

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
GESTÃO EDUCACIONAL**

**EDER HENRIQUES DE MATOS**

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NO PROCESSO DE  
IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO REFERENCIAL CURRICULAR  
GAÚCHO: LIMITES E POSSIBILIDADES**

**SANTA MARIA, RS  
2021**

**Eder Henriques de Matos**

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NO PROCESSO DE  
IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO:  
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre**.

**Orientadora: Profa. Dra. Luciana Bagolin Zambon**

Santa Maria, RS  
2021

Matos , Eder Henrique de  
Organização do trabalho escolar no processo de  
implementação da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho:  
Limites e Possibilidades / Eder Henrique de Matos .-  
2021.

102 p. : 30 cm

Orientadora: Luciana Bagolin Zambon  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2021

1. Base Nacional Comum Curricular 2. Referencial  
Curricular Gaúcho 3. Políticas curriculares 4. Escola de  
Educação Básica I. Zambon, Luciana Bagolin II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo  
autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca  
Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

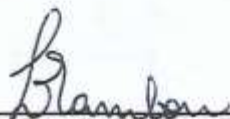
Declaro, EDER HENRIQUES DE MATOS , para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Eder Henriques de Matos

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NO PROCESSO DE  
IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO:  
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em 27 de janeiro de 2021:



---

Luciana Bagolin Zambon, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)



---

Liane Batistela Kist, Dr.<sup>a</sup> (UFN)



---

Maria Eliza Rosa Gama, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)

Santa Maria, RS  
2021

## RESUMO

### ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: LIMITES E POSSIBILIDADES

AUTOR: Eder Henriques de Matos  
ORIENTADORA: Profa. Dra. Luciana Bagolin Zambon

A presente pesquisa teve como objetivo estudar o processo de construção de propostas pedagógicas pelo coletivo de professores no âmbito da Reestruturação Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Educação Básica. Mais especificamente, buscamos responder o seguinte problema de pesquisa: quais possibilidades e limites são percebidos no processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em uma Escola Estadual de Educação Básica localizada na zona oeste de Santa Maria RS? Para tanto, a metodologia qualitativa foi escolhida como abordagem para essa pesquisa, pois através dela é possível analisar o cotidiano escolar, considerando as percepções dos envolvidos. Para a coleta de informações, foram realizadas observações das formações pedagógicas realizadas na escola no ano de 2019, mediante registros na forma de notas de campo elaboradas pelo pesquisador, e foram realizados grupos focais com uma parte dos professores dos anos finais e do ensino médio, os quais foram realizados de forma virtual, devido à pandemia de Covid-19, no ano de 2020. Dentre as narrativas dos professores é possível perceber o seu desconforto e descontentamento em receber documentos prontos, os quais não dão conta das singularidades de cada contexto escolar. As próprias formações que intencionam a implementação de mudanças no sistema educacional já vêm organizadas e planejadas por alguém que não conhece o contexto de cada escola, o que corrobora para que tais mudanças ocorram de forma fragilizada, pois são pouco discutidas com os principais envolvidos, aqueles que estão na ponta do processo e que serão responsáveis por colocar em prática essas novas diretrizes educacionais, ou seja, os docentes. Atrelado a isso, considerando o contexto da pandemia, observou-se a exaustão dos profissionais da educação frente os desafios do ensino híbrido instituído durante a pandemia. Evidenciou-se que, embora a autonomia escolar venha sendo solicitada e proclamada há muito tempo, ainda é sinalizada como uma questão frágil, onde os professores questionam a falta de liberdade para trabalhar nas escolas, mostrando que a questão da gestão democrática e da autonomia escolar ainda não ocorrem efetivamente. Conclui-se, que é preciso considerar a importância das mudanças curriculares e o fortalecimento de uma base nacional comum, pois são processos importantes e necessários para que a educação pública se reinvente e deixe de ser vista como um fracasso. Entretanto, para que estas ocorram, é fundamental uma organização política educacional voltada para as reais necessidades pedagógicas, sociais e estruturais de professores, alunos e gestão, considerando suas particularidades. Bem como, entender a relevância de pensar a escola de dentro dela mesma, de acordo com a sua realidade, trazendo à participação os principais envolvidos nesse processo, ou seja, a comunidade escolar, os alunos e, especialmente, os professores.

**Palavras Chaves:** Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Gaúcho, Políticas curriculares, Escola de Educação Básica.

## ABSTRACT

### ORGANIZATION OF SCHOOL WORK IN THE BNCC AND THE GAUCHO CURRICULAR REFERENCE IMPLEMENTATION PROCESS: LIMITS AND POSSIBILITIES

AUTHOR: Eder Henriques de Matos  
ADVISOR: Profa. Dra. Luciana Bagolin Zambon

This research aimed to study the process of construction of pedagogical proposals by the collective of teachers in the context of curriculum restructuring of the final years of elementary and high school of a State School of Basic Education. More specifically, we sought to answer the following research problem: what possibilities and limits are perceived in the process of implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curricular Reference Gaucho (RCG) in the final years of elementary school and high school in a State School of Basic Education located in the west of Santa Maria RS? Therefore, the qualitative methodology was chosen as an approach for this research, because through it it is possible to analyze the school routine, considering the perceptions of those involved. To collect information, observations were made of the pedagogical formations carried out at school in 2019, through records in the form of field notes prepared by the researcher, and focus groups were carried out with a part of the teachers of the final years and high school, which were performed virtually, due to the Covid-19 pandemic, in 2020. Among the teachers' narratives, it is possible to perceive their discomfort and discontent in receiving ready-made documents, which do not account for the singularities of each school context. The very formations that intend to implement changes in the educational system are already organized and planned by someone who does not know the context of each school, which corroborates that such changes occur in a fragile way, because they are little discussed with the main involved, those who are at the tip of the process and who will be responsible for putting into practice these new educational guidelines, i.e. teachers. Tied to this, considering the context of the pandemic, it was observed the exhaustion of education professionals in the face of the challenges of hybrid education instituted during the pandemic. It was evidenced that, although school autonomy has been requested and proclaimed for a long time, it is still flagged as a fragile issue, where teachers question the lack of freedom to work in schools, showing that the issue of democratic management and school autonomy do not yet occur effectively. It is concluded that it is necessary to consider the importance of curricular changes and the strengthening of a common national base, because they are important and necessary processes for public education to reinvent itself and stop being seen as a failure. However, for these to occur, it is essential an educational political organization focused on the real pedagogical, social and structural needs of teachers, students and management, considering their particularities. As well as, to understand the relevance of thinking about the school from within itself, according to its reality, bringing to the participation the main involved in this process, that is, the school community, students and especially teachers.

