quatro gerações sistematizadas na literatura. A primeira geração, ainda nos anos 1970, buscava compreender “o que acontecia quando as Políticas Públicas eram colocadas em prática que subvertia os resultados previamente desenhados”. Desse modo, compreendia que as “decisões legítimas no Estado deveriam ser tomadas pelos políticos eleitos democraticamente” (LOTTA, 2019, p. 15), pois entendiam que, se “atores burocráticos (não eleitos) tomassem decisões durante a implementação, que alterasse objetivos ou tarefas previamente desenhadas, isso seria uma subversão ou perversão, com riscos de comprometer a própria democracia” (LOTTA, 2019, p.15).

Segundo a autora, essa primeira geração, chamada de *Top Down*, se propunha a “olhar o processo de implementação de cima para baixo, ou seja, tendo como referência os objetivos previamente propostos (democraticamente) para encontrar qual camada burocrática teria pervertido os objetivos” (LOTTA, 2019, p. 15). Ou seja, a análise da implementação realizada com o objetivo de se encontrar os erros de implementação e corrigi-los.

A mesma autora destaca que as políticas “falham sistematicamente porque a implementação não segue a formulação, seja porque objetivos são muito abrangentes e ambíguos, seja porque há muitos atores e valores distintos envolvidos na implementação” (LOTTA, 2019, p. 15). Afirma, por fim, que o ideal seria aumentar definição e clareza de objetivos e aumentar controle de quem os executa.

Entre 1970 e 1980, ainda nos Estados Unidos, inicia um estudo que busca compreender a implementação de Políticas Públicas de outra forma, a segunda geração, denominada *Botton Up*. Para os autores do estudo da segunda geração, a implementação não é falha (LOTTA, 2019).

Políticas públicas são compostas por múltiplos processos e são atividades contínuas que exigem tomada de decisão. A implementação é apenas uma parte desse processo e ela também exige decisões. Isso porque nem tudo é passível de ser previsto, controlado ou normatizado (LOTTA, 2019, p.16).

Ao contrário da visão *Top Down*, a segunda geração defende que a análise de Políticas Públicas deve ser realizada de baixo para cima, “tendo como base o que de fato acontece no momento de implementação (analisando, por exemplo, salas de aula, consultórios médicos etc.)” (LOTTA, 2019, p. 16). Assim, essa segunda geração está preocupada em compreender a Política como ela é, no que de fato acontece, nos resultados.

Em 1990 iniciou a chamada terceira geração de estudos, com o objetivo de propor outros modelos analíticos para as Políticas Públicas, estes que dão ênfase a modelos sintéticos de análise da implementação. Ou seja, “tentativa de sair da contraposição entre formulação e implementação, compreendendo processos decisórios contínuos que envolvem as políticas públicas e seus resultados” (LOTTA, 2019, p. 17).

De acordo com a mesma autora, hoje estamos na quarta geração de estudos sobre implementação de Políticas Públicas. No Brasil os estudos iniciaram a partir da quarta geração, com produção mais sistemática somente a partir de 2010. Essa geração é marcada por “temas relacionados a novos modelos da ação estatal que se complexificaram pós processos de reformas do Estado” (LOTTA, 2019, p.17). Nesse sentido, a autora se refere à ideia de “governança, de instrumentos de ação pública, a relação entre atores estatais e não estatais, os novos arranjos institucionais, os processos multiníveis, sistemas de coordenação, capacidades estatais na implementação” (LOTTA, 2019, p.17).

Para Lotta (2019, p. 18), o processo de implementação de Políticas públicas é interativo. “Muitos atores são envolvidos nos processos decisórios que levam à materialização das políticas. Esses atores podem estar dentro ou fora das organizações, podem ser estatais ou não estatais, podem ser formais ou informais”. Nesse sentido, para se fazer a análise da implementação, “é necessário entender quem são esses atores, como eles interagem e agem sobre a implementação” (LOTTA, 2019, p.18).

Para ela, a implementação é influenciada “por fatores relacionados a sistemas mais gerais (formato do estado, crenças e valores sociais, cultura nacional etc.), organizacionais e relacionados aos indivíduos que atuam nas Políticas” (LOTTA, 2019, p. 20). Em suma, os “processos relacionados à implementação de Políticas públicas são inesgotáveis. Eles podem variar no conteúdo (mudar prioridades), podem variar na forma (uso de diferentes instrumentos)”, entre outros (LOTTA, 2019, p.33).

Políticas públicas estão diretamente ligadas à Educação e à vida escolar dos professores e Gestores. Porém, é um tema extremamente complexo que muitos profissionais da Educação não têm o entendimento real de sua função. Eu mesma, tendo formação acadêmica e alguns anos de carreira docente, quando iniciei o trabalho como gestora, tinha

pouquíssimo conhecimento. Quando se está em sala de aula, o professor acaba focando na aprendizagem dos alunos e acaba por deixar de lado os assuntos mais burocráticos. Às vezes, nem se dá conta que, quando o aluno não atinge o objetivo esperado, tal resultado pode estar relacionado a uma Política Pública mal formulada, mal implementada.

Com o objetivo de entender, avaliar e investigar o processo de implementação da BNCC nas escolas investigadas e, conseqüentemente, no município de Ponte Serrada - SC, um tema a ser questionado com os Gestores entrevistados foi opinar sobre o processo de implementação da BNCC. Diante das respostas, é possível observar que os profissionais consideram o documento importante, porém que o tempo foi curto para a implementação.

[...] Penso que deveríamos ter mais tempo para estudos da implementação da BNCC, mais capacitações, para melhor entendimento e desenvolvimento da mesma (Gestor 2).

[...] Acredito que a BNCC muito vem a contribuir com a educação para uma sociedade mais justa com seus direitos e deveres cumpridos (Gestor 3).

[...] Criar um documento referência para o território Nacional não significa tê-lo efetivamente implantado na sua integralidade. O MEC ‘tentou’ instituir um processo democrático para criar e implantar a BNCC, envolvendo os diversos segmentos neste processo. Todavia isso não garante que realmente seja um processo democrático e que surta os efeitos esperados. Até porque muito depende do envolvimento na revisão de outros documentos como currículos, materiais didáticos, formação docente, Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, entre outros (Gestor 4).

[...] A BNCC é um documento orientador que aponta o que se espera que os alunos desenvolvam ao longo da Educação Básica. Que veio com o intuito de acabar com o foco em conteúdos e permitir uma formação mais ampla de maneira a preparar o aluno para os desafios da vida e do mercado de trabalho. Porém, antes disso as escolas precisam organizar a reelaboração curricular para a Base Nacional Curricular, rever o Projeto Político Pedagógico, proporcionar formação continuada do corpo docente e atualizar os materiais didáticos para a Base Nacional Curricular. Que de nada vale um documento de grande valia implementado na escola se não está em consonância com os demais. Precisamos somar esforços e perseguir um trabalho conjunto de formação de professores, de produção de materiais didáticos e um uso mais responsivo das avaliações externas (Gestor 5).

[...] Em nosso estado já estamos trabalhando com a BNCC e também com o Currículo do Território Catarinense. É um desafio muito grande, pois muitos professores não estão preparados para esta nova forma de ensino principalmente na visão de trabalhar por áreas do conhecimento e contemplando todas as competências que a BNCC exige (Gestor 6).

Em seguida, o intuito foi investigar se as escolas já haviam implementado a BNCC nos documentos norteadores, pois a BNCC estipula um prazo para que as escolas se organizem. As escolas teriam de 2017 a 2019 para realizar o processo de implementação no currículo, no PPP e, conseqüentemente, nos materiais didáticos. Início de 2020 todas as escolas deveriam iniciar o ano letivo com os documentos atualizados de acordo com a BNCC. Sendo assim, perguntei aos entrevistados se tal processo havia sido realizado, em quais documentos e em que período.

Segundo os relatos dos gestores, o início dos estudos sobre a BNCC e implementação da mesma nos documentos escolares ocorreu em 2018. De acordo com os gestores, os documentos em que a BNCC foi implementada foram o Currículo Estadual e Municipal, Plano Municipal de Educação, nos PPPs das escolas e nos Planejamentos anuais dos professores. Segundo o Gestor 4, ainda estão em período de construção dos documentos, ou seja, a implementação não foi concluída.

Partido do processo de implementação da BNCC nos documentos norteadores escolares, perguntei aos entrevistados: Quais os desafios encontrados/enfrentados quanto à implementação da BNCC nos documentos norteadores da prática pedagógica docente? Ganham destaque as respostas a seguir:

O desafio foi e está sendo grande para os professores implantarem dentro de seus planos de aula os conceitos da BNCC, principalmente na dificuldade de se trabalhar com as áreas do conhecimento onde muitos tiveram a formação somente de sua disciplina específica (Gestor 2).

São várias situações, a falta de conhecimento mais profundo da BNCC acaba contribuindo com várias dificuldades e insegurança para a implementação e o seu desenvolvimento, por fim uma maior e melhor implementação. Mas penso que o mais enfrentado é o entendimento dos professores para aplicar no seu dia a dia escolar, mudar/melhorar/adaptar sua prática pedagógica (Gestor 3).

[...] Os professores identificaram conteúdos que consideram muito complexos, que, para eles, deveriam ser aprendidos apenas no Ensino Superior, e mostraram também que as escolas precisarão de adequações e profissionais de formação, para colocar em prática determinados pontos, sobretudo os que demandam o uso de tecnologias (Gestor 4).

[...] A BNCC não promove a pesquisa em sala de aula no sentido de entregar ao estudante a possibilidade de tornar-se protagonista de sua aprendizagem e constituir-se em uma listagem de conteúdo a ser aplicado pelos professores, não se diferenciando de propostas pedagógicas que estão (Gestor 5)

Considerando as respostas dos participantes da pesquisa, foram muitos os desafios encontrados pela comunidade escolar, mais especificamente para a Gestão Escolar e grupo de professores. Esse questionamento vem ao encontro do objetivo geral dessa pesquisa, correspondente à real dificuldade que as escolas estão enfrentando para implementar, entender, adaptar-se à mudança significativa que a BNCC causou em relação à prática pedagógica e à organização escolar. Tal falta de entendimento que muitos profissionais da Educação tiveram ao ter contato com a BNCC fez com que muitos professores continuassem planejando suas aulas como antes, pois consideraram que a BNCC não era diferente de outros documentos orientadores. Por ser um documento complexo, para o qual se teve pouca Formação Continuada, outro motivo que fez com que muitos professores continuassem seu planejamento como antes foi a insegurança e medo de errar.

O processo de implementação de uma Política Pública por si só é um processo complexo, que, quando não tem a participação direta dos atores no processo de formulação, acaba por não ter sentido aos atores, aqueles que irão pôr a Política em ação. Para Dourado (2007), a implantação das Políticas Públicas Educacionais implica o envolvimento e o comprometimento de muitos atores, incluindo gestores, professores, educadores vinculados aos mais diversos sistemas de ensino. O autor destaca que esse processo não se trata meramente da aplicação de métodos e técnicas de gestão.

Segundo Dourado (2007, p. 924):

A articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à Gestão Educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de Gestão que considere a centralidade das Políticas Educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada.

