



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

DULCIMAR BALDISSERA

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
FINAIS**

ERECHIM

2022

DULCIMAR BALDISSERA

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
FINAIS**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE – da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Orientador: Professor Dr. Jerônimo Sartori

ERECHIM

2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Baldissera, Dulcimar

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS / Dulcimar Baldissera. -- 2022.

140 f.

Orientador: Doutor em Educação Jerônimo Sartori

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

1. BNCC. Currículo. Coordenador pedagógico. Formação continuada. Trabalho Pedagógico.. I. Sartori, Jerônimo, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DULCIMAR BALDISSERA

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
FINAIS**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE – da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 18/10/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jerônimo Sartori - Orientador

Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS – Erechim

Prof^a. Dra. Adriana Salete Loss

Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS – Erechim

Prof^a. Dra. Eliara Zavieruka Levinski

Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, ser superior, condutor de todo meu caminho permeado de fé, esperança e gratidão.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, instituição que me proporcionou voltar ao espaço de formação, de pesquisa, de construção profissional, tornando possível a realização de um sonho.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, aos professores e colegas por todo o aprendizado.

Ao professor Jerônimo Sartori, meu orientador nesta pesquisa. Por fazer parte do meu processo formativo, no Ensino Fundamental e agora no Mestrado, que momento ímpar! Ser humano e profissional que tenho como exemplo e inspiração. Por toda contribuição, segurança e competência na condução deste estudo, gratidão!

Às professoras Adriana Salete Loss e Eliara Zavieruka Levinski, pela participação, olhares e contribuições enriquecedoras em minha banca de qualificação, colaborando na consolidação desta pesquisa.

Aos coordenadores pedagógicos, participantes da pesquisa, pela consideração e disponibilidade, vocês são a essência deste estudo.

Aos colegas da 15ª CRE, por todo apoio e oportunidade de compartilhar cada conhecimento adquirido, pelas trocas, pela construção diária.

Aos meus familiares, por todo amor, cuidado, carinho e compreensão.

Ao meu filho Arthur, presente de Deus, amor incondicional.

À minha grande amiga Ivania Nogaro, por toda parceria na caminhada do mestrado, amizade e carinho.

Enfim, a todos (as) que sempre torceram pelo meu sucesso, minha gratidão!

Tudo aquilo que lemos para construir nossa problemática de pesquisa parece funcionar como um impulsor da nossa “vontade de potência”, que nos tira da paralisia do que já foi significado e nos enche de desejo de mover, encontrar uma saída e estabelecer um outro modo de pensar, pesquisar, escrever, significar e divulgar a educação. Ao mesmo tempo sabemos, que o discurso que produzimos com nossa pesquisa é um discurso parcial [...]fará parte da luta pelo verdadeiro sobre o currículo e a educação.

PARAÍSO (2012, p.28).

RESUMO

A presente pesquisa traz a construção de uma dissertação do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, na linha de pesquisa: Pesquisas em processos pedagógicos, políticas e gestão educacional. A temática aborda o trabalho do coordenador pedagógico na implementação da Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do ensino fundamental. A relevância do estudo origina-se da identificação de dificuldades e desafios por parte destes sujeitos coordenadores pedagógicos na mediação do processo de (re) construção e implementação curricular com base na BNCC. Para este estudo, emerge o problema de investigação: como os coordenadores pedagógicos, que atuam nas escolas de Ensino Fundamental, nos anos finais, estão mobilizando e orientando a implementação da BNCC? O objetivo principal que norteia o estudo é: “investigar e analisar o trabalho pedagógico, no processo de mobilização, orientação e implementação da BNCC, em escolas públicas estaduais que ofertam os anos finais do ensino fundamental”. Para isso, propomos o desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio dos procedimentos da investigação bibliográfica, documental e de campo, com foco em uma entrevista semiestruturada, tendo como investigados coordenadores pedagógicos de escolas estaduais sob a abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, nos municípios de Erechim, Erval Grande, Marcelino Ramos e Sananduva. Destacamos alguns autores que embasam teoricamente este estudo: Placco e Almeida (2011; 2012; 2015; 2017; 2018; 2019), que tratam especificamente do agir do coordenador pedagógico no espaço escolar, Ferreira (2010), Libâneo (2015) e Saviani (2011) quanto às concepções de trabalho participativo, colaborativo e democrático. No que trata de currículo e currículo escolar, Sacristán (2000), Silva (2005), Moreira e Candau (2007), Arroyo (2011) e Young (2016). Os resultados apontaram a necessidade de formação para o coordenador pedagógico, bem como indicaram dificuldades no processo de implementação da BNCC, considerando a complexidade do documento e a pouca ou nenhuma oferta de formação em relação ao coordenador pedagógico, sendo este o mediador desse processo junto aos professores no espaço escolar. A falta de embasamento teórico também foi evidenciada, sendo um desafio discutir e implementar currículo sem reflexões e percepções das ações intencionais, que por ele perpassam. Percebemos o coordenador pedagógico como gestor do currículo na escola e concluímos que a autoformação e a formação continuada permanente são necessárias para o fortalecimento do trabalho pedagógico, tanto quanto a construção de uma identidade profissional deste sujeito. A tríade articular, formar e transformar constitui o fazer pedagógico frente às mudanças educacionais que chegam à escola e pelas mãos do coordenador pedagógico caminham até os professores, com foco no ensino e na aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Coordenador pedagógico. Formação continuada. Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

The present research brings the construction of a dissertation of the Professional Master's course in Education in the Universidade Federal da Fronteira Sul in the line of research: Research in pedagogical processes, policies and educational management. The theme addresses the work of the pedagogical coordinator in the implementation of the Base Nacional Comum Curricular (Common Core State Standards-CCSS) in the final years of elementary school. The relevance of the study originates from the identification of difficulties and challenges on the part of these pedagogical coordinators in the mediation of the process of (re)construction and curricular implementation based on the BNCC. For this study, the research problem emerges: how are the pedagogical coordinators, who work in elementary schools, in the final years, mobilizing and guiding the implementation of the BNCC? The main objective that guides the study is: "to investigate and analyze the pedagogical work, in the process of mobilization, orientation and implementation of the BNCC, in state public schools that offer the final years of elementary school". For this, we propose the development of a research with a qualitative approach, through the procedures of bibliographic, documentary and field investigation, focusing on a semi-structured interview, having as investigated pedagogical coordinators of state schools under the scope of the 15^a Coordenadoria Regional de Educação, in the municipalities of Erechim, Erval Grande, Marcelino Ramos and Sananduva. We highlight some authors that theoretically support this study: Placco and Almeida (2011; 2012; 2015; 2017; 2018; 2019), who specifically deal with the action of the pedagogical coordinator in the school space, Ferreira (2010), Libâneo (2015) and Saviani (2011) regarding the conceptions of participatory, collaborative and democratic work. Regarding curriculum and school curriculum, Sacristán (2000), Silva (2005), Moreira and Candau (2007), Arroyo (2011) and Young (2016). The results pointed to the need for training for the pedagogical coordinator, as well as indicating difficulties in the process of implementing the BNCC, considering the complexity of the document and the little or no offer of training in relation to the pedagogical coordinator, who is the mediator of this process with the teachers in the school space. The lack of theoretical basis was also evidenced, making it a challenge to discuss and implement curriculum without reflections and perceptions of the intentional actions that permeate it. We perceive the pedagogical coordinator as a manager of the curriculum at school and we conclude that self-education and permanent continuous education are necessary for the strengthening of pedagogical work, as well as the construction of a professional identity of this subject. The triad of articulating, forming and transforming constitutes the pedagogical doing in the face of educational changes that come to the school and, through the hands of the pedagogical coordinator, go to the teachers, with a focus on teaching and student learning.

Keywords: CCSS. Curriculum. Pedagogical coordinator. Continuing education. Pedagogical work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Representação de ações que orientam a prática pedagógica na escola.....	23
Figura 2: As Dez Competências Gerais da BNCC de forma resumida.....	41
Figura 3: Estrutura da BNCC para a etapa do Ensino Fundamental.....	44
Figura 4: Alinhamento de políticas e ações propostas pela BNCC.....	51
Figura 5: Dimensões presentes nas competências específicas da BNC – Formação.....	52
Figura 6: Representação gráfica do trabalho pedagógico em suas quatro dimensões.....	58
Figura 7: Matrizes de Referência 2022, ensino fundamental, anos finais.....	74
Figura 8: Municípios pertencentes à 15 CRE.....	79
Figura 9: Representação de planejamento curricular partindo da BNCC.....	100
Figura 10: Produto educacional.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos que legitimam a visibilidade do currículo no decorrer dos anos.....	37
Quadro 2: As Dez Competências Gerais da BNCC.....	40
Quadro 3: Ações elencadas na BNCC na construção de um currículo em ação.....	43
Quadro 4: Exemplo de unidade temática no componente de Geografia.....	45
Quadro 5: Exemplos competências BNCC e BNC-Formação.....	53
Quadro 6: Tipos de pesquisas adotadas no estudo.....	69
Quadro 7: Corpus documental da pesquisa.....	72
Quadro 8: Pesquisa por descritores na BDTD.....	76
Quadro 9: Informações dos trabalhos selecionados pela pesquisa na BDTD.....	77
Quadro 10: Municípios elencados para a pesquisa com a quantidade de escolas que ofertam o EF anos finais:	79
Quadro 11: Categorias de análise da pesquisa.....	83
Quadro 12: Formação e tempo de atuação na função, dos CPs participantes da pesquisa	84

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AMAU	Associação de Municípios do Alto Uruguai
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AMUNOR	Associação de Municípios do Nordeste Riograndense
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEED	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pro BNCC	Programa de Apoio à Implementação da BNCC
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RS	Rio Grande do Sul
SEEDs	Secretarias Estaduais de Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação

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

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	14
2 AMPLIANDO A VISÃO DE CURRÍCULO.....	21
2.1 O campo do currículo: das diferentes concepções e suas caracterizações.....	23
2.2. O currículo desde a LDB - lei nº 9394/96.....	28
2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental- (DCNs).....	30
2.2.2 Diretrizes Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul - (RS).....	32
3 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	35
3.1 A BNCC e suas proposições.....	42
3.2 Da proposta à crítica de sua implementação no ensino fundamental.....	46
4 O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	57
4.1 O trabalho do coordenador pedagógico na implementação da BNCC na escola: Ensino Fundamental - anos finais.....	62
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	68
5.1 Conceituando e delineando a pesquisa.....	68
5.2 O estado do conhecimento na interlocução da pesquisa.....	76
5.3 Situando o local e os participantes.....	78
5.4 A pesquisa de campo e os instrumentos de coleta.....	80
6 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	83
6.1 O coordenador pedagógico e sua formação.....	84
6.2 Currículo: entre concepções e teorias.....	88
6.3 BNCC: dos estudos e da implementação.....	93
6.4 O coordenador pedagógico e a implementação da BNCC.....	96
6.5 A pesquisa na contribuição da prática pedagógica: oferta de um produto educacional	101
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	105
8 REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE.....	117
ANEXOS.....	136

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

FREIRE (2019, p. 33).

A educação, nos dias atuais, está sendo conduzida num universo constante de indagações significativas, que nos provocam inquietudes e preocupações, levando a buscar caminhos, possibilidades, respostas, que possam alcançar os espaços escolares, com a intenção de promover mudança e a transformação, sempre na busca da qualidade educacional.

Pensar na educação é pensar em movimento, em processos que não podem estar inertes ao mundo e às sociedades nele constituídas, pois as relações entre sujeitos, sociedade e educação de forma alguma podem ser vistas de maneira dissociada da realidade. Os espaços escolares não estão isolados do resto da sociedade, portanto, as práticas pedagógicas não podem ser consideradas neutras, nem objetivas. Como afirmou Freire (1992, p. 78), “[...] não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis”.

A presente pesquisa encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim. O enfoque da temática principal está inserido na proposta da linha de pesquisa 1, denominada de Pesquisas em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional. Essa linha de pesquisa se configura pela “investigação, planejamento e execução dos processos pedagógicos no espaço escolar e dos processos de formação de professores para a educação básica, com atenção à metodologia de ensino e à aprendizagem, ao sistema educacional brasileiro em suas políticas e gestão educacional” (PEREIRA; SARTORI, 2019, p. 23).

Nesse contexto, ao pensarmos nos sujeitos que constituem os espaços escolares e suas

práticas, destacamos o coordenador pedagógico¹ (CP), presente nessa pesquisa, e todas as nuances que perpassam as suas ações frente às possibilidades e fragilidades na implementação de uma política curricular, neste momento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Buscar os espaços formativos, constituídos ou não, neste processo de implementação da BNCC, oportunizados a este profissional junto às políticas públicas de formação continuada de professores, também poderá nos trazer respostas para algumas indagações que justificam a escolha do assunto.

Justificar o porquê desse estudo passa, primeiro, pelo interesse e apreço, enquanto pesquisadora, para com a função da coordenação pedagógica, mas, principalmente, pelas inquietações que fazem parte de minha² trajetória profissional, enquanto professora da rede estadual do RS. Na inquietação e na insatisfação com respostas, somos mobilizados a pesquisar. Não se trata de buscar a verdade ou traçar um caminho que nos levará até o ponto de encontro com ela, mas de fazer perguntas e construir trajetórias que poderão ser incertas, mutáveis, mas que nos levarão a lugares inesperados e mudarão a nossa própria forma de caminhar.

Destaco que em alguns momentos tenho atuado inserida neste contexto, mostrando o papel relevante que o CP tem frente à condução do Projeto Pedagógico-Pedagógico (PPP) da escola, mas ao mesmo tempo evidencia-se a gama de dificuldades e a falta de formação que o impede de realizar com maestria essa função.

Nos momentos em que estive na função de CP foi possível vivenciar, experienciar, as diversas nuances que envolvem o trabalho pedagógico na escola e constatar o quão se faz necessário neste trabalho, a atuação deste profissional. Os professores esperam do CP o suporte em relação às atividades pedagógicas presentes nas suas rotinas diárias, tanto em sala de aula quanto nos momentos destinados aos estudos, ou seja, à formação continuada. Desse modo, se torna imprescindível que o CP esteja buscando, a todo momento, a qualificação da sua prática pedagógica, aprimorando sua formação enquanto mediador do trabalho pedagógico junto aos professores.

Como minha formação inicial foi em Geografia, ao assumir a função de CP, fui conduzindo as ações com base na docência experienciada em sala de aula, porém aos poucos fui entendendo, na prática, que a ação de CP se difere da ação docente. Como docente a função específica consiste no ensino e na aprendizagem do aluno, isto é, refere-se a minha

¹ A opção pelo termo coordenador pedagógico nesse estudo, refere-se ao mero uso da leitura e não se constitui em uma opção de gênero.

² O emprego da primeira pessoa do singular, justifica-se pelo caráter subjetivo da escrita, ao resgatar fatos da trajetória profissional da autora, associando-se, na completude textual, à terceira pessoa do discurso.

gestão pedagógica em sala de aula. Mas, como CP ia além, pois meu trabalho se voltava ao coletivo de professores, na busca da qualidade desse ensino, com objetivos definidos por toda a escola. Nesse contexto sentia a necessidade de formação, que me trouxesse a sustentação necessária para atuar na função.

Entre os anos de 2013 e 2014, participei como CP representante da escola nas formações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)³. Momento este ímpar que me trouxe muito conhecimento, mas também muita inquietação quanto às dificuldades de conduzir o trabalho com os professores na escola, uma vez que, ficava sob minha coordenação, enquanto CP, todo o processo de formação do grupo de professores na condução da implementação no Ensino Médio.

Importante destacar que foi um período que me proporcionou grande amadurecimento, fortalecimento na função e me fez entender que o trabalho do CP vai além de auxiliar os professores a resolverem problemas pontuais. Por sua vez, este profissional dá sustentação aos projetos pedagógicos que chegam à escola por meio da formação, mas para tal, faz-se necessário que esteja em constante formação. Na concepção de que a formação, conforme Ferreira (2010, p. 5) “corresponde a uma transformação pessoal, interior e ligada à experiência de cada sujeito que se permite - e se possibilita - mudar pelo conhecimento construído neste processo”.

Desde o ano de 2015, por estar exercendo atividades na 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), em Erechim, no setor pedagógico e com atuação em assuntos voltados aos anos finais do Ensino Fundamental, mesmo não estando no espaço escolar, acompanho o trabalho dos CPs das escolas. Estes, por sua vez, mostram as dificuldades e inquietações, que estão presentes no trabalho pedagógico, que conduzem como coordenadores junto ao grupo de professores nas escolas que atuam, trazendo-me à memória novamente os momentos em que estive na função.

Também, cabe justificar que nas escolas da rede pública estadual do RS, as formações dos professores, para implementar a BNCC, ficaram aos cuidados do CP, o que nos leva a alguns questionamentos: que formação foi oferecida ao CP como subsídio para essa atuação, se não foi oferecido nenhum tipo de formação, que dificuldades tiveram que ser enfrentadas? Como se deu a implementação da BNCC na escola? Como está acontecendo o

³ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representou a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Ações estratégicas articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.

desenvolvimento do currículo com base nas proposições da BNCC?

Desde a homologação da BNCC, etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 20 de dezembro de 2017, as escolas estaduais do estado do Rio Grande do Sul, vem num processo de (re) organização do currículo norteado por este documento. Nesse processo, inúmeros foram e estão sendo os desafios enfrentados nas escolas pela gestão, coordenação e docentes.

Dessa inquietação emerge o problema da pesquisa: como os coordenadores pedagógicos, que atuam nas escolas de Ensino Fundamental, nos anos finais, estão mobilizando e orientando a implementação da BNCC? Considera-se relevante realizar o estudo, identificando as dificuldades e os desafios por parte destes sujeitos na mediação desse processo de (re) construção e implementação curricular.

Para responder a este questionamento nos propomos como objetivo geral:

Investigar e analisar o trabalho pedagógico, no processo de mobilização, orientação e implementação da BNCC, em escolas públicas estaduais que ofertam os anos finais do ensino fundamental. Como objetivos específicos: I- Conhecer as proposições da BNCC e suas implicações para o ensino fundamental, anos finais; II- Identificar as diferentes estratégias do trabalho dos coordenadores pedagógicos, considerando as possibilidades e fragilidades na implementação da BNCC; III- Conhecer como está sendo reorganizada a proposta curricular das escolas onde atuam os CPs participantes da pesquisa, tendo em vista as orientações provenientes da BNCC nos anos finais do ensino fundamental; IV- Produzir um diagnóstico acerca das dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos e apresentar à 15ª CRE, como “produto” do estudo, um objeto de aprendizagem digital, em forma de um site, com recorte da pesquisa na perspectiva de contribuição para autoformação e formação continuada.

Do ponto de vista metodológico definimos este estudo como uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada por meio dos procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Bibliográfica, fundamentada em autores como Placco e Almeida (2011; 2012; 2015; 2017; 2018; 2019), Ferreira (2010), Libâneo (2015) e Saviani (2011), que tratam do agir do CP no espaço escolar, concepções de trabalho participativo, colaborativo e democrático. Sacristán (2000), Silva (2005), Moreira e Candau (2007), Arroyo (2011) e Young (2016), ao referenciarmos currículo e currículo escolar. Para o *corpus da* investigação documental realizamos o estudo da versão final e oficial da BNCC EI/EF (BRASIL, 2017) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), bem como do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Planos de Estudos (Currículo Escolar) das escolas onde os coordenadores pedagógicos,

sujeitos deste estudo, atuam. Quanto ao trabalho de campo, usamos para produzir os dados empíricos a entrevista semiestruturada.

Pensar em currículo é pensar em experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, que contribuem para a construção das identidades dos estudantes. Associa-se a um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, espaço onde todos atuam, nos diferentes níveis do processo educacional, conferindo autoria na sua elaboração ou adequação, sinalizando a necessidade permanente de discussões e reflexões na escola, nos espaços de formação continuada.

O currículo é, talvez, o principal norteador de todo o processo educacional de uma escola e precisa considerar os valores, que orientam a prática pedagógica, as demandas e condições dos estudantes e do cotidiano escolar. A proposta curricular é um importante elemento dentro do contexto escolar, um dos documentos que orientam o trabalho do professor, por isso, precisa ser elaborado e revisitado coletivamente, para que esteja de acordo com a realidade da escola e dos estudantes.

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 19), “O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuam, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis pela sua elaboração”. Os professores serão os responsáveis por articular as definições da BNCC para o currículo da escola, considerando a realidade das turmas e salas de aula. Para tanto, é preciso garantir que estejam preparados teórica e metodologicamente para empreender essa missão. Precisam, também, conhecer a fundo a natureza e a importância das mudanças propostas no currículo e como a “nova” proposta se traduzirá em suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, torna-se cabível afirmar que a atuação do CP tem seu trabalho ampliado nesse contexto, que envolve a implementação da BNCC. Para isso, é necessário enfrentar os desafios no que se refere à organização do currículo no espaço escolar, considerando a demanda da elaboração de um novo currículo, da adequação do PPP, da formação continuada no espaço escolar, da definição do material didático, entre outros.

Diante desse movimento, é que parte a discussão e a motivação em buscar conhecer como as coordenações pedagógicas estão sendo formadas para estas constantes discussões e reflexões na escola. Debates estes que recaem sobre o currículo, sabendo que na prática esses profissionais (CPs) são professores que foram designados para a função e mesmo sabendo do papel que desempenham, lacunas poderão ficar pela falta de formações específicas.

A atuação mediadora do CP compreende, na visão de Placco e Almeida (2011) a conexão entre três aspectos, a saber: articulador, formador e transformador. Na articulação

evidencia-se e põe-se em marcha o trabalho coletivo, as ações de parceria, com vista à confrontação e articulação de propostas e ações didáticas. A dimensão formadora incorpora o compromisso com o projeto da escola e com o desenvolvimento dos professores. Na transformação estão envolvidos o estímulo, a dúvida, o questionamento, a criatividade e a inovação.

Na visão de Libâneo (2008, p. 219), “O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino”. Ainda, refere Libâneo (2008, p. 227) que: “A formação continuada é condição para aprendizagem permanente e para desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”. O que se observa nas escolas, é que o CP, na sua atuação, encontra dificuldades em planejar e desenvolver processos de formação continuada com os professores na própria escola, seja pelo acúmulo de funções, seja pela sua limitação ou pela própria falta de possibilidades da sua formação.

Segundo Sartori e Pagliarin (2016, p. 186), “[...] cabe ao coordenador pedagógico fomentar a formação continuada em serviço, privilegiar tempos e espaços para que essa formação aconteça de maneira produtiva, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente”.

Partindo dos objetivos propostos, o estudo está estruturado em oito capítulos, constando neste primeiro, uma breve problematização e apresentação do tema de pesquisa. No capítulo dois, apresentamos visões e concepções de currículo, numa perspectiva histórica, amparadas em legislações, como a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais e do Estado do Rio Grande do Sul - RS no que tange ao Ensino Fundamental. No capítulo três, caracterizamos o currículo presente na BNCC com proposições para o ensino fundamental, anos finais e algumas críticas quanto a este processo de implementação curricular.

Abordamos no capítulo quatro, dentro de uma perspectiva teórica, o trabalho do CP e a mediação no processo de reordenação e implementação do currículo, tendo em vista suas ações e a necessidade de formação continuada em serviço.

Buscamos no capítulo cinco apresentar o percurso metodológico proposto para a pesquisa, destacando a rigorosidade do fazer científico, mostrando caminhos e estratégias que nos levaram às respostas, considerando o problema em destaque no estudo. O capítulo seis diz respeito à análise dos dados empíricos, em que as categorias emergentes da pesquisa de campo são interpretadas com base nas teorias que elencamos para sustentar o estudo, na busca das respostas aos objetivos propostos.

No capítulo sete elencamos uma breve contextualização da proposta de um produto

educacional, elaborado a partir dos resultados desta pesquisa. Na sequência, estão algumas considerações finais referentes aos resultados alcançados e, por último, as referências, os apêndices e os anexos.

2 AMPLIANDO A VISÃO DE CURRÍCULO

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

SILVA (2005, p. 156).

Ao iniciarmos a discussão acerca das diferentes concepções que caracterizam o campo curricular, cabe destacarmos que o conceito de currículo não se traduz em definição única, o que pode ser identificado em estudos de autores como Sacristán (2000), Silva (2005), Moreira e Candau (2007), Young (2016), que apontam definições variáveis.

Entretanto, popularmente, ainda se tem a ideia de currículo como sendo uma listagem de conteúdos num plano de estudos ou numa matriz curricular. Sacristán (2013, p. 16) destaca que, por vezes, tentamos fazer parecer que “o currículo é algo evidente e que está aí não importa como o denominamos”. O termo currículo segundo Sacristán (2013, p. 16-17),

[...] deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Por esta visão de Sacristán, percebemos que o currículo se torna regulador à medida que determina os conteúdos que serão abordados, nas diferentes séries/anos, numa forma de ordenamento do tempo escolar, estabelecendo graus e níveis de exigências, propondo assim o desenvolvimento escolar do sujeito e, dessa forma, o progresso da sua escolaridade. E, nesta associação de conteúdos, níveis e idades, “o currículo também se torna um regulador das pessoas” (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Segundo Moreira e Candau (2007), o currículo está associado a diferentes concepções na história da educação e com influências teóricas no contexto da sociedade. Para os autores, fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo venha a ser entendido como: a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização (MOREIRA; CANDAU,

2007).

Young (2016, p. 33) destaca que: “[...] em qualquer discussão sobre o currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola”. Nesse contexto, o aluno precisa estar envolvido com o currículo para ir além da sua experiência, sendo o professor o mediador. O envolvimento do professor com as experiências trazidas pelo aluno, cria condições para que este avance com experiências diferentes no processo de aprendizagem.

É essencial que a proposta pedagógica da escola esteja referenciada pelo currículo, projetando objetivos, orientações e diretrizes, que trarão a operacionalidade do projeto pedagógico. Assim, associa-se a um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, espaço onde todos atuam, nos diferentes níveis do processo educacional, conferindo autoria na sua elaboração ou adequação, com necessidade permanente de discussão e reflexão. Silva (2005, p. 15) traz que o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.

Importante destacar o significado e, ao mesmo tempo, o diálogo existente entre a proposta pedagógica e o currículo, no sentido de compreensão do processo organizacional da escola. Ao falarmos em proposta pedagógica da escola nos referimos ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), o qual materializa o currículo, ou seja, estabelece uma organização de trabalho pedagógico, voltado essencialmente à definição de que tipo de estudante, enquanto escola, se quer formar. “O currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e orientações previstas no projeto em objetivos e conteúdos” (LIBÂNEO, 2015, p. 140).

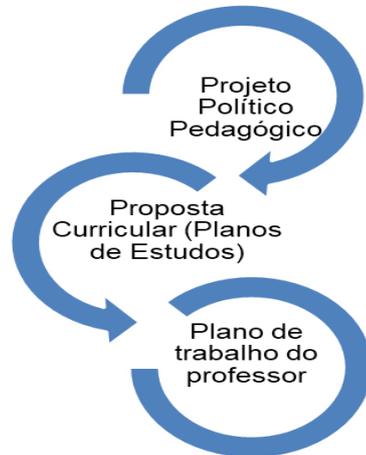
Entendemos o PPP como o documento que rege toda a intencionalidade educativa da escola e conduz a organização do trabalho pedagógico realizado pela mesma. Dessa forma, enquanto o PPP é o horizonte mais amplo, onde a comunidade escolar dirige olhares, procura destinos, o currículo expressa a sistematização do conhecimento, organizada à luz das concepções postas no PPP. Nesse contexto destacamos também o plano de trabalho do professor e, por meio deste, a efetivação do PPP na sala de aula, onde toda a sistematização do conhecimento se realiza.

Considerados documentos legais na organização da escola, o PPP, os Planos de Estudos (proposta curricular) e o plano de trabalho do professor concretizam o planejamento escolar. Conforme Libâneo (2015, p. 125), “o planejamento se concretiza em planos e projetos, [...] um esboço, um esquema que representa uma ideia, um objetivo, uma meta, uma sequência de

ações que irão orientar a escola”.

Na figura abaixo uma simples representação de ligação entre os documentos que legitimam a ação pedagógica na escola, na intenção da completude entre os mesmos.

Figura 1- Representação de ações que orientam a prática pedagógica na escola.



Fonte: Elaborado pela autora, (2022).

Nesse sentido, entendemos a relevância que o currículo possui de tornar os sujeitos capazes de compreender o papel, que devem ter para promover a mudança em seus contextos. A escola tem a função de ajudar o estudante a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. Desse modo, torna-se necessário construir um currículo que considere as diferentes culturas e saberes, que leve em conta a heterogeneidade de sujeitos e realidades, e que ao mesmo tempo atue na direção de uma sociedade mais justa e com maior equidade social. Ao pensarmos numa escola que é para todos, a dinâmica curricular precisa permitir o ajuste do fazer pedagógico às necessidades dos alunos.

2.1 O campo do currículo: das diferentes concepções e suas caracterizações

O Currículo está no centro das reformas educacionais, posicionando-se num território de resistências e discussões em torno de projetos políticos educacionais. Nessas reformas ele expressa a visão e o poder de grupos sociais, especialmente, de grupos dominantes que determinam o que seja o conhecimento legítimo, selecionando saberes de relevância para alguns setores da sociedade, que de forma ideológica se naturalizam e se sobrepõem aos demais conhecimentos. Nas palavras de Sacristán (2013 p. 23), currículo, “[...] não é algo neutro, universal, imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”.

Muitas questões perpassam pelo valor que o currículo escolar tem para os indivíduos e para a sociedade, ao passo que se configura de forma reguladora. Então, a serviço de quem ou do que o currículo se apresenta? Qual interesse dominante está presente nessa regulação? Por sua vez, consideramos o currículo como um espaço público, onde “múltiplas perspectivas podem ser articuladas em relação ao processo ensino-aprendizagem que faz ligação do saber à sociedade [...]” (PACHECO, 2002, p. 7). Dessa forma, como nos diz Pacheco (2002, p. 8),

[...] considerar a política curricular como um espaço público de tomada de decisão significa então aceitar que a escola é um local de tomada de decisões e que estas não ficam circunscritas à administração, pois os professores, alunos e pais, entre outros, que actuam no contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos.

O desenvolvimento do currículo na prática vai além de uma simples relação de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula pelos professores ao longo dos diferentes níveis da vida escolar dos estudantes. Trata-se de uma construção histórica e, também, cultural que sofreu transformações em suas concepções, ao longo do tempo, como resultado de abordagens e estudos feitos por teóricos que interferiram nessa dinâmica e que produziu as distintas teorias curriculares.