**Word key:** Curricular common basic, Reference Curricular Gaucho, Curricular Politics, Educational Basic School.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. POLÍTICAS CURRICULARES E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....</b>	<b>15</b>
<b>2. GESTÃO ESCOLAR E A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 A atuação da coordenação pedagógica na organização do trabalho pedagógico da escola.....</b>	<b>32</b>
<b>3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>40</b>
<b>4. CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO .....</b>	<b>45</b>
<b>5. RESULTADOS.....</b>	<b>48</b>
<b>6. CONCLUSÕES .....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE 01 - REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE 02 - O PRODUTO DA PESQUISA: PARÂMETROS PARA REORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA.....</b>	<b>95</b>

## APRESENTAÇÃO

Início este projeto apresentando de forma breve minha trajetória formativa e profissional, com intuito de demonstrar como chego até o mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM e como a pesquisa proposta está ancorada nessa trajetória.

Ingressei no Curso de História Licenciatura na UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul) em 2004, iniciando, assim, minha trajetória acadêmica e profissional na educação. Por se tratar de uma região monocultora de fumo e de imigração alemã as pesquisas e nossa formação eram direcionadas a este tema.

A partir de 2009, tem início minha trajetória no trabalho docente, em duas escolas da rede pública estadual, ambas na periferia da cidade de Santa Cruz do Sul, RS, nas disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso.

O impacto das realidades que encontrei me fizeram reconduzir o olhar ao processo educativo, considerando as diferenças, as diversas necessidades e carências dos estudantes, sejam de aprendizagem, sejam intelectuais, cognitivas. As vulnerabilidades que a universidade teorizava não chegavam perto do que realmente encontraria nesse contexto da prática. No que se refere à formação pedagógica de professores, vivenciei um quadro absolutamente inesperado para mim: as reuniões pedagógicas, espaço que eu julgava formativo, eram somente de cobranças, recados e investigações pessoais sobre alunos. A inconformidade tomava conta dos meus pensamentos com este quadro, reproduzido em ambas as escolas em que lecionava, onde também vivencio a minha própria exclusão: por ser um contratado emergencial e ser iniciante, minhas opiniões para levar assuntos pertinentes a teorias pedagógicas e readequar as discussões, tornando as reuniões mais exitosas, eram desacreditadas com frases tipo: “você está começando...”, “ainda não viu nada”, “daqui a pouco vai mudar este pensamento”.

No ano de 2012, volto ao campo da pesquisa acadêmica em educação através da supervisão do PIBID na UNISC, onde orientamos os licenciandos na experiência de implementação de práticas na docência, muito válido no sentido de revisarmos conceitos e nos permitir a novos sentidos diante da formação de professores e investigação na educação.

Recebo o convite da 8ª Coordenadoria de Educação para trabalhar 40 horas em apenas uma escola. Tratava-se de um lugar ímpar, em todos os aspectos, pois os



alunos estavam privados de liberdade dentro de um centro de assistência socioeducativo.

A Escola Humberto de Campos, no CASE – Santa Maria, RS, proporcionou uma formação e uma aproximação para políticas socioeducacionais. Há poucos cursos e projetos formativos específicos para atuação docente junto a alunos em privação de liberdade, mas encontrei na UNB o curso de formação em Socioeducação, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A partir dessa experiência prática e desse curso, as vulnerabilidades sociais na perspectiva da educação e a necessidade de formação dos colegas que também atuavam nessa escola passam a ser minha bandeira.

Passa a ficar muito claro que as perspectivas teóricas contrastam enormemente com a dependência prática de atitudes governamentais e redes de assistência com enormes lacunas e falhas. A palavra vulnerabilidade nunca fez tanto sentido para aquele lugar travestido de Centro de Assistência Socioeducativo, com vistas a mazelas sociais personificadas naqueles adolescentes. Nesta escola desempenhava a função de professor de história, sociologia, filosofia, ética e cidadania e ensino religioso, também no auxílio à coordenação pedagógica e na educação física. Mais uma vez na minha trajetória ouço de colegas de profissão: “você está começando ainda não viu nada, daqui a pouco vai mudar este pensamento”, “estes no fundo não são alunos normais, são marginais”. Persisti na minha ideia de que precisávamos mudar os cenários da educação e, com o consentimento da direção da escola, encaminhei o processo de oficialização de um ensino médio.

Em formações pedagógicas com a presença do ministério público e equipe multidisciplinar da instituição, colocava a necessidade do efetivo trabalho em conjunto dialogando com que a legislação – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares – indicava, com vistas à proteção e formação de todos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na escola.

Foram alguns anos de muito aprendizado, algumas decepções, muito esforço e ganhos para vida de profissional no campo da educação. Saí dessa escola convicto de que a educação precisa ser orientada, debatida e voltada para ações condizentes com suas realidades específicas.

Em 2015, tenho uma experiência de lecionar na Escola Estadual Prado Veppo, também na cidade de Santa Maria, RS, com uma particularidade importante, pois os

professores das matérias da área do conhecimento atuavam em aulas conjuntas com períodos de 01h30min. Concomitante, na Escola Básica Estadual Cícero Barreto, assumo a coordenação pedagógica o que me levou a buscar minha primeira pós-graduação em Coordenação Pedagógica pela UFRGS. Também retomo a atuação como Supervisor PIBID em História, junto à UFN (Universidade Franciscana), onde desenvolvo pesquisas na área de educação com publicações voltadas à prática e formação de professores e possíveis ações que, com uma equipe de professores comprometidos, poderiam ser efetivadas.

Em 2018, começo mais uma etapa em minha formação no âmbito do Mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. Inicialmente, apresentei como projeto para ingresso no curso uma proposta de pesquisa sobre práxis avaliativas mediante os Projetos Político-Pedagógicos nas Escolas de Ensino Médio. Porém, a partir da necessidade de formação continuada de professores, direcionadas para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), diante das possibilidades e também das limitações percebidas nessas orientações e diretrizes, e ainda entre as pesquisas, leituras e aperfeiçoamento intelectual proporcionados pelo Mestrado Profissional, orientado pela professora Luciana Bagolin Zambon, encontro o estímulo necessário para mudar o rumo da minha pesquisa.

Diante do processo de implantação desses documentos orientadores, proponho aos colegas professores na escola onde atuo como coordenador pedagógico uma formação continuada de 40h, com temas pertinentes à proposta da BNCC e RCG. Passo, então, a organizar uma pesquisa vinculada ao contexto e aos desafios que passamos a enfrentar na escola, particularmente como coordenador pedagógico, diante do processo de implantação desses documentos orientadores.