Dando continuidade à pesquisa, os participantes foram questionados quanto à Formação Continuada no período de implementação da BNCC e outros itens relacionados ao processo. O objetivo foi analisar e investigar a perspectiva dos diretores e Coordenadoria Geral sobre o processo de Formação Continuada para a implementação da BNCC nas escolas. Tais respostas serão discutidas a seguir, na segunda categoria de análise.

9.2 PERSPECTIVA DOS DIRETORES E COORDENADORIA GERAL SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

De acordo com Lotta (2019), uma Política Pública passa por quatro fases de desenvolvimento. A Primeira Fase é o momento de definição de temas prioritários a serem tratados pelo Estado. A Segunda Fase é a de formulação, momento de planejamento, de decisão sobre seus modelos e objetivos. A Terceira Fase é a da implementação, momento em que os planos formulados se tornarão realidade. Este depende fortemente da ação de burocratas e dos instrumentos da ação estatal. Por fim, a Fase de avaliação, aquela em que os resultados das Políticas serão mensurados.

A Formação Continuada é de fundamental importância no que tange à vida profissional/escolar dos educadores. O ideal é que o professor tenha uma formação inicial adequada e que dê continuidade ao longo da carreira. Segundo Rezer et al. (2018, p. 21), a “Formação docente em tempo de trabalho, quando qualificada, permite avanços nos processos de intervenção em sala de aula, pois o próprio professor compreende a importância desse processo”. Para os autores, muitas vezes, o processo de Formação Continuada é “compreendido como um dispositivo que visa apenas, de forma periférica, preencher lacunas deixadas pela formação inicial”.

No entanto, a Formação Continuada constitui importante “dispositivo de apoio e desenvolvimento do trabalho docente, ao desenvolvimento profissional, pessoal, potencializando um trabalho colaborativo para qualificar processos pedagógicos de intervenção”. Os mesmos autores relatam que uma Formação Continuada que contribua para o desenvolvimento profissional dos docentes “necessita fomentar a autonomia, atribuindo aos professores responsabilidades da decisão do tipo de formação que melhor atenda as necessidades da realidade de sua escola” (REZER et al., 2018, p. 21).

Libânio (2008, p. 231) destaca que a formação de professores requer a articulação entre Formação Inicial e Formação Continuada e sugere que “seria desejável que as instituições de Formação de professores e as delegacias de ensino criassem, na sua estrutura organizacional, algo como um Centro de Apoio à Formação Continuada”. Para o autor, esse Centro, além de receber professores da rede de escolas para atividades de Formação e capacitação, associando práticas formativas aos contextos reais de trabalho, “ofereceriam não apenas orientação profissional (cursos, debates, oficinas), mas também recursos materiais de apoio (biblioteca, centro de documentação, videoteca, jornais, material de esportes)” [...]. E,

este poderia ser mantido, ter apoio financeiro e material das Secretarias de Educação estaduais e municipais.

O autor acrescenta que a articulação entre Formação Inicial e Formação Continuada, “num sistema de alternância entre as escolas e as instituições Formadoras de professores, representa uma modalidade de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos reais de trabalho” (LIBÂNIO, 2008, p. 232). Segundo o autor, “trata-se de pôr em prática a concepção de Formação centrada nas demandas da prática, nas situações que acontecem efetivamente nas salas de aula” (LIBÂNIO, 2008, p. 232).

Todos os professores e gestores devem ou deveriam estar em constante processo de Formação Continuada, pois, dessa forma, conseguirão atender as necessidades, dificuldades e desafios enfrentados em sala de aula e na organização escolar. Levando em consideração o exposto, dando continuidade na pesquisa, questionei aos entrevistados sobre o processo de Formação Continuada no período de implementação da BNCC, com o objetivo de investigar se os profissionais de Educação do município participaram de Formações nesse período. Sobre essa situação, tivemos as seguintes respostas:

Aconteceram algumas capacitações em 2017 e 2018. Bem produtiva e aproveitada (Gestor1).

Participamos desde o ano de 2016 com formações no Estado de SC (Gestor2).

Em 2017 e 2018, se reuniram as escolas próximas da regional para fazer um estudo da BNCC (Gestor3)

Tivemos um curso para professores, gestores e apoio pedagógico em 2019. A Formação se deu por área de ensino e um professor foi o articulador durante a Formação. No mês de setembro iniciamos uma Formação em nível de município na AMAI (diretor4).

Sim, em 2018 e 2019 (Gestor5)

Sim participei de várias Formações que ampliaram meus conhecimentos sobre o assunto. Nos anos de 2017, 2018, 2019. Temas referentes à BNCC (Gestor6).

Diante dos relatos dos Gestores, foi possível observar que todos de alguma forma participaram de Formações Continuadas referente à BNCC entre 2016 e 2019. Também foi possível identificar que todos os Gestores consideram o processo de Formação Continuada importante para um exercício profissional que leve a uma Educação de qualidade. Quando

questionados sobre qual tipo de Formação consideram importante, obtive as seguintes respostas:

Na área da Educação todas as capacitações serão aproveitadas e necessárias em algum momento, na Educação sempre devemos estar atentos e evoluindo (Gestor1).

Considero muito importante Formações que tragam atividades práticas para o professor além de Formação Continuada em todas as áreas da Educação. Hoje temos muita Formação fragmentada onde param somente alguns dias para estudo (Gestor2).

Penso que se for bem trabalhada, qualquer tipo de Formação é válida, mas a presencial ajuda no sentido que a dúvida pode ser discutida no momento em que ela aparece (Gestor3).

Toda a Formação Continuada é importante e deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho do docente, pois favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novos significados às Práticas Pedagógicas. A Formação Continuada precisa também possibilitar que os professores identifiquem quais são as principais dificuldades de aprendizado dos alunos e permite que eles criem formas de contornar a situação, o que traz benefícios tanto para sua carreira profissional quanto para a escola na qual trabalham (Gestor4).

A formação e o trabalho docente é uma questão importante uma vez que o mesmo deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e está relacionada ao seu dia a dia (Gestor5).

As formações continuadas relevantes são aquelas que agregam conhecimento aliado a teoria e a prática (Gestor6).

Em relação à Formação Continuada, de acordo com Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, “a Formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais Políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores” (BRASIL, 2020, p.107). Em sequência, o documento cita mais alguns pontos considerados importantes de estarem articulados com a Formação Continuada, como Projetos Pedagógicos, os currículos; os materiais de suporte pedagógico; o sistema de avaliação; o Plano de carreira e a progressão salarial.

Libâneo (2008, p 227) considera que a Formação Continuada “é condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”. Ou seja, “é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2008, p.227).

Quanto à Formação prolongada, Libâneo (2008, p. 227) destaca que a Formação permanente “torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana”. Nesse sentido, o autor coloca que as escolas estão em constante mudança, passam por inovações estruturais a todo o momento, como “as formas alternativas de Gestão a elaboração coletiva do projeto pedagógico curricular, os ciclos da escolarização, os currículos interdisciplinares ou globalizados, as práticas interculturais, a avaliação formativa, a interligação entre a escola e a comunidade [...]” (LIBÂNEO, 2008, p. 228). O autor destaca que o perfil do aluno também se modifica a todo momento e tantas mudanças fazem com que o professor esteja em constante Formação, se atualizando sempre.

Em relação a essas difíceis condições de exercício da profissão, a Formação Continuada “pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las” (LIBÂNEO, 2008, p. 228). O autor complementa citando que:

Também fazem parte das Práticas de Formação Continuada aquelas ações de acompanhamento das Equipes das escolas promovidas pelas Secretarias de Educação, visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional. Todavia, cabe um papel decisivo às equipes técnicas das escolas (especialmente os coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais) que prestam assistência pedagógico-didática aos professores, coordenam reuniões e grupos de estudo, supervisionam e dinamizam o projeto pedagógico, auxiliam na avaliação da organização escolar e do rendimento escolar dos alunos, trazem materiais e propostas inovadoras, acompanham as aulas, prestam assistência na utilização de novos recursos tecnológicos como o computador e a Internet (LIBÂNEO, 2008, p. 228).

Levando em consideração as referências de Libâneo, podemos observar o quão é relevante a Formação Continuada para os docentes, não só para os professores, mas para toda a Equipe gestora envolvida, tanto as Secretarias de Educação, quanto equipe pedagógica e administrativa escolar. Refiro-me que a Coordenadoria Geral e Diretores, os quais representam a Secretaria de Educação dentro da escola, e Coordenadores pedagógicos precisam estar em constante processo de formação para auxiliar, repassar, coordenar o processo de Formação Continuada com os professores.

Prosseguindo a análise, ao ser questionado aos Gestores se foi disponibilizada aos professores do município e/ou das Unidades de Ensino Formação Continuada para a implantação da BNCC, ganham destaque as respostas a seguir:

Desde o ano de 2017 foi disponibilizado formação para os professores do Estado, os temas foram diversos desde as competências gerais e específicas de cada área do conhecimento. Foi trabalhado em Paradas Pedagógicas no início e final do ano e em alguns dias de estudos (Gestor 2).

[...] tivemos momentos nos anos passados onde juntamente com os professores das escolas, estudarmos e apresentarmos os entendimentos daqueles momentos de estudos, mas penso que precisa mais capacitação e individualmente os professores são incentivados/cobrados para fazer este estudo (Gestor 3).

[...] todos tiveram a oportunidade de participar e se especializar. Os temas foram referentes a cada área da BNCC, cada professor em sua área e também com encontros que trabalhou mais no geral (Gestor 6).

Ao analisar as respostas, verifica-se que aconteceram Formações Continuadas sobre a BNCC para os professores e que os Gestores participaram dessas Formações. Após, foi solicitado aos entrevistados que avaliassem tal processo de Formação Continuada, bem como se os professores demonstraram ter conseguido compreender tais conhecimentos mudando, melhorando sua prática pedagógica. As respostas a seguir ganham destaque:

Em minha opinião precisamos de mais formação para conseguir absorver todos os conhecimentos, porém os professores possuem o conhecimento geral e aplicam já em sala de aula, percebemos mudanças principalmente dentro das competências socioemocionais onde os professores estão valorizando e avaliando os alunos em um todo [...] (Gestor 2).

Acredito que ainda precisam ir mais a fundo neste estudo da BNCC para melhorar sua prática pedagógica (Gestor 3)

O grande desafio é estabelecer na escola uma cultura que tenha o aprendizado como foco também para os professores, uma vez que eles precisam compreender os novos padrões determinados pela BNCC e suas influências no processo educacional. Estimular os alunos é essencial para que se consiga desenvolver com qualidade as práticas docentes e garantir o aprendizado deles. O professor, porém, não conseguirá enfrentar esse desafio se não conseguir desenvolver ações que possam aumentar o interesse dos alunos pela escola e pela sala de aula (Gestor 4)

Esse processo foi de fundamental importância para melhorar nossa prática pedagógica. Acredito que aconteceu várias mudanças, mas ainda necessita uma caminhada longa para que realmente se efetive de forma concreta a BNCC (Gestor 6).