Em um momento de intensa globalização, onde conceitos e padrões são impostos, o mundo neoliberal vem abordando a educação como instrucional e funcional, levando à homogeneização de currículos que deixam as ciências humanas e sociais em constante ameaça e à margem do processo pedagógico. As políticas educacionais vêm sendo subscritas por governos regionais e locais evidenciando que: “[...] o currículo instrumental ou de resultados imediatistas foi introduzido na maioria dos Estados brasileiros onde as escolas e o trabalho dos professores, vêm sendo controlados por mecanismos de avaliação em escala (testes nacionais e estaduais)” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 14).

De forma progressiva as regras de mercado impulsionam a ideia de que “[...] somente a competitividade dos resultados, balizados por um núcleo central de saberes pragmáticos, pode solucionar os problemas da economia” (PACHECO, 2009, p. 386). Percebemos que as diretrizes curriculares tendem a universalizar conteúdos, previamente definidos, que pouco respeitam a diversidade de interesses, posições, subjetividades dos grupos envolvidos, numa perspectiva de reforçar uma determinada hegemonia.

Nesse contexto, entendemos ser necessário conhecer teorias curriculares, para compreensão das manifestações que sustentam os debates das diferentes correntes de pensamento sobre currículo e as dimensões sociológicas, políticas e epistemológicas,

presentes nele. Sacristán (2000) acredita que as teorias curriculares são mediadoras entre o pensamento e a ação em educação. O autor enfatiza que não

[...] podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Com isso, não estamos querendo afirmar que estudar estas teorias nos traga respostas para todos os questionamentos, mas pode ser uma estratégia de recuperar ou até mesmo introduzir na escola discussões curriculares, numa perspectiva de conhecer diferentes discursos pedagógicos. Discursos estes que podem orientar quanto às decisões que envolvem os conteúdos e até a “[...] racionalização dos meios para obtê-los e comprovar seu sucesso” (SACRISTÁN, 2000, p. 125).

Dentre as diversas questões de ensino que precisam ser discutidas na escola, refletir sobre o currículo implica em posicionamentos filosóficos e pedagógicos, que são provenientes de teorias, de tendências, as quais determinam concepções de homem, de sociedade e de escola, que se constituem em prática de sala de aula. Nesse sentido, é que se faz necessário estudar a proposta curricular da escola com olhares às diferentes concepções históricas, buscando conhecer e entender que o currículo não é neutro, ele tem orientação política, ideológica e pedagógica, sendo produto de grupos sociais em constante disputa de poder. “A teorização sobre currículo deve ocupar-se [...] da realização do mesmo [...] da reflexão sobre a ação educativa [...] em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização do mesmo” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Conforme Silva (2005), uma proposta curricular é um texto ou discurso político sobre o currículo, porque tem intenções estabelecidas por um determinado grupo social. De acordo com este autor, uma teoria do currículo ou um discurso sobre o currículo, mesmo pretendendo apenas descrevê-lo tal como é, o que efetivamente faz, estaria produzindo uma noção de currículo.

Faz-se necessário, então, entender o que as teorias do currículo produzem nas propostas curriculares e quais suas interferências na prática cotidiana do trabalho pedagógico. Uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não veríamos. “Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade” (SILVA, 2005, p. 17).

Para Silva (2005) as teorias do currículo se caracterizam pelos conceitos que sustentam. Segundo o autor são elas:

Teorias tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.

Teorias críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

Teorias pós-críticas: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber e poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Entendemos que as teorias tradicionais são tidas como neutras, científicas, desinteressadas, aceitam com facilidade o estado como as coisas estão, os saberes e os conhecimentos dominantes, concentrando-se em questões técnicas com preocupações organizacionais. O conhecimento a ser transmitido está posto, dado, inquestionável e, portanto, se preocupam em somente responder à pergunta “como”? Dentro da necessidade de transmitir o conhecimento, qual a melhor forma para fazê-lo? Na perspectiva tradicional para a aquisição de habilidades intelectuais a ênfase reside na memorização, com foco no saber-fazer, assumindo a definição de competência.

Do ponto de vista tradicional, o currículo apoia-se em posições como “[...] a verdade está no texto e na voz de quem ensina” (SACRISTÁN, 2013 p.31). Desse modo, a cultura escolar que vai se reproduzindo e se auto-justificando como a melhor, sendo apresentada como natural e, também, naturalizada pelos instituídos no processo educativo escolar. Por este ponto de vista, as escolas se tornam fundamentalmente reprodutoras, pois, conforme Sacristán (2013, p. 31), o currículo é limitado a um “[...] guia dos processos, a bússola que define a ordem lógica da sequência dos conteúdos; a descrição de que o currículo foi dominado, é o critério do êxito escolar”.

Destacamos que o significado de competência, num currículo tradicional, com visão tecnicista, vem carregado da intencionalidade da matriz neoliberal, onde ser competente significa ser preparado para produzir, competir, na lógica do mercado que tudo regula. Tais direcionamentos traduzem-se em padrões de qualidade restringindo-se à eficiência, sendo o currículo o meio de operacionalização, aplicando a formação com a finalidade de “[...] desenvolver competências para obtenção de lugar no mercado de trabalho e propiciar formas de socialização para adaptação ao contexto de globalização competitiva” (LIBÂNEO; FREITAS, 2019, p. 27).

Libâneo (2015, p. 77) destaca, quanto ao planejamento curricular, que:

[...] as competências não podem ser reduzidas a meras habilidades a serem treinadas, nem tornadas como instrumentos de competição entre as pessoas, como ocorreria numa perspectiva meramente economicista. Ao contrário, são requeridos [...] domínio do processo do trabalho, [...] capacidade de estabelecer relações humanas, competências sociocomunicativas, formas participativas.

As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, trazem a realidade como processo contínuo de mudanças, onde os sujeitos são capazes de realizar transformações. Tem como função mostrar que o conhecimento e os fatos, que envolvem a sociedade são produtos da história, que podem ser diferentes e não precisam permanecer na realidade de maneira estática.

A preocupação se volta em como ensinar, qual a melhor forma de ensinar um conhecimento posto como inquestionável numa organização de currículo tradicional. Estas teorias, não se limitam a saber o que ensinar, mas sim,

[...] por que esse conhecimento e não outro? Que interesses sustentam determinados conhecimentos e não outros para estarem no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2005, p. 17).

Elas (teorias) percebem o campo curricular como um espaço cultural, social e de lutas. Enfatizam um currículo que possa fortalecer a consciência crítica acerca do seu território, sendo parte de um sistema amplo constituído de políticas econômicas, sociais e culturais.

As teorias pós-críticas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito e o currículo voltado à diversidade, como sendo fruto de questões históricas e políticas. O currículo, a partir da teoria pós-crítica, necessita ser visto como um complemento, como uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas. Ambas mostram, de diferentes formas, como esse currículo traz questões de saber, identidade e poder e uma desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos étnicos.

Apontam para a inclusão e valorização de grupos sociais sem distinções, o que podemos chamar também de experiências vivenciadas, numa concepção de currículo multiculturalista, evidenciando as inúmeras diversidades no mundo moderno, não podendo separar questões culturais de questões de poder. Trata-se de um apelo ao reconhecimento que tanto nas escolas, como na sociedade, as experiências produzem significados, que podem ser analisados em seu sentido político e cultural mais amplo.

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la (CANDAUI, 2008, p. 25).

Para Libâneo (2015, p. 148), não fica suficientemente esclarecido nessa proposta de currículo como proposta cultural, “[...] a forma pela qual os professores transformam as análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo em práticas de salas de aula nas suas matérias”. Mesmo sabendo que os professores precisam compreender como o conhecimento se constitui e o quanto as relações sociais estão impregnadas de relações de poder, “[...] como se realiza o trabalho efetivo de ensino”? (LIBÂNEO, 2015, p. 151).

A escola necessita estar associada à sua própria identidade, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce, ou deveria exercer, partindo de aspirações e expectativas da sociedade e da cultura do meio em que está inserida. Nesse sentido, a concepção de currículo, perpassa por aspectos básicos de fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos e referenciais teóricos, os quais vão se concretizar na sala de aula. Há que se pensar nas relações entre princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação.

2.2 O currículo desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/96

A década de 1990 foi marcada por intenso movimento de reformas políticas, as quais trouxeram novas configurações para a educação em todos os níveis, tendo como um dos seus marcos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96. A LDB, por sua vez, define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal (CF), reafirmando o direito à educação, estabelecendo princípios e deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Estabelece, também, que compete à União em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios estabelecer diretrizes para a educação básica que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. Uma proposta de base nacional comum fica explícita no seguinte artigo:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Define, ainda, que o currículo “[...] deve abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 2013, Art. 26 - § 1º). E, continua abordando a premente necessidade da expressão da arte, da música, da educação física, o ensino da história, das etnias, das culturas que compõem a história do Brasil, a música. O artigo 27 da LDB (Lei nº 9394/96) indica diretrizes a serem observadas quanto aos conteúdos curriculares, como:

- I – A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – Orientação para o trabalho;
- IV – Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Com esta visão, o currículo traz uma orientação por áreas de conhecimento, com a integração dos campos dos saberes, tendo na interdisciplinaridade a base deste princípio. Dessa maneira, amparado no Projeto Político-Pedagógico (PPP), o currículo se constrói num processo dinâmico e contextualizado, numa articulação entre projeto pedagógico e proposta curricular, de modo a promover,

[...] um entrecruzamento dos objetivos e estratégias para o ensino formulados a partir de necessidades e exigências da sociedade e do aluno com base em critérios filosóficos, políticos, culturais, pedagógicos, com as experiências educacionais a serem providas aos alunos por meio do currículo (LIBÂNEO, 2015, p. 130).

Nesta perspectiva, entendemos o currículo pensado e construído a partir da dinâmica social, formulando conhecimentos e aprendizagens situados em contextos históricos, abrigando particularidades, tanto regionais quanto locais. Como aponta a própria LDB - Lei nº 9394/96, no seu Art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Dessa forma, pensamos num currículo escolar que vá muito além da mera relação de conteúdos a serem cumpridos em um período determinado por uma matriz curricular.

2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – (DCNs)⁴

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), fundamentadas na Constituição Federal, na LDB e demais leis que buscam organizar e qualificar a Educação Básica do país, definem-se como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que orientarão as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Res. CNE/CEB nº 2/98).

A Resolução da Câmara da Educação Básica (CEB), n. 02, de 07 de abril de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino. Um processo de articulação com Estados e Municípios, definindo um paradigma curricular para o Ensino Fundamental, que integra uma Base Nacional Comum, complementada por uma parte diversificada (LDB, art. 26), a ser concretizada na proposta pedagógica de cada unidade escolar do país.

As diretrizes apontam princípios que deverão fundamentar as práticas pedagógicas nas escolas, sendo eles:

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Entre os vários conceitos de currículo, observamos que as DCNs trazem ideias embasadas em Moreira e Candau (2007), ao que tange enquanto amplitude e preocupação com a cultura “[...] representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28).

No documento (diretrizes), está presente a garantia de igualdade de acesso aos alunos por meio de uma base nacional comum, como forma de legitimar a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se

⁴ DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino, instituídas pela Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

em torno de um currículo, com vistas a estabelecer relação entre a educação fundamental e a vida cidadã, articulando aspectos como: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens.

Dessa forma, as escolas por intermédio de suas propostas pedagógicas, estarão contribuindo para um projeto de nação, em que aspectos da vida cidadã possam estabelecer relação com os conteúdos mínimos das áreas de conhecimento num processo de construção de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais, indispensáveis ao exercício de uma cidadania plena.

As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades (BRASIL, 1998, p.2).

Nessa perspectiva, os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades. Assim, esta articulação permitirá que a base comum e a parte diversificada possam atender ao direito de alunos e professores terem acesso a conteúdos mínimos embasados em conhecimentos e valores, facilitando, desta forma, a organização, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das escolas, como estabelecido na LDB - Lei nº 9394/96 (Art. 23 a 28, 32 e 33).

Esta integração curricular, aliada a metodologias e procedimentos diversificados, pode contribuir para a valorização e o respeito das subjetividades presentes em todas as situações de aprendizagem e de convivência social. Nas palavras de Arroyo (2011, p. 119), os currículos tendem a desperdiçar as experiências sociais, “nas diretrizes e reorientações curriculares falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as experiências sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes”.

Diante de todas as proposições acerca da organização curricular, as DCNs consideram importante observar que o

[...] ensino fundamental esteja voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da

tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância (BRASIL, 1998, p. 10).

Nesse contexto, as escolas, ao elaborarem suas propostas pedagógicas curriculares precisam conhecer e apropriarem-se das propostas curriculares de seus Estados e Municípios, na busca de definições claras quanto à finalidade de seu trabalho, mediante a diversidade de estudantes em suas salas de aula. As questões regionais e locais trarão enriquecimento às suas propostas, incluídas na parte diversificada, mas integrando-se à base nacional comum.

Imprescindível pensar a educação em sua totalidade com a convicção de que o currículo é definido e construído por muitas mãos, partindo de histórias de vida diversas, que fazem parte desse cotidiano. Dessa forma, as concepções, os saberes, os conteúdos, as metodologias, não fazem sentido se desconectadas de todo este contexto.

2.2.2 Diretrizes Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RS)⁵

A Resolução nº 243, de 07 de abril de 1999, discorre sobre as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e médio no sistema estadual de ensino, do Rio Grande do Sul, pelas quais os currículos das escolas, integrantes desse sistema estadual, serão organizados, sob à luz das orientações fixadas nas DCNs/CNE, de 1998.

Ao referenciar currículo, o documento reporta-se ao Parecer nº 04/98, do CNE, o qual fixa as DCNs para o ensino fundamental, no que tange a prática do cotidiano escolar:

Currículo: atualmente este conceito envolve outros três, quais sejam: currículo formal (planos e propostas pedagógicas), currículo em ação (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas), currículo oculto (o não dito, aquilo que tanto alunos, quanto professores trazem, carregado de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula) (BRASIL, 1998, p. 6).

Nesta percepção, discorre que o currículo será sempre o resultado destes três elementos, aquilo que se deseja, seja de forma prescrita ou da intencionalidade dos sujeitos; aquilo que, de fato, se pode alcançar, vista as circunstâncias concretas, que condicionam o fazer e da postura individual de cada professor; e dos elementos culturais e ideológicos que ficam explícitos nos modos de pensar, sentir e agir.

A definição de currículo pela escola, remete-se a observar as diretrizes formuladas nas

⁵ Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e médio no Sistema Estadual de Ensino, conforme Resolução nº 243, de 07 de abril de 1999, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Resoluções nº 02/98 e nº 03/98 da CEB/CNE, cujo teor se revela essencialmente pedagógico. “As resoluções não deixam espaço para interpretações de caráter burocrático-administrativo e está completamente afastada a hipótese de prescrição de uma base curricular [...] (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 17).

Entendemos que, nessa condição, a escola se evidencia como lugar de cultura do conviver humano, com instabilidades, dinâmicas e mutações constantes, e que a cada instante se reconstrói, se ressignifica, se transforma, sendo o currículo, por consequência, “[...] o projeto cultural que a escola torna possível” (SACRISTÁN, 2000, p. 89). Portanto, “[...] currículo é, assim, muito mais processo do que estado ou ponto de chegada de um planejamento, a despeito de permanências, como as prescrições formais emanadas da administração do sistema de ensino” (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 5).

Conforme a Res. CEED nº 243/99, os currículos do ensino fundamental e do ensino médio serão consolidados mediante a elaboração de planos de estudos. “Os Planos de Estudos, enquanto expressão concreta do projeto pedagógico da escola serão resultado de elaboração coletiva, envolvendo o corpo docente e discente, a comunidade na qual a escola se insere e a entidade mantenedora” (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 1).

Nos planos de estudos, conforme o art. 4º da Res. nº 243/99, constarão a relação dos componentes curriculares decorrentes das áreas de estudo definidas nas DCNs e a relação dos componentes curriculares de livre escolha do estabelecimento, observadas as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, constituindo a parte diversificada. Entendido como a organização formal do currículo, definido pela escola, relacionando as disciplinas, projetos ou atividades, com atribuição de tempos, abrangências e intensidade.

Os planos de estudos vão além de uma tabela, contendo lista de disciplinas e carga horária, mas se definem como um plano de trabalho que, “[...] leva em conta os conteúdos programáticos de cada componente curricular [...] sua relação com os demais componentes e a maneira como, em conjunto, serão capazes de contribuir para a educação [...] vida familiar, social, trabalho” (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 20).

O Parecer do CEED, nº 323/99, referencia, com atenção especial, o ensino fundamental, no art. 3º, incisos IV e VI, da Res. CEB/CNE nº 02/98, no que tange à base nacional comum e a parte diversificada. Nesse sentido, a base nacional comum expressa na Res. CEB/CNE nº 02/98, resulta da relação entre o ensino fundamental, os aspectos da vida cidadã e as áreas de conhecimento. A parte diversificada, no ensino fundamental, enriquece e complementa a base nacional comum. São elementos que precisam estar inter-relacionados, quando se pensa em

definir o currículo fundamental.

Esse conjunto deve ser traduzido, pela escola, num plano de estudos, que oferecerá a seus alunos” (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 20). E, nesse contexto, “o plano de estudos passa a ser uma pauta de trabalho, em torno da qual, professores e alunos se reúnem para construir, ao longo do tempo e de forma planejada, a educação (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 19).

Dessa forma, podemos entender que, a construção de uma proposta pedagógica e curricular, planejada pelos sujeitos envolvidos no processo, fundamenta e fortalece a educação, enquanto uma ferramenta de apropriação de mundo, de possibilidades de questionamentos e até de modificação de realidade. Para Freire (2002, p. 43), “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

Partindo da premissa que o currículo é um instrumento político, vinculado à ideologia, à estrutura social, à cultura e ao poder, no próximo capítulo caracterizamos o currículo presente na BNCC, com as proposições para o EF, anos finais, com base em competências nas aprendizagens essenciais. Buscamos mostrar ideias presentes em documentos que legitimam a visibilidade do currículo no decorrer dos anos, os quais apontam para uma base comum nacional, não curricular, integrando o comum com a parte diversificada. Também, estabelecemos algumas críticas a esta implementação curricular, partindo da ideia de documento norteador para a condução de uma proposta prescritiva.

3 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

MOREIRA; SILVA (2011, p.14).

No final da década de 70, durante o período da redemocratização brasileira, a ampliação das lutas pela democratização criou um contexto favorável à reorganização do campo educacional. Importantes entidades⁶ surgiram nesse período e tiveram um papel decisivo nessas lutas, promovendo intensas discussões no campo da teoria e da política. Referiam-se à qualidade da educação, a ser garantida com condições objetivas; à valorização dos profissionais da educação, com políticas voltadas para a formação de professores; ao financiamento da educação, com garantia constitucional de recursos, e também sua efetiva democratização e abertura ao controle social.

Uma abertura no campo da pedagogia histórico-crítica⁷, oriunda dos estudos de Dermeval Saviani, também no final dos anos 70, foi muito importante para trazer a escola de volta ao espaço de contradições, de discussões, dos conflitos de classes, mostrando que é possível avançar na transformação crítica, não sendo apenas espaço que reproduz relações sociais que já estejam constituídas. Possibilidades de construir políticas educacionais que olhassem os diferentes contextos sociais e culturais, foram sendo construídas. Como exemplo, a CF de 1988, Carta Magna Brasileira, representa o documento pelo qual as políticas públicas de educação começaram a ser pensadas no contexto democrático instaurado no país.

Na CF são encontrados dez artigos sobre educação (arts. 205 a 214). O artigo 205 evidencia 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”. Especificamente, no artigo 210, já se prevê uma base nacional comum: “Serão fixados

⁶ Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED, 1977); Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES, 1978); Associação Nacional de Educação (ANDE, 1979); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

⁷ “A pedagogia histórico-crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista [...] Costumo situar o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica. Em 1979, o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva” (SAVIANI, 2011, p. 74-78).

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).

Em 1996, foi publicada LDB – Lei nº 9394/96, com deliberações a respeito da educação básica que, em seu caráter público, teria como incumbência, uma série de pressupostos, referenciados quanto aos princípios e fins da Educação Nacional, conforme artigos 2º e 3º:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I -igualdade de condições para o : acesso e permanência na escola; II -liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV -respeito à liberdade e apreço à tolerância; V -coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII -valorização do profissional da educação escolar; VIII -gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX -garantia de padrão de qualidade; X -valorização da experiência extra-escolar; XI -vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (LDB, 1996).

O documento (LDB) também aponta para uma base comum nacional, ficando explícito no art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (LDB, 1996).

A noção de uma base comum nacional emerge também como uma ideia do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação⁸. Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Nos eventos realizados pela ANFOPE a ideia da base comum nacional foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Conforme SAVIANI, (2016, p.74),

Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de

⁸ Realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”, que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE).

educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 177), no final da década de 1990, são verificadas as primeiras iniciativas de centralização do currículo, com os “[...] Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), para todo o ensino Fundamental [...]”. Os PCNs do Ensino Fundamental II (1998, p. 49-50) argumentam que,

[...] se existem diferenças sociais e culturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.

Libâneo; Oliveira e Toschi (2009, p. 178) ainda observam que, embora se apresentem como não obrigatórios, “[...] trazem essa característica, uma vez que as avaliações os têm como referência, da mesma forma que a aquisição de livros didáticos pelo governo exige a contemplação dos conteúdos propostos nesses parâmetros”.

Em 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com vistas ao Plano Nacional de Educação, lançado em 2011 traçando o rumo da educação até 2020. A CONAE destacou a seguinte diretriz a ser considerada: “indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais” (CONAE, 2010, p. 38). É possível evidenciar que um dos focos do encontro foi discutir a elaboração da base nacional comum.

Partindo desta contextualização, entendemos que desde a promulgação da CF de 1988, as ideias em torno de um currículo para a educação básica foram se definindo, como podemos observar nas legislações educacionais, e entre os pressupostos, a proposta de uma base nacional comum, capaz de unificar fins e princípios, na garantia do acesso e permanência ao ensino de qualidade. Procuramos sintetizar no quadro abaixo, alguns destes importantes documentos.

Quadro 1 – Documentos que legitimam a visibilidade do currículo no decorrer dos anos.

Documento	Sinopse do documento	Ano
CF – Constituição da República Federativa do Brasil.	Cap. 3 - 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.	1988

LDB - Lei nº 9394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 26 - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).	1996
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª séries.	Se existem diferenças sociais e culturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.	1998
RESOLUÇÃO CEB/CNE nº 2, de 7 de abril de 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.	Art. 3º - inciso IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular.	1998
BNCC – Base Nacional Comum Curricular	Documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, amparadas em competências gerais.	2017
RCG – Referencial Curricular Gaúcho	O RCG idealiza as competências gerais da BNCC, as quais deverão ser desenvolvidas ao longo da educação básica nas escolas do RS, como forma de garantir as aprendizagens, considerando as características locais, com foco na equidade e na superação de desigualdades de qualquer natureza.	2018
Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação	Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas	2019

Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes	
--	--	--

Fonte: Estudos da pesquisadora (2021).

No ano de 2014, ganha força o debate sobre a construção de uma BNCC, a qual muda seu conceito de base nacional comum, presente na legislação. As manifestações e posicionamentos estiveram presentes em vários estados do Brasil, por especialistas, professores, gestores, com questionamentos quanto às funções da BNCC, enquanto história, sociedade, política, ideologia, educação. Entidades organizadas, universidades, movimentos sociais, pesquisadores, se posicionaram contrários quanto ao modo como foi construída, o curto prazo para aprofundar debates quanto ao conteúdo e as consequências para a educação e até mesmo para a formação de professores.

Conforme Aguiar (2018, p.14), “para a definição de ações educacionais, seja a nível governamental ou de instituições educativas e escolares, é necessário ter um marco de referência, que represente as concepções, utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados e definidos coletivamente”.

É preciso, ainda, refletir sobre o que está sendo realizado, o que é desejável e necessário para as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos do nosso país. As concepções, alicerçadas em princípios educacionais, a serem amplamente debatidas, se articulam aos sonhos, as utopias de resgate da dívida histórica do Estado brasileiro para com a educação nacional e, nesse caso, para a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (AGUIAR, 2018, p. 14)

Após três versões, a BNCC, etapas educação infantil e ensino fundamental, foi aprovada no ano de 2017, sendo definida como um documento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no âmbito da Educação Básica escolar” (BRASIL, 2017, p. 7). Além de ser um documento normativo, é uma “[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8).

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consolidam pedagogicamente, os direitos

de aprendizagem. 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).

Quadro 2 - As dez competências gerais da BNCC.

AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

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. 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.

6. 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.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

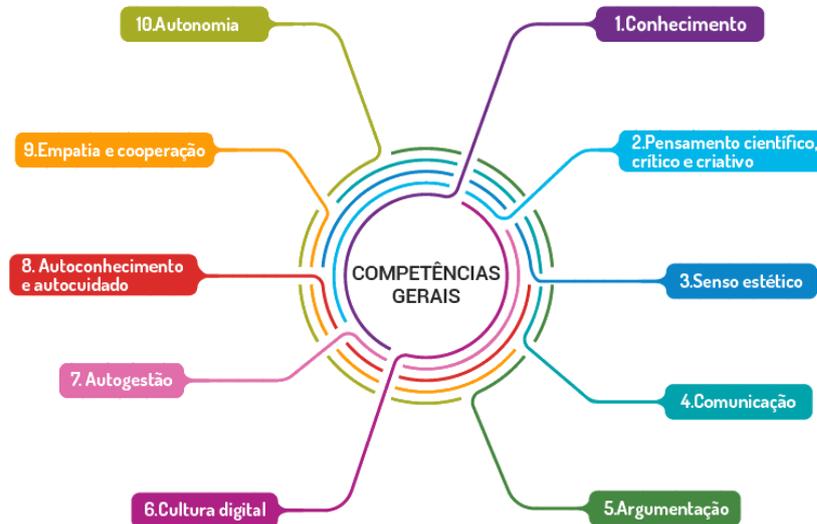
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017) - Adaptado pela autora (2021).

Figura 2 - As dez competências gerais da BNCC de forma resumida.



Fonte: Portal Educação RS (2019).

Conforme a BNCC,

[...] as competências gerais da Educação Básica, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2017, p. 8-9).

A BNCC traz, como um dos fundamentos pedagógicos, o foco no desenvolvimento de competências. O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB – Lei nº 9394/96, especialmente, quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos Art. 32 e 35 (BRASIL, 2017, p. 13). Como argumento, o documento destaca que, desde o final do século XX e início do XXI, diferentes países estão orientando seus sistemas à construção de currículos focando no desenvolvimento de competências⁹.

Enfoque este também adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação

⁹ Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros (BRASIL, 2017).

da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Ao adotar este enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas necessitam estar orientadas para o desenvolvimento de competências, indicando 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), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Outra fundamentação pedagógica presente na BNCC é o compromisso com a educação integral e, como traz no texto do documento, integral no sentido de construir processos educativos, que promovam aprendizagens em sintonia com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, juntamente aos desafios que a sociedade apresenta, independente da duração da jornada escolar. A BNCC propõe, com isto, enfrentar e superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, estimulando à sua aplicação na vida real, num contexto que possa dar sentido ao que se aprende, devendo o estudante ser o protagonista de sua própria aprendizagem, ensejando a construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017).

Ao referenciar currículo, a BNCC destaca dois conceitos que procedem da LDB – Lei nº 9394/96, considerados decisivos para o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela CF, que estabelece a relação do que é básico, comum e o que é diverso: “[...] as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p. 11). Todavia, o segundo refere-se ao foco dado ao currículo, “[...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, e a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos ensinados. “Essas são duas noções fundantes da BNCC” (BRASIL, 2017, p. 11).

3.1 A BNCC e suas proposições

No texto da BNCC (BRASIL, 2017) a referência é que ela não pode ser considerada como currículo, trata-se de documento orientador para as instituições educacionais públicas e privadas. Necessário reconhecer a garantia e a autonomia dos entes federados e, principalmente, das instituições educativas, prevendo a efetiva democracia quanto à participação de professores, famílias, estudantes, na elaboração dos seus currículos, como destaca a LDB - Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Neste contexto a BNCC e os currículos, ao se identificarem com os princípios e valores, orientados pela LDB e pelas DCNs, “[...] 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” (BRASIL, 2017, p. 16). Assumem papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas, uma vez que estas se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.

A despeito disso, Sacristán (2000) destaca o currículo em ação, como aquele que se constitui no diálogo entre os sujeitos presentes no contexto educativo, com valores e princípios, que se formam a partir das relações sociais construídas entre si, perpassando história e cultura. Este processo de decisões, que caracterizam um currículo em ação, envolve a participação das famílias e da comunidade, referindo-se, entre outras ações.

Quadro 3 - Ações elencadas na BNCC na construção de um currículo em ação

- Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- 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;

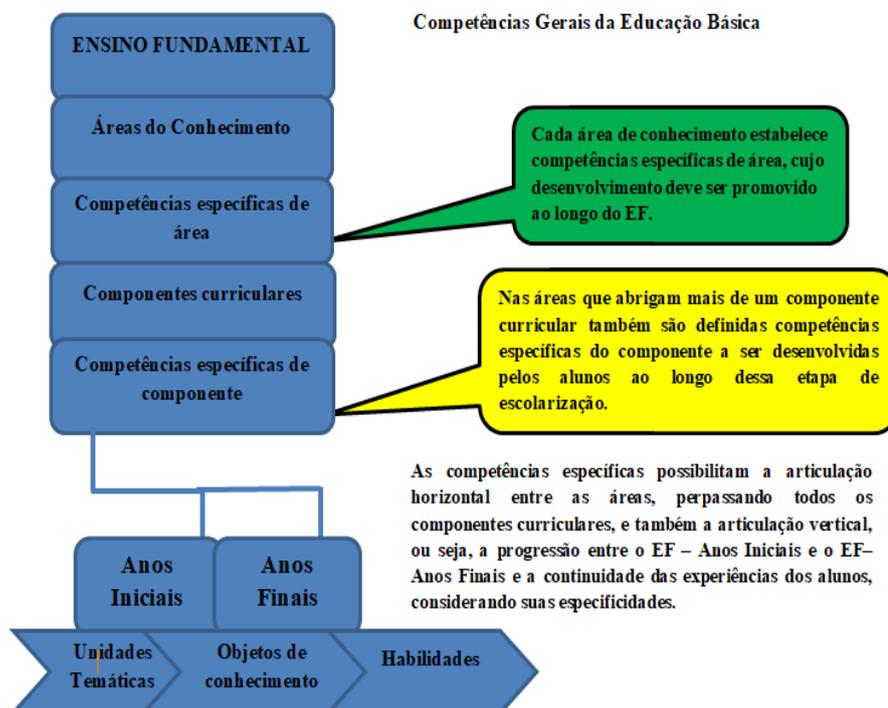
- Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 16-17) - Adaptado pela autora (2021).

Assim, a BNCC propõe superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, “[...] o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p. 15).