Esta dissertação, resultado do processo investigativo realizado, está organizada da seguinte forma: Na introdução, delimitamos a temática da pesquisa e definimos o objeto de investigação e sua intenção principal. No capítulo 1, Políticas Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaco aspectos históricos da construção das políticas educacionais no Brasil, particularmente políticas curriculares, centrando nos recentes referenciais BNCC e Referencial Curricular Gaúcho (RCG). O capítulo 2, Gestão Escolar e a atuação da Coordenação Pedagógica na Formação Continuada, trata da importância da gestão escolar e coordenação pedagógica diante do estabelecimento das legislações educacionais

vigentes, organização de rotinas pedagógicas e direcionamento da autonomia institucional conforme suas necessidades e características e no provimento de capacitações ao grupo de professores conduzindo a equipe para uma melhor articulação e identificação com a escola. No capítulo 3, Encaminhamentos Metodológicos, é onde apresento a perspectiva qualitativa a partir da qual organizo a materialidade desta pesquisa. No capítulo 4, Contexto de Realização do estudo, apresento o contexto específico da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, sua localização, histórico e características da comunidade escolar, bem como aspectos relacionados à realização da pesquisa. No capítulo 5, apresento os resultados construídos a partir da análise dos materiais coletados, articulados a perspectivas teóricas adotadas nesta pesquisa. No capítulo 6, finalizo, por ora, esse estudo, entendendo que não se esgota aqui e apresento algumas considerações acerca de todo processo de pesquisa. Por fim, apresento as referências e os apêndices.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos evidencia-se uma série de mudanças na educação pública brasileira, resultado de políticas desenvolvidas com vistas à universalização da educação básica. Nos últimos quinze anos, medidas legais importantes estabeleceram formalmente em lei esse desafio da universalização da educação básica: a Emenda Constitucional Nº 53/2007, que estabeleceu o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), com a garantia de arrecadação e distribuição de recursos para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, tanto no ensino regular como nas diferentes modalidades de oferta da educação básica, e a Emenda Constitucional Nº 59/2009, que tornou obrigatório o ensino básico dos 4 aos 17 anos, inclusive o oferecimento de oportunidade aos que não tiveram acesso à escola na idade própria.

Além disso, o novo Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 pela Lei Nº 13.005, com duração de 10 anos, estabeleceu nas suas três primeiras metas a universalização da educação infantil na pré-escola, do ensino fundamental e do atendimento escolar aos jovens de 15 a 17 anos, bem como metas ambiciosas relacionadas à taxa líquida de matrícula nos ensinos fundamental e médio.

Diante desse contexto, a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ficou evidente, já que as modificações estabelecidas por emenda constitucional tornaram defasadas as diretrizes anteriores. Então, a partir da década 2010, foram aprovadas DCN para a Educação Básica e para todas suas etapas, contemplando ainda diretrizes específicas para as diferentes modalidades de oferta da Educação Básica, bem como diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para a Educação em Direitos Humanos, para a Educação Ambiental.

Como parte das estratégias para atingimento das metas do PNE, encontramos referência, em diferentes partes da lei, à necessidade de implantação, através de

pactuação inter-federativa, de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para configurar uma base nacional comum curricular.

Assim, a partir de 2015, ainda no âmbito do governo Dilma Roussef, iniciou-se o processo de elaboração desse documento, primeiramente mediante trabalho realizado por meio de uma comissão de especialistas, instituída por meio de portaria, para a elaboração de uma proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse processo, acompanhando o cenário político dos últimos anos, passou por diferentes modelos de gestão e desenvolvimento, coerente com os perfis ideológicos de cada grupo que esteve a sua frente.

A BNCC é um documento de caráter normativo para a Educação Básica, que define um conjunto fundamental e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais, LDB 9394/96 e Constituição Federal.

A importância conceitual da Base Nacional Comum traz a possibilidade aos estudantes para o desenvolvimento de compreensões sobre os saberes científicos escolares e as situações cotidianas. Baseada em competências e habilidades, a BNCC define a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

Conforme encontrado nos documentos de referência, a BNCC procura superar as fragmentações das políticas educacionais, a partir do fortalecimento do regime de colaboração entre as esferas de governo e está alinhada a uma política educacional de formação continuada de professores e à padronização das avaliações externas.

Diante desse contexto, cabe a cada estado criar os seus próprios referenciais curriculares, atendendo ao estabelecido na BNCC.

Percebe-se, dessa maneira, que a educação básica passou e ainda passa por processos de reestruturação curricular, decorrentes de normativas e orientações curriculares recentemente aprovadas, tanto em âmbito federal como estadual.

Na rede escolar pública estadual do Rio Grande do Sul, esse processo iniciou a partir da instituição da Comissão Estadual de Mobilização para Implementação da Base Nacional Comum Curricular e Elaboração do Referencial Curricular Gaúcho, por

meio da Portaria nº 45/2018<sup>1</sup>, da Secretaria Estadual de Educação. O Referencial Curricular Gaúcho, autorizado através da Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018 pelo Conselho estadual de educação (CEED-RS), tem o objetivo de criar uma base comum curricular integrada entre as redes municipal, estadual e privada. Assim, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), com a cooperação da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE), devem operacionalizar a implantação desse referencial, o qual tem como objetivo construir uma base articulada, ofertando temáticas regionais como história, cultura e diversidade étnico-racial de forma a contemplar a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No estado do Rio Grande do Sul a resolução CEEEd nº 345:

Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), elaborado em regime de colaboração, a 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. (Resolução CEEEd nº 345/2018)

O processo de implantação do RCG vem sendo realizado mediante atividades de formação de professores da rede estadual, municipais e privadas do Rio Grande do Sul, nos denominados “Dia D”. No ano de 2019, foram realizados em quatro momentos, divididos em territórios conforme a região do estado e as associações regionais de municípios.

Esse modelo adotado pela SEDUC- RS e UNDIME, com a assistência da UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), consolida uma demanda de normativas federais com referência às reformas de ensino, primeiramente no Ensino Fundamental para o ano de 2019 e durante o ano de 2020 para o Ensino Médio no RS. O ensino médio inicialmente com instalação de 300 escolas polo que contemplam em turno integral as 1800 horas de disciplinas das áreas curriculares e 1200 horas de itinerário formativo. Já no ensino fundamental o processo de implantação se deu durante o ano letivo de 2019.

Nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, a matriz curricular contempla as alterações referentes a BNCC e ao Referencial Curricular Gaúcho. Esse prevê a flexibilidade da grade curricular, diminuindo a carga horária de todas

---

<sup>1</sup> Portaria nº 45/2018 – Constitui comissão estadual de mobilização para implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e para elaboração do Referencial Curricular Gaúcho em regime de colaboração, e dá providências correlatas.

disciplinas, e institui a matéria de produções interativas para os anos iniciais, projeto de vida para o ensino fundamental e para o novo ensino médio, ainda prevista apenas em escolas piloto.

No que se refere ao ensino fundamental, no estado do Rio Grande do Sul, foi implementado durante o ano de 2019 a reformulação curricular, através do referencial curricular gaúcho, instituindo-se que a partir do ano letivo de 2020 fica estabelecido conforme a portaria Nº 289/2019<sup>2</sup> em seu art. 4º, que o ensino fundamental se estrutura em anos iniciais, com cinco anos de duração, equivalente à faixa etária de 6 a 10 anos, e anos finais com 4 anos de duração, atendendo à faixa etária de 11 a 14 anos. Ressalta-se que essa portaria não trata das etapas de ensino referenciando o ano/série, e sim refere-se à idade.