Considerando as respostas dos entrevistados, é possível observar que algumas mudanças foram observadas pelos Gestores na prática pedagógica dos professores. Porém, ainda é preciso aprofundar os estudos sobre a BNCC, ou seja, mais Formações precisam ser disponibilizadas aos docentes para ampliar seus conhecimentos.

Quanto à Formação continuada específica para a Gestão Escolar, três dos entrevistados (Gestor 2, Gestor 3 e Gestor 4) responderam que não aconteceu. Por outro lado, os outros três entrevistados (Gestor 1, Gestor 5 e Gestor 6) responderam que aconteceu para todo o corpo docente, incluindo a Gestão Escolar. As respostas que ganham destaque: “Sim. Formação para docentes e construção do processo” (Gestor 5). “Sim em várias etapas que contemplou todas as áreas da educação” (Gestor 6).

Quando questionado aos entrevistados se as Formações poderiam ter sido realizadas de outras formas, as respostas foram as seguintes:

Pra mim foi bom da forma que ocorreu (Gestor 1).

Na minha opinião deveria ter sido realizada uma formação continuada Geral para todos. Não somente em momentos fragmentados (Gestor 2).

Penso que poderia ter sido dado mais Capacitações de forma geral, seja presencial ou remoto. Pois essas poucas Capacitações que aconteceram deixaram muitas interrogações/dúvidas/incerteza fazendo com que tenhamos alguns medos no geral. Deveria ter tido mais Capacitações e mais separados para cada fase/setor pudesse se aprofundar mais no seu específico (Gestor 3).

[...] poderiam ter tido continuidade e um acompanhamento da progressão e sequenciamento dos conteúdos e habilidades de cada componente curricular para todos os anos da Educação Básica por parte dos formadores (Gestor 4).

Deve haver mais Formação Continuada, explorando ao máximo o documento, pensando todos juntos na parte diversificada e a fim de contemplar a regionalidade, a cultura, as artes, enfim, as especificidades locais. Trabalhar e conhecer somente a Base comum não irá atender as necessidades específicas de cada escola ou comunidade. Ainda há muito que se aprimorar neste processo de implantação e efetivação da BNCC (Gestor 6).

De acordo com as respostas dos entrevistados, apenas dois (Gestor 1 e Gestor 5) disseram que as Formações não precisariam ser diferentes. Podemos observar que os demais (Gestor 2, Gestor 3, Gestor 4 e Gestor 6) consideram que alguns pontos poderiam ter sido diferentes, mostrando que ainda ficaram algumas lacunas quanto à implementação da BNCC, principalmente no que diz respeito às necessidades específicas de cada escola.

Considerando os relatos dos participantes da pesquisa, ficou claro que os gestores demonstraram interesse, preocupação e enfrentaram dificuldades no processo de implementação da BNCC, por ser um documento complexo, que exigiu mudanças

significativas. Diante desse cenário, possivelmente, o tempo foi curto para que tudo fosse contemplado até início de 2020, tempo este estipulado pela BNCC.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC expõe ser um documento orientador que aponta o que se espera que os alunos desenvolvam ao longo da Educação Básica. Ela apresenta as habilidades e competências que são consideradas essenciais e que devem ser desenvolvidas nas escolas. A Base orienta na elaboração do currículo e no processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, que é de responsabilidade das unidades escolares. O currículo é o planejamento, o que será desenvolvido na sala de aula, que, por sua vez, deve ser adaptado de acordo com as habilidades e as competências esperadas de cada aluno.

É através da Gestão Escolar e de sua organização que as Políticas Educacionais são implementadas nas escolas. Libâneo (2008) e Luck (2007) apontam vários fatores fundamentais em relação à Gestão e ao processo organizacional no Sistema de Ensino, sendo que é através da Organização da Gestão que se desenvolvem os meios para a implementação de tais Políticas. E esse processo deve se desenvolver através de uma Gestão Democrática, com a participação de toda a comunidade escolar, na busca de atingir os melhores resultados, objetivos e metas.

O termo Gestão, segundo Luck (2007, p. 36), de modo geral, é orientado pelos “princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho”. Assim, através desses princípios, se cultivam relações democráticas, que acabam por fortalecer “princípios comuns de orientação, norteadores da construção da autonomia competente, que se garantem a partir do estabelecimento e cumprimento de normas, leis, princípios comuns” (LUCK, 2007, p.45).

De acordo com Libâneo (2008, p. 10), uma escola bem organizada e bem gerida “é aquela que assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciem o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar”. Estudos e pesquisas analisadas por ele mostram que boas práticas de Organização e Gestão aliadas a outros fatores importantes, como “corpo docente bem preparado profissionalmente, consistência do projeto-curricular, um currículo bem organizado”, fazem a diferença nos resultados escolares dos alunos.

A partir desta concepção, esta Pesquisa buscou investigar e analisar quais os desafios encontrados pela Secretaria de Educação e dos gestores/diretores das escolas e, conseqüentemente, toda comunidade escolar em relação à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também buscou explorar como aconteceu e se desenvolveu o

processo, as Formações Continuidas e os métodos organizacionais utilizados pelas instâncias gestoras do Sistema de Ensino e Gestão Escolar para a implementação da Base.

Ao final da pesquisa foi diagnosticado dificuldade no processo de implementação nos documentos orientadores escolares, resultado de um período de pouca Formação Continuada, principalmente na área da Gestão. A partir disso, será possível demonstrar possibilidades e direções para se pensar o processo de implementação de políticas educacionais e de propor possibilidade de intervenções para qualificar o processo de implementação da BNCC.

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, uma vez que considera a comunicação do pesquisador em campo, permite realizar a análise, sob diferentes perspectivas, dos objetos pesquisados sobre as quais o pesquisador pauta seus estudos na análise do mundo real, preocupando-se em pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos. Quanto aos objetivos, esta pesquisa é exploratória e descritiva, pois visa estabelecer proximidade com o problema com vistas a torná-lo explícito e a descrever as características de uma determinada população. Foi realizada uma revisão de literatura e uma análise documental da parte introdutória da BNCC e dos PPPs das escolas investigadas, a fim de analisar a organização escolar de cada unidade e se a BNCC está inserida no documento e, conseqüentemente, na prática pedagógica.

A revisão bibliográfica foi sustentada pela escolha de diversos autores, como Aguiar e Dourado (2018), Macedo (2018), Muller (2002), Oliveira (2010) Vieira (2014), Libâneo (2008; 2016), Arroyo (2010), Luck (2000; 2007). Com o mesmo objetivo, foi realizado o Estado de Conhecimento, processo entendido como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155).

Ao realizar o Pesquisa Bibliográfica, constatei que os autores na sua grande maioria criticaram a forma como a BNCC foi apresentada. Para Aguiar e Dourado (2018), o processo e implementação da BNCC não foi democrático pelo fato de o MEC, por várias vezes, levar o documento para a aprovação sem antes passar por uma discussão com a sociedade e, dessa forma, precisou se formar um polo de resistência. Para Reis e Gonçalves (2020, p. 167), o texto da BNCC “usa como justificativa a organização por competências, baseada em exigências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de avaliações internacionais”.

Os autores Albino e Silva (2019) criticam tal modelo curricular por competência demonstrando preocupação. Para eles, se está reduzindo o conhecimento a esquemas e modelos, um modo processual de compreensão curricular. Também, que o documento tem

uma estrutura discriminatória e invasiva do trabalho docente, visto por eles como um material detalhado em torno das competências e que cabe ao professor ser o executor de tarefas pedagógicas.

No processo de análise da Pesquisa Estado do Conhecimento, foi possível observar que as publicações foram quase que totalmente contrárias ao que a BNCC estabelece. Grande parte dos pesquisadores pesquisaram sobre o currículo e a BNCC colocando que o documento estabelece uma fragmentação de disciplinas, que reflete diretamente na identidade e nas ações assumidas pelos professores na prática escolar, ou seja, na autonomia pedagógica. Em suma, que a BNCC visa a formação dos sujeitos através de competências cognitivas e socioemocionais para sua atuação no mercado do trabalho, acabando por desumanizá-los ao percebê-los apenas como força de trabalho produtiva.

Por fim, foi realizada uma pesquisa de campo, na qual foram produzidos os dados, por meio da pesquisa nas cinco escolas públicas de Ensino Fundamental de Ponte Serrada - SC, abrangendo, assim, a totalidade das escolas públicas desse município. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram a equipe gestora (diretor/a) e representante da Coordenadoria Geral municipal das escolas investigadas. Em virtude da pandemia do coronavírus, foi utilizada como instrumento de coleta de dados entrevista on-line gravada.

A pesquisa ocorreu em todas as cinco escolas de Ensino Fundamental do município de Ponte Serrada-SC, sendo três municipais e duas estaduais, atingindo o objetivo geral e específicos.

Em relação à Pesquisa Documental realizada nos PPPs das escolas, conclui-se que a implementação da BNCC não foi concluída nas escolas investigadas. Na pesquisa de campo, a partir das entrevistas realizadas com os gestores, ganhou destaque a preocupação demonstrada para com o processo de implementação da BNCC e com a qualidade no Ensino. Todos esperam pelo melhor na Educação e, mesmo assumindo em algum momento da entrevista que a implementação foi falha, defendem que a BNCC veio para melhorar o Ensino.

Lotta (2019, p. 15) destaca que as políticas públicas “falham sistematicamente porque a implementação não segue a formulação, seja porque objetivos são muito abrangentes e ambíguos, seja porque há muitos atores e valores distintos envolvidos na implementação” (LOTTA, 2019, p. 15). Afirma, por fim, que o ideal seria aumentar definição e clareza de objetivos e aumentar controle de quem os executa.

Em relação à Formação Continuada, percebeu-se o quão é relevante a Formação Continuada para os docentes, não só para os professores, mas para toda a Equipe gestora envolvida, tanto as Secretarias de Educação, quanto equipe pedagógica e administrativa

escolar. Neste sentido, é preciso que se criem políticas voltadas à Formação Continuada na área da Gestão e que inicie ainda na Formação Inicial.

As possibilidades e direções foram pensadas a partir do resultado obtido com a pesquisa, são elas: investir em Formação Continuada permanente e de qualidade para a equipe de professores; investir em Formação Continuada na área da Gestão e instigar secretarias competentes a disponibilizarem tal formação aos gestores; disponibilizar Formação Continuada na área da Gestão também aos professores; motivar todos os envolvidos com a Educação por uma luta pela Gestão Democrática, que deve acontecer desde a decisão, criação, criação, formulação, avaliação de políticas públicas e também na organização escolar no dia a dia na escola; incentivar, criar meios, disponibilizar aos educadores momentos de pesquisa e debates sobre as políticas educacionais.