Em relação às proposições presentes na BNCC quanto ao ensino fundamental, anos finais, destacamos a estruturação em cinco áreas do conhecimento, sendo estas: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Ensino Religioso. Essas áreas organizam-se em um ou mais componentes curriculares, com competências específicas a serem desenvolvidas pelos alunos. Para este nível, as competências gerais estão presentes em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, a serem trabalhados dentro de cada área do conhecimento e componentes curriculares específicos.

Figura 3 - Estrutura da BNCC para a etapa do Ensino Fundamental



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017) adaptado pela autora.

A organização do conteúdo em unidades temáticas é uma das mudanças significativas no ensino fundamental. São conceitos colocados pela BNCC presentes nos componentes, os quais se relacionam com os diferentes objetos de conhecimento e habilidades.

Vamos usar como exemplo uma das unidades temáticas presentes no componente de Geografia: **“O sujeito e o seu lugar no mundo”**.

Esta mesma unidade temática está presente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Um estudante do 6º ano deve trabalhar com o objeto de conhecimento “Identidade cultural”, enquanto isso, dentro da mesma temática, um estudante do 9º ano trabalhará objetos de conhecimento com mais complexidade, como “A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura”, “Corporações e organismos internacionais e “As manifestações culturais na formação populacional”.

Quadro 4 - Exemplo de unidade temática EF, anos finais.

GEOGRAFIA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural

HABILIDADES
<p>(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p>(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.</p>

GEOGRAFIA – 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura
	Corporações e organismos internacionais
	As manifestações culturais na formação populacional

HABILIDADES

(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.

(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.

(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017) adaptado pela autora (2021).

O enunciado das habilidades é organizado por componente curricular e ano escolar, de acordo com um código. As duas primeiras letras indicam a etapa (EF - Ensino Fundamental); os primeiros números indicam o ano, as próximas letras indicam o componente curricular no e os últimos números indicam a posição da habilidade na numeração sequencial do componente para cada ano escolar. Por exemplo: **EF09GE01** indica Ensino Fundamental, 9º ano, Geografia, habilidade 01 do componente curricular.

A BNCC enfatiza que os critérios de organização das habilidades do ensino fundamental, com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas, expressam um arranjo possível,

[...] portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (BRASIL, 2017, p. 31).

Fica implícito por este viés, uma referência norteadora da BNCC na reelaboração dos projetos de currículos que fundamentam os anos finais do EF, cabendo à escola adequar conforme a realidade em que esta se insere. Conforme Arroyo, (2011, p. 119), “nas diretrizes e reorientações curriculares falta sociedade, [...] falta as tensas experiências sociais que nos cercam, nos invadem as escolas [...]”. A importância da fala, das experiências, das condições de trabalho dos docentes, são elementos que podem contribuir na discussão de um currículo que, mesmo orientado por normativas, possa se desenvolver olhando para o entorno social destes sujeitos.

Entendemos que o processo de implementação da BNCC necessita de proposições pedagógicas que tenham por eixo as DCNs para a Educação Básica, expressas em princípios, critérios e procedimentos a serem observados pelas escolas quanto à organização,

planejamento, execução e avaliação de suas propostas curriculares. Desse modo, não caberia à BNCC fixar conteúdos mínimos, nem tão pouco engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem que não contemplem o integral do estudante, limitando o direito à educação e, ao mesmo tempo, à aprendizagem significativa.

3.2 Da proposta à crítica de sua implementação no ensino fundamental

Durante o período de discussão pública da BNCC, vários foram os posicionamentos contrários à proposta, como de professores, de pesquisadores e de entidades nacionais como, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Críticas feitas principalmente à versão final do documento, quanto à metodologia de elaboração ter privilegiado interesses de organizações privatistas, quanto à falta de um profundo diálogo com as comunidades escolares e as implicações no processo de ensino e aprendizagem, na avaliação, perante uma homogeneização de matrizes curriculares.

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas (AGUIAR, 2018, p. 14).

A BNCC aponta no teor do texto documental (BRASIL, 2017), que ela não deve e não pode ser considerada como currículo, mas como documento orientador, uma referência para as instituições educacionais públicas e privadas. Porém, em 2018, o MEC criou o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pró BNCC), com o objetivo de dar suporte a cada estado brasileiro, por intermédio das Secretarias Estaduais (SEDEs) e Municipais de Educação (SMEs), no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC. Um regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios, tendo o apoio da União dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e dos Conselhos Municipais (UNCME).

Nessa perspectiva, o que parecia ser referência, aponta para prescrição curricular, com tendência à homogeneização de conteúdos e organização do ensino fundamental no Brasil, contrariando assim a autonomia garantida pela LDB - Lei nº 9394/96. O Pró BNCC prevê:

[...] assistência financeira às SEDEs, com vistas a assegurar a qualidade técnica, a

construção em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC; formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs; e assistência técnica para as SEDEs, para a gestão do processo de implementação da BNCC junto às SMEs (BRASIL, 2018, p. 1).

Nesse contexto, voltemos à visão privatista da BNCC, alvo das críticas pela ANPED (2017) e por autores como Luiz Carlos Freitas (2012), que destaca a presença dos “reformadores empresariais da educação”¹⁰ presentes na versão final do documento entregue pelo MEC em 2017. Conforme o autor:

[...] a proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. [...] a “focalização no básico” restringe o currículo de formação [...] e deixa muita coisa relevante de fora. [...] assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389).

Entendemos que toda política pública tem uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados e nos permite distinguir entre o que os governos pretendem fazer e o que realmente fazem. Nas palavras de Souza (2006, p. 26), “[...] o desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, também influenciam os resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre política pública”. A luta pelo poder e por recursos entre grupos sociais sustenta a formulação de tais políticas. Ao passo que são materializadas através dos governos, elas envolvem muitos atores e graus de decisões, limitando, muitas vezes, as participações informais, ou seja, a presença da sociedade, os que de fato serão impactados nas implementações e nas ações.

Os governos continuam tomando decisões sobre situações-problema e desenhando políticas para enfrentá-las, mesmo que delegando parte de sua responsabilidade, principalmente a de implementação, para outras instâncias, inclusive não-governamentais (SOUZA, 2006, p. 36).

De acordo com Ball (2001), é no contexto dos jogos de poder que podemos observar com mais ênfase a atuação de organismos internacionais na influência sobre as políticas. O Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo

¹⁰Assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos (Corporate Reformers), termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch. Reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores, alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para consertar a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais.

Monetário Internacional (FMI) são citados pelo autor como agências que podem exercer influência sobre o processo de construção de políticas nacionais.

Podemos observar no Brasil, o Movimento pela Base, como um exemplo de articulação dessas organizações empresariais, constituídas por instituições como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, entre outros, que formulam e difundem orientações educacionais com discursos baseados na eficácia e efetividade para a melhoria da qualidade educacional. Este movimento surgiu em 2013, sendo considerado um importante apoiador na construção da terceira versão da BNCC, com uma página na internet, *movimentopelabase.org.br*, com itens de acesso ao público.

Basicamente, esse grupo Movimento Pela Base Nacional Comum é composto de grandes instituições privadas que se têm articulado com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e avaliação e, conseqüentemente, na formação docente, entre outros (PERONI; CAETANO, 2015, p. 344).

Conforme Rodrigues, Pereira, Mohr (2020, p.5), estas e outras reformas propostas na educação, procuram trazer ideias falsas, mas com muita ênfase, culpando a gestão pública de ineficaz em razão da falta de competitividade, afirmando que “boa educação é aquela voltada para médias altas em exames e que entendem a aprendizagem como um conjunto de competências e habilidades, sistematizadas em matrizes de referência, que devem ser apreendidas pelos estudantes”.

Também, é uma preocupação citada pela ANPED a BNCC apontar como oferta de uma educação de qualidade, o desenvolvimento de competências, em que o estudante consiga mobilizar os conhecimentos para resolver “demandas complexas da sociedade” (BRASIL, 2017, p. 8). É preocupante um modelo curricular pautado em competências que ignora todo o movimento das DCNs construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos (ANPED, 2017). A escola, ao desenvolver competências em relação ao “saber fazer” esvazia seu conteúdo, sendo uma forma de negar o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. “É negar a escola como lugar de democratização do saber, do conhecimento” (ANPED, 2017).

Saviani aborda a ideia de competência na educação, através de duas dimensões interdependentes na existência humana e que precisam estar no contexto escolar: a competência/compromisso técnico e competência/compromisso político. O autor afirma que:

[...] pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir [...] Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político, mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, [...] esvazia seu conteúdo (SAVIANI, 2011, p. 32).

O autor também afirma que a pedagogia das competências se apresenta como outra face da pedagogia do aprender a aprender, dotando os indivíduos de comportamentos flexíveis, que vão se ajustando às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. “Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 437).

Para Silva (2008, p. 145), toda a reforma educacional iniciada nos anos 90 no Brasil tem como marca um currículo centralizado e “a noção de competências é tomada como prescrição nuclear da organização curricular, favorecida também em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade”.

Outra problemática do documento, apontada pela ANPED é que na terceira versão, os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” foram suprimidos e omitidos. “A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil” (ANPED, 2017). Em resposta, o CNE se comprometeu em aprofundar os debates sobre o tema e, assim, construir um documento orientador específico.

Conforme Moreira e Candau (2007), o currículo pode consolidar situações opressoras e discriminatórias, mas, também, pode questionar como certos grupos são submetidos a estas práticas e os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. “Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28).

Percebemos que, de uma referência, a BNCC mostra com ênfase uma prescrição curricular a ser seguida pelas redes escolares, uma vez que amarra a ela, programas como do livro didático (PNLD), guias de tecnologia, educação conectada, como também a formação de professores presente na Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação

Básica, (BNC-Formação). Uma proposta encaminhada pelo MEC ao CNE em dezembro de 2018 e atrelada à BNCC indica mudanças quanto à fundamentos, objetivos, conteúdos e estrutura da formação inicial e continuada de professores, também baseada em competências e habilidades.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o *alinhamento* de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à *formação de professores*, à *avaliação*, à *elaboração de conteúdos educacionais* e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8, grifos da autora).

Figura 4 - Alinhamento de políticas e ações propostas pela BNCC



Fonte: Portal da BNCC (2017), adaptado pela autora (2021).

Com a aprovação da BNCC para todas as etapas da Educação Básica finalizada, o foco passou a ser o alinhamento da formação de professores à base, que culminou na aprovação das duas resoluções do CNE, instituindo novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de professores. Aprovou, em novembro de 2019, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 que instituiu novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e a BNC Formação e revogou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 02/2015 aprovada em 01 de julho de 2015.

Esta nova resolução, homologada pelo MEC em dezembro de 2019, “representa um grande retrocesso para a formação de professores, Resolução CNE/CP n. 2/2015, indo na contramão da histórica defesa da ANFOPE por uma Base Comum Nacional para a Formação de Professores” (ANFOPE, 2021, p. 7).

Importante destacar que as diversas entidades nacionais tornaram público, por meio de nota¹¹, posição contrária à proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação. Por esta nota, as entidades solicitaram o arquivamento do Parecer apresentado pelo Conselho Nacional de Educação, requisitando deste, providências necessárias para a implementação da Resolução nº 02/2015.

O Art. 2º da Resolução nº 02/2019, indica que “a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes” (BRASIL, 2019, p.2).

Quanto às competências específicas, “se integram e são interdependentes; portanto, entre elas não há hierarquia. Tais competências são compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais, cujo sentido de movimento, de relação, de composição e de sinergia é representado na figura abaixo [...] (BRASIL, 2019, p. 2).

Figura 5 - Dimensões presentes nas competências específicas da BNC - Formação



Fonte: Parecer CNE/CP nº 22, de 07 de novembro de 2019 (p. 15).

No que tange ao conhecimento profissional, na profissão docente, “não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem ‘saber’ e ‘saber fazer’” (BRASIL, 2019, p.16). Saber fazer nos remete à ideia de operacionalizar, instrumentar, numa concepção

¹¹ CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>.

reducionista da docência, nesse caso da BNCC, a função de conhecer e aplicar um currículo, no momento em que define temáticas e/ou conteúdos para a formação.

Libâneo (2015) esclarece que saber fazer é uma destreza técnica e, portanto, dessa forma o sentido de saberes e competências profissionais é reduzido, afirmando que,

[...] não se quer um professor-técnico cujo conhecimento se restrinja ao domínio das aplicações de um currículo teoricamente consistente e a regras de atuação. Se a formação de professores se restringisse ao domínio de técnicas formuladas por especialistas e à sua aplicação, não haveria necessidade de um currículo teoricamente consistente e nem preparação universitária (LIBÂNEO, 2015, p. 36).

Apresentamos a seguir, um exemplo de comparações quanto às competências gerais identificadas na BNCC e as apresentadas pela BNC-Formação, onde é possível perceber a semelhança no texto e a sinalização de que se quer um alinhamento entre o que o aluno deve aprender na educação básica e o que o professor aprenda na formação e ensine ao aluno.

Quadro 5: Exemplos competências BNCC e BNC-Formação

Competências BNCC	Competências BNC-Formação
1. Valorizar e <i>utilizar os conhecimentos historicamente construídos</i> sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a <i>construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</i>	1. Compreender e <i>utilizar os conhecimentos historicamente construídos</i> para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a <i>construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.</i>
6. 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 <i>fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</i>	6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e <i>fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</i>
10. <i>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos,</i>	10. Agir e incentivar, <i>pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base</i>

democráticos, inclusivos, sustentáveis e em princípios éticos, democráticos, inclusivos, solidários. *sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.*

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017); BNC-FORMAÇÃO (BRASIL, 2019), Adaptação e grifos da autora (2021).

O vigésimo encontro nacional da ANFOPE, em 2021¹², trouxe como tema a “POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”, “pois urge compreendermos as proposições que estão em jogo e pensarmos estratégias coletivas de resistência aos desmontes propostos pelo atual governo, além de reafirmarmos nossos princípios e a base comum nacional¹³, construída no seio do movimento dos educadores” (ANFOPE, 2021, p. 8).

O CNE, durante 2020, em meio da pandemia da COVID-19, aprovou a Resolução CNE/CP nº 1, DE 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. Tal resolução, aprovada sem nenhuma discussão acerca do seu conteúdo, é mais um ataque e retrocesso à formação dos professores (ANFOPE, 2021, p. 7).

Ainda, segundo a ANFOPE, ambas as propostas – BNC-Formação inicial e continuada, têm dois elementos centrais: a padronização curricular alinhada à BNCC e a formação por competências. No primeiro elemento, a padronização das ações políticas e curriculares torna explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da BNCC, como forma de consolidar um currículo que permita o controle por avaliação externa da escola e da práxis docente, conforme indicações internacionais.

O segundo elemento é a formação pelas competências, cuja ascensão como princípio de organização curricular está vinculada ao modelo de política econômica neoliberal, em que

¹² XX Encontro Nacional da ANFOPE com as contribuições oriundas das discussões realizadas nos encontros regionais, nos meses de outubro e novembro de 2020, a partir do Documento Gerador disponibilizado e debatido, de forma virtual, em plenárias nos estados e nos encontros regionais da ANFOPE. O XX Encontro Nacional também ocorreu no formato virtual, em virtude da pandemia da COVID19. Este documento final procurou sistematizar as sínteses propositivas dessas discussões, de acordo com os princípios consolidados da entidade, com as contribuições dos debates realizados no XX Encontro Nacional.

¹³ A base comum nacional defendida pela ANFOPE não se assemelha em nada com a base nacional comum curricular (BNCC) do governo federal. A base comum nacional que defendemos para todos os cursos de formação de professores, constitui-se um conjunto de princípios, elaborados na origem do movimento, que atuam como orientadores da organização curricular e devem impregnar o percurso formativo de todos os cursos de licenciaturas desenhado pelas IES em suas particularidades (ANFOPE, 2021, p. 27).

as mudanças no processo de produção e acumulação capitalista se baseiam no paradigma da produção flexível. Por sua vez, isso supõe ideias de proatividade, autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações, fazendo com que o saber fazer passe a ter alto valor em termos de capitalização.

No encontro também ficou evidente que estes desafios colocados pela realidade, impõem a retomada de discussões sobre os fins da educação e a função social da escola, com vistas aos projetos históricos e que futuro queremos construir hoje, lidando com as contradições dos processos educativos, que incluem os conteúdos da formação e conteúdos escolares, na intenção de superar a concepção de instrução presente nas políticas atuais. Nesse contexto, o encontro ressaltou que,

a base comum nacional que defendemos para todos os cursos de formação de professores, constitui-se um conjunto de princípios, elaborados na origem do movimento, que atuam como orientadores da organização curricular e devem impregnar o percurso formativo de todos os cursos de licenciaturas desenhado pelas IES em suas particularidades. Reafirmada historicamente a cada encontro nacional, é fundamentada em uma concepção sócio-histórica da educação, de caráter emancipador cujos princípios, que a seguir explicitamos, encontraram na Resolução CNE/CP nº 2/2015 possibilidades de serem considerados nas revisões curriculares em curso (ANFOPE, 2021, p. 27).

Todas as discussões trazidas pela ANFOPE neste encontro, revelam a preocupação sobre o conceito de base comum nacional, que aparentemente apresenta semelhanças, mas que na prática representa propostas antagônicas. “A ANFOPE entende que tais princípios em seu conjunto, enfatizam a necessária indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na estruturação dos cursos de formação dos professores que atuarão na educação básica e no ensino superior” (ANFOPE, 2021, p. 28-29).

Nas palavras de Freitas (2019), a BNC-Formação coloca a profissão docente em risco à medida que evidencia o retorno a uma formação inicial de caráter técnico-instrumental. na visão da autora, uma educação crítica e emancipadora, exige outras bases e concepções.

A concepção de base comum nacional que defendemos, constitui-se em um conjunto de eixos norteadores da organização curricular, entendidos como princípios orientadores com uma concepção sócio-histórica da formação, que devem estar presentes nos processos formativos, propiciando a todos os estudantes e educadores, no âmbito da formação inicial e formação continuada as condições para colocar seu trabalho em sintonia com as necessidades históricas da infância e da juventude e de um projeto histórico emancipador que demanda transformações radicais no atual sistema educativo, social e político (FREITAS, 2019, s/p).

Há que se fortalecer o debate sobre este conceito, esta diferenciação significativa da

BNCC para o entendimento dos princípios orientadores da BNC-Formação de professores. Entendemos que todos estes movimentos consistem em não aceitar as proposições da BNCC, uma recusa também à condição da obrigatoriedade e um questionamento à apresentação da base como forma de solucionar os impasses vivenciados no campo educacional brasileiro.

É necessário pensar a educação em sua totalidade na convicção de que o currículo, a partir de diretrizes nacionais, definido nas instituições escolares, pode ser construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse contexto. Os estudantes e os profissionais da educação necessitam atuar como protagonistas, contribuindo com seus saberes, ampliando o conhecimento da realidade em que estão inseridos e quiçá garantir a qualidade social da educação.

Nessa perspectiva, no próximo capítulo, abordamos o coordenador pedagógico enquanto articulador, formador e transformador no processo de reordenação e implementação do currículo, tendo em vista seu trabalho pedagógico e a necessidade de formação.

4 O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Todo o trabalho objetiva um resultado, um fim, um produto. Por isto se trabalha para realizar algo que, antes do trabalho, não existia. Por esse motivo, conserta-se, constrói-se, negocia-se algo. Faz-se porque há uma necessidade que, depois de realizada, resulta um produto configurado. No caso do pedagógico, o que resulta do trabalho é a produção do conhecimento.

FERREIRA, (2018, p. 595-596).

A concepção de trabalho que utilizaremos neste capítulo faz referência à noção do trabalho pedagógico desenvolvido pelo CP e de suas possibilidades de articulação com o cotidiano da docência nos espaços escolares. Entendemos a educação como processo de humanização, então, dessa forma, o trabalho aparece como um princípio educativo. Nesse contexto, o trabalho pedagógico pode partir da análise e de problematizações, buscando valores humanos, conteúdos culturais com vistas à interação social de forma democrática.

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. [...] Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2011, p. 56).

Conforme Fuentes e Ferreira (2017, p. 724), o trabalho pedagógico se categoriza por alguns aspectos baseados em pressupostos, os quais possam ser trabalhados dimensionalmente, na intenção de descrever conceitos acerca deste trabalho pedagógico.

[...] é trabalho e como tal denota características ontológicas e históricas; envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto, sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos; é pedagógico, portanto, especificamente orientado a um processo de produção de conhecimentos; é intencional, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, é político.

Os autores afirmam, ainda, que a categoria trabalho pedagógico, pode ser descrita com base em quatro dimensões, sendo elas: histórico-ontológica, pedagógica, social e política. Cada dimensão operando em suas particularidades, mas “a articulação entre elas produz a compreensão do todo, portanto, produz a categoria trabalho pedagógico como concepção” (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 724).

Na figura abaixo, uma interpretação da inter-relação destes modos discursivos do trabalho pedagógico.

Figura 6 - Representação gráfica do trabalho pedagógico em suas quatro dimensões



Fonte: FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. (2017).

Ao pensarmos na dimensão política do trabalho pedagógico, entendemos que ela se estrutura a partir do sujeito e das relações de poder no interior da escola, também, na articulação com as relações de poder no plano social que vai além do espaço escolar. Desse modo, [...] a educação passa a ser um elemento modulador da cidadania política dos indivíduos, estabelecendo para os sujeitos uma forma socialmente aceitável no que concerne aos padrões de sociabilidade, produção e consumo” (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 730).

Na perspectiva do envolvimento de sujeitos no trabalho pedagógico na escola, abordamos o CP, o qual integra uma função cujo trabalho se destaca ao fazer a conexão entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, numa ação mediadora, presente na tríade que fundamenta este trabalho: articular, formar e transformar. Atua no sentido de desvelar os significados do currículo junto ao coletivo docente, com a proposição de elaborarem ações próprias e coerentes com as características pedagógicas, sociais e culturais em que a realidade educativa se insere.

Nesse contexto, “[...] o CP é um agente fundamental na gestão do currículo escolar e na formação de docentes” (PLACCO; ALMEIDA, 2017, p. 176). Com relação às incumbências do coordenador pedagógico, Libâneo (1996, p. 200) afirma que:

[...] o coordenador pedagógico não é “tomador de conta dos professores”, nem “testa de ferro” das autoridades de diferentes órgãos do sistema, ele tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o

verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno, e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico.

Esta atuação, como formador, enfrenta muitas dificuldades, uma vez que no cotidiano escolar prevalecem práticas burocráticas, tarefas administrativas que se sobrepõem ao ato formativo. Isto soma-se ao fato que antes de ser CP, também é professor, como todos os outros que lá estão e, muitas vezes, vem de uma formação de especialista, de professor, que atua com crianças ou adolescentes, mas não com adultos. Nas palavras de Almeida e Placco (2018, p. 21), “[...] o pedagógico tem sua concretude na relação entre as pessoas, e esta não é programada antes; ao contrário, acontece no processo”.

Esse profissional desempenha múltiplas atividades, assume diferentes afazeres, enfrenta diversos desafios ao responder as demandas de professores, alunos, famílias e do próprio sistema de ensino. Mesmo diante de toda essa complexidade presente na escola, as questões pedagógicas não podem ficar em segundo plano e para se constituir formador, articulador, capaz de mediar o planejamento junto ao seu grupo, o CP necessita de formação prévia e continuada, que lhe traga embasamento teórico e tomada de consciência para a condução desse processo.

Valorizar o trabalho do CP na escola, também passa pela necessidade de reconhecimento deste como um educador em formação permanente e, nesta direção, além da formação inicial, é fundamental o acesso a uma formação contínua e permanente, para o desenvolvimento pessoal e profissional, o que vai contribuir com a qualidade da sua ação formadora junto aos professores.

Dessa forma, este trabalho deveria estar atrelado à sua formação inicial, aos conhecimentos específicos e sistematizados, construídos durante a formação profissional nos espaços da graduação. A formação inicial, consistente teoricamente, proporciona condições para a formação tanto do professor em sala de aula quanto do CP, sendo este responsável pelo trabalho pedagógico junto ao grupo que coordena na escola. Mas, também entendemos que não basta o CP ter a experiência de sala de aula, outros saberes são necessários, como por exemplo, a organização da escola, teorias curriculares, processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, também políticas públicas voltadas à educação. São saberes que ultrapassam as experiências em sala de aula e que perpassam pela atuação de CP.

Conforme Franco e Nogueira (2016) a identidade profissional do CP encontra-se abalada e, neste contexto, afirmam que:

[...] tal identidade se estrutura paralelamente à compreensão e à valorização que uma sociedade instaura do sentido e da necessidade da Pedagogia, quer como ciência, quer como prática social. Verificamos que historicamente, apenas em alguns momentos especiais a Pedagogia foi considerada como fundamento das políticas e, conseqüentemente, das práticas escolares. Quando a pedagogia protagonizou reformas e propostas pedagógicas, a coordenação das práticas escolares foi valorizada; quando, ao contrário, as reformas e políticas surgem de estratégias tecnicistas, com objetivos externos à educação, a coordenação passa a ser uma atividade de pouca importância e, assim, perdem as escolas, perdem os alunos e perdem-se gerações mal formadas (FRANCO.; NOGUEIRA, 2016, p. 56).

A formação inicial não pode ser caracterizada como único espaço de formação, ao refletirmos que esta não consegue dar conta dos fazeres e saberes que envolvem o trabalho do pedagogo, seja como docente, coordenador pedagógico ou gestor. Porém, acreditamos que a formação inicial precisa oferecer conhecimento profissional básico, na medida em que se caracteriza como um importante espaço para prover saberes específicos ao trabalho pedagógico, sendo uma âncora entre a docência e a coordenação pedagógica.

Os saberes da docência inseridos na prática de coordenação pedagógica conduzem o CP na construção de uma identidade que o leve a desenvolver essa função, porém, acreditamos que se faz necessário nesta prática o diálogo com a formação continuada. Conforme Nóvoa (2019, p. 10), “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada”.

Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado [...]. Esta nova construção pedagógica¹⁴ precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada (NÓVOA, 2019, p. 10).

A formação continuada constitui-se num mecanismo de aprimoramento do trabalho do CP, que conforme Libâneo (2015, p. 284-285), “[...] se destina ao desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos da escola tais como ferramentas cognitivas e operacionais para participação na gestão, os encontros de troca de ideias e experiências, os cursos, os grupos de estudos”. Placco, Almeida e Souza (2011, p. 228), afirmam que o CP “[...] é o profissional mediador entre o currículo e professores e, por excelência, formador de professores” e continuam explicando: “[...] compete-lhe, então, em seu papel formador, oferecer condições

¹⁴ Nóvoa ao se referir à uma nova construção pedagógica: “A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos” (NÓVOA, 2019, p. 10).

ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

Ajudar os professores na compreensão e análise de suas práticas, buscando reflexão crítica quanto aos processos que envolvem o cotidiano pedagógico, requer estímulo, condução com experiência, isto significa pensar em CPs bem preparados, qualificados. Ao conceber o CP com função centrada na formação dos professores, não implica no abandono das tarefas cotidianas, mas indica que,

[...] um redirecionamento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula, com os professores, e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola e a seu exterior, tomando consciência das mudanças que estão acontecendo na sociedade e das novas demandas que se colocam para a educação (FERREIRA, 2010, p. 178).

Nesse contexto, o CP necessita da troca recíproca com os professores, numa perspectiva de construção significativa de práticas pedagógicas, o que podemos indicar também como trabalho colaborativo. Nas palavras de Almeida e Placco (2016, p. 16), conceito associado “[...] à cultura docente, ou seja, à cultura dos professores como grupo social e profissional”. Também referenciando o trabalho colaborativo, citamos Freire (2019) quando diz que a consciência da sua incompletude leva o homem a buscar a comunhão com outros homens.

Ainda, conforme Freire (2019, p. 20), a autonomia vai se constituindo da experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas juntamente com muita responsabilidade. “É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade”. Nessa perspectiva, o CP pode construir espaços formativos na escola, quando este se empodera da função de formador e articula junto aos professores, criando com isso práticas colaborativas, participativas, onde todos possam desenvolver suas potencialidades intelectuais na promoção da qualidade educacional. Neste aspecto, Gouveia e Placco (2013, p. 70), destacam:

[...] é o coordenador que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceira de formação. É o CP que tem as condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola para os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel de um articulador de aprendizagens. Ao assumir esse papel, o CP se corresponsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos.

Ao considerarmos a formação como a principal ação do CP, junto às suas atribuições

no espaço escolar, julgamos importante destacar como o trabalho deste sujeito é visto pelos professores e pela direção da escola, o que colabora na constituição de sua identidade profissional. Conforme Placco e Souza (2012) os diretores de escola entendem que o CP pertence à gestão da escola, com isso, gerando problemas caso este se identifique com atribuições desta instância e as tome como parte de suas funções.

As autoras identificam problemas que podem surgir, como na relação do CP com os atores da escola, professores, estudantes, famílias, quanto à parceria e comunicação. Ao se posicionar como gestão, poderá ocorrer o afastamento dessa relação, uma vez que: “[...] a direção é vista como o poder em exercício, com uma função repressora e punitiva, representação construída ao longo da história e que persiste” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 10-11).

Outro problema, considerado o mais complexo, é que assumindo papel de gestor, o CP se apropria de “funções administrativas e organizativas que não são privativas de sua função” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 10). Dessa forma, aderindo à gestão, angústias e contradições podem fazer parte do seu cotidiano, causando tensão ao que ele considere como demanda atribuída à sua função.

Os professores, ainda conforme as autoras, também entendem que ao fazer parte da gestão, o CP responde por várias demandas, como por exemplo, assumir a escola na falta do diretor, organizar horários, responder por tarefas de secretaria. Então, para os professores, o CP “[...] é um parceiro, mas ocupa um lugar diferenciado, de onde seria capaz de socorrê-los em suas angústias, em suas faltas, em suas necessidades enfim, revelando-se em suas percepções sobre o papel deste profissional o paradoxo: gestor x parceiro / solucionador de problemas” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 13).

Diante desta multiplicidade de funções presentes no cotidiano do CP, juntamente com as diferentes interpretações do seu papel pelos sujeitos presentes no ambiente escolar, recorre ao desafio da falta de uma identidade dentro desse espaço. O CP ao compreender suas funções e deixá-las explícitas, pode trazer as possibilidades necessárias para realizar um trabalho qualificado, com segurança, e ênfase no projeto pedagógico da escola.

Nesse contexto, Placco e Almeida (2012, p. 18), sugerem formação específica para o CP, em que ao lado de teoria, concepções educacionais, fundamentação de práticas, sejam discutidas e elencadas as especificidades de sua função. “Este tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um CP aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz, portanto, não só de promover, mas de pensar, planejar e desenvolver a formação continuada junto aos seus professores na escola”. Ao mesmo tempo, afirmam que,

para além da formação, ações de políticas públicas educacionais são necessárias, com propostas que legitimem a função do CP em âmbito de legislação, contribuindo assim para a constituição desta identidade.