A partir dessa portaria, a base curricular do ensino fundamental ficou organizada em áreas do conhecimento e parte diversificada, de acordo com a base nacional comum curricular: linguagens - língua portuguesa e arte; educação física; língua inglesa, acrescida da parte diversificada com os componentes curriculares de segunda língua estrangeira; produções interativas e de projeto de vida; matemática; ciências da natureza, ciências; ciências humanas - história, geografia e ensino religioso, devendo considerar as produções interativas para os anos iniciais e projeto de vida para os anos finais. A carga horária é de 800h e 200 dias letivos com jornada de 4h diárias com 60min como hora-aula.

As dificuldades e os desafios encontrados por parte das equipes de gestão escolar e professores são amplas nesse cenário. Neste sentido, propomos a realização desta pesquisa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, que tem como objeto de investigação o processo de Reestruturação Curricular da educação básica em uma Escola Pública Estadual da cidade de Santa Maria, RS. O objetivo dessa pesquisa foi estudar o processo de construção de propostas pedagógicas pelo coletivo de professores no âmbito da Reestruturação Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Educação Básica da zona oeste da cidade de Santa Maria, RS.

---

<sup>2</sup> Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de ensino e dá outras providências. (Rio Grande do Sul, Portaria 289/2019 SEDUC)

## **1. POLÍTICAS CURRICULARES E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

Na sociedade moderna, percebemos a consciência sobre a importância da educação, como fator de inclusão social, desenvolvimento econômico e garantia de futuro a uma sociedade. Mais especificamente, através da educação escolar promove-se a integração do sujeito com o mundo, a sociedade em que vive, seus costumes, cultura, tradições, conhecimentos, dentre outros.

Através da legislação brasileira, pactuou-se o federalismo como meio para efetivar a educação, principal mecanismo para suprir as mazelas sociais. A partir disso houve uma descentralização, onde os municípios brasileiros passaram à condição de entes federados com autonomia relativa para que formulassem políticas educacionais por meio da criação dos seus próprios sistemas de ensino, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, visto que até então os municípios detinham apenas sistema administrativo. Esta abertura proporciona a implantação do regime de colaboração, e não mais a manutenção de relações hierárquicas, entre as três esferas políticas de poderes - União, estados e municípios. O sistema de colaboração entre União, estados e municípios ficou estabelecido no Art.11 da Constituição federal e Art. 5º da LDB (Lei das diretrizes e bases da educação nacional), e mudanças estruturais que promoveram a promulgação de outras leis entre elas a Lei federal Nº13.005/14<sup>3</sup>, que aprovou o PNE (Plano Nacional de Educação), com a perspectiva de funcionamento articulado e cooperativo dos sistemas de ensino com duração decenal para estados, municípios e distrito federal.

Acreditamos que a preocupação das gestões estaduais e municipais, dos conselhos de educação, deva ser garantir direitos e cumprir os marcos regulatórios legais das políticas públicas educacionais, também as reformas educacionais, como políticas curriculares, formas de financiamentos, gestão escolar e formação de professores.

---

<sup>3</sup> LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.



As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos elaborados pelo sistema ou instituição, mas devem incluir processos de planejamento, vivências, mudanças e construções pedagógicas em espaços múltiplos que compõem a educação (BRASIL, 2013).

Entendemos que o debate e as decisões sobre currículo não se esgotam na definição dos conteúdos ou numa ordem previamente estabelecida para que sejam abordados nas escolas. O currículo ultrapassa a dimensão prescritiva dos textos de propostas de políticas curriculares. Por meio do currículo se expressam também o fazer pedagógico, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo e espaço escolar.

Quando nos referimos às mudanças nas políticas curriculares com impactos estruturais podemos definir um recorte histórico a partir do final da década de 1980 e durante os anos 1990, em que houve um processo de redemocratização das relações institucionais, mudanças no mundo do trabalho e a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promovendo o debate na sociedade. Segundo Ciavatta e Ramos (p.16), “começaram a pautar a sociedade o debate sobre uma formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania”, o formar cidadão consciente, e o papel da escola mesmo não estando totalmente em sua responsabilidade passa a ser imensamente importante na formação do sujeito, para uma sociedade plural.

A LDB 9394/96 representou o início de reformas da educação brasileira, com regulamentações realizadas na estrutura educacional, estabelecendo a noção de integração da educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em termos de organização da educação nacional, ficou estabelecido o regime de colaboração, que, em relação ao currículo, estabeleceu, como incumbência da união, no seu artigo 9º:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996)

O currículo envolve o conjunto amplo e variado de atividades intencionalmente planejadas e desenvolvidas para orientar o processo formativo do aluno. Ele não é imparcial, mas deve levar em conta, por exemplo, uma concepção de mundo, de

sociedade, de homem e de educação, as relações de poder, sendo portanto socialmente definido.

Concordamos que

toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (BRASIL, 2013, p.24)

Trazemos como ênfase neste processo o norteamento através do aspecto democrático, incluindo valores sociais, direitos e deveres dos cidadãos, com isso a necessidade da preparação através da autonomia curricular da escola no que é produzido através da ótica social e como ela deve responder a isso.

Após a reorganização do sistema educacional brasileiro, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), foram também revistos os currículos para a educação básica. A LDB propôs flexibilizar o currículo, respeitando as características regionais. Ela oportuniza aos sistemas de educação o princípio da autonomia na organização de currículos, estabelecendo a necessidade de criação de uma base nacional comum (art.26), em direção a uma organização curricular, oportunizando o direito de aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes, ou seja, para que todos tenham as mesmas aprendizagens essenciais; uma base comum do que se espera que todos aprendam.

Com este cenário, o Ministério da Educação (MEC) publicou no ano de 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que compreende orientações para construção dos currículos do ensino fundamental e ensino médio. Desta forma, foram apresentados os objetivos para cada uma das etapas de formação, as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas pelo aluno e os pressupostos de formação, como transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Os PCN foram orientações sem peso de lei e de obrigatoriedade, referenciais para construções curriculares, que visavam subsidiar e orientar a elaboração curricular; a formação inicial e continuada dos professores, as discussões pedagógicas internas das escolas, a produção de materiais didáticos e a avaliação do sistema de educação.

Uma novidade introduzida pelos PCN foram as propostas de temas transversais (saúde, ecologia, orientação sexual, ética e convívio social, pluralidade étnica, trabalho e economia), que visavam informar o conjunto das disciplinas existentes e enriquecê-las: “temas desafiadores trazidos pelo mundo contemporâneo e cujo impacto a escola, sobretudo a formação inicial e continuada de professores e professoras, não pode deixar de conhecer, reconhecer sua importância e dele se apropriar” (CURY, 2002, p. 192).