Por fim, destaco que este estudo não se esgota aqui, pois é uma problemática que reflete diretamente dentro das escolas, na prática pedagógica, na organização escolar e, conseqüentemente, na qualidade ou não do Ensino. É preciso que todos os envolvidos na Educação lutem pela Gestão Democrática, que, como dito, deve iniciar na decisão, criação, formulação de políticas públicas até a implementação e avaliação do processo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela S. de; DOURADO, Luiz Fernandes. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vistas e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela S. de; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018 p. 8-22.
- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-53, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TREVISOL, Márcio. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TREVISOL, Márcio. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Nogueira. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 25-41.
- ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.
- ARROYO, Miguel González. Políticas Educacionais e Desigualdades: À procura de novos significados. In: ARROYO, Miguel González. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988, 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 jun. 2020.
- BRASIL, **Resolução CNE/CP Nº 1, De 27 de Outubro de 2020**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. 208 Ed., 2020.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Diretos**: Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DMITRUK, Hilda. Beatriz. **Caderno metodológico: diretrizes do trabalho científico**. 8. ed. Chapecó: Argos, 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. **A qualidade da Educação: perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas: v. 29, n.78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro; ARRUDA FILHO, Emílio José Montero. **Planejamento da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

FERREIRA, Washington Aldy. **O currículo de Geografia uma análise do documento de Reorientação Curricular da SEE-RJ**. Orientadora: Sônia Maria Vanzella Castellar – São Paulo, 2009.

FIGUEREDO, Marcele Barbosa; BOTELHO, Arlete e Freitas. A Relevância da Construção do PPP seus tópicos e suas flexibilidades na prática profissional. **Itinerarius Reflectionis**. Goiás, v. 14, n. 2, p. 14-21, 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GERHARDT, Engel Tatiana; SILVEIRA, Tolfo Denize. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. In: GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 40, p. 1-21, 2019.

HAMILTON, David. “Sobre as origens do termo classe e curriculum”. *Teoria e Educação*, n. 6, 1992.

INÁCIO, Michele Chaves. **A Formação Continuada de Gestores escolares sob a perspectiva da Gestão Democrática**. Novo Hamburgo, RS, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOTTA, Gabriela. **Teoria e Análises sobre implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. “A Base é a Base”. E o currículo o que é? In: MACEDO, Elizabeth Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MACEDO, Elizabeth. Fernandes. Fazendo a Base virar realidade. **Revista Retrato da Escola**, Brasília, v.13, n.25, p. 39-55, jan/mai. 2019.

MACEDO, Edilene Nunes. A BNCC como política educacional. **Espaço Público**, v. 3, p. 64-76, mar. 2019.

MALANCHE, Julia; DUARTE, Rita de Cássia. Políticas públicas para formação de professores no Brasil: formação ou conformação ao ideário do capital? **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 15-34, mai/ago. 2018.

MEC. **Portal Ministério da Educação**. 2018. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 31 mar. 2020.

MINAYO, Maria, Cecília, de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil. **VIII Seminário Internacional de Educação Superior** - RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. Porto Alegre, UFRGS, 2015.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MULLER, Pierre. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva dialética. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Ed. PUC, 2010. p. 93-100.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educativa, crise na escola e a promoção da justiça social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

REIS, Graça; GONÇALVES, Rafael Marques. Base Nacional Comum De Formação de professores da Educação Básica, embates e pontos de vista. **Série-Estudos**, Campo Grande,

MS, v.25, n.55, p.155-180, set./dez. 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1496>. Acesso em: 05 fev. 2022.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-39, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 11 fev. 2022.

ROZEMBERG, Eduarda. Perguntas e respostas sobre a BNCC. **Educação Brasileira**. 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/perguntas-e-respostas-sobre-a-bncc/>. Acesso em: 05 nov. 2019.

REZER, Ricardo da et al. **Desafios políticos e epistemológicos da Formação Continuada: reflexões epistêmico-pedagógico**. Ed. Chapecó; Editora Chapecó, 2018.

SANTOS, Emina; CABRAL, Vivian de Lima. Educação com qualidade: um debate para além de atual. **Revista Retrato da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 109-122, jan./mai. 2019.

SANDER, Benno. **Qualificação do dirigente escolar: Construindo uma perspectiva multirreferencial**. Brasília, 2007.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago. Ingrassia. (orgs.). A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago. Ingrassia. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SILVA, Lidiane, Cristina da et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. In: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUCPR, p. 4555, 4566. out. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, 2006. p. 20-45.

TARDIF, Maurice; CLAUDE, Lessard. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice; CLAUDE, Lessard. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas**. Unesp. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/581>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35

VIEIRA, Sofia Lerche (org.). Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas. In: SOUZA, Donaldo Bello; MARTINS, Angela Maria. **Planos de Educação no Brasil: Planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 55-71.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; POCRIFKA Dagmar Heil; SIMONIAN Michele. **Investigação Qualitativa em Educação**: Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. Atas CIAIQ, 2016. p. 789-798.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Mario Costa de; VILELA, Rita Almeida Teixeira. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 287-p. 309.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Título: Os desafios da implementação da Base Nacional Comum Curricular nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental do município de Ponte Serrada - SC.

Objetivo Geral: Investigar as concepções da gestão escolar (diretor/a), bem como da coordenadoria geral municipal sobre os desafios quanto à implementação da BNCC nos documentos norteadores, prática pedagógica e cotidiano escolar.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Bloco Introdutório	Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido; declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa; certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações; solicitar ao/a entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.	
Bloco Identificação	Identificar a formação do/a entrevistado/a	Pedir ao entrevistado/a que informe sua área de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis cursos de formação continuada no tange à implementação da BNCC.	
Bloco Processo Implementação	Verificar como foi realizado o processo de implementação nos documentos norteadores da escola e o nível de conhecimento do entrevistado /a sobre a BNCC.	Questionar se a BNCC foi implementada nos documentos norteadores da escola e de que forma aconteceu esse processo; Indagar o/a entrevistado/a sobre a origem dos seus saberes quanto à BNCC; Solicitar que o/a entrevistado/a avalie o processo de implementação do documento; Questionar quais os desafios encontrados/enfrentados pelo entrevistado/ a para implementar a BNCC nos	

		documentos escolares norteadores da prática pedagógica docente; Pedir que o/a entrevistado/a opine quanto à implementação da BNCC, se foi importante e necessária no que diz respeito ao desenvolvimento integral do aluno e consequentemente para melhorar a qualidade de ensino.	
Bloco Formação Continuada	Conhecer de que forma aconteceu a formação continuada no período de implementação da BNCC, e consequentemente para a prática docente do entrevistado/a e de seu grupo de professores.	Questionar que tipo de formação considera importante para o desenvolvimento de um exercício profissional docente que leve a uma Educação de qualidade; Questionar se foi disponibilizada aos professores formação continuada no que tange à implementação da BNCC, bem como quais temas foram indagados, considerados importantes nesse processo; Solicitar ao entrevistado/a que avalie o processo de formação continuada sobre a Base, bem como se os professores conseguiram absorver tais conhecimentos mudando/melhorando sua prática pedagógica. Pedir que sugiram como poderiam ser feitas essas formações, bem como poderiam ser feitas as orientações aos gestores quanto a implementação da BNCC.	

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Roteiro: Os desafios da implementação da Base Nacional Comum Curricular nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Ponte Serrada - SC.

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Os desafios da implementação da BNCC nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Ponte Serrada – SC”. Esta pesquisa está sendo desenvolvida por Karine Aparecida Ribeiro dos Santos, discente do curso de Mestrado, Programa de Pós- Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt.

O objetivo central do estudo é: Investigar as concepções da gestão escolar (diretor/a), bem como da coordenação geral municipal, sobre os desafios quanto à implementação da BNCC nos documentos norteadores, prática pedagógica e cotidiano escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é considerada um documento de grande relevância para a Educação Brasileira, uma vez que define as aprendizagens essenciais que todo o aluno deve desenvolver. Além de ser obrigatória, norteia a elaboração de todos os currículos nacionais.

A partir dessa temática, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar as escolas que já alteraram seus documentos (Currículo, Projeto Político-Pedagógico(PPP), material didático, planos de aulas...); examinar se a Gestão recebeu formação continuada para conduzir o processo de implementação da Base; verificar se foi investido na formação continuada dos professores, de acordo com o que a Base exige; identificar os desafios encontrados pela gestão escolar e coordenação geral municipal das escolas para a implementação do documento; propor alternativas aos desafios encontrados a partir dos resultados da pesquisa de campo.

O convite a sua participação se deve ao fato de ser gestor/a escolar ou coordenador/a geral municipal e, assim, é responsável em liderar todo o processo de implementação da BNCC na (s) escola (s), uma vez que participa e organiza meios para que a implementação aconteça, acompanha e avalia todo o processo desde os documentos norteadores da escola até a prática pedagógica dos professores em sala de aula. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

A participação na pesquisa poderá causar risco de constrangimento durante a entrevista; a de se irritar ao falar sobre o assunto, de despertar ansiedade ao pensar

sobre os desafios; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; tomar o tempo do sujeito ao responder à entrevista; invasão de privacidade. A pesquisadora no início da entrevista passará segurança ao entrevistado, no sentido que será uma conversa aberta, simples e rápida (máximo 30 minutos), e que será possível interromper a qualquer momento. Se sentir-se constrangido juntos analisaremos a melhor forma de seguir com a entrevista. Se surgirem dúvidas, as mesmas serão esclarecidas a qualquer momento.

Pode-se ainda haver constrangimento pelo não domínio das ferramentas ou por problemas técnicos (como falta de luz e sinal precário de internet), se for o caso, a entrevista será remarcada juntamente com o participante para outro momento oportuno. Para facilitar o acesso do participante será utilizado como ferramenta de comunicação o Google Meet, pois este é de fácil acesso e o entrevistador domina/manipula bem tal ferramenta, e dessa forma irá minimizar possíveis problemas técnicos durante a entrevista, bem como assegurar a segurança e privacidade.

Além disso, será combinado com o participante os procedimentos adotados em caso de problemas técnicos. Também será disponibilizado ao entrevistado o contato do Setor de Atendimento Psicológico da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS. Os participantes poderão solicitar atendimento pelo e-mail liege.silveira@uffs.edu.br.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa será o de trazer para o centro das discussões o processo de implementação da BNCC e colaborar na organização de possibilidades e direções para se pensar o processo de implementação de políticas educacionais na escola e de propor possibilidades de intervenções para qualificar o processo de implementação da BNCC. A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. Esta entrevista será realizada de forma virtual em oportunidade acordada com a coordenadoria geral municipal e/ou equipe diretiva das escolas estaduais (âmbito estadual). O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 30 minutos e será gravada pela pesquisadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital no computador da pesquisadora por um período de cinco anos e deletado após este período.

A devolutiva dos resultados obtidos será apresentado/entregue à equipe gestora (municipal e estadual) e coordenadoria geral educacional do município de Ponte Serrada – SC. Tais resultados poderão trazer para o centro das discussões o processo de implementação da BNCC e das políticas educacionais. Além disso, busca colaborar na organização de possibilidades e direções para se pensar o processo de

implementação de políticas educacionais na escola e propor possibilidades de intervenções para qualificar o processo de implementação da BNCC. Tais resultados poderão ser organizados em formato de livretos ou de seminário, sendo denominado produto da pesquisa, por se tratar de um Mestrado Profissional.