4.1 O trabalho do coordenador pedagógico na implementação da BNCC na escola: Ensino Fundamental - anos finais

O planejamento curricular se constitui pelas diversas áreas de ensino, como as disciplinas, os fundamentos pedagógicos e os processos de avaliação nos vários níveis dos seus componentes. Tem como objetivo orientar o trabalho do professor na sua prática docente em sala de aula. Embora o currículo seja determinado em linhas gerais por normativas, cabe à escola interpretar e operacionalizar, adaptando às situações concretas, selecionando aquelas experiências que mais poderão contribuir para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos a relevância que o currículo possui de tornar os sujeitos capazes de compreender o papel que devem exercer na mudança de seus contextos, enquanto escola para ajudá-los a produzir os conhecimentos e habilidades necessárias para que a transformação aconteça. E, a prática do planejamento depende também das concepções de currículo que cada um destes sujeitos traz, implicando em toda a organização do trabalho pedagógico. Vasconcellos (2002, p. 99), afirma que: “[...] o currículo não pode ser pensado como um rol de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo [...] o currículo que nos interessa é aquele em que o educando tem a oportunidade de entrar no movimento do conceito”.

Sendo assim, mostra-se a importância do CP na atuação articuladora entre o currículo proposto, os professores e o compromisso de ajudá-los elaborar suas próprias ideias, com reflexão, questionamento, crítica, tendo em vista a elaboração de alternativas em torno de um projeto enquanto escola, com significado para os que nela estão inseridos.

O conhecimento das diferentes concepções de organização curricular e como estas expressam as formas de concretização das intenções pedagógicas contribui para que no momento do planejamento, o CP e os professores, realizem uma escolha. Segundo Libâneo (2015, p. 141), as escolhas devem responder a esta indagação: “[...] o que nossos alunos precisam aprender, para que aprender, em função de que aprender? ”.

Na perspectiva que o planejamento pedagógico, curricular, vai nortear e desencadear as ações do processo educacional da escola, o CP como formador e mediador, atua para envolver todos no ato de planejar juntos, no exercício do aprender a fazer, do compartilhar, do

comprometer-se coletivamente. Nessa perspectiva, Almeida (2000, p. 85) expressa que: “[...] dar ao outro a possibilidade de posicionar-se como pessoa significa aceitar que seu desempenho não depende tanto do que sabe, ou não sabe, mas do que é, de sua relação com o saber, com o aluno, com o colega, com a escola, com a sua profissão”.

No momento atual discute-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a mais nova política curricular, que vem norteando a (re) construção dos currículos das escolas públicas e privadas no Brasil. Mesmo a BNCC apontando para uma prescrição curricular, que busca homogeneizar conteúdos e a própria escola. Assim, a partir desta normativa é preciso elaborar, em cada escola, a proposta curricular numa concepção voltada à realidade em que sua comunidade escolar esteja inserida, baseada em teorias que sustentem os objetivos e funções do currículo.

Libâneo (1990 p. 228), ao se referir aos programas e planos oficiais de instrução, destaca que são diretrizes em documentos de referência, afirmando que:

[...] cabe à escola e aos professores elaborar seus próprios planos, selecionar os conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades de cada região, de cada escola e das peculiaridades e condições de aproveitamento escolar dos alunos. [...] nenhum plano geral, nenhum guia metodológico, nenhum programa oficial têm respostas pedagógicas e didáticas para garantir a organização do trabalho docente em situações escolares concretas.

Nessa visão, voltamos o olhar novamente para o trabalho do CP e a importância deste mobilizar o ambiente para ser participativo, emancipatório, por meio de um processo que reúna condições para a elaboração de um currículo que seja o ponto de partida na busca da garantia da qualidade do ensino, da dignidade humana, estes tidos como princípios pedagógicos. O que se busca, conforme Vasconcellos (2002, p. 102), é um planejamento adequado “[...] à realidade educacional. A questão que se coloca é superar tanto o planejamento espontâneo, ingênuo, não sistematizado, quanto o formal, mas alienado, em direção ao consciente, crítico, intencional”.

A construção de uma proposta pedagógica e curricular planejada pelos sujeitos envolvidos no processo fundamenta e fortalece a educação, enquanto uma ferramenta de apropriação do mundo, de possibilidades, de questionamentos e até de modificação de realidade. Para Freire (2002, p. 43), “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

Entender que o currículo reflete as intenções, os objetivos, as ações, indispensáveis ao processo de aprendizagem dos alunos, e que este concretiza uma etapa do planejamento, requer do CP conhecimentos embasados em concepções e teorias, que fortaleçam sua prática. Nesse sentido, o fortalecimento da sua atuação em espaços de formação, pode contribuir para coordenar a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação do currículo, no ato constante do planejamento, na construção de práticas educativas voltadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos, num sentido de transformação. De acordo com Ferreira (2010, p. 229):

[...] a escola pode e deve se arrogar o direito de elaborar com relativa autonomia seu próprio currículo. Ao menos no plano do discurso pedagógico, torna-se viável a hipótese de um currículo no qual as prescrições genéricas das autoridades governamentais e escolares possam receber o contraponto das proposições específicas dos membros da equipe escolar.

A partir da homologação da BNCC em dezembro de 2017, o MEC através do Pro BNCC, iniciou o planejamento de apoio às redes estaduais e municipais para subsidiar a implementação da proposta curricular. Como formação inicial para as escolas, gestores e professores, instituiu-se os Dias D de Discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, organizados pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime.

As temáticas foram repassadas às escolas, pela mantenedora e, no caso do RS, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), criou um site: *currículo.educacao.rs.gov.br*, constando o material destinado às formações. A CRE recebia orientações da SEDUC por e-mail em forma de roteiros e da mesma forma enviava às escolas por e-mail. Nesses roteiros constavam vídeos e atividades que os professores deveriam realizar nos turnos em que se encontravam na escola no referido dia D.

Essas orientações, na maioria das vezes, chegaram à escola na véspera da realização do encontro, o que acreditamos não ter surtido o efeito desejado enquanto formação, pois os CPs precisavam organizar com antecedência esses momentos, estudar o material, para então proceder a discussão e realização das propostas junto aos professores. Pensamos que a complexidade de todo esse estudo presentes nos dias D exigia planejamento do CP para a ação formativa, pois, conforme Luckesi (1993, p. 148): “[...] o planejamento sem conhecimento será um fantasma; sem a entrega será uma peça morta, útil para recheiar arquivos [...] é um modo de ordenar a ação tendo em vista fins desejados, tendo por base conhecimentos que deem suporte objetivo à ação”.

Nesse sentido, possíveis lacunas, nos momentos formativos, podem persistir sobre todo o processo que envolve a implementação da BNCC. Nesse sentido, faz-se necessário

fortalecer o CP, enquanto articulador entre o currículo proposto pela BNCC, os professores e o compromisso de mobilizá-los para elaborar a partir de suas próprias demandas uma proposta curricular. Para tanto, é primordial a reflexão, os questionamentos, as críticas, com vistas à construção de alternativas em favor de um projeto de escola.

Ao final de 2018, a rede estadual apresentou o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) por meio da Resolução nº 345/2018, o qual institui e orienta a implementação em regime de colaboração, devendo ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas e, respectivas, modalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que embasa o currículo das unidades escolares, no território estadual. No art. 3º - § 1º consta que:

O RCG deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos PPPs e, conseqüentemente, dos currículos das instituições escolares, contribuindo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas nas diferentes esferas administrativas, especialmente em relação à formação de profissionais da educação, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (RS, CEED, p. 05).

Nesse contexto, as escolas iniciaram em 2019 o movimento de reelaboração dos documentos oficiais, como PPP, Planos de Estudos e Regimento, à luz da BNCC e do RCG. Acreditamos que um grande desafio se apresentou ao CP, na visão de que as formações para estas readequações na escola ficaram sob sua organização. Frente a todas as funções cotidianas do CP e o olhar voltado à formação continuada na escola, sendo esta uma ação primordial da sua atuação. Todavia, neste momento surge a reelaboração do currículo como uma questão emergente, que necessita de um olhar mais amplo e cuidadoso.

Conforme Placco e Almeida (2019, p. 39), o CP vive um cotidiano exigente, com as múltiplas tarefas que lhe são apresentadas e, na maioria das vezes, “perde-se atendendo as urgências, sem tempo para atentar ao que emerge do e no dia a dia da escola”.

[...] as questões denominadas emergentes, muitas vezes, não são postas em relevo, e como, em sua maioria, são questões cujo trato ainda é desconhecido pela escola e por seus atores, podem gerar tensões, conflitos, recusas e, em consequência, comprometer os movimentos de transformação da escola (PLACCO; ALMEIDA, 2019, p. 40).

Recorremos aos espaços de formação continuada na escola para que todos os envolvidos no currículo possam se organizar de forma coletiva, com momentos de reflexão, estudo, comprometimento, onde o CP tenha a oportunidade de realizar um trabalho intencional que comprometa, articule, engaje a todos num processo de enfrentamento ao que emerge. A necessidade de conhecer a BNCC e o RCG e reconhecer o currículo vivido pela

escola, no contexto em que se insere, é primordial para a demanda de reelaboração da proposta pedagógica de cada instituição.

O art. 23 - § 2º da resolução 345/2018, do CEED do RS traz que:

Para a qualificação da ação docente à BNCC e ao RCG, SEDUC, UNDIME/ RS e IES, formadoras de profissionais da educação devem articular um programa de formação continuada, a ser desenvolvida em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos territórios municipais, para proporcionar formação pertinente em momentos presenciais e/ou mediados pelas ferramentas tecnológicas que permitam apropriar-se dos documentos curriculares – BNCC e RCG, e participar da elaboração ou revisão dos PPPs e, conseqüentemente, dos currículos escolares (RS, 2018, p. 13).

Destacamos o quão importante é a formação continuada do CP enquanto possibilidade de reflexão e compreensão das políticas públicas, neste caso, das curriculares, como a BNCC, que no momento permeia o espaço escolar. Sendo que a política curricular se articula aos processos de gestão, devendo se avaliada, para não aceitá-la como mera prescrição e sim como referência, e não reguladora do currículo empacotado e estático.

A implementação do RCG, à luz da BNCC na rede estadual gaúcha ainda está em curso e enfrenta, atualmente, desafios relacionados às medidas sanitárias preventivas impostas pela pandemia da Covid-19, tais como a interrupção ou supressão das atividades escolares presenciais. No Rio Grande do Sul, a partir do dia 23 de março de 2020, todas as instituições de ensino gaúchas estavam com atividades suspensas. Após período de suspensão, a rede adotou o modelo híbrido de ensino, possibilitando o atendimento remoto dos estudantes.

Um documento orientador foi elaborado em 2020 pela SEDUC, com título: Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o modelo híbrido de ensino, que está disponível no endereço eletrônico www.seduc.rs.gov.br na aba gestão pedagógica. Constam neste documento as matrizes referência para o período de pandemia, construídas pelo departamento pedagógico da SEDUC, em regime de colaboração com a UNDIME, orientado pela BNCC e pelo Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Fundamental (RCG/EF). Conforme o documento, nestas matrizes:

[...] são elencadas as aprendizagens essenciais (conjunto de habilidades essenciais e sugestões de objetos do conhecimento) para cada etapa da Educação Básica, as quais devem assegurar aos sujeitos o desenvolvimento de dez competências gerais previstas na BNCC, que substanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes (RS, SEDUC, 2020, p. 9).

Em 2021, estas matrizes foram atualizadas e até o momento as escolas seguem aguardando orientações da mantenedora para retomada da organização e reelaboração dos

documentos oficiais, entre eles o PPP e os planos de estudos, conforme as normativas da BNCC e do RCG.

Em continuidade à investigação, o próximo capítulo traz o percurso metodológico, apresentando os caminhos adotados para alcançar os objetivos e atender o problema em evidência.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisar é uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

MINAYO (1993, p.23).

Para levar a cabo uma pesquisa é imprescindível esclarecer conceitos, procedimentos metodológicos, detalhando a forma de como os recursos foram utilizados para a concretização da investigação.

Desse modo, ao conceituar metodologia, de forma objetiva, nos referimos à escolha do caminho que seguimos, ou seja, de uma série de métodos, procedimentos e instrumentos que utilizamos, visando atingir o objetivo da pesquisa. Metodologia nas palavras de Demo (1995) é uma preocupação instrumental, trata das formas de fazer ciência, cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos.

A definição da metodologia de uma pesquisa perpassa três dimensões: técnica, ideológica e científica. A dimensão técnica diz respeito às regras científicas para a realização da pesquisa, procedimentos, instrumentos, técnicas e sujeitos participantes. A dimensão ideológica mostra a escolha do pesquisador, o objeto da pesquisa, as razões e a forma de pesquisar. Por fim, a dimensão científica que une as dimensões técnica e ideológica, a teoria e o empírico (MINAYO, 2002).

A investigação ou a procura de novos conhecimentos é próprio do ser humano, o homem é um ser inquieto na procura pelo saber. As inquietações humanas são esforços dirigidos para aquisição de um conhecimento, que propicia a solução de problemas teóricos e práticos, buscando a competência científica que é construída pela pesquisa. Demo (1996, p. 34) traz a pesquisa como atividade cotidiana, considerando-a como uma atitude, um “[...] questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

5.1 Conceituando e delineando a pesquisa

A realização de uma pesquisa requer um intenso e profundo trabalho, trazendo confronto entre dados, informações, evidências e coletas de dados sobre o assunto, tendo consideração ao conhecimento teórico produzido no processo da investigação. Em geral isto

ocorre partindo de um problema, o qual surge da curiosidade e/ou da necessidade do pesquisador na busca de respostas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Conhecimentos científicos são produzidos usando métodos e técnicas adequadas para responder ao problema, sendo o pesquisador um mediador do conhecimento produzido/acumulado e protagonista das novas descobertas que a pesquisa pode trazer. Assim, podemos definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, tendo como objetivo fundamental a descoberta de respostas para problemas, usando procedimentos científicos. Apesar dessa conceituação definimos pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (GIL, 2008).

Pesquisa significa procurar respostas para indagações propostas. Nas palavras de Minayo (2002, p. 17), a pesquisa é a “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. Pela pesquisa as atividades de ensino são alimentadas e atualizadas pela prática teórica voltada ao pensamento e a ação. Em primeiro lugar, um problema surge da vida prática para depois ser transposto para a forma intelectual, por isso, as investigações são frutos de inserções reais, de circunstâncias sociais.

A presente pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa, sendo realizada por meio dos procedimentos de estudo bibliográfico, documental e de campo.

Quadro 6 - Tipos de pesquisas adotadas no estudo

TIPO DE PESQUISA	MÉTODOS
BIBLIOGRÁFICA	Levantamento bibliográfico em livros, artigos, dissertações, leis, pareceres, resoluções, revistas.
DOCUMENTAL	Base nacional Comum Curricular, Referencial Curricular, PPP, Plano de Estudos.
DE CAMPO	Entrevista semiestruturada com 06 coordenadores pedagógicos do EF anos finais.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Essa investigação toma como questão central: quais recursos, estratégias ou dinâmicas os CPs que atuam nas escolas de ensino fundamental, utilizam para orientar e mobilizar os docentes na implementação da BNCC nos anos finais do ensino fundamental? Deixamos

evidente que o problema desta investigação parte da realidade educacional, do espaço real – a escola.

A implementação da BNCC nas escolas pela ação do CP é um fenômeno importante para ser analisado, sob a perspectiva de mostrar a importância destes profissionais e como eles estão preparados ou não para efetivar junto aos professores uma proposta curricular, nesse contexto a BNCC.

Sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino. Aí se situam as raízes dos problemas, que repercutem certamente em todos os outros aspectos da educação em nosso país. É aí que a pesquisa deve atacar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu à educação (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 08).

Cabe ressaltar que se trata de uma pesquisa social, de abordagem qualitativa, portanto, é preciso considerar todas as especificidades que perpassam este estudo, destacando os métodos que possam explicar a subjetividade entre os sujeitos e o fato abordado na pesquisa, buscando, com isso, desenvolver uma atenta análise qualitativa. Para Minayo (2002, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa busca entender um fenômeno específico em profundidade, trabalha com descrições, comparações, interpretações, possibilitando investigar atitudes e opiniões dos indivíduos. Traz a possibilidade do uso de múltiplos métodos para a coleta de dados, proporciona a interpretação ao pesquisador e a interação com o objeto, portanto, há de se considerar também o senso comum nesse processo investigativo, a partir de situações que se entrecruzam com a realidade. O senso comum contribui para que a ciência progrida.

A abordagem qualitativa neste estudo trouxe contribuições ao pesquisador pelo fato de possibilitar diferentes olhares para a interpretação e compreensão dos processos que perpassam as fragilidades e as possibilidades do trabalho dos CPs na implementação de uma política curricular na escola. Uma imersão no ambiente da pesquisa trouxe o contato direto com o objeto pesquisado e o material obtido através das descrições pessoais foi fundamental para a compreensão do problema, ressaltando assim a finalidade da pesquisa qualitativa, que é: “[...] explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 68).

A partir de problemas do cotidiano das pessoas, surge a necessidade de pesquisar, de aprofundar interpretações e propor soluções. A ciência existe para esclarecer aspectos problemáticos do senso comum, dar o respaldo aos questionamentos e fundamentar os conhecimentos produzidos. O empirismo, coletado no *lócus* da pesquisa, junto às coordenações pedagógicas, formou o conjunto de dados e informações para uma análise, movendo o pesquisador a buscar e quiçá produzir algumas estratégias de solução.

Nesse contexto, cabe ressaltar a importância da pesquisa bibliográfica, a qual se constitui em uma etapa inicial de todo o processo de pesquisa, independente de qual seja o problema em questão, pois, tem como objetivo o conhecimento prévio da situação em que se encontra um assunto na literatura da área pesquisada.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, como livros e artigos científicos. Se torna importante, pois coloca de uma forma objetiva e direta ao pesquisador tudo o que já foi escrito, tornado público sobre determinado assunto.

No entendimento de Köche (2006, p. 122), a pesquisa bibliográfica pode ser utilizada para diferentes fins, como por exemplo:

- a) Para ampliar o grau de conhecimento em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para construção e fundamentação das hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema.

Indispensável a sua realização, para não incorrer no risco de estudar um tema que já foi amplamente pesquisado, também para ter conhecimento dos principais autores que estudam sobre o tema. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Todo o embasamento teórico, sem dúvida, deu legitimidade ao caminho percorrido na realização desta pesquisa, oportunizando o suporte necessário para propor mudanças nos espaços em que se produziu a empiria para esta investigação.

A despeito disso, o apoio teórico para este estudo foi buscado no conjunto das obras organizadas por Placco e Almeida (2011; 2012; 2015; 2017; 2018; 2019), que tratam especificamente do agir do CP no espaço escolar. Em Ferreira (2010), Libâneo (2015) e Saviani (2011), encontramos apoio para aprofundar as concepções de trabalho participativo, colaborativo e democrático. No que trata de currículo e currículo escolar, encontramos

amparo teórico em Sacristán (2000), Silva (2005), Moreira e Candau (2007), Arroyo (2011) e Young (2016). No percurso do processo investigativo, outras produções surgiram para compor o corpo teórico do estudo.

No aspecto teórico a pesquisa se ancora na perspectiva de que o trabalho do CP na escola precisa realizar-se na perspectiva dialógica, problematizadora e democrática, em que coordenador e os coordenados atuam na horizontalidade entre os pares que estão compromissados com a escola e com o processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne ao currículo, mesmo que a base do estudo seja a BNCC, que está eivada pelo viés conteudista e prescritivo, a orientação teórica para a interpretação e análise de sua implementação na escola, seguirá a ideia de que a organização do currículo se constitui por meio de um ato político. Conforme assevera Arroyo (2011), o currículo é um território em permanente disputa. Sendo assim, entendemos que o currículo é o espaço central mais estruturante das funções da escola, dessa forma representa “[...] o território mais cercado, mais normatizado [...], mas também o mais político, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2011, p. 13).

O *corpus* documental da pesquisa foi composto pela versão final e oficial da BNCC EI/EF (BRASIL, 2017) e pelo Referencial Curricular Gaúcho (RCG), bem como pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Planos de Estudos (Currículo Escolar) das escolas onde os coordenadores pedagógicos, sujeitos deste estudo, atuam.

Quadro 7 - Corpus documental da pesquisa

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017.

REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO ENSINO FUNDAMENTAL, 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DAS ESCOLAS ONDE OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ATUAM.

PLANOS DE ESTUDOS DAS ESCOLAS ONDE OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ATUAM.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Para Lüdke e André (1986), os documentos são considerados fontes poderosas de onde podem ser retiradas evidências, que fundamentam as ações do pesquisador. “Representam ainda uma fonte natural de informação”, não somente uma fonte contextualizada de informação, mas também fontes inseridas em um contexto real.

Considerada uma fonte primária, a pesquisa documental se assemelha à bibliográfica, posto que as duas fazem uso de material já existente. “A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes”, salienta Gil (2002, p. 45). Esse tipo de pesquisa faz uso de “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Importante destacar que a análise dos documentos por parte do pesquisador, foi realizada de forma cuidadosa, séria e ética, uma vez que os mesmos não passaram por nenhum tratamento científico.

As escolas da rede estadual de educação do RS elaboram seus documentos norteadores, conforme orientações e critérios estabelecidos pela mantenedora, neste caso a secretaria estadual de educação. O PPP e os planos de estudos são organizados por um período de vigência de 03 anos, podendo durante este período sofrerem alterações e/ou reorganizações, conforme necessidades das escolas. Em razão dos estudos para implementação da BNCC e, por consequência do RCG terem iniciado em 2018, a previsão de adequação destes documentos iniciou em 2019.

Durante o primeiro semestre de 2019 as escolas iniciaram o processo de reorganização à luz da BNCC e do RCG com uma previsão para entregar para análise da 15ª CRE, no segundo semestre, assim aconteceria a aprovação, para a partir de 2020 iniciarem o ano letivo com as devidas adequações. Porém, por orientação da secretaria estadual de educação, foram suspensas as adequações em 2019, deixando para acontecer em 2020. Em razão da pandemia da COVID 19, em março de 2020 a rede estadual cancelou as aulas presenciais e instalou-se a modalidade remota, aulas pela plataforma *google* sala e/ou entrega de materiais no formato físico para os estudantes que não possuíam acesso, que prosseguiu durante todo o ano (2020).

O retorno presencial aconteceu somente em 2021, por um período de forma escalonada, por revezamento em razão do distanciamento obrigatório em sala de aula. Em 2022 o ano letivo iniciou todo de forma presencial, mas em razão de toda essa condição em que as escolas se encontravam, nenhum documento foi adequado ainda para seguir a BNCC e o RCG, conforme informações da 15ª CRE há uma previsão que isto ocorra neste ano de 2022.

No ano de 2020 a secretaria buscou orientar os professores para o planejamento das suas atividades pedagógicas a partir das habilidades elencadas nas Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino 2020, as quais foram elaboradas com base nas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Fundamental (RCG/EF), visando a garantia aos estudantes do desenvolvimento das aprendizagens consideradas essenciais.

Em 2021 o avanço foi em direção à recuperação das aprendizagens, orientando os professores e professoras para planejarem as experiências de aprendizagem de forma que, ao longo do ano letivo de 2021, fosse possível que o estudante desenvolvesse e/ou retomasse habilidades essenciais do ano letivo de 2020 não desenvolvidas, de forma a contemplar, ao menos em parte, aquelas consideradas fundamentais para o ano letivo vigente.

O objetivo das Matrizes de Referência no ano de 2022 é orientar os professores evidenciando, em cada ano/série, etapa e componente curricular da Educação Básica, de onde devemos partir para oferecer um ensino de qualidade, que favoreça o desenvolvimento de todas as potencialidades dos estudantes. Para isso, é indispensável considerar as dificuldades enfrentadas no ano letivo de 2021, consolidando o trabalho de recuperação das aprendizagens que envolve a comunidade escolar. Para tanto, o esforço é para buscar estratégias para uma transição entre o continuum curricular e a progressão de aprendizagens para garantir a continuidade da trajetória escolar dos alunos e alunas, com qualidade e respeito aos direitos de aprendizagem.

Considerando as orientações do Conselho Estadual de Educação (CEED) expressas na nota pública 01/2021 temos a ampliação da vigência das orientações para o continuum curricular 2021/2022, reiterando os termos do Parecer 004/2020 do mesmo conselho. É importante destacar que o continuum curricular refere-se à possibilidade de continuidade do currículo previsto para os estudantes de um ano para outro, tendo em vista que foram definidas por meio das Matrizes Referências, as aprendizagens essenciais possíveis por conta da excepcionalidade vivida pela pandemia. Por isso, nem sempre foi possível o desenvolvimento de todas as habilidades e competências previstas.

Trata-se de uma flexibilização curricular, uma estratégia para priorizar habilidades, para continuar garantindo os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, durante e após um período de reorganização do tempo pedagógico como foram os anos letivos de 2020 e 2021¹⁵¹⁵.

Figura 7 - Matrizes de Referência 2022 para o Ensino Fundamental, anos finais.

¹⁵¹⁵ Excerto retirado da página da SEDUC/RS, na aba Orientações Aulas Presenciais 2022, no item matrizes referência 2022. Disponível em <https://educacao.rs.gov.br/orientacoes-aulas-presenciais>.

Língua Portuguesa	http://gg.gg/efanosfinaisLP	
Arte	http://gg.gg/efanosfinaisarte	
Educação Física	http://gg.gg/efanosfinaisedfis	
Língua Estrangeira - Inglês	http://gg.gg/efanosfinaisingles	
Língua Estrangeira - Espanhol	http://gg.gg/efanosfinaislinguaespanhola	
Matemática	http://gg.gg/efanosfinaismat	
Ciências	http://gg.gg/efanosfinaisciencias	
Matemática	http://gg.gg/efanosfinaismat	
Ciências	http://gg.gg/efanosfinaisciencias	
Geografia	http://gg.gg/efanosfinaisgeografia	
História	http://gg.gg/efanosfinaishistoria	
Ensino Religioso	http://gg.gg/efanosfinaisensrel	

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do RS, adaptada pela autora (2022).

5.2 O estado do conhecimento na interlocução da pesquisa

O estado do conhecimento, na perspectiva metodológica, se traduz na identificação e nos registros feitos ao entrarmos em contato com estudos atuais relacionados com o nosso objeto de investigação. Possibilita o contato com ideias já existentes, permitindo maior exploração a partir da produção científica e intelectual, enriquecendo a pesquisa.

Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo (MOROSINI, 2014, p. 158).

Diante do percurso metodológico realizado foi possível o aprofundamento com o exercício da busca no campo científico da temática trabalhada, bem como a produção de sentido, num permanente caminho de construção e reconstrução, enquanto um ser que pesquisa e nas suas relações com o objeto pesquisado.

Como fonte para produção do estudo foi utilizado o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, através da busca usando descritores como, por exemplo, BNCC e anos finais do ensino fundamental, BNCC e coordenador pedagógico, BNCC e currículo, implementação BNCC e coordenação pedagógica, numa linha de tempo de até três anos, (2017 a 2020), em razão da homologação da BNCC em 2017.

Em relação ao descritor BNCC e anos finais do ensino fundamental, encontramos 18 trabalhos, porém ao realizar a leitura dos resumos, somente 01 trouxe afinidade ao tema proposto. Quanto ao descritor BNCC e coordenador pedagógico, 04 trabalhos foram encontrados e nenhum se assemelhou. No descritor BNCC e currículo encontramos 232 trabalhos, aplicando o filtro assunto, ficaram 19 e destes, 01 veio ao encontro da nossa proposta. Para o descritor, implementação BNCC e coordenação pedagógica, não localizamos nenhum trabalho.

Quadro 8 - Pesquisa por descritores na BDTD

DESCRITORES	TÍTULOS ENCONTRADOS	CAMPOS PESQUISADOS
BNCC + anos finais do Ensino Fundamental	26	Todos
BNCC + coordenador pedagógico	04	Todos

BNCC + currículo	19	Assunto
Implementação BNCC+ coordenação pedagógica	Zero	Todos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 9 - Informações dos trabalhos selecionados pela pesquisa na BDTD

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	UNIVERSIDADE
2019	FRASSON, Carine Martins Godoy Torres.	Políticas curriculares e gestão escolar: continuidade ou ruptura em relação aos anos iniciais e finais do ensino fundamental?	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Santa Maria
2019	PAULA, Alessandra Valéria de	BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares	Dissertação de Mestrado	Universidade de Brasília

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A dissertação de Mestrado da autora Carine Martins Godoy Torres Frasson inserida na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) trouxe uma abordagem qualitativa por meio dos procedimentos do estudo de caso. A análise de dados reconheceu que são as políticas curriculares que promovem a alteração na organização das escolas. Que essas políticas interferem para que se repense as práticas; os professores indicam que há necessidade de uma organização de tempos, diálogos, formação, retomando as categorias de pesquisa.

Quanto à pesquisa BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares, da autora Alessandra Valéria de Paula, foram analisadas as relações estabelecidas entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os currículos subnacionais, verificando a forma pela qual as unidades da federação atualizaram seus currículos à luz da BNCC. Uma pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica e análise

documental onde os resultados revelaram que, pelo menos em nível prescrito, a Base é uma abundância normativa, com reprodução nos documentos subnacionais.

Contudo, em sua maioria, absorveram como orientação e demonstram baixo grau de adesão à BNCC. Ressalta a urgência de estudos no campo curricular e em teoria do conhecimento, que permitam avanços em relação ao desenvolvimento dessa reforma, que incide em todos os mecanismos da prática escolar.

5.3 Situando o local e os participantes

Uma pesquisa qualitativa tem como finalidade explorar uma gama de opiniões, dados e informações sobre o assunto em questão, diferentes pontos de vista. Para tanto, a escolha dos sujeitos participantes requer critérios que auxiliem no processo e não tragam interferência para a qualidade do material empírico a ser coletado e/ou produzido.

A pesquisa em pauta foi desenvolvida com 06 coordenadores pedagógicos de escolas da rede estadual de ensino, nos municípios de Erechim, Erval Grande, Marcelino Ramos e Sananduva sob a abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). O critério de escolha dos participantes foi estarem atuando na coordenação pedagógica dos anos finais do ensino fundamental há pelo menos três anos, critério estabelecido pelo fato de em 2018 iniciarem os movimentos de estudos para a implementação da BNCC na rede estadual de ensino no RS.

Inicialmente, foi feito contato com a 15ª CRE, responsável pelas escolas estaduais, para obtermos a autorização, conforme *Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas*, Anexo A, na qual apresentamos os propósitos da pesquisa, assim como os procedimentos metodológicos para a realização da mesma. Também, solicitamos informações quanto aos CPs que atuam nas escolas dos municípios elencados para a pesquisa, para que pudéssemos seguir com o critério proposto.