Já no ensino médio os PCN, na esfera das propostas curriculares pós LDB 9394/96, estabeleceram parâmetros referenciais para pensar e organizar o currículo do ensino médio no país. Neste processo estava incluída a formação de professores, o projeto político-pedagógico no sentido de articular este processo curricular. A estrutura foi pensada em três grandes áreas do conhecimento, na seguinte organização linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias, tendo como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade.

A estruturação por área do conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito de aplicação e solução dos problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. (BRASIL, 2000, p.19).

Em 2002, orientações complementares, conhecidas como PCN +, foram apresentadas com intenção de estabelecer para o ensino médio a preparação para vida, qualificação para cidadania e capacitação para o aprendizado permanente, com vistas a abandonar sua função meramente propedêutica de ser somente o preparatório para o ensino superior. Propõem articulação dos conteúdos com competências, o que permitiria contextualização dos saberes disciplinares, em uma perspectiva de interação social, que envolve os meios socialmente estruturados, os instrumentos e a linguagem, também considerando os processos de mudança na perspectiva histórico-social.

Com o projeto de universalização da educação básica no país aprovado por emenda constitucional em 2009, o ministério da educação convidou um conjunto de especialistas para auxiliá-lo no processo de revisão e atualização das diretrizes

curriculares nacionais. Isso porque as modificações estabelecidas por emenda constitucional e por leis específicas tornaram defasadas as diretrizes anteriores. Então, a partir da década 2010, foram aprovadas DCN para a Educação Básica e para todas suas etapas, contemplando ainda diretrizes específicas para as diferentes modalidades de oferta da Educação Básica

As DCNEB estabelecem uma política de Estado que, através de ações integradas baseadas em orientações comuns, venha a superar o atraso educacional, por meio da garantia de um padrão de qualidade nas instituições públicas e privadas em todo país.

#### Esse documento

define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades de Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento e responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade tem de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso de crianças, dos jovens e adultos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (DCNEB, 2013. pág.63).

A partir do exposto, ressaltamos na DCNEB 2010, o ensino fundamental de 9 anos, sempre enfatizando uma educação que dará importância à qualidade, equidade, gestão democrática, trabalho participativo e coletivo e valorização do magistério.

Referindo-se à qualidade, as DCNEB trazem em seu texto o sentido da educação como construção histórica que assume sentidos diferentes de tempos e espaços, valorizando os valores e projetos de sociedade, gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos: o da qualidade social da educação. Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação de desigualdades e injustiças (BRASIL, 2013, p. 107).

A universalização e equidade de oportunidades fazem parte de uma transversalidade no sentido em que estamos inseridos em contextos econômicos, sociais e culturais, os quais exigem das escolas o conhecimento das realidades dos alunos, compreensão do universo cultural, para uma ação pedagógica em diferentes contextos, no sentido de valorizar a cultura local, bem como os alunos construir identidades afirmativas, transformando sua realidade; Ao mesmo tempo, a escola deverá propiciar aos alunos condições para transitarem em outras culturas, para que

transcendam seu universo local e se tornem aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política. (BRASIL, 2013, p.110).

Em relação ao Ensino Médio, foram sancionados marcos normativos importantes, dentre eles: a emenda constitucional 59/2009, a lei 11.497/07, que garantiu financiamento específico para educação básica, o FUNDEB, e a lei 11.741/08, que trata da integração entre ensino médio e a educação profissional.

Com as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (DCNEM) houve uma definição de uma grade curricular considerada mais atrativa e flexível, também no sentido de combater a repetência e a evasão. Foi sugerida uma estrutura curricular em que se articula um núcleo comum de disciplinas e uma parte diversificada, que atende à multiplicidade de interesses dos alunos desta etapa.

A definição e a gestão do currículo inserem-se em uma lógica que se dirige, predominantemente, aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado. Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com um proveito até a conclusão da educação básica. (BRASIL, 2013. p.154).

No ensino médio noturno e na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), há a possibilidade de organizar uma parte do currículo a distância com menor carga horária.

As DCNEM nos trazem uma tentativa de equilíbrio de duas construções distintas, mas que fazem parte do contexto no ensino médio;

No parecer das DCNEM-2011, o desafio de se encontrar uma especificidade do ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como formação para o trabalho versus a formação para o ensino superior – por meio de uma construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio. (MOEHLECKE, 2012. P.55)

Os desafios para a educação básica neste país são imensos; mesmo com as políticas voltadas no sentido de qualificação e melhorias, vemos um processo por meio de alterações mais acentuadas no sentido de organizar uma política voltada para universalização educacional. Mais precisamente a partir do final da década de 1990, considerando as limitações envolvidas nestes processos de políticas e gestões para a educação básica, vem se processando, com o ensino fundamental de nove anos, a integração do ensino médio e educação profissional, novas definições para educação

infantil, a educação especial e aprovação do FUNDEB, questões voltadas para diversidades de etnia, gênero, orientação sexual. Também nota-se um direcionamento do foco das políticas, não mais direcionadas especificamente ao ensino fundamental, mas contemplando educação infantil e o ensino médio, com o reconhecimento de suas deficiências e a necessidade de um enquadramento das suas necessidades.

A partir do PNE 2014-2024, passamos a encontrar referência, em diferentes partes da lei, como estratégias para cumprimento das metas estabelecidas, à necessidade de definição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para configurar uma base nacional comum curricular.

Assim, respondendo a pressões de diversos setores, e com objetivo de cumprir as metas previstas no plano, iniciou-se, a partir de 2015, ainda no âmbito do governo Dilma Rousseff, o processo de elaboração de uma proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), primeiramente mediante trabalho realizado por meio de uma comissão de especialistas, instituída por meio de portaria. Esse processo, acompanhando o cenário político dos últimos anos, passou por diferentes modelos de gestão e desenvolvimento, coerente com os perfis ideológicos de cada grupo que esteve a sua frente.

O documento é considerado técnico e 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC 3º versão, p.7).

A BNCC define as aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver ao longo da educação básica. Parte-se da necessidade de definição de uma base comum para educação básica, como medida para promover a igualdade educacional.

Uma base comum foi prevista no artigo 210 da Constituição Federal, que estabeleceu que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988) e no artigo 26 da LDB, que estabeleceu, na redação dada pela lei nº 12.796, de 2013, que “Os currículos de 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 altura, da economia e dos educandos”. (BRASIL, 1996).

Cabe lembrar que a redação original da LDB mencionava apenas uma “base nacional comum” (art. 26). A primeira menção a uma “base nacional comum dos currículos” para a educação básica ocorreu em 2014, no documento do PNE.