Os resultados decorrentes desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. A geração de dados acontecerá entre os meses de julho e agosto, após aprovação de parecer nº _____, aprovado em ____/____/____ e com identificação para verificação CAAE nº 40246220.7.0000.5564. Caso concorde em participar, você poderá receber uma via deste termo por e-mail e sua autorização será declarada a seguir para que a participação nesta entrevista se torne possível. Desde já agradecemos sua participação!

Ponte Serrada, ____ de ____ de 2021

Karine Aparecida Ribeiro dos Santos
Pesquisadora Responsável
Tel: (49) 99983-6630
E-mail: karine.laura17@yahoo.com.br

Contato da orientadora da pesquisa:
Profª. Drª. Zoraia Aguiar Bittencourt
E-mail: zoraia.bittencourt@uffs.edu.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (049) 2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Autorizo, inclusive, que a entrevista seja gravada pela pesquisadora.

Nome completo do participante:

(A autorização será enviada por e-mail e entrevista será gravada)

Os pesquisadores deverão assinar no final e rubricar as páginas anteriores. Assinatura do Pesquisador Responsável e do participante da pesquisa devem estar na mesma página.

Observações:

1. A CONEP recomenda que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ter suas páginas numeradas (sendo que cada página deve indicar o nº total de páginas. Ex:

1 de 4; 2 de 4) possibilitando a integridade das informações contidas no documento.

2. (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.5.d) o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha.”

APÊNDICE III

PRODUTO FINAL – RELATÓRIO PARA OS GESTORES/DIRETORES E COORDENADORIA GERAL



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

KARINE APARECIDA RIBEIRO DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE
PONTE SERRADA - SC
(Produto Final)**

**ERECHIM
2022**

1 CONTEXTUALIZANDO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é considerada um documento de grande relevância para a Educação Brasileira, uma vez que define as aprendizagens essenciais que todo o aluno deve desenvolver. Além de ser obrigatória, norteia a elaboração de todos os currículos nacionais. A BNCC, considerada documento Base para a Educação brasileira, começou a ser implantada em dezembro de 2017, de maneira que os currículos estivessem alterados para sua utilização até 2020.

A Base prevê que devem ser incorporados na elaboração do currículo escolar os conteúdos, temas que o documento aborda como imprescindíveis, considerando as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na escola, permitindo que a mesma tenha liberdade de decidir aquilo que irá constar no currículo e que inclua pontos referentes à identidade, cultura e contexto do âmbito escolar. Também destaca a importância de tanto a gestão escolar quanto os professores participarem da sua construção, pois serão protagonistas nesse processo.

A BNCC sugere às instituições de ensino incluir em seus currículos temas relacionados à região e ao contexto em que o estudante está inserido, contemplando, assim, assuntos ligados à história, à cultura e às tradições da sua comunidade. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo investigar a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas públicas de Ensino Fundamental de Ponte Serrada – SC, considerando as concepções da gestão escolar (diretor/a), bem como da coordenação geral municipal, sobre os desafios quanto à implementação da BNCC nos documentos, na prática pedagógica e no cotidiano das escolas.

O interesse pelo estudo deveu-se à relevância de compreender as formas como as escolas estão buscando incorporar a BNCC no currículo, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na formação continuada de professores. A partir dessa temática, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar as escolas que já alteraram seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP); examinar se a Gestão recebeu Formação Continuada para conduzir o processo de implementação da Base; verificar se foi investido na Formação Continuada dos professores, de acordo com o que a Base exige; identificar os desafios encontrados pela Gestão Escolar e coordenação geral municipal para a implementação do documento; propor alternativas aos desafios encontrados a partir dos resultados da pesquisa de campo.

A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa. Para atingir os objetivos traçados, foi realizada uma revisão bibliográfica, uma pesquisa de Estado do Conhecimento e uma pesquisa documental da parte introdutória da BNCC e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas investigadas com o objetivo de conhecer/identificar como é a organização escolar de cada unidade e analisar quais delas já implementaram a BNCC, observando de que forma está contemplada no documento.

A pesquisa ocorreu em todas as cinco escolas de Ensino Fundamental do município de Ponte Serrada - SC, sendo três municipais e duas estaduais, atingindo o objetivo geral e específicos.

A etapa que realizei a análise documental dos PPPs das escolas investigadas foi uma etapa fundamental para se chegar ao resultado final dessa pesquisa. Segundo a BNCC, no início de 2020, todos os documentos norteadores das escolas deveriam estar organizados para sua utilização com as orientações que a Base determina. Dessa forma, foi possível identificar os desafios enfrentados pela comunidade escolar para pôr em ação as reivindicações que a BNCC exige.

O Projeto Político-Pedagógico é um documento norteador dentro das escolas que traça os caminhos (metodologias e práticas pedagógicas) que a escola irá desenvolver durante o ano letivo. Visa integrar a comunidade escolar num processo educativo contínuo, uma produção coletiva de todos os segmentos, que juntos refletem, analisam, questionam, definindo a identidade da Instituição. Busca uma linha comum de ação, direção e sustentação para a prática cotidiana escolar a partir da realidade social concreta da comunidade escolar.

Segundo Libâneo (2008, p. 266), o “Projeto Pedagógico-Curricular é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as ações, os procedimentos necessários à realização do processo de escolarização de todos os alunos”. Para a elaboração do PPP, é de fundamental importância a participação de toda a comunidade escolar, incluindo os pais, com o objetivo de trabalhar uma educação voltada à realidade do aluno. Esse processo de construí-lo coletivamente através de Gestão Democrática acaba por afirmar autonomia escolar e, conseqüentemente, muitos outros benefícios.

Diante disso, podemos considerar o PPP como um documento importantíssimo e necessário para a organização e o andamento escolar. Após analisar os PPPs das escolas investigadas, constatei que, até o momento, na maioria das escolas, a BNCC foi apenas citada, ainda não fazendo parte dos PPPs das escolas investigadas. Em um dos PPPs, a BNCC sequer foi citada.

Como gestora escolar do município que realizei a pesquisa, constatei a dificuldade que se teve em todas as escolas investigadas de implementar a BNCC no PPP escolar. Duas delas apenas citaram em algumas frases do documento, mas sequer tinha o conceito do porquê estava sendo citada. Em outro PPP, havia textos diversos falando sobre a BNCC, os quais não apresentavam referência das suas fontes. Observei que uma das escolas estaduais se aprofundou um pouco mais no processo de implementação da BNCC, pois, como acompanhei o processo de implementação no município, a rede estadual disponibilizou formações continuadas mais específicas. Porém, em outra escola, também estadual, a BNCC foi citada apenas duas vezes, sendo que recebeu a mesma orientação/formação.

Em outro PPP, a BNCC não estava citada, o que revela que, muitas vezes, os profissionais sentem insegurança, dúvida, medo, resultado de pouca ou frágil Formação Continuada, e não sabem o verdadeiro motivo pelo qual fazem as coisas, o que indica estarem construindo somente um documento burocrático, cumprindo o que é obrigatório, mas sem identificar realmente o motivo pelo qual estão agindo. Nesse sentido, talvez o processo de implementação da BNCC nos PPPs pudesse ter sido um processo melhor organizado/coordenado, com mais Formação Continuada, até mesmo consultoria ou apoio técnico específico para tal.

Sendo assim, é possível concluir que as leis vêm de “cima”, são impostas em curto prazo e, por ser obrigatório, são realizadas, muitas vezes, inadequadamente. Isso é muito preocupante, pois o PPP, como já foi citado neste texto, é o documento norteador das escolas que traça os caminhos (metodologia e práticas pedagógicas) que a escola irá desenvolver durante todo o ano letivo.

A última etapa foi a realização da pesquisa de campo. Para Minayo (1994), a pesquisa em que se lida com seres humanos requer uma aproximação do que é a vida em sociedade, um apanhado teórico-metodológico que se ajuste às especificidades do objeto de investigação, que neste estudo se deu através de entrevista semiestruturada on-line gravada.

Destaca-se que a presente pesquisa foi submetida à apreciação, avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, a partir do cadastro realizado pela pesquisadora na Plataforma Brasil, sob o CAEE: 39551420.9.0000.5564. Além disso, antes de realizar a pesquisa de campo, se teve a aprovação da Coordenadoria Geral de educação do município e dos diretores das escolas estaduais investigadas. Após as aprovações, as entrevistas foram agendadas com os gestores das escolas (municipais e estaduais) e com a Coordenadoria Geral do município.

As entrevistas foram realizadas entre o mês de agosto e setembro de 2021, abrangendo seis gestores, entre eles a representante da Coordenadoria Geral da Educação do município, destes, tive a participação/colaboração de todos. Esta etapa tinha por objetivo identificar a formação dos entrevistados, verificar como foi realizado o processo de implementação nos documentos norteadores das escolas e o nível de conhecimento do entrevistado sobre a BNCC. Por fim, conhecer de que forma aconteceu a formação continuada no período de implementação da BNCC, se os professores conseguiram compreender a BNCC e se adquiriram novos conhecimentos mudando/melhorando sua prática pedagógica.

Foi necessário entrar em contato várias vezes com alguns dos entrevistados, pois, diante do dia a dia corrido vivenciado nas escolas decorrentes da Pandemia do Coronavírus, que consequentemente fez com que o trabalho aumentasse nas escolas e com o retorno das aulas presenciais em meio à Pandemia, os desafios para a comunidade escolar só aumentaram. No final, deu tudo certo e todas as entrevistas foram realizadas. Após recolhidos os dados, se chegou aos resultados da pesquisa, os quais serão descritos a seguir.

2 DADOS OBTIDOS NA PESQUISA DE CAMPO

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, a análise dos dados foi dividida em duas categorias principais: (I) perspectiva dos Diretores das escolas investigadas e da Coordenadoria Geral sobre o processo de implementação da BNCC; (II) perspectiva dos Diretores e Coordenadoria Geral sobre Formação Continuada no processo de Implementação da BNCC.

2.1 PERSPECTIVA DOS DIRETORES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS E DA COORDENADORIA GERAL SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Para Lotta (2019, p. 18), o processo de implementação de Políticas públicas é interativo. “Muitos atores são envolvidos nos processos decisórios que levam à materialização das políticas. Esses atores podem estar dentro ou fora das organizações, podem ser estatais ou não estatais, podem ser formais ou informais”. Nesse sentido, para se fazer a análise da

implementação, “é necessário entender quem são esses atores, como eles interagem e agem sobre a implementação” (LOTTA, 2019, p.18).

Políticas públicas estão diretamente ligadas à Educação e à vida escolar dos professores e Gestores. Porém, é um tema extremamente complexo que muitos profissionais da Educação não têm o entendimento real de sua função. Eu mesma, tendo formação acadêmica e alguns anos de carreira docente, quando iniciei o trabalho como gestora, tinha pouquíssimo conhecimento. Quando se está em sala de aula, o professor acaba focando na aprendizagem dos alunos e acaba por deixar de lado os assuntos mais burocráticos. Às vezes, nem se dá conta que, quando o aluno não atinge o objetivo esperado, tal resultado pode estar relacionado a uma Política Pública mal formulada, mal implementada.