Como ao final de 2021, houveram eleições para diretores da rede estadual e algumas equipes se constituíram com pessoas que não estavam na gestão anterior, a mantenedora atualizou seu banco de dados com todas as equipes que assumiram as escolas a partir do ano de 2022. Dessa forma, fomos autorizados a este acesso para assim elencarmos os 06 CPs que atendessem o critério para participar da pesquisa.

A adesão se deu de forma voluntária, através de convite aos mesmos. Importante frisar que ao aceitarem participar da pesquisa lhes foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Anexo B, para que expressassem a permissão da utilização dos dados

para a pesquisadora, com o fim exclusivo para a produção do estudo acadêmico, que resultou na Dissertação de Mestrado Profissional em Educação.

A realização em quatro municípios se justifica em razão de uma abertura de espaço, para além de Erechim. A 15ª CRE abrange 41 municípios, sendo 31 pertencentes à Associação de Municípios do Alto Uruguai (AMAU) e 10 à Associação dos Municípios do Nordeste Riograndense (AMUNOR), num total de 91 escolas.

Figura 8 - Municípios pertencentes à 15ª CRE



Fonte: 15ª CRE, Adaptado pela autora (2021).

Quadro 10 - Municípios elencados para a pesquisa com a quantidade de escolas que ofertam o EF anos finais

MUNICÍPIO	ESCOLA
Erechim	CE Prof. Mantovani
Erechim	EEEM Érico Veríssimo
Erechim	EEEM Prof. João Germano Imlau
Erechim	CE Haidée Tedesco Reali
Erechim	EEEF São Vicente de Paula
Erechim	EEEF Sete de Setembro
Erechim	EEB Dr. Sidney Guerra
Erechim	EEEF Victor Issler
Erechim	EEEM Profª Helvética Rotta Magnabosco
Erechim	EEEF Bela Vista
Erechim	EEEM Irany Jaime Farina

Erechim	E.E.N. José Bonifácio
Erechim	EEEF Lourdes Galeazzi
Erechim	EEEF Roque Gonzales - escola do Campo
Erechim	EEEM Dr. João Caruso
Ercal Grande	EEEM Ercal Grande
Marcelino Ramos	IEE Marcelino Ramos
Marcelino Ramos	EEEF Nossa Sra. das Graças - Escola do Campo
Sananduva	CE Sananduva
Sananduva	EEEF Amélia Lenzi Raymundi
Sananduva	EEEF Ângelo Granzotto - escola do Campo
Sananduva	EEEF Aléxio Provenzi - escola do Campo

Fonte: Estudos da pesquisadora (2021).

Dentre os 04 municípios elencados, destacados no quadro acima, e conforme o atendimento ao critério de estar atuando na função pelo menos há 03 anos, foram participantes dessa pesquisa 02 CPs de Erechim, 01 de Ercal Grande, 02 de Marcelino Ramos e 01 de Sananduva. A fim de garantir o anonimato e sigilo dos participantes, optamos por defini-las usando números de 1 a 6 (CP1; CP2; CP3; CP4; CP5; CP6).

5.4 A pesquisa de campo e os instrumentos de coleta

Na pesquisa qualitativa, o trabalho de campo traz a possibilidade de nos aproximarmos daquilo que desejamos estudar, conhecer e, conseqüentemente, criarmos um conhecimento a partir da realidade presente no campo. A pesquisa de campo configura um estudo onde observamos, coletamos dados, analisamos e interpretamos os resultados referentes ao objeto de estudo, diretamente do seu ambiente natural ou da realidade onde ele ocorre.

Demo (1991) observa que o cientista, em sua tarefa de descobrir e criar necessita, num primeiro momento, questionar. Desse modo, “[...] o trabalho de campo precisa estar ligado a uma vontade e a uma identificação do tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta” (MINAYO, 2002 p. 52).

Entre as diversas formas de abordagem técnica num trabalho de campo, destacamos a entrevista, a qual foi utilizada nesta pesquisa. Pela entrevista buscamos obter as informações contidas nas falas dos atores envolvidos, nesse contexto, as coordenações pedagógicas.

Escolher o tipo de entrevista não se faz de forma neutra, mas conforme o problema a ser estudado, o qual nos leva a interrogações e estratégias apropriadas para a obtenção das respostas. Nessa abordagem, “[...] o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte

integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (ZAGO, 2003, p. 287). Como refere Gaskell (2002, p. 70):

O objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista. Diferentemente da amostra do levantamento, onde a amostra probabilística pode ser aplicada na maioria dos casos, não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas.

Importante destacar que, em se tratando de uma pesquisa em educação, onde os informantes foram os CPs, propôs-se uma entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo, que organizada por um roteiro, conforme Apêndice A, possibilitando uma abordagem mais flexível, com espontaneidade, sem perder a objetividade. O roteiro foi definido partindo da questão central da investigação, a qual buscou respostas quanto à orientação e dinamização da implementação da BNCC pelos CPs, nos anos finais do ensino fundamental.

Bauer e Gaskell (2002) orientam que a entrevista seja gravada para que detalhes não sejam perdidos ou até mesmo ignorados, caso o pesquisador se preocupe em conversar e fazer as perguntas ao entrevistado e, ainda, escrever. Premissas importantes devem ser levadas em conta, como o respeito pelo entrevistado, quanto a horário e local e todo o universo de informações obtidas, o material de interesse da pesquisa. Também, a capacidade de ouvir e estimular um fluxo natural de tais informações.

Nas palavras de Ludke e André (1986, p. 35), “[...] essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção”, mas garantir a confiança, deixando o entrevistado à vontade para que possa expressar-se livremente. Em razão do contexto em que nos encontramos com a Covid 19, optamos por realizar a entrevista pela plataforma *google meet*, com agendamento prévio junto aos participantes.

A presente pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil, sob registro de identificação 52348221.8.0000.5564 e foi submetida ao comitê de ética da UFFS, recebendo aprovação para entrada em campo, no mês de novembro de 2021, sob Parecer nº 5.119.325.

Considerando o respeito pela cultura e os valores do entrevistado, a pesquisa seguiu o que prescreve a Resolução CNS nº 510/2016, a qual considera especial proteção devida aos participantes de pesquisas científicas envolvendo seres humanos, desde o esclarecimento da pesquisa até o consentimento livre, que se deu pelo TCLE, já citado em relação aos sujeitos.

Foram adotados todos os procedimentos para que houvesse a garantia do anonimato dos participantes. Os mesmos foram informados a respeito dos riscos e benefícios da pesquisa, lembrando que os riscos seriam mínimos gerados pelo desconforto do tempo destinado a responder à entrevista (tais como ter que priorizar tempo para isso deixando outras atividades de lado como lazer ou trabalho; não estar suficientemente convencido de que

sua contribuição é importante sentindo-se desperdiçando tempo). Quanto aos benefícios, a pesquisa pretendeu contribuir para fortalecer as práticas formativas dos CPs junto aos professores com quem eles atuam frente ao currículo escolar.

Consideramos essencial, após a realização desse estudo, dar um retorno ao campo pesquisado, principalmente aos CPs, que foram os sujeitos envolvidos na pesquisa e pelo respeito e reconhecimento que temos quanto ao trabalho pedagógico, que desenvolvem nas escolas da rede estadual pertencentes à 15ª CRE.

A pesquisa produzida deverá contribuir para o enfrentamento do problema, que é um desafio para os sujeitos envolvidos, culminando na proposta de um produto que possa fortalecer suas ações nos espaços de formação continuada, contribuindo para a prática profissional. Nesse contexto, “[...] a concepção de produto educacional como parte da culminância da pesquisa de mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional.” (PEREIRA; SARTORI, 2019, p.31).

O produto pensado foi a produção de um *site*, construído no *google sites*, em forma de um Objeto de Aprendizagem (OA), com disponibilidade de acesso via link que será divulgado e disponibilizado entre os CPs da região da 15ª CRE.

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados presente neste processo, que teve o propósito, o diálogo e a articulação com os objetivos da pesquisa, fruto das entrevistas realizadas e da conceituação teórica, bem como o produto educacional como contribuição ao trabalho pedagógico dos CPs.

6 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: [...]. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. [...], o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo.

BARDIN (2010, p.14).

Nessa pesquisa, o tratamento dos dados teve como base o método da análise de conteúdo. Conforme Bardin (1977, p. 42) a análise de conteúdo, de um modo geral designa-se como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise de conteúdo, considerada como uma tarefa não tão simples, precisa contemplar as etapas básicas de trabalho, como: a pré-análise, com a escolha do *corpus* e a leitura flutuante; a exploração do material, através da categorização e o tratamento dos resultados e sua interpretação, neste caso a inferência.

Entendemos que a transcrição representa o início da interpretação dos dados e a própria direção da análise que será realizada, permitindo uma certa aproximação do pesquisador com os dados coletados. A transcrição das entrevistas foi realizada na sequência em que cada uma era efetivada com os respectivos CPs. Após todas as transcrições, uma leitura flutuante foi realizada com a intenção de estabelecer contato com a totalidade do material disponível para ser analisado e “conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações [...]”. (BARDIN, 1977, p. 96).

Trabalhar com os elementos de comunicação colhidos nas entrevistas e dar um tratamento adequado a este material, subsidiou uma interpretação mais aprofundada desta coleta empírica, dando significados e permitindo vislumbrar as categorias que emergiram. As categorias, basicamente, utilizam critérios daquilo que se aproxima ou distancia totalmente, como aponta Bardin (1977, p. 36): “[...] o analista, no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registro. Estas, de acordo com o material ou código, podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado”.

Abaixo elencamos as categorias oriundas das falas das CPs, conforme as entrevistas.

Quadro 11- Categorias de análise da pesquisa

CATEGORIA I - O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA FORMAÇÃO

CATEGORIA II - CURRÍCULO: ENTRE CONCEPÇÕES E TEORIAS

CATEGORIA III - BNCC: DOS ESTUDOS E DA IMPLEMENTAÇÃO

CATEGORIA IV - O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

6.1 O Coordenador Pedagógico e sua formação

Conforme já destacamos no decorrer deste estudo, antes de ser CP ele é professor, sua essência de formação inicial é na docência, portanto, ele é parte integrante do grupo de professores da escola, envolvido na realização e organização do trabalho pedagógico. Mesmo não atuando como docente trabalha como um responsável pela sala de aula. Vai se constituindo CP pelas práticas realizadas na função, ancoradas nas experiências da docência e nos processos de formação continuada, que permeiam sua busca na constituição de uma identidade profissional.

Percebemos, que nem sempre esse profissional vem do curso de Pedagogia, muitos deles são oriundos de outros cursos de licenciaturas, com especializações em cursos de gestão ou supervisão escolar, que capacite para atuar na função. Dessa forma, torna-se extremamente necessária a continuidade de formação, na percepção de construção de saberes específicos, que possam proporcionar a inserção na função. Conforme Placco, Almeida e Souza (2015, p. 22), “ao falar em formação docente, é falar também na formação inicial e continuada do CP”. Ainda, segundo as autoras,

Sem entrar na discussão se ele deveria ou não ser pedagogo, reconhece-se que sua formação inicial atual é inadequada e que há especificidades da função que precisariam ser trabalhadas nessa formação. Esta formação inadequada está na base das dificuldades encontradas pelo CP em seu trabalho cotidiano e, especialmente, em relação à formação continuada docente (2015, p. 22).

Em nosso roteiro organizado para a coleta de dados, usando como instrumento a entrevista, o primeiro momento foi destinado a conhecer o CP, identificando sua formação inicial, a realização de possíveis cursos de formação continuada para a função, bem como, o tempo de atuação. Organizamos essas informações no quadro abaixo.

Quadro 12 - Formação e tempo de atuação na função, dos CPs participantes da pesquisa.

CP	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
1	Magistério em nível médio. Licenciatura. em Pedagogia. Especialização: Psicopedagogia; Educação Infantil; Deficiência Mental, Gestão de Pessoas; Liderança e Coaching.	15 anos
2	Licenciatura em Pedagogia. Especialização: Leitura e Produção Textual; Educação Infantil; Culturas Digitais.	24 anos
3	Licenciatura. em Letras. Especialização: Língua Inglesa; Gestão Escolar.	06 anos
4	Lic. em Letras – Português, Espanhol e Literaturas. Especialização: Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; Orientação e Supervisão Pedagógica.	08 anos
5	Licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Literatura. Especialização: Gestão Escolar: Supervisão e Orientação	14 anos
6	Magistério em nível médio. Licenciatura. em Pedagogia e Graduação em Teologia. Especialização: Gestão escolar; Educação Especial.	20 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Pelos critérios de recursos humanos determinados pela Secretaria Estadual de Educação do RS, para atuar na função de CP nas escolas da rede, faz-se necessária habilitação em Pedagogia, ou habilitação em outra licenciatura, mas com especialização em Supervisão Escolar. É o que podemos visualizar nas respostas enquanto formação que os CPs participantes da pesquisa possuem para estar atuando na função. Alguns, por não estarem habilitados para a função de CP pela formação inicial, buscaram na formação continuada.

A formação continuada vem acompanhada da formação inicial, ou seja, é um prolongamento e visa o aperfeiçoamento das nossas práticas e teorias. Nas palavras de Libâneo (2015, p. 187),

[...] uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos.

Conforme Candau (1996, p. 143), “todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente”. Dessa forma, pensamos que a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional, proporcionando atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos, que possam aprimorar as práticas educativas e o fortalecimento da identidade profissional, resultando na construção de aprendizagens profissionais. Nesse alinhamento Nóvoa destaca que:

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13).

Nesse sentido, durante a entrevista, ao falarmos de formação, questionamos os CPs quanto aos saberes construídos nos cursos que realizaram e na experiência profissional, que consideram positivos na atuação dessa função. Destacamos algumas falas:

Experiências construídas na docência pelo magistério e também com a pedagogia, na transição entre sala de aula e coordenação pedagógica. A especialização em gestão de pessoas trouxe muitas contribuições em relação ao trabalho na escola com os professores (CP 1).

[...] os cursos foram muito válidos, acho que nem na Universidade eram assim específicos, por isso, a importância de fazer algo no campo da coordenação. Com as experiências fui vendo o quanto é importante, às vezes, ser mais ouvinte e buscar estratégias para manter o ambiente em harmonia para atingir os objetivos da escola (CP 2).

[...] os cursos de formação trazem, um envolvimento, um fortalecimento quanto ao teu papel, hoje se tem a necessidade de formação bem presente, não só por questões de exigências para estar na função, mas por necessidade mesmo, para se ver envolvido nisso. Temos que estudar muito para poder acompanhar tantas mudanças, são desafios diários (CP 4).

[...] como não fiz Magistério e nem Pedagogia, não tive essa formação, tudo me parecia mais distante, difícil, falando da coordenação pedagógica. Meu aprendizado aconteceu realmente trabalhando na função. No início foi muito difícil, pois não tinha experiência nenhuma, conhecimento nenhum, mas tive algumas pessoas que me auxiliaram, pessoas que tinham conhecimento muito grande nessa área e me orientaram. Eram pessoas que já estavam trabalhando neste setor há muito tempo, que conheciam muito as questões de documentação e legislação. [...] fui cursar pós em supervisão e orientação por exigência, critérios necessários para estar na função e foi muito bom. Me proporcionou um conhecimento que era necessário, porque as coisas mudam muito, as legislações, as estratégias e a gente precisa desse aperfeiçoamento, do conhecimento das mudanças que acontecem no mundo, na sociedade, na escola, enfim, porque se não ficamos somente no mundo que acontece na escola e não se sabe o que acontece fora dela, porque para mim a escola era um universo inteiro, eu via a escola assim. Então, fazer uma formação, uma pós graduação, exigiu de mim enxergar outras realidades [...] (CP 5).

O trabalho pedagógico desenvolvido na escola, pela mediação do CP mobiliza diversos saberes. Desse modo, entendemos que o saber docente se constrói no decorrer da

formação pessoal e profissional, ao longo de uma carreira, na relação das práticas pedagógicas com saberes especializados, na busca pelas relações entre teoria e prática, entre dimensões objetivas e subjetivas, o que constitui, as diversas (inter) faces da formação.

Tardif (2002, p. 11) argumenta que não se pode falar em saber sem relacioná-lo ao contexto de trabalho, pois, o “saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Mesmo se referindo ao saber docente, suas reflexões podem se estender ao contexto de trabalho do CP, que também é um docente com propósitos de promover a dinamização do processo de ensino na busca da aprendizagem dos estudantes. Para o mesmo autor, levar em conta os saberes presentes no dia-a-dia, construídos na experiência, “permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis sociais” (2002, p. 23).

A construção profissional do CP está inserida na experiência e nos saberes que dela decorrem. Os saberes acadêmicos e científicos, presentes nas práticas diárias contribuem na constituição de um sujeito que, além de trabalhar com saberes, produz novos saberes. Nesse sentido, o desafio da transformação pedagógica de tais saberes em situações reais da prática revela um sujeito produtor de saberes.

Considerando que este estudo busca entender o trabalho do CP na implementação de uma política curricular, a BNCC, acreditamos ser necessário o domínio de saberes acerca do currículo. Também, entendemos ser indispensável um saber específico ao preparar a formação continuada voltada à reorganização do PPP, exercendo, dessa forma, a ação mediadora e articuladora que perpassa todo o processo. Conforme Tardif (2014), podemos relacionar com os diferentes saberes experienciais construídos ao longo do tempo e do exercício da função.

É importante que o CP tenha clareza desse papel articulador, para que o mesmo não se perca nas rotinas do dia-a-dia da escola e possa estar voltado ao trabalho pedagógico, que o faz parar, pensar, planejar e organizar suas ações. Dessa forma, que seja possível cuidar também da sua formação contínua, buscando o tempo para ler, estudar, rever e criticar práticas cotidianas da/na função. Nesse contexto, ao considerarmos as múltiplas exigências para o exercício da coordenação pedagógica, nos voltamos aos questionamentos de Herculano e Almeida (2016, p. 124) no que tange ao currículo que certifica o CP: “os cursos tem oferecido formação adequada que vislumbre as necessidades do CP, sua identidade profissional e seu saber-fazer na escola?”.

As falas apontam diversas experiências, sendo estas construídas na docência, na transição de professor para coordenador, nas práticas diárias da função, na convivência com colegas, resultando em mais experiências e aprendizados, o que se constitui em formação

continuada. Consideramos como diferentes saberes experienciais, aqueles construídos ao longo do tempo e do caminho na função. Segundo Tardif (2002, p.111), o saber experiencial é “um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão”. Ainda, segundo o autor:

[...] os saberes experienciais encontram-se presentes nas ações articuladoras, e sua mobilização, ajustada aos problemas enfrentados no trabalho, possibilita aos CPs agirem com mais confiança diante dos contextos complexos e instáveis com os quais se deparam cotidianamente (2002, p. 108).

Dessa forma, entendemos que são múltiplos os saberes necessários para a função de CP, os quais fundamentam a prática e dão base ao trabalho pedagógico na escola, trabalho este que requer uma formação profissional baseada nos saberes da docência, fortalecido na formação continuada.

6.2 Currículo: entre concepções e teorias

Discutir sobre o que seja currículo envolve várias questões, desde conhecimento, cultura, poder, valores políticos, pedagógicos e até comportamentais. Por ser a escola um espaço de socialização, formação, construção de conhecimentos, entendemos que o caminho percorrido pelos sujeitos envolvidos no processo educacional pode ser chamado de currículo. Para Silva (1996, p. 23):

[...] o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Nesse sentido, o currículo se constitui de concepções diversas, produzindo significados, e, portanto, as mudanças nas relações sociais, interferem nas formas de conceber o currículo. Ele reflete o que a sociedade produz, reproduz, cria e/ou recria, como cultura, conhecimento, construção de identidades e, por isso, acreditamos que não pode ser entendido como mera reprodução. Ao concebermos o currículo como construção histórica e social, entendemos que ele precisa ser (re) construído respeitando as diferentes histórias, as diversas subjetividades, com vistas ao projeto pedagógico da escola, o qual fundamenta todas as ações em suas diferentes dimensões.

As chamadas “teorias do currículo”, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão permeadas de afirmações sobre como as coisas devem ser” (SILVA, 2005, p. 13). É necessário entender o que estas teorias produzem nas propostas curriculares, bem como a interferência em nossas práticas. “Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não veríamos. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade” (SILVA, 2005, p. 17).

A gestão do currículo faz parte da atuação da gestão escolar, mais precisamente da coordenação pedagógica, que acompanha o andamento na escola com base nas instruções oriundas de legislações. É, pois, no movimento que este currículo acontece no cotidiano da instituição em que a CP atua e está inserida.

Nesse contexto, objetivando conhecer as concepções dos CPs sobre currículo na perspectiva de implementação da BNCC, perguntamos: falar em currículo é falar sobre o quê? Importante destacarmos as falas de cada CP entrevistado:

Tenho uma lembrança desde o tempo do curso normal, de uma professora que dizia assim: o currículo não é só o conteúdo, o currículo é tudo o que acontece dentro da escola, [...]. Você imaginava sendo tudo o que o aluno traz, a sua cultura, tudo o que é desenvolvido na caminhada escolar do aluno. Só que hoje eu vejo essa visão de currículo, [...] muito mais ampla, porque os tempos são outros, os interesses são outros, os estudantes estão vindo bem diferentes do que no tempo que fiz a faculdade, a formação de pedagogia, de normalista. Hoje o currículo abrange muito mais. [...] a escola que a gente recebeu a formação para trabalhar era uma escola que o professor falava, o aluno ouvia, extremamente conteudista e hoje não, as coisas precisam fazer sentido para o aluno, o currículo tem que fazer sentido para o aluno, ele tem que se envolver (CP 1).

Currículo, como diz a composição da palavra, eu diria que é o caminho que o estudante tem que percorrer. Neste caminho vai estar implícita a estratégia, a metodologia, os recursos, os conteúdos, enfim, por aquilo que ele vai passar, o caminho que ele vai fazer naquele ano, série (CP 2).

Quando a gente fala em currículo, num primeiro momento a gente pensa no que tem que ser repassado, o que os estudantes têm que aprender, mas quando você começa analisar a fundo percebe que é muito mais, percebe que não é aquela lista de conteúdo. Até lembro que há algum tempo atrás, os professores passavam uma ementa no início do ano, com os conteúdos que seriam trabalhados naquele ano e a gente começou a mudar isto aqui na escola [...] muitos estão mudando e aceitando o fato de que o currículo é um norte e vamos enriquecendo e tirando o necessário, conforme o andar de cada turma, respeitando o tempo do estudante, o que eles já tem de conhecimento, porque não chegam aqui zerados e agora com o retorno pós pandemia percebemos que além de ensinar conteúdo proposto no currículo, temos que ensinar novamente a estar com as pessoas, o respeito, o direito de cada um, os deveres e, principalmente, o acolhimento (CP 3).

Como, quando, o que, para quem? Ele é o que faz acontecer. Nós temos várias teorias e o currículo deve ser pensado, na sua realidade, na realidade da escola, nos baseando em questões de legislações, como por exemplo, a BNCC e o RCG, vejo isto como legislação. Mas, pensar o currículo é pensar ele como uma trama, uma amarra entre todas as partes que tem que funcionar. Eu penso como algo feito como um

“crochê”, onde vamos ponto a ponto dando a forma que queremos, pois, o currículo é a forma como chegar onde queremos (CP 4).

Falar em currículo é pensar no que precisa ser desenvolvido, é o que eu preciso desenvolver com o estudante e não necessariamente que seja uma lista de conteúdo. Agora, pensando também como professora, eu consegui com a formação em supervisão desapegar da questão conteúdo e consegui trabalhar com os alunos, desenvolvendo habilidades, partindo de necessidades que eles demonstravam, partindo de interesses deles. Sentar com eles e traçar metas, o que eles precisavam, a partir disso o meu currículo com eles ia sendo desenvolvido. [...] currículo precisa ser flexível, adaptável, tem que suprir necessidades. [...] dificuldades em convencer que é possível desapegar de sequências, que podemos desenvolver estratégias diferentes, construídas mediante muito estudo, pesquisa, leitura, observação e que dão certo, como foi meu caso, enquanto professora e que tentei mostrar estando coordenadora, mas não consegui convencer. A resistência gera um desânimo (CP 5).

Quando se pensa em currículo, eu pensando em todos os cursos que tenho feito, se fala na teoria tradicional, na crítica e hoje na pós-crítica dentro do próprio currículo, então, pensando pela BNCC ela coloca que o currículo dá o norte daquilo que se vai trabalhar e desenvolver o ser humano, o global do estudante, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva, sustentável e solidária. [...] então, olhando para a realidade da nossa escola, sempre pensamos em currículo, ele não é uma grade de conteúdo, pois, geralmente vem à tona essa definição, sendo quais disciplinas, quais conteúdos trabalhar. Mas, vejo o currículo mais amplo, seria como uma bússola, que aponta o caminho a ser seguido no processo educativo. Também, assegura os conhecimentos básicos para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes de cada ano, aqui especificamente do EF anos finais. Então, seria qual a trajetória que a escola pretende traçar para este nível de ensino e, a partir disso, manter um diálogo com a comunidade, com os estudantes, com a sociedade local e também focando que tipo de ser humano queremos formar. [...] a teoria até passar na prática passa pela ação de conquistar o professor para que tenha interesse em mudar, em estudar, em conhecer teorias. Enfim, para poder mudar as suas práticas. Quando se fala também em currículo numa linha mais crítica, vem a multiculturalidade, a questão de gênero, de etnia, elementos que parecem novos, mas que constituem o currículo, parece que não se fala nisso por não ter segurança. Então, há um currículo que é oculto, que precisamos descobrir na elaboração de nossas práticas (CP 6).

Fica evidente nas falas dos CPs, que entendem o currículo como não sendo somente uma relação de conteúdo, pois vai muito além disso, que ele precisa estar voltado à realidade da escola, dos alunos e dos professores, enfim da comunidade que compõe o espaço escolar. Nessa perspectiva, o currículo precisa ser flexível, apontar caminhos para atingirem os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem. Importante destacar, por exemplo, na fala do (CP 4), quando diz que entende a BNCC e o RCG, como legislações que dão uma base na construção do currículo, mas que ele precisa ser construído, pensado, de acordo com a realidade da escola.

Também, se evidencia em algumas falas, a dificuldade, por parte de alguns professores, em desapegar das sequências, daquela lista de conteúdo. Neste fato, sem dúvida, paira a insegurança em buscar novas estratégias e oportunizar aos estudantes o acesso a um currículo pensado para eles, construído a partir das necessidades e realidades diversas. Isto

fica visível na fala da (CP 5), “[...] dificuldades em convencer que é possível desapegar de sequências, que podemos desenvolver estratégias diferentes, construídas mediante muito estudo, pesquisa, leitura, observação e que dão certo, como foi meu caso enquanto professora e que tentei mostrar estando coordenadora, mas não conseguir convencer”.

Desapegar de uma lista de conteúdos passa pelo entendimento de que o currículo vai muito além disso, que ele representa a caminhada que o estudante poderá fazer ao longo de sua vida escolar, tanto em relação aos conteúdos apropriados quanto às atividades realizadas sob a sistematização da escola. Nesse sentido, Sacristán e Gómez (2000, p. 125), afirmam que “a escolaridade é um percurso para alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”.

Ao voltarmos ao entendimento de que o CP é um dos gestores do currículo na escola, acreditamos, dessa forma, no quanto seja importante a sua concepção formada sobre currículo, pois, a partir disto poderá instigar o grupo de professores a pensarem também sobre suas concepções, seus diferentes pontos de vista. Estudar, ler, promover o diálogo, provocar manifestações de todos os envolvidos no processo de organização, elaboração e readequação do currículo faz parte do processo de formação continuada na escola, desde o momento em que chegam propostas curriculares como o caso da BNCC.

Oportunizar junto aos professores momentos de estudo, pesquisa, troca de saberes, certamente, contribui para reflexões quanto ao currículo não ser considerado somente conteúdos prontos a serem passados aos estudantes. Nessa perspectiva, é necessário desconstruir conceitos, ideias e procurar construir conhecimentos e práticas que sejam produzidas com vistas à novas dinâmicas e interpretações baseadas em diferentes contextos históricos. Entender que “o currículo é mais do que conteúdos escolares inscritos nas disciplinas” (LIBÂNEO, 2015, p. 144), fortalece todos os sujeitos envolvidos na construção e elaboração da proposta curricular da escola.

O currículo é o conjunto dos vários tipos de aprendizagens, aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também aqueles valores, comportamentos, atitudes que se adquirem nas vivências cotidianas na comunidade, na interação entre professores, alunos, funcionários, nos jogos e no recreio e outras atividades concretas que acontecem na escola que denominamos ora de currículo real ora de currículo oculto (LIBÂNEO, 2015, p. 144).

Por outro lado, a ausência dessas discussões nos momentos formativos na escola, poderá limitar a reflexão crítica, não proporcionar inquietações, indagações, uma vez que o debate pode nos mover a questionar, a aprender, a conhecer, a transformar. Almeida, (2018, p. 33) ao falar das relações entre formador e formandos na escola, afirma que “escola é lugar de

confrontos e tensões, porque há um embate constante de subjetividade que faz parte do viver dentro e fora da escola”.

Diante das concepções acerca do que pensam ser currículo, questionamos os CPs sobre onde buscaram teoria para embasar o trabalho frente às propostas de currículo que chegam para implementação na escola. Alguns relataram não possuírem base em um ou outro autor como referência, geralmente, estudam os materiais recebidos da mantenedora, conforme as propostas são apresentadas. Exemplificamos nas falas destacadas a seguir:

Não existe uma busca por autores, [...] conforme as mudanças vão chegando, conforme as orientações vindas de cima, a nível de SEDUC, de CRE, a gente vai se ajustando ao que vem, ao que é indicado como leituras, seguindo orientações recebidas em reuniões (CP 1).

Não vou dizer que eu tenha um ou outro autor como base, referência [...] gosto de estudar, de ler, de pesquisar, de dividir o que aprendo e isso facilita meu trabalho. Dizer que vou pela teoria de tal pensador, não tenho isso, eu vou tentando acompanhar as mudanças (CP 4).

Em outras falas, ficou explícita a preocupação em buscar outros materiais, pesquisar outras fontes que tragam subsídios para o momento de estudo, de formação com os professores sobre as propostas curriculares, que chegam à escola para serem implementadas, neste caso a BNCC.