Na construção da BNCC, em junho de 2015, temos a definição, por meio da Portaria nº 592 do Ministério da Educação, junto com o Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), do grupo de redação responsável pela primeira versão do documento. Após a primeira versão, elaborada por esse grupo, abriu-se consulta pública, para adequações às realidades da educação básica. Em 2016, o Consed e Undime, através da contribuição de mais de 12 milhões de pessoas entre sociedade civil, professores, diretores, ONG’s e entidades científicas, cria a 2ª versão da BNCC, ano em que os rumos da educação e do país começaram a se alterar, devido a uma mudança ideológica governamental e um golpe na presidência do país. Em 2017, o ministério da educação entrega a 3ª versão da BNCC, para o Conselho Nacional de Educação, a qual foi homologada com regressões através das alterações, estas com visão reducionista e retrógrada da educação no País, sendo aprovadas somente as partes referentes a educação infantil e ao ensino fundamental. Em julho de 2018, com muitas alterações controversas, a parte da BNCC do ensino médio é aprovada e homologada pelo Conselho Nacional de Educação. As versões aprovadas resultam de uma metodologia de construção linear, vertical e centralizadora (AGUIAR; DOURADO, 2018, p.15).

Em relação à construção da BNCC nas suas diferentes versões, destacam-se as mudanças de rumos e de formas de condução do processo. Como apontam Aguiar e Tuttmann,

evidenciam-se as disputas em torno de duas perspectivas: uma que situa a educação de qualidade para todos no contexto de um país com extrema desigualdade social e que defende mudanças sociais e econômicas profundas em prol de uma sociedade justa; e outra que prioriza a formação para o trabalho na lógica do mercado, favorecendo o gerencialismo, o estabelecimento de competências e a cultura da performatividade. A análise das iniciativas dos sucessivos governos no campo da educação e das regulações nessa área por meio de parâmetros, diretrizes e orientações curriculares mostra não só os conflitos entre as forças sociais em presença, como também essas diferenças de abordagens teórico-epistemológicas e estratégicas no direcionamento das políticas de educação e curriculares. (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p.72)

Na 4ª versão da BNCC, mais especificamente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, manteve-se a estrutura constituída por quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, sendo inserido o ensino religioso como área, que na terceira versão não aparecia. Cada área apresenta competências específicas, acerca do que se espera para aquela área naquela etapa da educação básica. Depois aparecem os componentes curriculares da área, com as linguagens composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; a Matemática; as Ciências da Natureza com Ciências e Humanas com História e Geografia e Ensino Religioso, este último como área do conhecimento. Além de competências específicas para cada componente, são apresentadas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, em diálogo com as competências da área e em acordo com as dez competências gerais estabelecidas na Base para toda educação básica.

Em 2018, foi homologada a etapa de Ensino Médio da BNCC organizada por competências; o documento assume compromisso com a educação integral, e também em continuidade ao proposto à educação infantil a ao ensino fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada no princípio de aprendizagens essenciais. Está organizada por área do conhecimento e tem por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo para melhor compreender a complexa realidade e atuar nelas.

Para cada área do conhecimento são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas de ensino fundamental; Competências e habilidades constituem a formação geral básica e os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos Itinerários Formativos como um todo indissociável, na área de Linguagens e suas tecnologias, composto por Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Literatura; Matemática; Ciências da Natureza e suas Tecnologias Biologia, Física e Química; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Com a Lei Nº 13.415/17<sup>4</sup> foi homologado o Novo Ensino Médio, com limite para implantação até 2022. Dentre estas mudanças, a reforma do Ensino Médio, que foi

---

<sup>4</sup> **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017** - Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que



instituída por uma medida provisória em 2016, transformada em lei em 2017, chamada de Lei do Novo Ensino Médio, estabelece que os currículos do ensino médio terão duas partes: uma comum obrigatória para todos os alunos, e outra eletiva, os chamados itinerários formativos, em que os alunos poderão escolher o que estudar para completar a carga horária total obrigatória da etapa.

A BNCC do Ensino Médio rege as 1800 horas da primeira parte do currículo, determina os conhecimentos comuns e obrigatórios que todos os alunos tem o direito de aprender como etapa complementar à educação infantil e ensino fundamental. As 1200 horas compõe a segunda parte do currículo proposto, onde estão os itinerários formativos que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018,

É um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas Instituições de ensino e redes de ensino que possibilitam o/a estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018)

As unidades curriculares são elementos com a carga horária pré-definidas, formada pelo conjunto de estratégias cujo objetivo é desenvolver competências específicas podendo ser organizadas em área do conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta.

Os Itinerários Formativos são propostos tendo como objetivo estabelecido na lei a formação, a autonomia do sujeito de modo integral promovendo valores como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade, sustentabilidade, dando aos alunos, uma visão de mundo mais amplo e plural que auxilie na tomada de decisão, na escola, no trabalho e na vida.

Itinerários formativos integrados podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais uma área do conhecimento e da formação técnica profissional e deve organizar-se em torno de um ou mais eixos estruturantes, devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo e estar sintonizadas com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de ofertas dos sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2018)

---

regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo às escolas dentro de diferentes arranjos curriculares atender a heterogeneidade, a pluralidade de condições e interesses e aspirações. Contudo, as definições dos itinerários formativos, se de fato puderem ser uma decisão de cada estudante, podem aumentar a pressão sobre esses jovens acerca de qual área de conhecimento seguir, uma escolha que passa a ser antecipada.

A BNCC parte de um pressuposto de que todo estudante tem as mesmas capacidades e condições de aprendizagem, o que justifica a uniformidade na definição das expectativas para determinada etapa de ensino. Porém, isso remete à padronização da educação, ao aprendizado uniforme. Entendemos que a construção do aprendizado deve fazer sentido para cada estudante, atender às demandas e necessidades de cada contexto, que não são homogêneas, estas incluem sujeitos diferentes que não produzem nem mobilizam os mesmos saberes. Por isso, defendemos que a base é uma referência para o processo de construção dos currículos que acontece nas escolas.

Lembramos, ainda, que as escolas, desafiadas agora pelo processo de implantação da BNCC, continuam com estrutura física e de pessoal muito deficitárias, professores insatisfeitos com salários, cortes no orçamento da educação, falta de merenda para os alunos; os estados estão em crise financeira, sem verbas para custear, por exemplo, alterações em carga horária, demandadas pelas reformas. Com este cenário, diferenças regionais e diferenças entre escolas públicas e privadas poderão ser acentuadas, aumentando, em vez de atenuar, as desigualdades educacionais.

No sentido de mobilizar educadores para a formação e aplicação de reformas e diretrizes, temos no Rio Grande do Sul O Referencial Curricular Gaúcho, que faz parte do modelo educacional lançado pelo governo do estado em 2018. Com nome de Escola gaúcha, que na sua primeira fase tem foco na educação infantil e ensino fundamental, segue as diretrizes da BNCC para educação básica. O documento RCG foi elaborado pela Secretaria da Educação do RS (SEDUC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNCME), Conselho Estadual de Educação RS (CEED) e Sindicato de Ensino Privado do RS (SINEPE/RS).