Com o objetivo de entender, avaliar e investigar o processo de implementação da BNCC nas escolas investigadas e, conseqüentemente, no município de Ponte Serrada - SC, um tema a ser questionado com os Gestores entrevistados foi opinar sobre o processo de implementação da BNCC. Diante das respostas, é possível observar que os profissionais consideram o documento importante, porém que o tempo foi curto para a implementação e que é preciso aprofundar os estudos sobre a BNCC, com mais Formações Continuadas.

Com o intuito de investigar se as escolas já haviam implementado a BNCC nos documentos norteadores, pois a BNCC estipula um prazo para que as escolas se organizem, perguntei aos entrevistados se tal processo havia sido realizado, em quais documentos e em qual período. Segundo os relatos, o início dos estudos sobre a BNCC e a implementação da mesma nos documentos escolares ocorreu em 2018. De acordo com os gestores, os documentos em que a BNCC foi implementada foram o Currículo Estadual e Municipal, Plano Municipal de Educação, nos PPPs das escolas e nos Planejamentos anuais dos professores. Segundo a resposta de um dos gestores, ainda estão em período de construção dos documentos, ou seja, a implementação não foi concluída.

Partindo do processo de implementação da BNCC nos documentos norteadores escolares, perguntei aos entrevistados: Quais os desafios encontrados/enfrentados quanto à implementação da BNCC nos documentos norteadores da prática pedagógica docente?

Considerando as respostas, foram muitos os desafios encontrados/enfrentados pela comunidade escolar, mais especificamente para a Gestão Escolar e grupo de professores. Esse questionamento vem ao encontro do Objetivo Geral dessa pesquisa, correspondente à real dificuldade que as escolas estão enfrentando para implementar, entender, adaptar-se à mudança significativa que a BNCC causou em relação à prática pedagógica e à organização escolar.

Tal falta de entendimento que muitos profissionais da Educação tiveram ao ter contato com a BNCC fez com que muitos professores continuassem planejando suas aulas como antes, pois consideraram que a BNCC não era diferente de outros documentos orientadores. Por ser um documento complexo, para o qual se teve pouca Formação Continuada, outro motivo que fez com que muitos professores continuassem seu planejamento como antes foi a insegurança e o medo de errar.

Parte dos professores desconhece o conteúdo do documento normativo, mesmo sendo esses os responsáveis pela implementação dessas diretrizes. Diante dessas constatações, é preciso ampliar ainda mais os debates e as investigações sobre a implementação de políticas educacionais, consequentemente da BNCC, com o propósito de problematizar essas questões no meio acadêmico e de profissionais da educação.

O processo de implementação de uma Política Pública por si só é um processo complexo, que, quando não tem a participação direta dos atores no processo de formulação, acaba por não ter sentido aos atores, aqueles que irão pôr a Política em ação. Para Dourado (2007), a implantação das Políticas Públicas Educacionais implica o envolvimento e o comprometimento de muitos atores, incluindo gestores, professores, educadores vinculados aos mais diversos sistemas de ensino. O autor destaca que esse processo não se trata meramente da aplicação de métodos e técnicas de gestão.

Dando continuidade à pesquisa, os participantes foram questionados quanto à Formação Continuada no período de implementação da BNCC e outros itens relacionados ao processo. O objetivo foi analisar e investigar a perspectiva dos diretores e Coordenadoria Geral sobre o processo de Formação Continuada para a implementação da BNCC nas escolas. Tais respostas serão discutidas a seguir, na segunda categoria de análise.

2.2 PERSPECTIVA DOS DIRETORES E COORDENADORIA GERAL SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

A Formação Continuada é de fundamental importância no que tange à vida profissional/escolar dos educadores. O ideal é que o professor tenha uma formação inicial adequada e que dê continuidade ao longo da carreira. Segundo Rezer et al. (2018, p. 21), a “Formação docente em tempo de trabalho, quando qualificada, permite avanços nos processos de intervenção em sala de aula, pois o próprio professor compreende a importância desse

processo”. Para os autores, muitas vezes, o processo de Formação Continuada é “compreendido como um dispositivo que visa apenas, de forma periférica, preencher lacunas deixadas pela formação inicial”.

Todos os professores e gestores devem ou deveriam estar em constante processo de Formação Continuada, pois, dessa forma, conseguirão atender as necessidades, dificuldades e desafios enfrentados em sala de aula e na organização escolar. Levando em consideração o exposto, questionei aos entrevistados sobre o processo de Formação Continuada no período de implementação da BNCC, se participaram de Formações para esse fim.

Diante dos relatos dos Gestores, foi possível observar que todos de alguma forma participaram de Formações Continuadas referente à BNCC entre 2016 e 2019. Também foi possível identificar que todos os Gestores consideram o processo de Formação Continuada importante para um exercício profissional que leve a uma Educação de qualidade, quando questionados sobre qual tipo de Formação consideram importante.

Quanto à Formação Continuada específica para a Gestão Escolar, ao analisar as respostas, percebeu-se que não aconteceu. A Formação e orientações sobre o processo de implementação da BNCC aconteceram juntamente com os professores. Porém, um dos entrevistados comenta que tais formações contemplaram todas as áreas da Educação.

Ao analisar as respostas, foi possível observar o quão é relevante a Formação Continuada para os docentes, não só para os professores, mas para toda a Equipe gestora envolvida, tanto as Secretarias de Educação, quanto equipe pedagógica e administrativa escolar. A Coordenadoria Geral e Diretores, os quais representam a Secretaria de Educação dentro da escola, e Coordenadores pedagógicos precisam estar em constante processo de formação para auxiliar, repassar, coordenar o processo de Formação Continuada com os professores.

Considerando as respostas dos entrevistados, também foi possível observar que algumas mudanças foram observadas pelos Gestores na prática pedagógica dos professores. Porém, ainda é preciso aprofundar os estudos sobre a BNCC, ou seja, mais Formações precisam ser disponibilizadas aos docentes para ampliar seus conhecimentos e o entendimento do que a Base exige.

Possibilidades e direções foram pensadas a partir do resultado obtido com a pesquisa, são elas: Investir em Formação Continuada permanente e de qualidade para a equipe de professores; investir em Formação Continuada na área da Gestão e instigar secretarias competentes a disponibilizarem tal formação aos gestores; disponibilizar Formação Continuada na área da Gestão também os professores; motivar todos os envolvidos com a

Educação por uma luta pela Gestão Democrática, que deve acontecer desde a decisão, criação, criação, formulação, avaliação de políticas públicas e também na organização escolar no dia a dia na escola; incentivar, criar meios, disponibilizar aos educadores momentos de pesquisa e debates sobre as políticas educacionais.

Ficou claro que os gestores demonstraram interesse, preocupação e enfrentaram dificuldades no processo de implementação da BNCC, por ser um documento complexo, que exigiu mudanças significativas. Diante desse cenário, possivelmente, o tempo foi curto para que tudo fosse contemplado até início de 2020, tempo este estipulado pela BNCC.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC expõe ser um documento orientador que aponta o que se espera que os alunos desenvolvam ao longo da Educação Básica. Ela apresenta as habilidades e competências que são consideradas essenciais e que devem ser desenvolvidas nas escolas. A Base orienta na elaboração do currículo e no processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, que é de responsabilidade das unidades escolares. O currículo é o planejamento, o que será desenvolvido na sala de aula, que, por sua vez, deve ser adaptado de acordo com as habilidades e as competências esperadas de cada aluno.

É através da Gestão Escolar e de sua organização que as Políticas Educacionais são implementadas nas escolas. Libâneo (2008) e Luck (2007) apontam vários fatores fundamentais em relação à Gestão e ao processo organizacional no Sistema de Ensino, sendo que é através da Organização da Gestão que se desenvolvem os meios para a implementação de tais Políticas. E esse processo deve se desenvolver através de uma Gestão Democrática, com a participação de toda a comunidade escolar, na busca de atingir os melhores resultados, objetivos e metas.

O termo Gestão, segundo Luck (2007, p. 36), de modo geral, é orientado pelos “princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho”. Assim, através desses princípios, se cultivam relações democráticas, que acabam por fortalecer “princípios comuns de orientação, norteadores da construção da autonomia competente, que se garantem a partir do estabelecimento e cumprimento de normas, leis, princípios comuns” (LUCK, 2007, p.45).

De acordo com Libâneo (2008, p. 10), uma escola bem organizada e bem gerida “é aquela que assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciem o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar”. Estudos e pesquisas analisadas por ele mostram que boas práticas de Organização e Gestão aliadas a outros fatores importantes, como “corpo docente bem preparado profissionalmente, consistência do projeto-curricular, um currículo bem organizado”, fazem a diferença nos resultados escolares dos alunos.

A partir desta concepção, esta Pesquisa buscou investigar e analisar quais os desafios encontrados pela Secretaria de Educação e dos gestores/diretores das escolas e, conseqüentemente, toda comunidade escolar em relação à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também buscou explorar como aconteceu e se desenvolveu o processo, as Formações Continuidas e os métodos organizacionais utilizados pelas instâncias gestoras do Sistema de Ensino e Gestão Escolar para a implementação da Base.

Ao final da pesquisa foi diagnosticado dificuldade no processo de implementação nos documentos orientadores escolares, resultado de um período de pouca Formação Continuada, principalmente na área da Gestão. A partir disso, será possível demonstrar possibilidades e direções para se pensar o processo de implementação de políticas educacionais e de propor possibilidade de intervenções para qualificar o processo de implementação da BNCC.

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, uma vez que considera a comunicação do pesquisador em campo, permite realizar a análise, sob diferentes perspectivas, dos objetos pesquisados sobre as quais o pesquisador pauta seus estudos na análise do mundo real, preocupando-se em pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos. Quanto aos objetivos, esta pesquisa é exploratória e descritiva, pois visa estabelecer proximidade com o problema com vistas a torná-lo explícito e a descrever as características de uma determinada população. Foi realizada uma revisão de literatura e uma análise documental da parte introdutória da BNCC e dos PPPs das escolas investigadas, a fim de analisar a organização escolar de cada unidade e se a BNCC está inserida no documento e, conseqüentemente, na prática pedagógica.

A revisão bibliográfica foi sustentada pela escolha de diversos autores, como Aguiar e Dourado (2018), Macedo (2018), Muller (2002), Oliveira (2010) Vieira (2014), Libâneo (2008; 2016), Arroyo (2010), Luck (2000; 2007). Com o mesmo objetivo, foi realizado o Estado de Conhecimento, processo entendido como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155).

Ao realizar o Pesquisa Bibliográfica, constatei que os autores na sua grande maioria criticaram a forma como a BNCC foi apresentada. Para Aguiar e Dourado (2018), o processo e implementação da BNCC não foi democrático pelo fato de o MEC, por várias vezes, levar o documento para a aprovação sem antes passar por uma discussão com a sociedade e, dessa forma, precisou se formar um polo de resistência. Para Reis e Gonçalves (2020, p. 167), o texto da BNCC “usa como justificativa a organização por competências, baseada em exigências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de avaliações internacionais”.

Os autores Albino e Silva (2019) criticam tal modelo curricular por competência demonstrando preocupação. Para eles, se está reduzindo o conhecimento a esquemas e modelos, um modo processual de compreensão curricular. Também, que o documento tem uma estrutura discriminatória e invasiva do trabalho docente, visto por eles como um material detalhado em torno das competências e que cabe ao professor ser o executor de tarefas pedagógicas.