[...] lemos todo o material recebido da mantenedora. A gente pesquisa, a gente busca, a gente confronta alguns materiais. Fizemos consultas na nova escola online, que no momento da implementação da BNCC traziam materiais dinâmicos para trabalhar o assunto com os professores. Era inevitável ler e não pensar na realidade da escola. Em alguns momentos dizíamos, isso é uma utopia, isso não existe na escola. Algumas outras coisas achávamos próximas da nossa realidade [...] sabemos que nem tudo que nos é apresentado é viável, nem tudo vai dar resultado, algumas coisas vão funcionar, outras não, mas nosso papel de coordenador é mostrar o que é possível, acreditar que podemos fazer a mudança, colher frutos, algum resultado possamos alcançar (CP 3).

Quando fizemos as formações nos dias D, eu ia em busca de artigos, reportagens em revistas especializadas como Nova Escola, Pátio. Também, entrei em grupos de discussões, até hoje recebo e-mail, participei de alguns fóruns de discussões. [...] procurava entrar nessas discussões e tentava levar material para os professores, por meio de cópias, de links para estudo, tínhamos as reuniões que nos oportunizaram, mas sempre precisava mais tempo. Nem sempre esperávamos somente o material de estudo que vinha da mantenedora, preparávamos outros materiais (CP 5).

Podemos refletir em relação às falas que, ao chegarem propostas para implementação na escola, percebe-se uma certa dificuldade quanto à interlocução do que é proposto e embasamentos teóricos que poderiam contribuir na sustentação de argumentos, críticas, problematizações. Ao passo que chegam orientações das mantenedoras, acreditamos que é possível avançar nas discussões a partir de uma construção teórica, pautada em autores, obras,

pesquisas, que podem fortalecer o trabalho do CP junto aos professores, nos momentos de estudo. Evidenciamos isso em uma das falas:

[...] quando chegou a BNCC buscamos alguns autores para procurar entender um pouco mais essas mudanças no currículo. Eu, particularmente, busco as referências teóricas de Paulo Freire, e com esse olhar, buscamos sempre olhar a necessidade de um currículo que coloque o estudante no centro, sempre olhando o nosso contexto, nossa realidade, entre o que as teorias orientam e o processo em que nos encontramos. Também, que teorias, que autores, podem trazer o protagonismo na aprendizagem. Buscamos em Vasconcellos, Saviani, Libâneo, embasamento quanto ao currículo, planejamento, prática pedagógica (CP 6).

Desse modo, entendemos que um processo de mudança curricular envolve aspectos sociais, políticos, pedagógicos e ideológicos. Isso gera novos desafios para o CP, o qual precisa ter clareza dos objetivos dessas mudanças, compreender a quem essa estrutura está servindo, a quem interessa essa formatação curricular.

Consideramos a importância, de todos os envolvidos no trabalho pedagógico na escola, conhecerem a proposta de alteração curricular presente na BNCC, bem como a reflexão acerca da proposta de um currículo básico unificado para todo o Brasil, suas implicações para o trabalho docente e para os processos de ensino e aprendizagem.

6.3 BNCC: dos estudos e da implementação

Após a homologação da BNCC, referente à educação infantil e ao ensino fundamental, em dezembro de 2017, previu-se um período de estruturação entre 2018 e 2019, com vistas a implementação nas escolas de todo o país a partir de 2020. Inicialmente, a BNCC deveria ser implementada em todas as escolas brasileiras até o final de 2021, porém, esse processo ainda está em curso, sobretudo, em razão das medidas sanitárias preventivas impostas pela pandemia da Covid-19, tais como a interrupção ou supressão das atividades escolares presenciais.

A rede estadual de ensino do RS acompanhou o início dos estudos de implementação da BNCC a partir de março de 2018, junto às propostas, a nível federal, dos Dias D. Foram alguns momentos durante o ano, destinados às discussões do documento nas escolas, com material recebido da mantenedora, acompanhado de roteiro de atividades elaborado pelo MEC.

O dia 6 de março de 2018 foi escolhido pelo Ministério da Educação como o Dia D: um dia nacional de discussão sobre a **Base Nacional Comum Curricular**. Nessa data, secretarias, escolas, gestores e professores de todo país serão convidados a se debruçar sobre a BNCC para entender porque ela é tão importante, como foi construída, de que forma está estruturada e como vai impactar o dia a dia em sala de aula (movimentopelabase.org.br).

Durante a entrevista questionamos os CPs como se deu o processo de estudos sobre a BNCC na escola, se ocorreu, quando, com que metodologia. Algumas respostas convergem com estudos orientados pela mantenedora, guiados pelos roteiros contidos nas orientações dos dias D. Exemplificamos, pelas falas em destaque:

[...] a implementação foi acontecendo conforme as orientações recebidas. As estratégias usadas com os professores foram diversas, desde slides dos materiais recebidos. [...] Fazer as discussões, desenvolver as atividades e dar uma devolutiva dos dias D. Foi assim que fomos nos adequando e estudando a BNCC, seguindo muito os roteiros que nos eram repassados (CP 1).

Fizemos reuniões, encontros e partimos dos 10 princípios. Discutimos muito, passamos pelos dias D, tivemos um momento de contribuição num site. Instigamos os colegas a buscarem mais, pesquisarem, mas sempre pensando nas 10 competências da base (CP 2).

Em outras falas, percebemos a preocupação por parte do CP, em buscar mais subsídios para o estudo, promover outras discussões, além do que a mantenedora enviava e do que os dias D orientavam:

[...] buscamos textos, pesquisas, para ir além daquilo que já tinham visto, numa forma de engajá-los no estudo. Por exemplo, discutimos sobre novas metodologias de ensino, processos de avaliação, conselho de classe participativo. Então, unimos isto ao que vinha determinado para os momentos dos dias D (CP 5).

Primeiramente, um estudo da BNCC passando pelos dias D, mas também fizemos encontros por área de conhecimento onde os professores fizeram discussões, houve momentos de escuta com os professores, para entender o que sentiam com a mudança, aí vinham as dificuldades de sair daquilo que era estabelecido para a prática. [...] também procuramos entrar em contato com outras escolas, buscando experiências (CP 6).

Consideramos relevante a compreensão sistemática do que é proposto às escolas, já que o professor precisa ter conhecimento sobre o que está sendo apresentado como obrigatório ou como possibilidade de construção. O aprofundamento de estudos é essencial para que consiga entender as mudanças e tenha domínio para intervir, criticar, propor no contexto em que está inserido.

Ao entendermos que o PPP precisa dialogar constantemente com os documentos curriculares que o norteiam, mesmo ele não sendo currículo, demanda o detalhamento de um fazer curricular, culminado na prática do professor em sala de aula. Dessa forma, se torna indispensável que todos se apropriem das mudanças que são propostas e que possam gerar modificações no fazer diário em relação ao currículo. Portanto, faz-se necessário muito estudo, pesquisa, esclarecimentos, troca entre os envolvidos nestas propostas, para que ao

chegarem na escola indicando políticas prescritivas possam ser percebidas e discutidas pelos que atuam com vistas na implementação destes currículos.

Nessa perspectiva destacamos Sacristán (2000, p. 107), quanto ao entendimento de currículo enquanto instrumento de políticas.

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm da mesma.

Ainda, conforme o mesmo autor, “a dependência dos professores quanto aos meios que apresentam o currículo é um fenômeno envolvido em muitos sistemas educativos [...]” (2000, p. 148). O referido autor justifica isto, afirmando que a formação dos professores não é adequada em nível e qualidade, que possa oferecer-lhes uma abordagem autônoma para elaborarem os planos para projetar suas práticas. Também, destaca que as condições de trabalho, na maioria das vezes, não são as mais adequadas para o desenvolvimento da profissão docente.

Dessa forma, “as condições atuais da realidade impõem aos professores acudir a pré-elaboração do currículo para seu ensino, que se podem achar na tradição profissional acumulada e nos agentes externos que lhes ofereçam o currículo elaborado” (SACRISTÁN, 2000, p. 149). Enlaçado a tais argumentos, destacamos na fala da CP 4 a preocupação em entender uma proposta curricular, como a BNCC e adequar ao que a escola pensa ser viável para o contexto em que está inserida:

[...] lembro das discussões sempre pensando no nosso PPP, na nossa realidade, o nosso currículo, a nossa escola, tentando amarrar com estas competências. Nos apropriamos dessas informações, fazendo com que se tornassem conhecimento. Ainda há muito para fazer, estamos conhecendo melhor a proposta agora que estamos trabalhando com ela, o RCG também. Você vai ver na prática se é melhor ou não. A princípio vimos um documento que veio pronto, posto, mas você pega a BNCC, olha, analisa e diz: não era isso que a gente esperava. Talvez não seja a melhor versão que gostaríamos, talvez algo mais prático facilitaria muito o entendimento. [...] há um caminho longo a ser percorrido, para sabermos se estamos fazendo de forma certa, precisa muito aprendizado ainda. Será que vai dar certo? Será que estaremos atendendo as necessidades dos estudantes? A escola é por eles, para eles. Será que a forma que estamos atuando frente a estas mudanças é a melhor forma para que ele aprenda? São angústias, “os modismos da educação”. Muitas mudanças, boas para quem?

Ainda, conforme este CP:

O professor tem muita dificuldade, visto a forma que vinha conduzindo na maneira de ensinar. Nós vamos saber se a base deu certo só lá na frente, eu espero que dê certo, pois é muito trabalhoso, pois estamos mudando totalmente o jeito de dar aula. Minha

preocupação é mudar, mudar e aí de repente. [...] a BNCC é uma quebra de paradigmas, para todos nós, enquanto professores, supervisores (CP 4).

Em outra fala, fica evidente a importância do estudo, da formação com prática reflexiva, dialógica, a qual promove questionamentos, inquietações, que dessa forma possam levar o grupo a dialogar, problematizar e buscar mais respostas.

Foram marcados encontros onde estes grupos trocaram ideias sobre o que entenderam, as vantagens, as desvantagens da mudança vinda com a BNCC. [...] Quando se estuda um documento precisa ver o que este traz de bom, o que mudou, o que não deveria ser mudado, sem levar em conta em qual governo está acontecendo, mesmo sabendo que tem ideologias por trás disso. Penso que 80% dos professores da escola entenderam esse momento de reflexão e a sua importância (CP 2).

Nesse contexto, analisando as falas, pensamos mais uma vez na ação mediadora, articuladora do CP como gestor do currículo e o quanto este profissional necessita de formação para fortalecer sua prática formativa em processos tão importantes, que emergem no espaço escolar, em destaque nesta pesquisa, as mudanças curriculares advindas da BNCC.

Pensamos que a gestão do tempo para o estudo também seja um desafio que o CP enfrenta, no momento em que este se envolve com outras atividades na escola, que tomam seu tempo e o desviam da atuação formadora. Assim, em tempos de implementar uma proposta de currículo, como a BNCC, vinda de esfera nacional, o CP deveria estar com dedicação prioritária ao seu fazer pedagógico na dinamização de estudos sobre currículo.

Cabe destacar o quão importante seria o CP promover a busca de novas formas de subjetivação na escola, espaço onde o currículo é exercido, onde produz efeitos pelas diferentes formas de poder presentes. Dessa forma, abrir possibilidades para transformações mobilizadas, por meio de debates e questionamentos, que muitas vezes não são feitos, como por exemplo, como e por quem o currículo é elaborado.

6.4 O coordenador pedagógico e a implementação da BNCC

Continuando a entrevista, perguntamos aos CPs como perceberam ou percebem o processo de mobilização, orientação e implementação da BNCC na escola. Resistência e preocupação são palavras que permeiam as falas de quase todos. Há o entendimento que isso se deve ao fato da implementação ter sido interrompida, uma vez que estavam ainda entendendo todo o processo, visto a interrupção das aulas presenciais em razão da pandemia da COVID 19. Fica evidente na fala do CP 5, quando relata toda a situação enfrentada pela escola:

Bem complicado. Não sei se sem a pandemia teria sido diferente, mas com a pandemia ficamos sem norte no início de 2020. Aulas remotas com uma metodologia que não dominamos, confesso que em 2020, sendo bem sincera, não houve implementação, não aconteceu. O foco na nossa escola era, em primeiro lugar, instrumentalizar o professor, depois o estudante, para que eles conseguissem se comunicar. Se eles não conseguissem se comunicar não haveria nenhum tipo de processo acontecendo. Então, nosso objetivo não foi a BNCC, não tinha como, até porque não tínhamos muita segurança em relação à documentação, que iniciamos alterações em 2019 (PPP, Regimento, Planos de Estudos). [...] como pensar em implementar BNCC? Com o tempo fomos fazendo recortes do que era necessário aprender naquelas condições, alguns professores conseguiram lincar com as habilidades presentes na BNCC. Pensávamos em criatividade, sutileza, leveza, o momento exigia isso, sempre pensando o que era necessário para o aluno naquele momento, buscando o resgate das dificuldades para pensar nas habilidades mínimas. Em 2021 se pensou de forma diferente, iniciamos pensando no que era essencial, retomando a presencialidade aos poucos, mas nunca pensando em vencer conteúdos e sim desenvolver habilidades.

Em outra fala, o CP associa a resistência com o planejamento, quando destaca a construção de habilidades com os estudantes. Diz este que:

[...] sair de uma lista de conteúdos, mas chegar onde? Atingir habilidades. Caminho longo a percorrer. Às vezes, a resistência às mudanças para alguns, outros fazem por fazer. Ressalta o desafio de o professor planejar sua prática na complexidade que a BNCC apresenta. [...] Primordial planejar, reunir as áreas, ter sincronia. Planejar junto é um grande desafio. Precisa estar seguro para construir conhecimento. Terminologias diferentes que precisamos nos apropriar. Temos uma estrutura, o professor tem que planejar seu trabalho para que esta estrutura funcione. Então, ele não pode só estudar a estrutura, tem que compreender, planejar sua aula, executar e ter sucesso. Muito complexo. (CP 4).

Planejar é algo inerente à toda ação humana, mas sabemos que nem sempre está presente de forma processual na escola. Como anuncia Libâneo (2015, p. 125), “uma característica importante do planejamento é o seu caráter processual”. Ele se concretiza em planos e projetos, tanto da sala de aula e do currículo, como da totalidade das ações empreendidas pela instituição. Ainda, conforme o autor:

O ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e ação. [...] é um roteiro para a prática, ele antecipa mentalmente a prática, prevê os passos a seguir, mas não pode determinar rigidamente os resultados [...] (LIBÂNEO, 2015, p. 125-126).

Ao planejarmos, conhecemos a realidade do contexto a que se destina determinada ação e, desta forma, realizamos a organização dos elementos essenciais para o fazer pedagógico. Quando nos referimos ao currículo, defendemos o planejamento em grupo, uma vez que não podemos decidir de forma isolada. Portanto, faz-se necessário o diálogo e a problematização para traçar objetivos, metas, finalidades, valores, atitudes, que vão se concretizar no trabalho pedagógico junto aos estudantes.

Gandin (1998, p. 17) ao falar sobre planejamento, argumenta que “planejar é decidir que tipo de sociedade e de sujeito se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso [...]”. Afirma o autor, que:

Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida. Planejar é organizar a própria ação. Planejar é implantar um processo de intervenção na realidade. Planejar é dar clareza e precisão à própria ação (GANDIN, 1998, p. 17).

Evidenciamos nas falas abaixo, a preocupação que envolve o planejamento em grupo:

[...] essa implementação ainda está acontecendo, as matrizes assustaram um pouco (vindas na pandemia). A insatisfação existe, a resistência existe, mas é preciso digerir, sentar, discutir e fazer da melhor forma possível. O processo é doloroso e mexe com a acomodação, mas nossa equipe sempre foi de provocar a desacomodação (CP 3).

Penso que houve bastante comprometimento, trabalho coletivo com a direção, muito envolvimento. Mas, é um processo que ainda está em construção (CP 6).

Dessa forma, entendemos o planejamento curricular como um trabalho multidisciplinar no processo de ensino, ao passo que idealiza todas as atividades que os estudantes vão realizar, mediados pela escola. Como efeito, acreditamos que precisa ser organizado por cada escola, caracterizando os sujeitos envolvidos neste processo. Todavia, segundo Menegolla e Sant'Anna (2001, p. 25), “planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente [...] determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos decorrentes de uma ação puramente mecânica e impensável”.

Novamente, destacamos a necessidade de formação continuada, para que se possa entender a importância do planejamento, com a intenção de enfrentar o currículo, fortalecer a prática pedagógica em sala de aula. Dessa forma, tendo como base as demandas do coletivo docente é possível organizar a formação com os professores.

Os desafios são muitos, desde o tempo escasso para discutir com os professores durante a jornada de trabalho, já que muitos deles trabalham em mais de uma escola, dificultando sua participação nas formações coletivas. Também, é preciso destacar a falta de apropriação do material, que nem sempre conseguem tempo fora da sala de aula para fazer leituras pertinentes ao que está sendo proposto. Há que se pensar também no descrédito que alguns professores têm em relação ao que chega à escola, muitas vezes, por não se sentirem parte do processo, devido à maneira com que a rede organiza estas discussões. Há que se considerar também a falta de disponibilidade em participar, até mesmo quando isto pode ser feito de maneira on-line.

Na fala do CP 5, podemos exemplificar a reflexão acima:

Como a escola sempre teve uma realidade em que convidamos o professor a participar dos estudos, das formações, alguns não participavam e outros que estavam em outras escolas (municipais, particulares), não podiam participar em nossa escola. [...] Também tínhamos situações, como por exemplo, o professor estudava no município pela manhã e quando chegava à tarde na nossa escola dizia que já tinha visto aquilo (CP 5).

Lopes ressalta que “a desobrigação em debater e produzir, localmente, as propostas curriculares, torna-se negativo” (2018, p. 25), pois, o afastamento descaracteriza e desapropria a escola e os sujeitos inseridos nela no processo que constitui o ensino e a aprendizagem.

Os CPs também relataram as dificuldades que enfrentaram e ainda enfrentam no decorrer de todo este processo de implementação da BNCC na escola. As determinações da BNCC trazem implicações para a equipe gestora, mais especificamente ao CP, pois precisam assumir a responsabilidade de conduzir a elaboração/reelaboração da proposta pedagógica - o PPP, junto a isto o currículo que norteará as práticas pedagógicas em sala de aula. Elencamos algumas destas dificuldades, presentes nas falas dos CPs entrevistados:

A resistência é um desafio constante, mas tudo depende de como recebo e apresento o que chega. Precisamos acreditar no que estamos fazendo e que precisamos de propósitos. Se queremos resultados, precisamos nos envolver, somos um grupo e vamos colher coisas boas ou não, como um grupo. E, o coordenador tem o trabalho de unir este grupo para resultados positivos (CP 3).

[...] Temos que estudar muito mais. A BNCC está preparada para todas as mudanças do mundo? O quanto já mudamos desde a sua chegada na escola. (CP 4).

[...] lembro que quando iniciaram as primeiras discussões com a mantenedora e a nível de território, vinha muito a ideia de algo iniciar e não dar continuidade, como acontece sempre nas trocas de governo, então, para muitos professores não indicava seriedade. [...] A credibilidade às mudanças que chegam requer nossa reflexão e avaliação, enquanto grupo, escola, como por exemplo o ensino politécnico, a proposta era muito boa, mas aí troca o governo e muda tudo de novo, mas não quer dizer que a escola não possa continuar fazendo aquilo que deu certo, as boas experiências, o aprendizado adquirido com a proposta. [...] (CP 5).

A provocação do trabalho interdisciplinar por área de conhecimento, a priorização de competências e habilidades, tudo isto exigiu e continua exigindo muito trabalho. Houve muito esforço para entender o que é competência e o que é habilidade, enfim muito trabalhoso. [...] Também, a falta de valorização dos professores, a questão salarial, a gente sente que isto tem peso na hora de provocarmos ao estudo. A sobrecarga de trabalho, o cansaço mental dos professores, vindo deste período de pandemia. Ainda, falta muita clareza e entendimento do uso de competências e habilidades (CP 6).

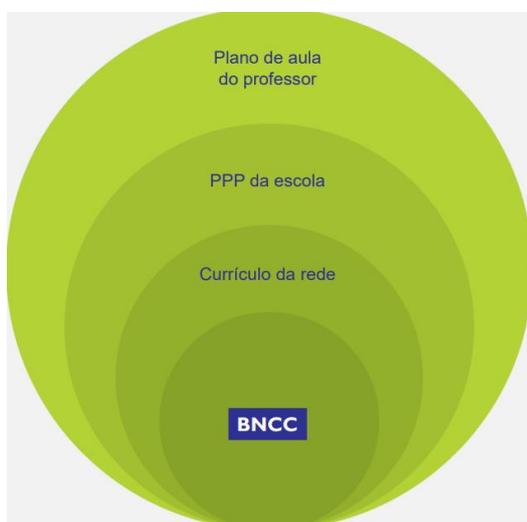
A BNCC chegou na escola como sendo um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, também como referência para reformulação dos currículos. Neste sentido, é fundamental a devida importância do coletivo escolar em

entender o processo em que suas propostas pedagógicas e curriculares estão envolvidas, partindo de uma normativa, como já discutimos anteriormente, pelo fato de indicar prescrição.

Observamos daí a necessidade deste coletivo, quanto à apropriação das dimensões que perpassam o gerir pedagógico, bem como a compreensão de como as formas de gestão da educação podem alterar a forma de organização e estrutura curricular onde a escola esteja inserida.

Exemplificamos na figura abaixo, partindo da BNCC, o fluxo de alinhamento desta proposta de um novo currículo implementado na rede estadual.

Figura 9: Representação de planejamento curricular partindo da BNCC



Fonte: Referencial Curricular Gaúcho, (2018). Adaptado pela autora (2022).

Concordamos com as preocupações destacadas nas falas dos CPs em relação a todo o este processo de implementação da BNCC, que ainda está acontecendo nas escolas. Todavia, talvez o mais importante a se preocupar é com os documentos que legitimam o currículo a ser desenvolvido no EF - anos finais. Ao pensarmos que políticas públicas indicam diretrizes, elas precisam garantir “as condições de implementá-las, assumindo que não há uma única saída, pretensamente melhor, mas múltiplas alternativas possíveis, [...] e assim sendo, o que se pode propor? (KRAMER, 2001, p. 170).

De acordo com Luck (2012, p. 48), “a qualidade do ensino depende de que as pessoas afetadas por decisões institucionais exerçam o direito de participar desse processo de decisões, assim como tenham o dever de agir para implementá-las”. Destacamos a fala do CP 6, no que se refere à flexibilidade e a iniciativa de participação:

[...] precisamos de abertura para definir soluções diversas e novos projetos escolares, construir novos ambientes de aprendizagem num currículo integrado e com um

trabalho cooperativo. Carecemos de formação, vejo que ainda é muito limitado. [...] por isto a importância da escola manter uma caminhada, porque os processos chegam e vamos nos adequando e a escola tem sua autonomia de fazer e se manter e que os professores tenham flexibilidade e iniciativa (CP 6).

Nesse sentido, Kramer ressalta que,

uma nova proposta para a educação, um novo currículo é um convite, um desafio, uma aposta. [...] sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. [...] não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática [...] (2001, p. 171).

Dessa forma, entendemos que a BNCC possa ser uma normativa com aspectos norteadores, porém precisamos nos conscientizar que uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação coletiva, de forma colaborativa, entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de cada escola. É, pois, necessário levar em conta especificidades, necessidades, realidades, uma vez que os contextos são múltiplos e contraditórios. E, a atuação do CP enquanto formador na escola precisa contribuir com a construção coletiva, de modo a ter significado e ser coerente com o objetivo principal da escola, cuja principal finalidade é o aprendizado dos estudantes.

6.5 A pesquisa na contribuição da prática pedagógica: oferta de um produto educacional

Diante de tudo o que elencamos no decorrer da análise dos dados coletados, com a participação dos CPs entrevistados, pensamos em um produto que possa contribuir com a prática formativa do CP. Ou seja, algo que possa subsidiar momentos de estudo no ambiente escolar, que promova curiosidade em conhecer mais, em refletir mais, que instigue a pesquisa e a descoberta de novos saberes. Conhecimentos estes que, principalmente, sejam multiplicados com todos os que, por meio da formação continuada, possam agir para a melhoria das condições de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Pereira e Sartori (2019, p. 28), o produto “não é apenas uma exigência burocrática, mas assume a condição de resultado possível de um processo que se pretende inacabado, ainda que sistematizado”. O Mestrado Profissional é “um esforço político e pedagógico de aproximação da universidade pública da escola, além da legitimação de espaços não formais e de diferentes práticas educativas do mundo do trabalho e dos Movimentos Sociais” (PEREIRA; SARTORI, 2019, p. 21).

Os Mestrados Profissionais em Educação se constituem como um lugar “de aplicação e geração de processos formativos e de investigação, de natureza teórica e metodológica, que se abrem perante o extenso campo de atuação de professores, gestores e profissionais da Educação” (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 21).

A Portaria Normativa nº 17, dos Mestrados Profissionais, expõe que,

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (BRASIL, 2009, p. 02-03).

Dessa forma, as pesquisas dos Mestrados Profissionais apresentam “uma proposta de ação na forma de um produto final, ou seja, uma proposta de ação gerada a partir de uma pesquisa cujo enfoque está voltado primeiramente para a compreensão e depois para uma aplicação direta no campo ao qual ele se insere” (LATINI et al., 2011, p. 47-48).

Reconhecemos o Mestrado Profissional da UFFS, *Campus* Erechim, como uma importante possibilidade de acesso aos professores da educação básica, na forma de aprimoramento profissional e oportunidade de inserção na pesquisa. Dessa forma, tem como objetivo “contribuir com a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a Educação Básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar e implantando ações transformadoras no campo dos processos pedagógicos formais e não-formais”¹⁶

Diante do exposto, após realizada a análise dos dados coletados pela entrevista com os 06 CPs participantes do estudo e da conceituação teórica que embasaram os objetivos da pesquisa, elaboramos um produto educacional como possibilidade de aproximar o fazer científico do fazer profissional dos CPs. O produto pensado foi a produção de um *site*,

¹⁶ Regimento do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/apresentacao>.

construído no *google sites*, em forma de um Objeto de Aprendizagem (OA), com disponibilidade de acesso via link que será divulgado e disponibilizado entre os coordenadores pedagógicos da região da 15ª CRE.

O OA representa um recurso digital que pode ser utilizado para servir de suporte ao ensino, ou seja, é material destinado para facilitar a aprendizagem, sendo definidos como qualquer entidade, digital ou não digital, que pode ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado apoiado pela tecnologia (WILEY, 2000). Pesquisadores como Longmire (2001), Sá Filho e Machado (2004), apontam alguns fatores que podem contribuir na área educacional através do uso do OA, como por exemplo, a flexibilidade, a facilidade para atualização, a customização e a interoperabilidade.

O *site* contemplará um recorte da pesquisa com material sugestivo para estudo, leitura, partindo das bibliografias referenciadas e que embasaram todo o aporte teórico do estudo. A intenção é fomentar a formação continuada no intuito de fortalecer práticas formativas e oferecer subsídio referencial na continuidade do processo de implementação da BNCC. A finalidade é de que o material possa despertar a reflexão crítica, capaz de mobilizar para que as transformações aconteçam.

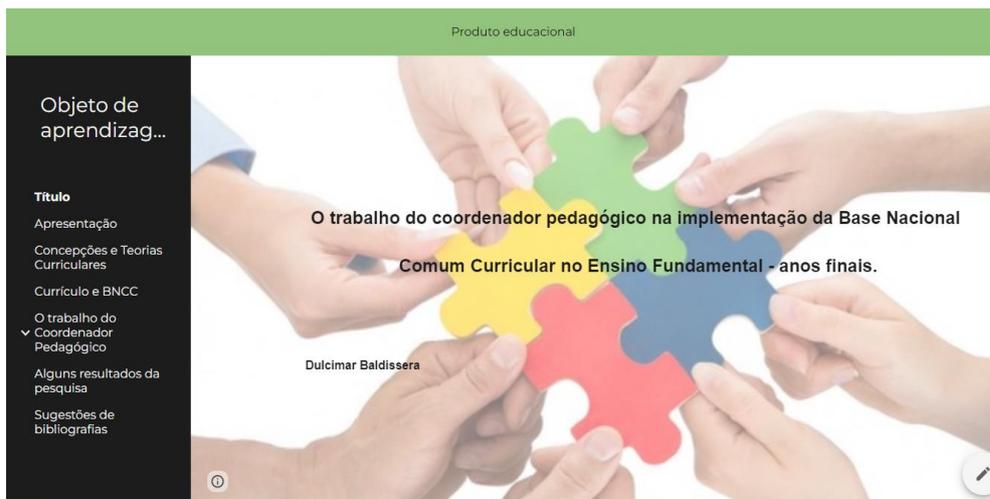
De acordo com Bruno e Christóv, entendemos a relevância do CP em se reconhecer como educador dos professores, exigindo deste, “pressupostos, procedimentos e instrumentos que constituem seu compromisso” (2013, p. 86). Ainda, conforme as autoras, “os saberes necessários ao desenvolvimento dos pressupostos, procedimentos e instrumentos podem ser classificados em três grandes grupos: das relações interpessoais e sociais; das teorias pedagógicas; das políticas públicas do campo educacional” (2013, p. 87).

Neste viés de reflexão, de estudo e de descobertas é que entendemos que este produto poderá corroborar com a autoformação do CP, que possa despertar a curiosidade e a inquietação, sobre os caminhos que os levam a desenrolar o currículo no cotidiano escolar. Ressaltamos que nossa intenção, ao ofertarmos este material para estudo, vem com uma proposta colaborativa, que não está acabada, mas na perspectiva de sermos seres inacabados e, portanto, com necessidade de formação permanente.

Na imagem abaixo apresentamos o objeto de aprendizagem em formato de *site*, com a distribuição das páginas e o respectivo material, com acesso pelo *link*:

https://sites.google.com/d/1dLWoDpeWIOcGKafPFpcILcwUdS_Tzl85/p/11A8KrpSLVkd-9D6A7CxuSIBM31O-33Wr/edit?pli=1

Figura 10: Produto educacional



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Desse modo, para cumprir com um dos principais objetivos do Mestrado Profissional em Educação apresentaremos este material para a 15ª CRE, na proposição que seja disponibilizado aos CPs das escolas da rede estadual, de abrangência da regional e possa contribuir com os momentos formativos. Em concordância com a mantenedora propomos em um momento de formação com os CPs, apresentarmos nossa pesquisa e dessa forma levá-los a conhecer o site.

No capítulo a seguir elencamos algumas considerações, após a interpretação dos dados empíricos oriundos das entrevistas e das contribuições bibliográficas que embasaram toda a pesquisa.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Concluir uma pesquisa não significa o término das discussões que permearam o estudo, ao contrário, os resultados poderão representar novas possibilidades de investigação. Nos desafiamos a buscar respostas partindo de nossas inquietações e percepções profissionais em relação ao trabalho do coordenador pedagógico na implementação da BNCC nos anos finais do ensino fundamental.