O RCG está estabelecido e articulado com as dez competências gerais da BNCC, que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica com o

objetivo de garantir as aprendizagens de forma espiral cognitivos, comunicativos, pessoais, e sociais com o foco na equidade e na superação das desigualdades de qualquer natureza. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.17)

O Referencial Curricular Gaúcho está estruturado em seis cadernos pedagógicos; Educação Infantil com concepções, tempos e espaços, no Ensino Fundamental por áreas do conhecimento Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, estas de acordo com a normas da BNCC.

No ano de 2020, temos uma mudança curricular no Rio Grande do Sul, promovida através de Pareceres e Portarias, com peso de lei, expedidos no final do ano de 2019, os quais, desconsiderando orientações do Conselho Estadual de Educação, impõem uma nova matriz curricular para o ensino fundamental e médio no estado do RS.

A Portaria de caráter regimental Nº 312/2019<sup>5</sup> regulamenta o registro de expressão de resultados para o ano de 2020. Mais especificamente nos seus artigos 4º e 5º, prevalece o processo de resultados a cada trimestre letivo, sendo que os 1º e 2º anos do ensino fundamental a expressão de resultados será por parecer e as demais séries desta etapa e ensino médio terão notas de 0 a 10 com média anual superior a 6 está aprovado. Nos Art. 7º e 8º fica estabelecido que os alunos com frequência abaixo de 75% não poderá prestar exame final isto válido para todas escolas da rede estadual.

A Portaria 289/2019<sup>6</sup>, de caráter regimental, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio, traz no seu Art. 6º que o currículo de ensino fundamental organizado em áreas do conhecimento e a parte diversificado com as disciplinas de Produções Interativas para os anos iniciais e Projeto de Vida para os anos finais; A carga horaria anual mínima do ensino fundamental é de 800 horas e 200 dias letivos, respeitada a jornada mínima de 4 horas relógio. No Art. 15 No Ensino Médio o currículo deve ser organizado em 3 anos de duração; No Art. 21 o

---

<sup>5</sup> PORTARIA Publicado em 19 de Dezembro de 2019 Portaria Nº 312/2019. Regulamenta o registro da expressão dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e dá outras providências.

<sup>6</sup> Publicada, na data de 27/11/2019, a Portaria nº289/2019, da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.

E.M. deve ter 1000 horas no turno diurno e 800 horas no E.M. noturno com 200 dias letivos com duração dos períodos de 60 min.

A Portaria Nº 313/2019, que instituiu o diário de classe online nas escolas públicas estaduais, este substitui o diário físico manuscrito.

O governo do estado desconsiderou o Parecer Nº 3/2019 da Comissão de Ensino Médio e Educação Superior do Conselho Estadual de Educação, onde este se manifesta sobre a proposta de organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e sobre o registro da expressão dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual de Ensino e solicita a revogação das mesmas. Este parecer 03/2019 traz na sua primeira página,

a educação é um direito humano e social que “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. 2º da LDBEN). Para tanto, faz-se necessário que as políticas de estado para a educação garantam o acesso, a permanência, a aprendizagem e, conseqüentemente, a democratização e a universalização do ensino com qualidade (CEED, 2019, p.1)

Com isso evidencia-se o autoritarismo e centralização do poder frente às políticas educacionais que deveriam primar pelo aspecto democrático, desconsiderando a Lei estadual Nº 10.576 de 1995. O Conselho Estadual de Educação considera que uma escola deve ter uma organização pedagógica que atenda suas particularidades, a escola não deve ser compreendida como um todo único e igual como posto pelo governo estadual através dos seus pareceres, que uniformiza regimentos e restringe avaliações, limitando a recuperação do estudante.

Porém, como trataremos mais adiante, devido ao isolamento social decorrido da Pandemia Mundial COVID-19, estão paralisadas as aulas presenciais no estado, no Brasil e no mundo. Com esta situação totalmente atípica para nosso país, estado e município no ano de 2020, fomos confrontados com a mudança emergencial curricular de atuação na gestão educacional e pedagógica, comprometendo o envolvimento de todos sujeitos envolvidos no processo educacional, fazendo emergir a grande importância da organização de um sistema e suas áreas estarem alinhadas com as propostas e projetos organizados e bem conduzidos este último sendo um enorme desafio de atuação da coordenação pedagógica, gestão escolar e professores.

## **2. GESTÃO ESCOLAR E A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

O referido capítulo trata da gestão democrática escolar e de perspectivas de atuação da coordenação pedagógica na formação continuada, indicando nosso interesse de diálogo desses assuntos com o tema da pesquisa: o processo de implementação de políticas no cotidiano escolar e seus efeitos na gestão escolar.

Amplas discussões em torno da necessidade de desenvolvimento de mecanismos democráticos na organização escolar tiveram início a partir do processo de redemocratização política do Brasil, culminando no texto da nossa atual Constituição Federal de 1988. O texto defende a educação como direito social de todos e dever do Estado e da família e estabelece como princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais da educação escolar, incluindo a garantia de piso salarial a esses profissionais, a gestão democrática do ensino público, a garantia de qualidade do ensino, reservado os entremeios e interesses obtusos da política brasileira.

Para fazer cumprir os atos legitimados através da Constituição Federal, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996) reafirma, amplia e detalha as garantias e os deveres do Estado quanto à educação. Especificamente em relação à administração das instituições, essas bases legais estabelecem uma proposta de organização do sistema nacional de educação pautada pela gestão democrática. Assim, encontramos nos artigos 14 e 15 da LDB os princípios de gestão democrática e a garantia da autonomia escolar.

São dois os princípios estabelecidos pela LDB, em seu artigo 14, para a gestão democrática: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Já o artigo 15 da LDB, estabelece a necessidade de que os sistemas assegurem às escolas progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

A gestão democrática implica, então, a necessidade de viabilizar e mobilizar em cada escola a equipe diretiva, os professores e a comunidade escolar para uma

atuação coletiva, propositiva e responsável, em prol de uma educação de qualidade. Os princípios democráticos da gestão escolar dependem fundamentalmente das relações que se estabelecem entre comunidade escolar, pais, alunos e professores, para resolução de problemas, tomada de decisões, planejamento das finalidades e princípios da escola, dentre outros.