No processo de análise da Pesquisa Estado do Conhecimento, foi possível observar que as publicações foram quase que totalmente contrárias ao que a BNCC estabelece. Grande parte dos pesquisadores pesquisaram sobre o currículo e a BNCC colocando que o documento estabelece uma fragmentação de disciplinas, que reflete diretamente na identidade e nas ações assumidas pelos professores na prática escolar, ou seja, na autonomia pedagógica. Em suma, que a BNCC visa a formação dos sujeitos através de competências cognitivas e socioemocionais para sua atuação no mercado do trabalho, acabando por desumanizá-los ao percebê-los apenas como força de trabalho produtiva.

Por fim, foi realizada uma pesquisa de campo, na qual foram produzidos os dados, por meio da pesquisa nas cinco escolas públicas de Ensino Fundamental de Ponte Serrada – SC, abrangendo, assim, a totalidade das escolas públicas desse município. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram a equipe gestora (diretor/a) e representante da Coordenadoria Geral municipal das escolas investigadas. Em virtude da pandemia do coronavírus, foi utilizada como instrumento de coleta de dados entrevista on-line gravada.

A pesquisa ocorreu em todas as cinco escolas de Ensino Fundamental do município de Ponte Serrada - SC, sendo três municipais e duas estaduais, atingindo o objetivo geral e específicos.

Em relação à Pesquisa Documental realizada nos PPPs das escolas, conclui-se que a implementação da BNCC não foi concluída nas escolas investigadas. Na pesquisa de campo, a partir das entrevistas realizadas com os gestores, ganhou destaque a preocupação demonstrada

para com o processo de implementação da BNCC e com a qualidade no Ensino. Todos esperam pelo melhor na Educação e, mesmo assumindo em algum momento da entrevista que a implementação foi falha, defendem que a BNCC veio para melhorar o Ensino.

Lotta (2019, p. 15) destaca que as políticas públicas “falham sistematicamente porque a implementação não segue a formulação, seja porque objetivos são muito abrangentes e ambíguos, seja porque há muitos atores e valores distintos envolvidos na implementação” (LOTTA, 2019, p. 15). Afirma, por fim, que o ideal seria aumentar definição e clareza de objetivos e aumentar controle de quem os executa.

Em relação à Formação Continuada, percebeu-se o quão é relevante a Formação Continuada para os docentes, não só para os professores, mas para toda a Equipe gestora envolvida, tanto as Secretarias de Educação, quanto equipe pedagógica e administrativa escolar. Neste sentido, é preciso que se criem políticas voltadas à Formação Continuada na área da Gestão e que inicie ainda na Formação Inicial.

As possibilidades e direções foram pensadas a partir do resultado obtido com a pesquisa, são elas: investir em Formação Continuada permanente e de qualidade para a equipe de professores; investir em Formação Continuada na área da Gestão e instigar secretarias competentes a disponibilizarem tal formação aos gestores; disponibilizar Formação Continuada na área da Gestão também os professores; motivar todos os envolvidos com a Educação por uma luta pela Gestão Democrática, que deve acontecer desde a decisão, criação, criação, formulação, avaliação de políticas públicas e também na organização escolar no dia a dia na escola; incentivar, criar meios, disponibilizar aos educadores momentos de pesquisa e debates sobre as políticas educacionais.

Por fim, destaco que este estudo não se esgota aqui, pois é uma problemática que reflete diretamente dentro das escolas, na prática pedagógica, na organização escolar e, conseqüentemente, na qualidade ou não do Ensino. É preciso que todos os envolvidos na Educação lutem pela Gestão Democrática, que deve, como dito, iniciar na decisão, criação, formulação de políticas públicas até a implementação e avaliação do processo.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOTTA, Gabriela. **Teoria e Análises sobre implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria, Cecília, de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

REZER, Ricardo da et al. **Desafios políticos e epistemológicos da Formação Continuada: reflexões epistêmico-pedagógico**. Ed. Chapecó; Editora Chapecó, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CAMPUS ERECHIM

**OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DE PONTE SERRADA - SC**

Mestranda: Karine Aparecida Ribeiro dos Santos
Profa. Orientadora: Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt




1

Problema

Quais os desafios encontrados pelos Gestores (diretores e Coordenadoria Geral) para colocar a BNCC em ação nas escolas públicas municipais do Ensino Fundamental do município de Ponte Serrada – SC?

Objetivo Geral

Investigar a implementação da BNCC nas escolas públicas municipais e estaduais de Ensino Fundamental de Ponte Serrada – SC.



4

Tema

Os desafios enfrentados pelos Gestores (diretores e Coordenadoria Geral) para colocar a BNCC em ação nas escolas públicas municipais do Ensino Fundamental do município de Ponte Serrada – SC



2

Objetivos Específicos

- Identificar as escolas que já alteraram seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP);
- Examinar se a Gestão recebeu Formação Continuada para conduzir o processo de implementação da Base;
- Verificar se foi investido na Formação Continuada dos professores, de acordo com o que a Base exige;
- Identificar as dificuldades encontradas pelas escolas para a implementação do documento;
- Propor alternativas aos desafios encontrados a partir dos resultados da pesquisa de campo.



5

Justificativa

Acadêmica
(Ampliar os debates e investigações sobre a implementação de políticas educacionais e da BNCC.)

Pessoal
(a partir de minhas vivências como gestora educacional)

Social
(reflexão quanto ao processo de implementação da BNCC e das políticas educacionais)

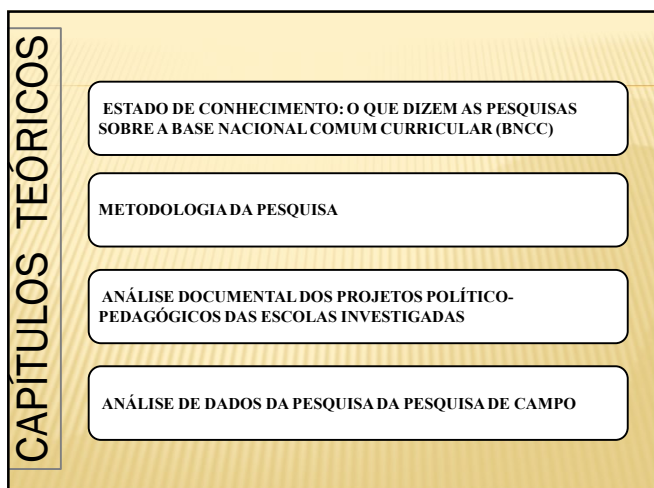


3

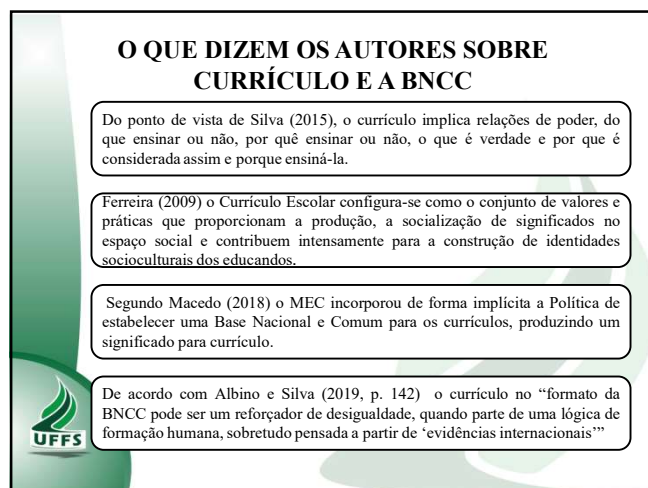
CAPÍTULOS TEÓRICOS

- POLÍTICAS EDUCACIONAIS
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): PRINCÍPIOS DOS DEBATES ENQUANTO ELEMENTO INTEGRANTE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
- GESTÃO EDUCACIONAL: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR
- REFLEXÃO QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR

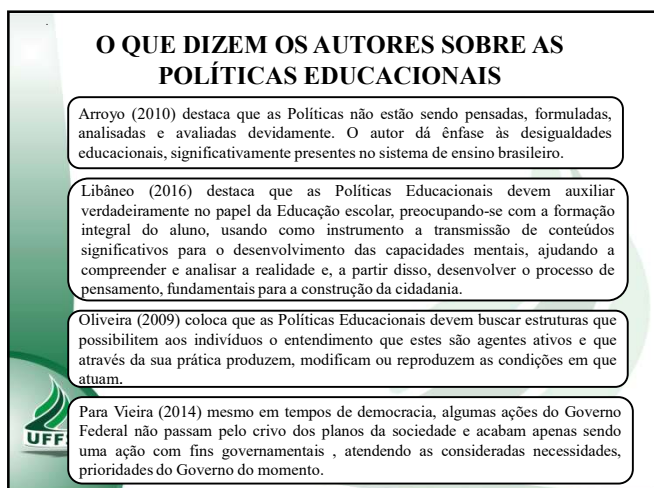
6



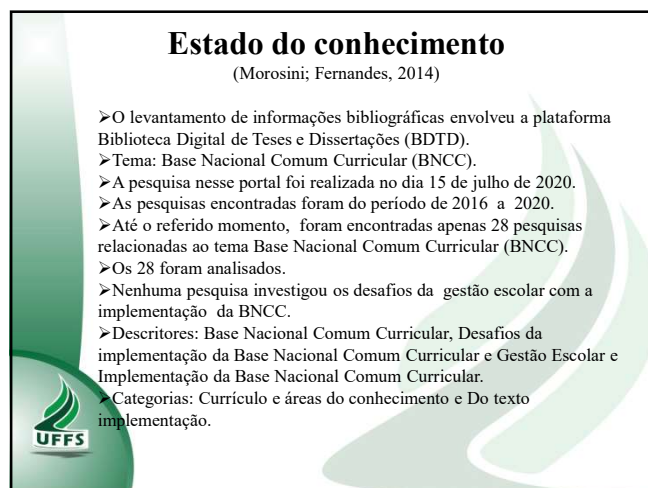
7



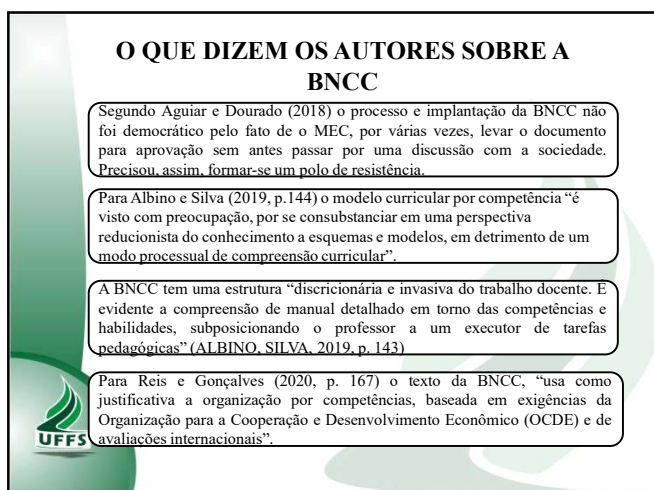
10



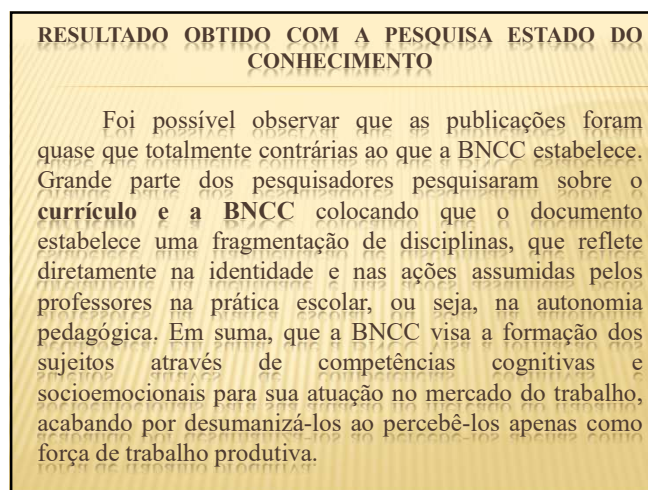
8



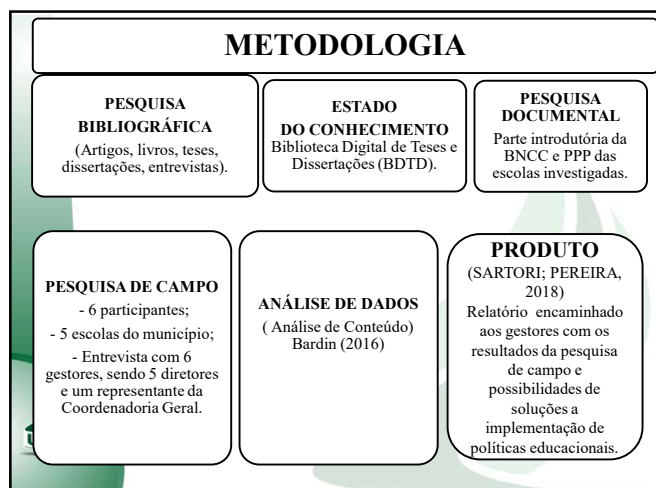
11



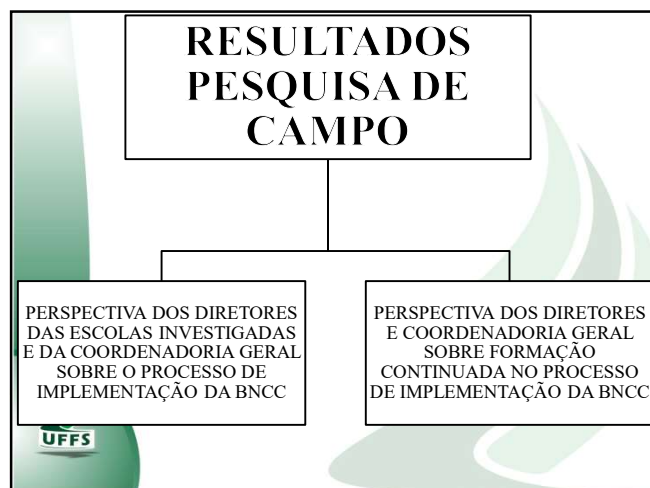
9



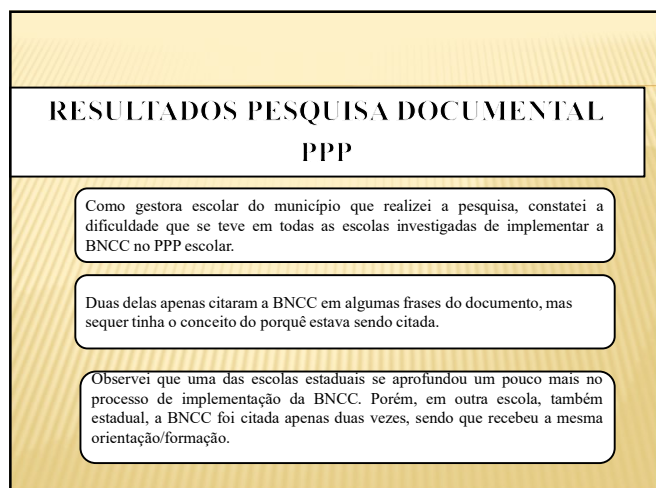
12



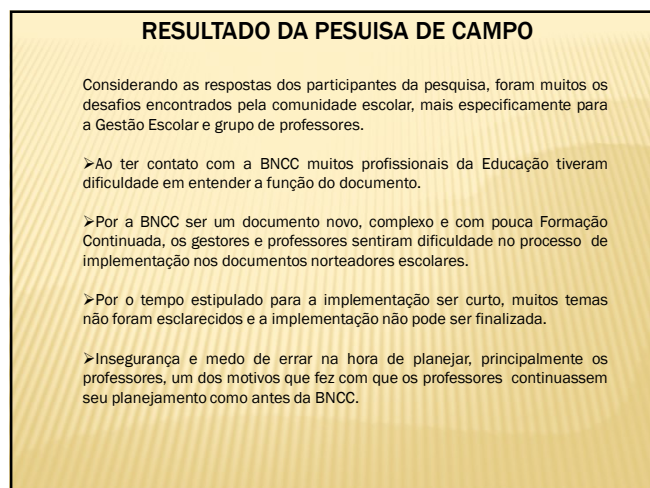
13



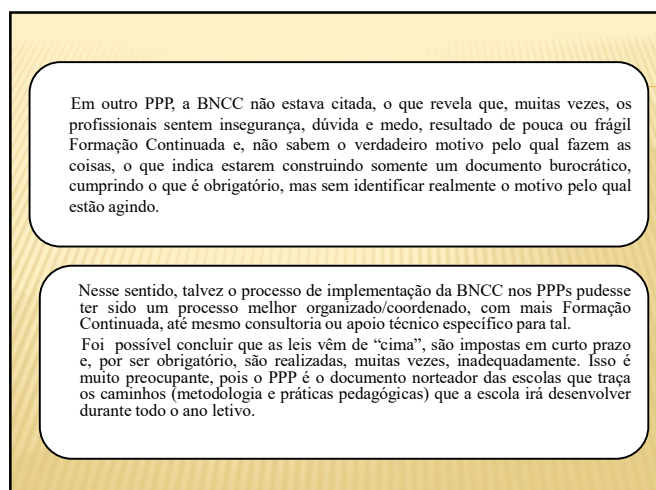
16



14



17



15



18

PERSPECTIVA DOS DIRETORES E COORDENADORIA GERAL SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Segundo Rezer et al. (2018, p. 21), a "Formação docente em tempo de trabalho, quando qualificada, permite avanços nos processos de intervenção em sala de aula, pois o próprio professor compreende a importância desse processo".



19

Produto

- Investir em Formação Continuada Permanente e de qualidade para a equipe de professores.
 - Investir em Formação Continuada na área da Gestão e instigar secretarias competentes a disponibilizarem tal formação aos gestores.
 - Disponibilizar Formação Continuada na área da Gestão também para os professores.
 - Motivar todos os envolvidos com a Educação por uma luta pela Gestão Democrática, que deve acontecer desde a decisão, criação, formulação, avaliação de políticas públicas e também na organização escolar no dia a dia na escola.
- Incentivar, criar meios, disponibilizar aos educadores momentos de pesquisa e debates sobre as políticas educacionais.



22

Formação Continuada no período de implementação da BNCC

- Foi possível observar que todos os gestores de alguma forma participaram de Formações Continuadas referente à BNCC entre 2016 e 2019.
- Consideram o processo de Formação Continuada importante para um exercício profissional que leve a uma Educação de qualidade.
- Aconteceram Formações Continuadas sobre a BNCC para os professores e os Gestores participaram dessas Formações.
- Não aconteceu Formação Continuada específica para a Gestão escolar.
- Mudanças foram observadas pelos Gestores na prática pedagógica dos professores.
- Porém, para os gestores, ainda é preciso aprofundar os estudos sobre a BNCC, ou seja, mais Formações precisam ser disponibilizadas aos docentes para ampliar seus conhecimentos.



20

Referências

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e Desigualdades: À procura de novos significados. In: _____. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-53, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 10 fev. 2022. Horário: 19h40min.

AGUIAR, Márcia Angela S.da; DOURADO, Luiz Fernandes. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vistas e declarações de votos. In: _____. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018 p. 8-22.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

FERREIRA, Washington Aldy. **O currículo de Geografia uma análise do documento de Reorientação Curricular da SEE-RJ**. Orientadora: Sônia Maria Vanzella Castellar – São Paulo, 2009.

LIBRERO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.



23

Considerações finais

Ao final da pesquisa, foi diagnosticado dificuldade no processo de implementação nos documentos orientadores escolares, resultado de um período de pouca Formação Continuada, principalmente na área da Gestão. A partir disso, será possível demonstrar possibilidades e direções para se pensar o processo de implementação de Políticas Educacionais e de propor possibilidade de intervenções para qualificar o processo de implementação da BNCC.



21

MACEDO, Elizabeth Fernandes "A Base é a Base". E o currículo o que é? In: _____. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maris Barboza Fernandes. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://revistasletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 01 set. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educativa, crise na escola e a promoção da justiça social**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

REIS, Graça; GONÇALVES, Rafael Marques. **Base Nacional Comum De Formação de professores da Educação Básica, embates e pontos de vista**. Séries-Estudos, Campo Grande, MS, v.25, n.55, p.155-180, set./dez. 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1496>. Acesso em: 5 fev. 2022. Horário: 11h00min.



24

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. (orgs.). A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: _____. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

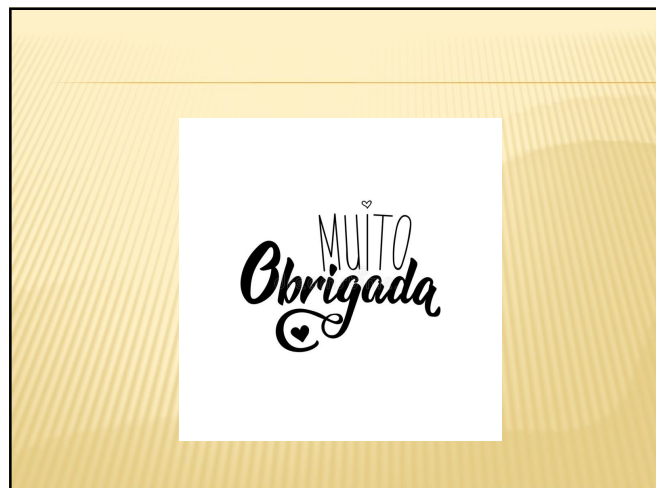
SCHWARTZ, Suzana. **Inquietudes pedagógicas da prática docente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SPERANDIO, Maria de Lourdes. **Fracasso escolar e o fenômeno da medicalização: um estudo sobre as concepções dos professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. 2014. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/968>. Acesso em: 03 jan. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas. In: SOUZA, Donaldo Bello; MARTINS, Angela Maria (Org.). **Planos de Educação no Brasil: Planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.p. 11.

25



26