Nessa imersão de estudos que a pesquisa nos proporcionou, consideramos importante ressaltar que vários foram os desafios, as dificuldades e muitas desconstruções ao longo desse percurso como enfrentamento perante alguns pré-conceitos que tínhamos em relação à BNCC e o seu processo de implementação pelas mãos da coordenação pedagógica das escolas. A investigação também nos permitiu pensar, enxergar, outras formas de ver e de ser de um currículo.

O processo investigativo trouxe novas e diferentes reflexões que, junto à interpretação dos resultados, auxiliaram a cumprir com os objetivos propostos pela pesquisa. Dessa forma, analisamos os objetivos à luz dos resultados, os quais trouxeram respostas para a questão central do estudo: *Como os coordenadores pedagógicos, que atuam nas escolas de Ensino Fundamental, nos anos finais, estão mobilizando e orientando a implementação da BNCC?*

Nosso primeiro objetivo específico, conhecer as proposições da BNCC e suas implicações para o ensino fundamental, anos finais, nos fez mergulhar com afinco à leitura e interpretação do próprio documento. Olhares mais cautelosos e reflexivos quanto à proposta de currículo para este nível de ensino nos fez lembrar de relatos dos CPs, durante a entrevista, quando afirmaram a dificuldade e a necessidade de tempo para conhecer este documento. Muito extenso, com aproximadamente 600 páginas, apresentando uma estrutura distribuída em áreas de conhecimento, competências específicas de área, componentes curriculares, competências específicas de componente e, estes apresentando um conjunto de habilidades. As habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, entendidos como conteúdo, conceitos e processos, por sua vez, organizados em unidades temáticas. Não esquecendo de destacar que, cada habilidade está representada por um código alfanumérico.

Em nossa opinião um documento complexo, que exigiu/exige organização, tempo para leitura, interpretação, reflexão, percepções individuais e de grupo para então planejar a implementação da proposta indicada como orientadora na (re) construção do currículo da escola. Em vários momentos do texto, o documento afirma ser orientador, mas até chegar à implementação, por que os caminhos foram indicando prescrição e alinhamento com outras políticas educacionais? Este questionamento poderá instigar possíveis e novas investigações,

pois, isto nos dá a certeza da importância da formação permanente, necessária para todos, enquanto educadores que somos incluídos no movimento que o ensino demanda de cada profissional da educação.

Dessa forma, buscamos o aprofundamento teórico, a visão de autores, de entidades, os quais nos proporcionaram conhecer, entender com maior clareza, para então tecermos críticas que julgamos importante nessa caminhada e, que possam instigar os CPs a também desenvolverem o senso crítico necessário no trabalho pedagógico, que o currículo escolar exige. Ter acesso à normativa, conhecer a proposta, elaborar percepções e argumento crítico fortalece o fazer necessário na implementação e que esta, no decorrer do processo, necessita focar no objeto principal do ensino, que é a aprendizagem do estudante.

Acreditamos que uma parcela significativa de CPs e professores não tenham se debruçado ao estudo que a BNCC exige, nem ao menos tiveram o contato com o documento, tanto pela inviabilidade de impressão, ou por não gostarem e ou até falta de acesso aos meios digitais onde o documento está disponível. Participaram dos poucos momentos de estudo na escola, principalmente, os dias D, e partindo disso estão elaborando suas propostas de trabalho na escola. Ousamos dizer, num ato simples de copiar e colar e, dessa forma, tornando implícita a reprodução.

Nesse contexto, voltamos ao segundo objetivo específico, identificar as diferentes estratégias do trabalho dos coordenadores pedagógicos, considerando as possibilidades e fragilidades na implementação da BNCC. Este objetivo converge diretamente com nossa intenção principal da pesquisa, quando nos propomos a conhecer o trabalho do CP na implementação da base no EF - anos finais. Destacamos a importância e o cuidado que tivemos quanto à coleta dos dados, para que o CP entrevistado pudesse expressar as percepções do seu fazer frente ao trabalho pedagógico de implementar uma política curricular na escola de educação básica.

Dessa forma, buscamos, num primeiro momento, saber o que entendem por currículo, onde buscam teoria para embasar seu trabalho frente às propostas de currículo que chegam para implementação na escola. Evidenciamos a necessidade de autoformação e de formação continuada entre os pares no espaço escolar. São poucos os que buscam embasamento teórico, tanto para fortalecer sua própria formação, quanto para fomentar a função formativa com os professores, nos reportando então aos espaços destinados para estes momentos essenciais. Ao que nos parece ser histórico, o CP continua sendo atropelado na escola pelas demandas diárias, urgentes, as quais tomam a maior parte do seu tempo. Nessa perspectiva, a formação continuada parece ficar em segundo plano, ou acontecendo somente para cumprimento de uma orientação que proceda da mantenedora.

Percebemos com isso que poucas são as estratégias que vão além daquilo que é ofertado enquanto rede. A forma rápida como a BNCC chegou à escola, junto à falta de formação específica para o CP, sendo este considerado o mediador da implementação, são aspectos que precisam de consideração/reflexão. Não identificamos na BNCC momento destinado para formar o CP, uma vez que este acabou sendo formado e formador no mesmo processo, junto com os professores, pelas ações dos dias D. Cabe realçar que, se este profissional não carrega consigo algum embasamento teórico, não tem sua própria identidade construída, que possibilidades ele terá para avançar em discussões e reflexões acerca da elaboração e implementação do currículo escolar? Corre-se o risco de somente reproduzir.

Acreditamos que o trabalho do CP frente ao currículo escolar enfrenta muitos obstáculos. Por isso, necessita de olhares mais atentos, de maior valorização do trabalho deste profissional, de processos que corroborem no sentido de uma construção identitária abarcada de conhecimento e empoderamento. Pressupostos indispensáveis para tornar a função de coordenar a ação pedagógica primordial na escola, principalmente, para atuar na formação continuada dos docentes na escola.

Quanto ao terceiro objetivo específico, conhecer a proposta curricular das escolas onde atuam os CPs participantes da pesquisa, como está sendo reorganizada, tendo em vista as orientações oriundas da BNCC nos anos finais do ensino fundamental, destacamos que os documentos norteadores do processo pedagógico, como PPP e planos de estudos, ainda não foram adequados conforme a BNCC e o RCG, conforme esclarecemos no decorrer do estudo.

As escolas seguem uma matriz de referência à luz da BNCC e do RCG, elaborada pela SEDUC, desde 2020 em razão da pandemia, tendo sido atualizada em 2021 e 2022. Sendo assim, há que se destacar que conforme foram orientadas pela mantenedora, é uma referência constando as aprendizagens consideradas essenciais para cada período, com possibilidades de adequações na escola.

Diante do que apresentamos nesta pesquisa, queremos aqui dizer que nossa intenção não é de repúdio às propostas da BNCC, porém ao entendermos o campo curricular como intencional, permeado de poder, com caráter político e histórico, vinculado a organizações da sociedade e da educação, julgamos necessário colaborar com a reflexão crítica, aquela movida de inquietudes e desacomodações. Defendemos um currículo que vai além da prescrição, aquele vivido no interior da sala de aula, permeado de diferentes saberes, cultura, vivências, sempre com o foco no objetivo maior do ensino, em prol da aprendizagem dos estudantes.

Por isso, precisamos de trabalho pedagógico reflexivo, coletivo, colaborativo e flexível, o que requer fazermos escolhas, mudanças e redirecionar a prática constantemente. E, ao continuarmos afirmando que o CP tem no seu trabalho a gestão do currículo, necessita

de formação permanente, de suporte das instâncias maiores, de valorização profissional e quiçá possa construir a verdadeira identidade que sua função requer merecidamente.

Acreditamos que tríade articular, formar e transformar constitui o fazer pedagógico frente às mudanças educacionais que chegam à escola e pelas mãos do coordenador pedagógico caminham até os professores, com foco no ensino e na aprendizagem dos estudantes. Nesse viés, olhamos para o objetivo geral deste estudo, o qual buscou investigar e analisar o trabalho pedagógico, no processo de mobilização, orientação e implementação da BNCC, em escolas públicas estaduais que ofertam os anos finais do ensino fundamental.

Mobilizar, orientar, implementar, são ações que se entrecruzam com esta tríade, fazendo com que o trabalho pedagógico do CP seja uma reelaboração do *caminho* e a apresentação de algumas propostas possíveis para a continuação desse *caminhar*, onde todos se tornam corresponsáveis por um processo em que todos crescem.

Corroboramos Freire ao afirmar que: “Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. [...] constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade [...]” (2019,74-75). Citando Freire (2019), esperamos que esta pesquisa e os resultados explícitos por ela sirvam de fonte capaz de instigar novos estudos, que poderão reforçar e/ou apresentar novos posicionamentos acerca do assunto – currículo com base na BNCC.

8 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo CNE mediante pedidos de vista e declaração de votos. *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luíz F. (Orgs) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-23.
- ALMEIDA, Laurinda R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente. *In*: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda; CHRISTOV, Luíza H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 55-62.
- ALMEIDA, Laurinda R. de. Qual é o pedagógico do coordenador pedagógico? *In* ALMEIDA, Laurinda R.de; PLACCO, Vera M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018. p. 17- 34.
- ANFOPE. **Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNCC da formação inicial e continuada**. 01 a 05 de fev., 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ANPED. **Nota sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 08 de abr., 2017. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_ver_sao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf. Acesso em: 08 set. 2021.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, Martin, W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Diário Oficial da República do Brasil, 2009. Disponível em: https://www.ipt.br/download.php?filename=444Portaria_Normativa_n_17.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm: Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dez., 1996. Disponível em: planalto.gov.br Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª série**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução, n 02**, de abril, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer, n 04**, de jan, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abr., 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm, Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Lei no 13.005**, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (PNE 2014 – 2024). Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL, 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução, n 510**, de 07 de abril, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução, n 2**, de 20 de dez., 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria, n 331**, de 05 de abril, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRUNO, Eliane B. G.; CHRISTÓV, Luiza, H. da S. O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar. *In*: ALMEIDA, Laurinda R. de.; PLACCO, Vera M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 81-92.

CANDAU, Vera Maria Ferrão: **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CHRISTOV, Luíza H. S; LARA, Rosângela de S. B. Especialização em coordenação pedagógica: uma experiência de formação de coordenadores. *In: PLACCO, Vera M. N. de S. & ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs.). O coordenador pedagógico e legitimidade de sua atuação.* São Paulo: Loyola, 2017. p. 175-184.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.** Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010, 164p. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, Cláudia Roberta. **Diálogos na/com a formação de professores.** In: FALA OUTRA ESCOLA V. Anais. Campinas: Gepec, 2010, p. 1-15.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional: para uma escola de qualidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da Pós-Graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, n. 63, p. 1934, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155049978003.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

FUENTES, Rodrigo Cardoso.; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade. *In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E.F.E (Orgs.). A organização do trabalho pedagógico na escola. Processos e Práticas.* Santos: São Paulo, Leopoldianun, São Paulo, 2016. p. 49-58.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v.33, n. 129, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **BNC da formação: a educação e a profissão em risco.** Formação de professores - blog da Helena, 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/10/03/bnc-da-formacao-a-educacao-e-a-profissao-em-risco/> Acesso em: 10 jun. 2022.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. **A pesquisa em mestrados profissionais.** Fórum de Mestrados Profissionais em Educação, 1, 2014. Anais, Salvador, Uneb, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEIA, B. & PLACCO, V. M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In:* Almeida, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Loyola, 2013. p. 69-80.

HERCULANO, Sílvia C.; ALMEIDA, Laurinda, R. de. Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica. *In:* ALMEIDA, Laurinda R. de.; PLACCO, Vera M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.** São Paulo: Loyola, 2016. p. 113-135.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *In:* MOREIRA, Flávio, B.(Org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas, SP: papirus, 2001, p. 165-183.

LATINI, Rose Mary et al. Análise dos produtos de um mestrado profissional da área de ensino de ciências e matemática. **Ensino, Saúde e Ambiente Backup**, v. 4, n. 2, 2011. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente_backup/article/view/14589/9193. Acesso em: 02 ago. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo, Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. “Que destino os educadores darão à pedagogia?” *In:* PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 107-134.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 5. ed. Goiânia, GO: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.de.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra de Almeida. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação popular**. Goiás: Espaço Acadêmico, 2018.

LOPES, A. C. (2018). Apostando na produção contextual do currículo. AGUIAR, M. A da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/900/pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmajo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. Planejamento, execução e avaliação no ensino – A busca de um desejo. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 2, n. 2, p.137-152, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/657>. Acesso em: 30 ago. 2021.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre Currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

ORSOLON, Luiza A. Questões emergentes da escola e a coordenação pedagógica. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. M. São Paulo: Loyola, 2019. p. 37-47.

PACHECO, José A. **Políticas Curriculares**. Porto - Portugal: Porto, 2002

PACHECO, José A. Currículo: Entre Teorias e Métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p.383-400, maio/ago. 2009.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, p. 337-352, 2015.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SARTORI, Jerônimo. **A Construção do Conhecimento no Mestrado Profissional em Educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019. p.17-34

PLACCO, Vera M.N.de S. & ALMEIDA, Laurinda R de (Orgs). O Coordenador Pedagógico. Função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**. Artigo, setembro 2001. <http://revistaeducacao.com.br/textos/142>.

PLACCO, Vera M.N.de S.; ALMEIDA, Laurinda R.; SOUZA, Vera L. T. O Coordenador Pedagógico (CP) e a formação continuada: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita/Fundação Carlos Chagas, v. 1, n. 02, 2011.

PLACCO, Vera M. N. de S; SOUZA, Vera L.T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. *In*: PLACCO, Vera M. N. de S.& ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-20.

PLACCO, Vera M.N.de S.; ALMEIDA, Laurinda R.; SOUZA, Vera L. T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In* PLACCO, Vera M.N.S. & ALMEIDA, Laurinda R de (Orgs). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015. p. 9-24.

PLACCO, Vera. M. N. de Souza; SOUZA, Vera L. T. de. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. *In*: ALMEIDA, Laurinda R. de & PLACCO, Vera M. N. de S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018. p. 9-16.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n, 243**, de abril, 1999. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17165647-1211302485reso-0243.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n, 323**, de abril, 1999. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEED-RS_20150810111826pare0323.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 345**, de 12 de dez., 2018. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0345-2018>. Acesso em: 19 set. 2021.

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**. 2020, p. 1-39.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARTORI, Jerônimo, PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. Cultura e Cotidiano Escolar. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, jan./jun. 2016.

SARTORI, Jerônimo.; PEREIRA, Thiago. I. **A construção do conhecimento no Mestrado Profissional em Educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Celine. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, p. 20-45, Porto Alegre, jul./dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso S. **Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. *In*: JOLY, M. C. R. A. **A Tecnologia no Ensino**: Implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. cap. 1 - p. 15-37.

WILEY, D.A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *In*: Wiley, D. A. (Ed.). **The Instructional Use of Learning Objects**. [On Line]. Disponível em: https://www.academia.edu/947244/Connecting_learning_objects_to_instructional_design_theory_A_definition_a_metaphor_and_a_taxonomy. Acesso em: 28 maio 2021.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, p.18-37, jan./mar. 2016.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; Vilela, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Título: O trabalho do coordenador pedagógico na implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Fundamental - anos finais.

Objetivo Geral: Investigar e analisar o trabalho pedagógico, no processo de mobilização, orientação e implementação da BNCC, em escolas públicas estaduais que ofertam os anos finais do ensino fundamental.

Blocos da entrevista	Objetivos	Questões
Introdução	<p>Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a;</p> <p>Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido;</p> <p>Declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa;</p> <p>Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações;</p> <p>Solicitar ao/à entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.</p>	
Identificação/Formação	Identificar a formação do/a	Pedir ao/à entrevistado/a que informe sua área de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis cursos de formação

	entrevistado/a	<p>continuada para a função de CP;</p> <p>Questionar quais saberes construídos nos cursos que realizou e na sua experiência profissional são positivos para a sua atuação enquanto CP;</p>
Currículo e BNCC	<p>Conhecer as concepções dos CPs sobre currículo na perspectiva de implementação da BNCC.</p>	<p>Indagar o/a entrevistado/a sobre ao falar em currículo é falar sobre o quê;</p> <p>Questionar sobre onde busca teoria para embasar seu trabalho frente às propostas de currículo que chegam para implementação na escola;</p> <p>Questionar como se deu o processo de estudos sobre a BNCC na escola, se ocorreu, quando, com que metodologia;</p> <p>Pedir que o/a entrevistado/a relate como percebeu/percebe o processo de mobilização, orientação e implementação da BNCC na escola;</p> <p>Questionar sobre dificuldades encontradas no processo de implementação da BNCC.</p>

APÊNDICE B

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

1. Introdução

Objetivos: 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/à entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.

2. Identificação/Formação

Objetivo: Identificar a formação do/a entrevistado/a

Questões:

Pedir ao/à entrevistado/a que informe sua área de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis cursos de formação continuada para a função de CP.

Coordenador 1: Magistério; Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia; Especialização em Educação Infantil; Especialização em Deficiência Mental; Especialização em Gestão de Pessoas, Liderança e Coaching. Está há 23 anos no magistério estadual e na coordenação pedagógica aproximadamente 15 anos.

Coordenador 2: Pedagogia; Especialização em Leitura e produção Textual; Especialização em Educação Infantil; Especialização em Culturas Digitais. Cursos sobre a coordenação pedagógica com o professor Jerônimo Sartori. Aproximadamente 23/24 anos na função de coordenação. Iniciou como professora de educação infantil na rede municipal e na rede estadual trabalhou em todas as turmas até o 9º ano. Foi convidada para assumir a coordenação.

Coordenador 3: Graduação em Letras; Especialização em Língua Inglesa; Especialização em Gestão Escolar; Cursos de formação com o professor Jerônimo Sartori sobre coordenação pedagógica. Desde 2016 atuando na coordenação pedagógica. Inicialmente por uma necessidade da escola, não me achava capaz, mas posso dizer que tenho me encontrado e estou amando esse trabalho na escola como coordenadora.

Coordenador 4: Formação inicial em Letras - Português Espanhol e Literaturas; Pós-Graduação em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; Pós-Graduação em Orientação e Supervisão Pedagógica; Curso de formação na UFFS com o professor Jerônimo Sartori, mais ou menos uns 04 anos, encontros mensais, sobre a coordenação pedagógica. Tenho 22 anos de magistério estadual e há 08 anos estou na coordenação pedagógica.

Coordenador 5: Estou no estado há quase 20 anos. Minha formação inicial é em Língua Portuguesa – Língua Espanhola e Literatura. Minha entrada no estado foi em Língua Portuguesa e Literatura. Quando estava com uns 05 anos no estado fui convidada para trabalhar na vice-direção da escola e na sequência convidada para trabalhar na coordenação. Acredito que atuo na coordenação há uns 14 anos. Em alguns períodos com 40 horas na coordenação e depois 20 h em sala de aula e 20 h em coordenação. Em um determinado momento, por organização da escola, atuei na parte financeira, pois minha formação no ensino médio foi técnico em contabilidade. Minha formação para atuação na coordenação acabou acontecendo mais tarde. Por uma questão de exigência do estado eu fui para a pós graduação específica para gestão escolar, focada na supervisão e na orientação.

Coordenador 6: Tenho Magistério, Pedagogia e Teologia. Especialização em Gestão Escolar, Curso de Formação de Recursos Humanos em Educação Especial. Realizei vários cursos à distância, um deles que achei bem importante foi Gestão Democrática: da Avaliação ao Planejamento Participativo. Particpei de seminários de atualização pedagógica para professores da educação básica (2016, 2017), numa formação específica para coordenação pedagógica. Todo ano participo das formações, tanto da CRE quanto aquelas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Tenho mais de 20 anos na função de coordenação.

Questionar quais saberes construídos nos cursos que realizou e na sua experiência profissional são positivos para a sua atuação enquanto CP.

Coordenador 1: Experiências construídas na docência pelo magistério e também com a pedagogia, na transição entre sala de aula e coordenação pedagógica. A especialização em gestão de pessoas trouxe muitas contribuições em relação ao trabalho na escola com os professores.

Coordenador 2: Na verdade quando comecei o trabalho da coordenação era aquela questão de você desempenhar várias funções, tudo menos ser um coordenador. Então em escolas pequenas que uma necessidade surgia aqui, a professora não estava você assumia, a servente, a merendeira, você acabava

sempre desempenhando outras funções, menos a coordenação, era o que você menos fazia. Claro que fazia toda parte de tentar organizar a escola como um todo, para fazer o PPP acontecer, mas no decorrer do tempo estudando, a gente foi vendo o quanto estava fora da tua função. Então um dos primeiros cursos com o professor Jerônimo, promovido junto à UFFS, quando era no Seminário, eu fiz também e a partir daí que foi específico para coordenadores, foi muito válido, porque o professor deu uma sequência. Nós líamos textos e refletíamos sobre, e além de você ter aquele, eu diria, um consolo de poder ouvir teus colegas coordenadores contarem as práticas deles, você trocava experiências, e refletia sobre o que deveria fazer e de certa maneira o curso todo me deixou com um empoderamento de voltar para a escola e encarar e dizer que estou aqui para desempenhar minha função, e eu não fizer, ninguém vai fazer nessa escola. Então os cursos foram muito válidos, acho que nem na Universidade eram assim específicos, por isso dessa importância de fazer algo no campo da coordenação. Com as experiências fui vendo o quanto é importante às vezes ser mais ouvinte e buscar estratégias para manter o ambiente em harmonia para atingir os objetivos da escola. A pedagogia me fez entender como a criança aprende, e você sabendo isso vai buscar o caminho para chegar lá, ou seja, se não sei como ela aprende eu trabalho de qualquer jeito. Me marcou por que eu ia fazer (Passo Fundo), voltava e aplicava e levava o retorno. Tem uma fala do Paulo Freire, eu não esqueço, ele diz bem claro, o coordenador antes tem que ser professor. Professor por que ele teve a experiência da sala de aula e ele pode olhar no seu colega as suas particularidades, ele pode entender as limitações de cada um. Por que não adianta eu chegar pro meu colega professor que não teve esse conhecimento de base e querer ditar algo. Eu preciso fazer todo o caminho, explicar, fazer ele entender que juntos podemos buscar estratégias para fazer o aluno aprender. O resultado que eu preciso é a aprendizagem do aluno e é me colocando ao lado do professor que tem limitações.

Coordenador 3: Estando na coordenação pedagógica, eu me desenvolvi muito, até pessoalmente, como pessoa eu melhorei em muitos pontos. Você aprende a ser mais tolerante, a “respirar” mais, a questão da empatia aumenta muito, você se coloca no lugar, principalmente dos professores, você se aproxima muito dos professores. Por exemplo, você ler a BNCC, ter o conhecimento formal te prepara para enfrentar junto com os professores a atuação na sala de aula. Trago muito comigo a questão do planejamento, sentar junto e planejar. E nesse pós pandemia a gente percebeu o quanto é importante estar junto, planejar junto.

Coordenador 4: Eu começo refletindo qual é o papel do coordenador? Acho fundamental compreender e assimilar até, eu diria, o papel do coordenador, por que quando você chega na escola e você começa ser coordenador, eu penso que você está tentando ajustar tudo, aqui e ali, e você vai percebendo que papel do coordenador é muito mais complexo e muito mais importante que certas ações dentro de uma escola e que podem ser feitas por outras pessoas, não pelo coordenador.. Então, na minha visão as

formações voltadas ao papel do coordenador são muito importantes. Conhecer, estar envolvido, temos muito a entender ainda sobre currículo e a relação com a BNCC, o RCG, o PNLD e ainda as relações interdisciplinares. Tudo isso o coordenador está envolvido, não tem como não estar. O compreender o papel de um coordenador faz a escola te ver diferente quando você começa se envolver diretamente com as questões próprias da coordenação. E é isso que os cursos de formação trazem, um envolvimento, um fortalecimento quanto ao teu papel, e hoje se tem a necessidade de formação bem presente, não só por questões de exigências para estar na função, mas por necessidade mesmo, pra se ver envolvido nisso. Temos que estudar muito para poder acompanhar tantas mudanças, são desafios diários.

Coordenador 5: Meu aprendizado aconteceu realmente trabalhando na função. No início foi muito difícil, pois não tinha experiência nenhuma, conhecimento nenhum, mas tive algumas pessoas que me auxiliaram muito, pessoas que tinham conhecimento muito grande nessa área e que me orientaram. Eram pessoas que já estavam trabalhando neste setor há muito tempo, que conheciam muito as questões de documentação, legislação. Sempre atuei nos dois campos, a supervisão e a orientação, nunca consegui separar um do outro. Como disse, fui cursar pós em supervisão e orientação por exigência, critérios necessários para estar na função e foi muito bom. Me proporcionou um conhecimento que era necessário, por que as coisas mudam muito, as legislações, as estratégias e a gente precisa desse aperfeiçoamento, desse conhecimento das mudanças que acontecem no mundo, na sociedade, na escola, enfim, por que se não, ficamos somente no mundo que acontece na escola e não se sabe o que acontece fora dela, por que pra mim a escola era um universo inteiro, eu via a escola assim, então fazer uma formação, uma pós graduação, exigiu de mim enxergar outras realidades, me permitiu ver um universo bem maior, então me abriu os olhos para coisas erradas que eu fazia, tem que ser realista, me permitiu perceber, tanto da parte da supervisão quanto da orientação que havia necessidade de reorganizar muita coisa. Comecei a perceber que a gente estava muito atrasada, e aí vem uma parte que eu não conhecia, pois como não fiz Magistério e nem Pedagogia, não tive essa formação, tudo me parecia mais distante, difícil, falando da coordenação pedagógica. Eu não tinha um conhecimento teórico e foi extremamente necessário para entender o processo então, por exemplo, porque países de 1º mundo tem uma educação tão desenvolvida? Porque eles começaram com reformulações na educação há mais de 100 anos e o Brasil não. No Brasil se começa e não se termina, não avança, não vai para frente. Então se vê país que a cada 10 anos para e avalia, corrige, verifica o que deu certo, ou não, mantém ou não. E no Brasil as políticas educacionais não tem continuidade, sempre remando e começando de novo, do zero. E quando vi a BNCC sendo implementada tive a sensação de que algo estava sendo construído, pensado a longo prazo, então pensei na BNCC como algo bom. Para mim, a ideia que precisamos sentar, estudar, planejar, programar e, pensar não só no

agora, mas no agora e no amanhã, como por exemplo daqui há 10 anos. Projetar.

Coordenador 6: Um momento forte foi o Pacto em 2014, um desafio das mudanças no estado, já estando na coordenação pedagógica. Trabalhei em escolas particulares em vários municípios e tenho um pouco dessa visão pedagógica construída na rede particular, isso me ajudou e embasou muito minha prática, a partir do que vivenciei na rede particular e na pública com um olhar diferenciado mas também vendo muitas possibilidades. Penso que um ponto é sempre a teoria que embasa toda a prática que vamos desenvolver e a partir desta teoria a proposta que se constrói numa escola e isto sempre tem sido uma aprendizagem, trabalho em equipe. A gente tem a teoria, mas precisamos pessoas dispostas a construir essa proposta, mesmo sempre tendo uma linha vinda da mantenedora, mas a coordenação é sempre quem toma a iniciativa, dá as coordenadas para construir. Eu percebi que quando a gente teve na escola, tanto direção, quanto coordenação, alinhadas, o trabalho fluiu muito bem. Sozinho ninguém anda, esse trabalho de equipe, essa construção de cada um tem feito a diferença tanto na elaboração, quanto na projeção e organização do PPP da escola.

3. Currículo e BNCC

Objetivo: Conhecer as concepções dos CPs sobre currículo na perspectiva de implementação da BNCC

Questões:

Indagar o/a entrevistado/a sobre ao falar em currículo é falar sobre o quê.

Coordenador 1: A vida toda falei de currículo. Tenho uma lembrança desde o tempo do curso normal, de uma professora que dizia assim: o currículo não é só o conteúdo, o currículo é tudo o que acontece dentro da escola, no dia a dia da escola. Você imaginava sendo tudo o que o aluno traz, a sua cultura, tudo o que é desenvolvido na caminhada escolar do aluno. Só que hoje eu vejo essa visão de currículo, como tudo isso, mas muito mais ampla, por que os tempos são outros, os interesses são outros, os nossos estudantes estão vindo bem diferentes do que no tempo que fiz a faculdade, a formação de pedagogia, de normalista. Hoje o currículo abrange muito mais. Eu até estava lendo outro dia que as pessoas se preocupam muito hoje com as habilidades, com as qualidades. O currículo hoje olha as habilidades que as pessoas tem mas é preciso vislumbrar o desenvolvimento de muitas outras que a sociedade exige fora da escola. O currículo é tudo isso. A escola que a gente recebeu a formação para trabalhar era uma escola que

o professor falava, o aluno ouvia, extremamente conteudista e hoje não, as coisas precisam fazer sentido para o aluno, o currículo tem que fazer sentido para o aluno, ele tem que se envolver.

Coordenador 2: Currículo, como diz a composição da palavra, eu diria que é o caminho que o estudante tem que percorrer. Neste caminho vai estar implícita a estratégia, a metodologia, os recursos, os conteúdos, enfim, por aquilo que ele vai passar, o caminho que ele vai fazer naquele ano, série.

Coordenador 3: Quando a gente fala em currículo, num primeiro momento a gente pensa no que tem que ser repassado, o que os estudantes têm que aprender, mas quando você começa analisar a fundo você percebe que é muito mais, você percebe que não é aquela lista de conteúdos. Até lembro que há algum tempo atrás, os professores passavam uma ementa no início do ano, com os conteúdos que seriam trabalhados naquele ano e a gente começou a mudar isto aqui na escola. Não passamos lista de conteúdos, vamos trabalhar para desenvolver no estudante as habilidades de... competências de... e isto poderá soltar amarras, mas ainda temos professores que não vão mudar, são conteudistas, que se sentem desesperados, dizendo que “não vão conseguir com esta organização que a escola quer seguir, dizem eles, não vão vencer os conteúdos. Mas muitos estão mudando e aceitando o fato de que o currículo é um norte e nós vamos enriquecendo ele e tirando o necessário conforme o andar de cada turma, respeitando o tempo do estudante, o que eles já tem de conhecimento, porque não chegam aqui zerados e agora com o retorno pós pandemia percebemos que além de ensinar conteúdo proposto no currículo, temos que ensinar novamente a estar com as pessoas, o respeito, o direito de cada um, os deveres e, principalmente, o acolhimento.

Coordenador 4: Como, quando, o que, para quem? Ele é o que faz acontecer. Nós temos várias teorias e o currículo deve ser pensado, na sua realidade, na realidade da escola, nos baseando em questões de legislações, como por exemplo, a BNCC, o RCG, eu vejo isto como legislação. Mas pensar o currículo é pensar ele como uma trama, ele amarra todas as partes e ele tem que funcionar. Eu penso como algo feito como um “crochê”, onde vamos ponto a ponto dando a forma que queremos, pois o currículo é a forma como se chega onde queremos. É a minha visão, o que penso ser currículo. Quando você vê habilidade, competência, objeto de conhecimento, PPP, regimento, filosofia da escola, metodologia do professor, realidade que a tua escola está inserida, aluno do interior, aluno da cidade, pensar uma metodologia para aplicara aquele objeto de conhecimento para chegar numa habilidade, tudo isso é currículo.

Coordenador 5: Falar em currículo é pensar no que precisa ser desenvolvido, é o que eu preciso desenvolver com o estudante e não necessariamente que seja uma lista de coisas, de conteúdos. Agora, pensando também como professora, eu consegui com a formação de supervisão desapegar da questão conteúdo e consegui trabalhar com os alunos, desenvolvendo habilidades com eles, partindo de necessidades que eles demonstravam, e até mesmo partindo de interesses deles. Sentar com eles traçar metas, o que eles precisavam, e a partir disso o meu currículo com eles ia sendo desenvolvido. Por exemplo, na pandemia, usando as tecnologias, solicitei aos alunos quais as expectativas deles naquele momento, o que eles queriam aprender naquele ano. Então, isso pra mim é currículo, e ele precisa ser flexível, adaptável, ele tem que suprir necessidades. Mas sinto que mesmo que você traga exemplos de sucesso, não convence e isso é muito triste (no caso falando dos professores). Você convencer o outro a sair daquela segurança, daquilo que vem trabalhando a uma vida toda e ir além disso, é muito difícil. Dificuldades em convencer que é possível desapegar de sequências, que podemos desenvolver estratégias diferentes, construídas mediante muito estudo, pesquisa, leitura, observação e que dão certo, como foi no meu caso enquanto professora e que tentei mostrar estando coordenadora, mas não conseguir convencer. E a resistência gera um desânimo.

Coordenador 6: Pensando nessa pergunta busquei o sentido da palavra currículo e ela é do latim que significa uma pista de corrida, um caminho. Aí quando se pensa em currículo, eu pensando em todos os cursos que tenho feito, se fala na teoria tradicional, na crítica e hoje na pós-crítica dentro do próprio currículo, então pensando pela Base ela nos coloca que o currículo é o que dá o norte daquilo que você vai trabalhar e ele visa desenvolver o humano, o global do estudante, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva, sustentável e solidária. Olhando um pouco disso na Base, então o currículo orienta a concepção de uma educação integral que temos que desenvolver. A Base pede para olharmos a dimensão intelectual, física, emocional e cultural. E então olhando para a realidade da nossa escola, todas as vezes que pensamos em currículo, ele não é uma grade de conteúdos, que geralmente vem à tona essa definição, sendo quais disciplinas, quais conteúdos trabalhar. Mas eu vejo o currículo mais amplo e ele seria como uma bússola, que aponta o caminho a ser seguido no processo educativo e também assegura os conhecimentos básicos para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes de cada ano, aqui especificamente do EF anos finais. Então seria qual a trajetória que a escola pretende traçar para este nível de ensino e, a partir disso manter um diálogo com a comunidade, com os estudantes, com a sociedade local e também focando que tipo de ser humano queremos formar, um ser humano focado na questão técnica, humana....em que ser humano estamos investindo. E aí recordo o Libâneo, eu gosto

muito das teorias dele também, quando ele diz que currículo é um modo de seleção de cultura produzida pela sociedade para a formação do aluno. É tudo que se espera que seja aprendido e ensinado na escola. A teoria até passar na prática passa até na ação de conquistar o professor para que ele tenha interesse em mudar, em estudar, em conhecer teorias, enfim, para poder mudar as suas práticas. Quando se fala também em currículo numa linha mais crítica, vem a multiculturalidade, a questão de gênero, de etnia, elementos que parecem novos, mas que constituem o currículo, mas parece que não se fala por não se ter segurança. Então há um currículo que é oculto, que precisamos descobrir na elaboração de nossas práticas.

Questionar sobre onde busca teoria para embasar seu trabalho frente às propostas de currículo que chegam para implementação na escola;

Coordenador 1: Não existe uma busca por autores, não vou falar isso por que não teve. Conforme as mudanças vão chegando, conforme as orientações vindas de cima, a nível de SEDUC, de CRE, a gente ia se ajustando ao que vinha, ao que era indicado como leituras, seguindo orientações recebidas em reuniões. Participamos de várias reuniões presenciais, antes da pandemia, às vezes entrávamos em conflito por não concordar com algumas coisas, mas foi assim que fomos construindo o trabalho, a partir do que vinha de determinação fomos nos ajustando. Cada mudança que chega exige muito estudo por que quando você apresenta para o professor, a primeira coisa que acontece é uma certa resistência, então precisa estar embasado para responder os porquês do professor. Sempre fui muito de ler, mastigar o que vinha da SEDUC, repassado pela CRE, mas o caminho foi esse.

Coordenador 2: O estudo na escola com os professores, os documentos que embasam, as diretrizes, os parâmetros, o RCG. Os estudos acontecem com os professores e eu percebo que quando você pede para fazerem uma leitura individual é mais complicado, parece que fica difícil tirar um tempo para isso. Então percebi como um retorno melhor nas formações sobre a BNCC a leitura em grupos. Depois cada grupo tentava explicar o que entenderam. Quanto à buscar autores, muitos não conhecem, mas buscam trechos, citações que possam estar na prática, na ação frente à mudança. Conhecimentos que de forma simples faça o professor entender o agir dele em sala de aula. Tem muito educador, colega, que decora frases, citações de autores, mas na sala de aula a prática é outra. Difícil romper, mudar atitudes e o coordenador trabalha com os professores na busca da mudança. Então se você diz que BNCC é currículo, que é construtivista e você, entra na escola e vê desenhos prontos, onde o aluno não colocou a mão, salas com classes enfileiradas, então se fala o que não sabe não é?

Coordenador 3: Lemos muito todo o material recebido da mantenedora. A gente pesquisa, a gente busca, a gente confronta alguns materiais. Fizemos muitas consultas na nova escola online e que no momento da implementação da BNCC traziam materiais dinâmicos para trabalhar o assunto com os professores. Foram horas e horas de estudo, principalmente eu e outra colega, pois trabalhávamos juntas no mesmo turno. A gente sentava, lia, discutia, uma entendia de uma maneira, outra entendia de outro jeito, ouvíamos outras colegas com opiniões diferentes. Era inevitável você ler e não pensar na realidade da tua escola. Em alguns momentos dizíamos, isso é uma utopia, isso não existe na escola. Algumas outras coisas achávamos próximas da nossa realidade. O material que recebíamos, eu imprimia, encadernava, rabiscava, anotava e tinha que estar preparada para passar na formação com os professores. Sabemos que nem tudo que nos é apresentado é viável, que nem tudo vai dar resultado, algumas coisas vão funcionar, outras não, mas o nosso papel de coordenador é mostrar que é possível, acreditar que podemos fazer a mudança, colher frutos, que algum resultado possamos alcançar. Nós temos um grupo muito bom, saem muitas discussões, coisas boas, não críticas por meras críticas, mas enxergar o que é possível e isso traz crescimento. Prefiro sempre o grupo que critica, que questiona, que opina, que traz suas ideias, do que aquela apatia crônica. Não são todos, mas a maioria se dispõe a discutir e pra isso acontecer precisa a leitura, conhecer o que chega e a sua maneira de entender e expor isso, mostrar que é possível fazer.

Coordenador 4: Não vou dizer que eu tenha um ou outro autor como base, referência. A gente estuda vários, eu gosto dos nomes literários em razão da minha formação, mas eu procuro acompanhar tudo. Como por exemplo os cursos que os professores são chamados a fazer, procuro fazer junto, ajudar, pois se não acompanho, como ajudar? Não vejo outra maneira de nos fortalecermos com os colegas, como vou conversar com eles sobre planejamento, sem conhecer o que norteia isso. Eu gosto de estudar, de ler, de pesquisar, de dividir o que aprendo e isso facilita meu trabalho. Dizer que vou pela teoria de tal pensador, não tenho isso, eu vou tentando acompanhar as mudanças, vejo ainda algumas necessidades amplas, como por exemplo o desafio de como efetivar a interdisciplinaridade. Procuro buscar ideias novas e propor. Temos professores muito preocupados, por que ainda é tudo muito novo, e aí como preparar a aula agora? Temos muito apoio da direção, sincronia, troca e essa parceria é muito importante.

Coordenador 5: Quando fizemos as formações dos dias D eu ia em busca eu ia muito em busca de artigos, reportagens em revistas especializadas como Nova Escola, Pátio, eu também entrei em grupos de discussões, até hoje recebo e-mail, também participei de alguns fóruns de discussões. Eu procurava entrar nessas discussões e tentava levar este material para os

professores, por meio de cópias, de links para estudo, aí tínhamos as reuniões que nos oportunizavam, mas sempre precisava mais tempo, um dia só era muito pouco. Nem sempre esperávamos somente o material de estudo que vinha da mantenedora, preparávamos outros materiais, inclusive em um dos dias D elencamos o tema avaliação.

Coordenador 6: Primeiramente, quando chegou a BNCC buscamos alguns autores para procurar entender um pouco mais essas mudanças no currículo. Eu, particularmente busco as referências teóricas de Paulo Freire, e com esse olhar, buscamos sempre olhar a necessidade de um currículo que coloque o estudante no centro, sempre olhando o nosso contexto, nossa realidade, entre o que as teorias orientam e o processo em que nos encontramos. Também que teorias, que autores, podem trazer o protagonismo na aprendizagem. Buscamos em Vasconcellos, Saviani, Libâneo, embasamento quanto ao currículo, planejamento, prática pedagógica. Muito me inspira a metodologia do Padre Eli Benincá, sua teoria nos ajuda a refletir e investigar a própria prática, fazer o registro da nossa prática.

Questionar como se deu o processo de estudos sobre a BNCC na escola, se ocorreu, quando, com que metodologia;

Coordenador 1: No início das discussões para implementação estava sozinha como coordenadora na escola, depois de um tempo tive o apoio de outra colega. Mas a implementação foi acontecendo conforme as orientações recebidas. As estratégias usadas com os professores foram diversas, desde slides dos materiais recebidos, algumas técnicas vindas dos dias D, que exigiam muito estudo da gente, as vezes nos perguntávamos, meu deus de onde foi tirado isto? Fazer as discussões, desenvolver as atividades e dar uma devolutiva dos dias D. Foi assim que fomos nos adequando e estudando a BNCC, seguindo muito os roteiros que nos eram repassados. Como os professores não eram adeptos às tecnologias, os cadernos foram impressos (RCG), disponibilizados através de alguns encontros, e logo depois chegou a escolha do livro didático já adequado à BNCC. Entendo a BNCC como um ajuste no currículo, um currículo único para todo o país.

Coordenador 2: Não foi algo planejado, nem aconteceu em harmonia. Cada professor tentou fazer leitura individual de partes da 1ª versão e não fluiu. Num segundo momento dividimos em grupos por áreas. Foram marcados encontros onde estes grupos trocavam ideias sobre o que entenderam, as vantagens, as desvantagens da mudança vinda com a BNCC. Teve outro momento em que os professores do estado e do município se reuniram para estudo discutindo o

currículo do território, com base nos dias D. Quando se estuda um documento precisa ver o que este traz de bom, o que mudou, o que não deveria ser mudado, sem levar em conta em qual governo está acontecendo, mesmo sabendo que tem ideologias por trás disso tudo. Penso que 80% dos professores da escola entenderam esse momento de reflexão e a importância.

Coordenador 3: Tínhamos grupos de estudos, focando nas áreas e aí cada grupo estudava e apresentava o que haviam entendido, como achavam que ia funcionar ou não na escola. Em muitos momentos colocamos todos, não só os professores, por que todos são sujeitos que estão na escola e precisam tomar conhecimento do que vai ser implementado. Todos são parte da construção, da caminhada pedagógica, de tudo o que acontece na escola. Também pedíamos para trazerem materiais pois não usávamos nos estudos somente o material que vinha da mantenedora.

Coordenador 4: Fizemos reuniões, encontros e partimos dos 10 princípios. Discutimos muito, passamos pelos dias D, tivemos um momento de contribuição num site. Instigamos os colegas a buscarem mais, pesquisarem, mas sempre pensando nas 10 competências da base. Eu lembro que discutimos os objetivos do nosso PPP e aí veio a pandemia. Mas lembro das discussões sempre pensando no nosso PPP, na nossa realidade, o nosso currículo, a nossa escola, tentando amarrar com estas competências. Nos apropriamos dessas informações fazendo com que se tornassem conhecimento. Ainda há muito que se fazer, estamos conhecendo melhor a proposta agora que estamos trabalhando com ela, o RCG também. Você vai ver na prática se é melhor ou não. A princípio vimos um documento que veio pronto, posto, mas aí você pega a BNCC, olha, analisa e diz: não era isso que a gente esperava. Acho que esperavam uma lista de conteúdos, mas veio num processo inverso. Primeiro você tem que apropriar-se daquele conhecimento, então aquilo que via lá atrás, por exemplo, na minha área, de formação, a gramática do texto, em 1999, 2000, 2001, eu saía daquela caixinha e trabalhava no texto. Hoje o processo é mais complexo, agora você não parte de um conteúdo, você chega a um objeto de conhecimento e a uma habilidade, você tem que levar o aluno até isso. Talvez não seja a melhor versão que gostaríamos, talvez algo mais prático facilitaria muito o entendimento. A BNCC foi pensada como um norte e propõe que o estudante que está, por exemplo num 8º ano na minha escola, possa ir para outra, sem um baque na mudança. Mas será que estamos conseguindo fazer isto? É isto que o documento realmente propõe? São realidades diferentes, mundos diferentes, realidades de vidas diferentes. Há um caminho muito longo a ser percorrido, para sabermos se estamos fazendo de forma certa, precisa muito aprendizado ainda. Será que vai dar certo? Será que estaremos atendendo as necessidades dos estudantes? A escola é por eles, para eles. Será que a forma que estamos atuando frente à estas mudanças é a melhor forma para que ele

aprenda? São angústias. “os modismos da educação”. Muitas mudanças, boas para quem?

Coordenador 5: Como a escola sempre teve uma realidade em que convidamos o professor a participar dos estudos, alguns então não participavam e tinham outros que estavam em outras escolas (municipais, particulares) e que não podiam participar em nossa escola. As escolas municipais também estavam realizando os estudos nos mesmos dias D, então até ficávamos mais tranquilos com isto, pois ao menos sabíamos que mesmo não estando na nossa escola, realizavam o estudo em outra rede E aí também tínhamos situações, como por exemplo, que o professor estudava no município pela manhã e quando chegava à tarde na nossa escola já dizia que tinha visto aquilo, aí vinha então o motivo de trazeremos materiais diferentes. Então buscávamos textos, pesquisas, para ir além daquilo que já tinham visto, numa forma de engajá-los no estudo. Por exemplo, discutíamos sobre novas metodologias de ensino, processos de avaliação, conselho de classe participativo. Então uníamos isto ao que vinha determinado para os momentos dos dias D. E até por que no início não tínhamos muita clareza da BNCC. Depois veio o RCG e aí organizamos estudos por área de conhecimento para que se apropriassem do material e pudessem juntos discutir, analisar, ao menos alguns itens, pois tudo era inviável, com o tempo que nos era proposto.

Coordenador 6: Desde a chegada foi um desafio apresentado quanto à mobilização dos professores, trazer materiais, pesquisar. Primeiramente um estudo da BNCC passando pelos dias D, fizemos encontros por área de conhecimento onde os professores fizeram discussões, também fizemos momentos de escuta com os professores, ouvi-los para entender o que sentiam com a mudança e aí vinham as dificuldades de sair daquilo que era estabelecido para a prática. Isto veio romper com alguns paradigmas de vários professores e também da própria escola, da direção da escola. Também procuramos entrar em contato com outras escolas, buscando experiências. Tudo o que nos era oferecido procurávamos participar e nos envolver. Conforme íamos olhando os documentos recebidos da CRE, as orientações que vinham, fazíamos o caminho, já que currículo é o percurso. Para o EF penso que um elemento bom trazido com a BNCC foi o Projeto de Vida. Essa formação humana que carece nesse nível de ensino. Muitos elementos são trabalhados, questões existenciais de nossos adolescentes, contribuindo para que possam chegar no Ensino Médio mais conscientes, autônomos. Mesmo com muita insegurança ainda, a BNCC nos traz elementos que nos permitem avançar, como o autoconhecimento, o autocuidado, a empatia, toda essa dimensão do ser humano, também a cultura digital que veio mexer com tanta coisa, na pandemia, por exemplo, nos fazendo buscar a reinvenção de práticas. Também para a coordenação pedagógica, eu vejo que a cultura digital veio favorecer muita coisa, um elemento agregado ao nosso trabalho, viabilizando muitas ações, facilitando até em

partes nosso trabalho. Penso que precisamos ousar com coragem.

Pedir que o/a entrevistado/a relate como percebeu/percebe o processo de mobilização, orientação e implementação da BNCC na escola;

Coordenador 1: Como tínhamos um grupo de professores com muitos anos de magistério, eles trabalhavam sempre seguindo uma matriz que a escola tinha, seguindo uma referência vinda de cima mas que a gente tinha autonomia de flexibilizar. Tinha uma sequência de conteúdos, que as vezes o professor não precisava mais nem olhar, pois já sabia e isso dava uma certa tranquilidade para o professor, ele dominava, estava seguro trabalhando dessa forma.

Coordenador 2: Numa avaliação geral o grande grupo aderiu à mudança, no sentido de ler, entender, quais habilidades podem servir para certos conteúdos. É preciso entender o estudante no todo, sem fragmentar o conhecimento. Teve professor achando que a base era o currículo, mas eu tentava explicar que currículo é muito maior, abrange muito mais. Acho que os professores entenderam que é um documento norteador, que é um recurso, um suporte, é algo que vai ajudar.

Coordenador 3: Bom, essa implementação ainda está acontecendo, as matrizes assustaram um pouco (vindas na pandemia). A insatisfação existe, a resistência existe, mas é preciso digerir, sentar, discutir e fazer da melhor forma possível. O processo é doloroso e mexe com a desconforto, mas nossa equipe sempre foi de provocar a desconforto. Nada é fácil, mas é uma construção de muitos anos, por exemplo, a maneira que trabalhamos em área aqui na escola. Não conseguimos trabalhar individualmente nos componentes, a fala de área é muito presente, os professores enxergam o aluno na área. E pra mim, trabalhar com competência e habilidade é buscar qualidade para o aluno aprender.

Coordenador 4: sair de uma lista de conteúdos, mas chegar onde? Atingir habilidades. Caminho longo a percorrer. As vezes a resistência às mudanças, outros fazem por fazer. Primordial planejar, reunir as áreas, ter sincronia. Planejar junto é um grande desafio. Precisa estar seguro com o que vai fazer para construir conhecimento. Terminologias diferentes que precisamos nos apropriar. Temos uma estrutura, mas o professor tem que planejar seu trabalho para que esta estrutura funcione. Então ele não pode só estudar a estrutura, tem que compreender, planejar sua aula, executar e ter sucesso. Muito complexo. O professor tem muita dificuldade, vista a forma que vinha conduzindo a sua maneira de ensinar. Nós vamos saber se a base deu certo só lá na

frente e eu espero que dê certo, pois é muito trabalhoso, pois estamos mudando totalmente o jeito de dar aula. Minha preocupação é mudar, mudar e aí de repente... A BNCC é uma quebra de paradigmas, para todos nós, enquanto professores, supervisores.

Coordenador 5: Bem complicado. Não sei se sem a pandemia teria sido diferente, mas com a pandemia ficamos sem norte no início de 2020. Aulas remotas com uma metodologia que não dominávamos, confesso que em 2020, sendo bem sincera, não houve implementação, não aconteceu. O foco na nossa escola era, em primeiro lugar, instrumentalizar o professor, depois o estudante, para que eles se conseguissem se comunicar. Se eles não conseguissem se comunicar não haveria nenhum tipo de processo acontecendo. Então nosso objetivo não foi a BNCC, não tinha como, até por que não tínhamos muita segurança em relação à documentação, que iniciamos alterações em 2019 (PPP, regimento, Planos de Estudos) e naquele momento tínhamos que dar o suporte tecnológico para estudantes e professores. Depois fomos para a percepção daqueles que não tinham acesso e buscar outras formas para aproximá-los da escola. Uma escola com mais de 1.400 alunos foi muito difícil essa organização. Por exemplo, o que era dar suporte? O professor chegar em você e dizer eu não sei dar aula desse jeito. Eu lembro de ter montado um vídeo para uma professora para ela poder explicar cálculos para os alunos, como desenvolver. Como estavam em casa, tanto ela, quanto os alunos, ajudei montar algumas estratégias que facilitassem a ela desenvolver com eles os tais cálculos. Então, como pensar em implementar BNCC? Com o tempo fomos fazendo recortes do que era necessário aprender naquelas condições e alguns professores conseguiram linear com as habilidades presentes na BNCC. Pensávamos em criatividade, sutileza, leveza, pois o momento exigia isso, sempre pensando o que era necessário para o aluno naquele momento, buscando o resgate das dificuldades e então pensar nas habilidades mínimas. Em 2021 se pensou de forma diferente, iniciamos pensando no que era essencial, retomando a presencialidade aos poucos, mas nunca pensando em vencer conteúdos e sim desenvolver habilidades.

Coordenador 6: Eu sinto que foi um grande processo, a mobilização aconteceu com toda a escola, e a própria temática de formação da escola já abordava toda essa mudança. Os materiais estudados tinham a intenção de clarear esse novo jeito, esse novo currículo a ser construído. Enviamos formulários de escuta para pais também, na escola fizemos roda de conversa com os alunos do EF. Penso que houve bastante comprometimento, trabalho coletivo com a direção, muito envolvimento. Mas é um processo que ainda está em construção.

Coordenador 1: Uma dificuldade muito grande foi a resistência dos professores, eu lembro que um dia a gente estava escolhendo os livros didáticos e eles apresentavam as habilidades e competências numa sequência da BNCC e aí eu pedi que olhassem porque muita coisa ia mudar. A sequência dos conteúdos que estavam habituados a trabalhar. Mudanças de conteúdo de um ano para outro (conteúdo novo, diferente). Lembro muito nítido por exemplo da área de ciências, a hora que foram estudar, eles diziam, como vou ensinar isto? Está errado! Não posso ensinar isto sem ter ensinado aquilo antes! Mas as coisas estavam diferentes, mudaram e precisávamos seguir o que estava aí. Na nossa escola existe a resistência ao uso do livro didático e reconheço que não podemos nos prender a ele, ele não é completo, mas ele traz o roteiro preparado à partir da BNCC. Hoje acho que o recurso que mais se aproxima da BNCC é o livro didático, dentro da escola que temos. Mas a pandemia parou essas discussões e então recebemos uma matriz referência, pronta. Mas acredito que na retomada das discussões para implementar a BNCC a resistência poderá ficar latente novamente ou talvez não porque a pandemia fez com que reformulássemos algumas coisas e o ajuste à essa nova regra talvez seja menos conflituosa. O novo gera insegurança, resistência pelo medo de não dar conta. Não é uma resistência de não querer fazer, mas de como fazer, medo de não conseguir se ajustar à essa nova forma de ensinar, olhando para habilidades. Ressalto a importância do aluno ter conhecimento de mundo, de cidadania, poder desenvolver conceitos críticos, opiniões baseadas em argumentos. Acho que algumas habilidades parecem ser muito profundas para certos anos. A dificuldade do professor em ajustar isto conforme o ano. Vai do conhecimento do professor poder adequar. Acredito que vai ter muita escola, muitos professores que não vão conseguir sem muito estudo, sem empatia de conseguir trabalhar de uma forma que gere o conhecimento com todas as habilidades.

Coordenador 2: As dificuldades são sempre aquelas voltadas à resistência frente às mudanças e também falta de leitura, estudo, para entendimento das propostas que chegam à todo momento na escola. Enquanto coordenadora procuro estar sempre incentivando e buscando junto aos professores os momentos de formação, na proposta de fortalecimento enquanto escola.

Coordenador 3: A resistência é um desafio constante, mas tudo depende de como recebo e apresento o que chega. Precisamos acreditar no que estamos fazendo e que precisamos de propósitos. Se queremos resultados, precisamos nos envolver, somos um grupo e vamos colher coisas boas ou não, como um grupo. E o coordenador tem o trabalho de unir este grupo para resultados positivos.

Coordenador 4: E na pandemia... que habilidades foram desenvolvidas nos estudantes? Muitas

dificuldades na implementação destas habilidades e competências. Todos nós esperamos que isto venha contribuir de forma positiva para nossos estudantes, pois diante de tanto trabalho, será que vai ser proveitoso? Muito vai depender da metodologia do professor e do engajamento na mudança. Temos que estudar muito mais. A BNCC está preparada para todas as mudanças de mundo? O quanto já mudamos desde a sua chegada nas escolas...

Coordenador 5: Tivemos muitas dificuldades em relação a seriedade dada ao documento, lá no início, por que lembro que quando iniciaram as primeiras discussões com a mantenedora e a nível de território, vinha muito a ideia de algo iniciar e não dar continuidade, como acontece sempre nas trocas de governo, e então pra muitos professores não indicava seriedade. Também lembro que chamávamos alguns professores para sentarmos e olharmos com mais interesse os documentos, as orientações vindas, pedíamos que fizessem comentários, opinassem, mas muitos diziam deixa assim, isto não vai dar em nada. Foram dadas muitas oportunidades de participação, por parte da escola, mas acontece que depois vimos um documento pronto, com quinhentas e tantas páginas e aí como reclamar, agora terão que seguir. Minha opinião esta. Até por que este processo vem se dando há anos. A credibilidade às mudanças que chegam requer reflexão, avaliação nossa, enquanto grupo, escola, como por exemplo o ensino politécnico, a proposta era muito boa, mas aí troca o governo e muda tudo de novo, mas não quer dizer que a escola não possa continuar fazendo aquilo que deu certo, as boas experiências, o aprendizado adquirido com a proposta. Preciso destacar que muitas vezes o supervisor da escola é ignorado pelos professores, e isso torna muito mais difícil o trabalho frente às mudanças que chegam. Em muitas situações se calam, como por exemplo, quando você percebe um boicote ao teu trabalho, então você dá um passo atrás pois professores não acreditando no teu trabalho significa x turmas que não passarão por estas tuas ações dentro da escola.

Coordenador 6: Uma das maiores dificuldades encontradas foi a quebra de paradigmas na forma de ensinar, o método tradicional, baseado na transmissão de conhecimento e a questão da individualidade das disciplinas, isso muito presente. Então, romper com isso é muito difícil. A provocação do trabalho interdisciplinar por área de conhecimento, a priorização de competências e habilidades, tudo isto exigiu e continua exigindo muito trabalho. Houve muito esforço para entender o que é competência e o que é habilidade, enfim muito trabalhoso. Outra dificuldade é romper com o livro didático, não que não seja importante, mas fazer dele um material de apoio. Também a falta de valorização dos professores, a questão salarial, a gente sente que isto tem peso na hora de provocarmos ao estudo. A sobrecarga de trabalho, o cansaço mental dos professores, vindo deste período de pandemia, de estar muito online. Ainda falta muita clareza e entendimento do uso de competência e habilidade, ainda estamos muito no copia

e cola, precisamos tempo para estudo e aprofundamento e um de processos de continuidade. Por isto a importância da escola manter uma caminhada, por que os processos chegam e vamos nos adequando e a escola tem sua autonomia de fazer e se manter e que os professores tenham flexibilidade e iniciativa. Precisamos de abertura para definir soluções diversas e novos projetos escolares, construir novos ambientes de aprendizagem num currículo integrado e com um trabalho cooperativo. Carecemos de formação, vejo que ainda isso é muito limitado.

ANEXO A**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Juliane Bonez, representante legal da instituição 15ª Coordenadoria Regional de Educação – Erechim, envolvida no projeto de pesquisa intitulado O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento, nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes. (Obs: para os casos de instituições que atendam criança/adolescente – citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)).

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Erechim, ____ de _____ de _____.

ANEXO B

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **O trabalho do coordenador pedagógico na implementação da Base Nacional Comum Curricular no ensino fundamental – anos finais**, desenvolvida por Dulcimar Baldissera, discente de Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS), Campus de Erechim, sob orientação do Professor Doutor Jerônimo Sartori.

Objetivo central (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3. a)

O objetivo central do estudo é: “Investigar e analisar o trabalho pedagógico, no processo de mobilização, orientação e implementação da BNCC, em escolas públicas estaduais que ofertam os anos finais do ensino fundamental.

Por que o PARTICIPANTE está sendo convidado (critério de inclusão) (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 itens IV.3.a, d)

O convite a sua participação se deve à condição de membro atuante no espaço escolar como Coordenador Pedagógico e em prestigiar a sua opinião e suas considerações sobre o tema da pesquisa.

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.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Mecanismos para garantir o sigilo e privacidade (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3. c e)

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.

Identificação do participante ao longo do trabalho

Caso haja risco direto ou indireto de identificação do participante, isto deverá estar explícito no Termo.

Existem casos em que o participante de pesquisa deseja que seu nome ou de sua instituição conste do trabalho final. Esta é uma situação comum, que deve ser respeitada, no entanto, é necessário que esteja explícito no Termo.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3.a)

A sua participação consistirá em responder a um roteiro de perguntas de uma entrevista à pesquisadora do projeto.

Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora (sessenta minutos).

Gravação da entrevista

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações para atender ao objetivo da pesquisa e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item XI.2.f)

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Explicitar benefícios diretos (individuais ou coletivos) aos participantes da pesquisa (Conforme Resolução CNS N° 466 de 2012 item IV.3 b)

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir para fortalecer as práticas formativas dos Coordenadores Pedagógicos junto aos professores com quem eles atuam frente ao currículo escolar.

Previsão de riscos ou desconfortos (Conforme Resolução CNS N° 466 de 2012 item IV.3 b)

A participação na pesquisa poderá causar riscos que serão mínimos e gerados pelo desconforto de dispensar tempo para participar da entrevista, o que implica em deixar de fazer outras tarefas relacionadas ao lazer ou ao trabalho.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa (Conforme Resolução CNS N° 466 de 2012 item XI.2 .h)

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Sobre a Via do TCLE entregue ao participante da pesquisa (Conforme Resolução CNS N° 466 de 2012 item IV.3.f)

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via.

Desde já agradecemos sua participação!

CAAE:

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS:

Data de Aprovação:

Erechim, março de 2022.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Telefone: 54-996612501

e-mail: dulcebaldissera@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua Paraná, 64, apto 12 - CEP 99700-294 - Centro - Erechim - RS – Brasil

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 - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

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.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____