Porém, cabe destacar que em ambos os princípios estabelecidos no artigo 14, a necessidade de participação nas decisões refere-se à esfera da escola. Concordando com Vieira (2007), entendemos que

(...) limitar a gestão democrática à esfera escolar é algo que pode estar posto na LDB, mas que está longe de alcançar as expectativas dos educadores que, mais e mais, querem ser agentes da formulação e da gestão da(s) política(s). A gestão democrática da escola é, portanto, apenas um desses espaços de intervenção que se articula a outros, no campo da política sindical, partidária e em outras formas de exercício da cidadania e da militância. (VIEIRA, 2007, p.65)

Trazida como inovação na legislação educacional brasileira, infelizmente, até hoje, encontramos dificuldades para viabilizar uma participação mais ampla acerca de decisões políticas, a nível nacional, estadual e municipal, tornando-se uma preocupação por parte dos que conduzem o processo de gestão das instituições. Ao mesmo tempo, ainda estamos em uma luta pelo reconhecimento pleno da autonomia das escolas públicas, já que são variadas as estratégias políticas que diferentes gestões de governos federal, estaduais e municipais utilizam para inviabilizar ou restringir essa autonomia. A implementação de uma gestão democrática trata-se, portanto, de um processo inacabado, que passa, constantemente, por avanços e retrocessos.

Por tratar-se de processo em construção, também o atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, estabelece metas para garantia da gestão democrática. Duas metas do PNE 2014 focalizam a gestão democrática: a meta 7 e a meta 19.

A Meta 7, que trata da qualidade da educação básica, estabelece, como uma de suas estratégias a necessidade de apoio técnico e financeiro à gestão escolar, mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática.

Já a Meta 19, que trata especificamente da gestão democrática, propõe assegurar as condições para efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Um dado importante desta última meta é que restringe-se ao setor público, além de criar mecanismos garantidos em lei, referindo-se a participação da comunidade escolar como por exemplo, a necessidade de um conselho escolar com representantes de pais, alunos, professores e funcionários para aprovações de ações e orçamentos da gestão e o CPM (Círculo de pais e mestres) para organização e recursos vindos fora do orçamento público.

Para efetivação do processo em que a gestão escolar se torne elo de ligação entre as propostas educacionais estabelecidas através de planos e diretrizes e as ações a serem implementadas na escola, é preciso que as decisões deixem de ser centralizadas em uma pessoa, o diretor escolar, e passem a ser mais participativas e coletivas.

A valorização de uma gestão como uma organização cooperada pode ser uma maneira de romper com o modelo instituído de administração, onde há centralidade de poder e decisão nas mãos do(a) diretor(a) de escola. Isso implica uma outra cultura organizacional, pautada por um clima favorável, de relações de confiança, como condições para ampla participação de todos nas decisões da escola. Isso se reflete na forma como todos os envolvidos se relacionam na escola, na natureza das reuniões realizadas, nas formas utilizadas para estabelecimento de normas disciplinares, na relação dos professores com os alunos na aula e na escola, nas relações com as famílias, na metodologia de aula, etc. Como nos lembra Libâneo (2008):

Vem daí uma constatação muito importante: a escola tem uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente. (LIBÂNEO, 2008. p.109).

No processo da gestão escolar, a afirmação da escola pública em seu compromisso com a educação integral do ser humano é fundamental. É preciso defender o papel da democracia na escola, ou seja, integrar, humanizar e organizar os processos em cada setor da instituição, respeitando as necessidades, criando alternativas para o melhoramento nos processos de implantação das políticas

educacionais conforme as realidades, administração e captação de recursos para a manutenção e melhoramento do meio. Isso só será possível com o envolvimento de todos os setores da escola.

O enfrentamento dos desafios que as escolas públicas encontram perpassa muitas vezes pela superação das características de gestão escolar herdadas de modelos pautados pela centralização das decisões, onde a figura do(a) diretor(a) ganhava destaque e a participação dos professores era limitada ou restrita à execução do que era estabelecido.

Esses modelos centralizadores não estão superados. Encontramos processos híbridos de gestão, que alternam características de diferentes modelos teóricos. Essa situação provoca inúmeras contradições no contexto da gestão escolar, conforme detalhado por Vitor Paro:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor da escola hoje. Esse diretor, por um lado é considerada a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder de autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. (PARO, 2016. p.15).

Assim, um dos principais desafios que se impõe hoje à gestão escolar é o enfrentamento da cultura organizacional herdada de sistemas e organizações passadas. A gestão escolar precisa estar em permanente mudança, em direção a uma gestão democrática, a qual consiste em instrumento de luta em defesa da horizontalização das relações, uma gestão baseada na tomada de decisões colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na organização escolar.

Diante disso, perguntamo-nos sobre a atuação da coordenação pedagógica, diante desse desafio de democratização da gestão escolar: que papéis deve assumir a coordenação pedagógica para viabilizar a gestão escolar democrática? Na próxima seção, discutiremos sobre as especificidades do trabalho do coordenador pedagógico, recuperando suas origens e enfatizando as mudanças que vêm sendo estabelecidas em relação às suas funções e à sua atuação.



## **2.1 A atuação da coordenação pedagógica na organização do trabalho pedagógico da escola**

A coordenação pedagógica tem sua atuação dentro do contexto escolar sendo conduzida, cada vez mais, para o trabalho de acompanhamento da proposta e do trabalho pedagógico da escola. Porém, nem sempre foi essa a função definida para a coordenação pedagógica. Ao longo do tempo, essa função evoluiu de um trabalho de supervisão e de controle burocrático do trabalho escolar para uma atuação voltada à organização do trabalho pedagógico escolar.

Por um longo período, no Brasil, o profissional que assumiu funções equivalentes à de coordenação pedagógica foi o pedagogo. Desde a primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil, no final da década de 1930, os estudos superiores de bacharelado em Pedagogia formavam profissionais para assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação, pesquisa e desenvolvimento tecnológico nas secretarias de educação.

No contexto da reforma universitária, a partir do parecer número 252/1969<sup>7</sup>, o curso de Pedagogia passou oferecer habilitações em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Dentro dessa concepção, o curso de Pedagogia formava especialistas através de habilitações, que correspondessem às especialidades previstas em lei, e necessárias ao desenvolvimento educacional brasileiro. Este curso ficou dividido em parte comum e parte diversificada; a parte comum envolvia as disciplinas obrigatórias, atendendo a Resolução do Conselho Federal de Educação Nº 2/1969: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática; e a parte diversificada era organizada em função das habilitações específicas Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

---

<sup>7</sup> Com o objetivo de discutir e definir políticas para a educação, já no início do período republicano no Brasil, foi criado um conselho de educação: em 1891 criava-se o Conselho Superior de Educação. Em 1931, criou-se o Conselho Nacional de Educação – CNE. Com o advento da Lei 4.024 em 1961, foi criado o Conselho Federal de Educação – CFE. O CFE era o conselho da educação à época do Parecer 252/69. Porém, o CFE foi extinto em 1994, durante o governo do então presidente da República Itamar Franco. Em 1995, foi criado o Conselho Nacional de Educação – CNE, ainda em atividade.

A referida resolução manteve a formação de professores para o Ensino Normal e foram introduzidas oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional (ARANTES E GEBRAN, 2013. P.283).

É bastante reconhecida, na literatura, a conseqüente fragmentação, tanto na formação do pedagogo, quanto na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar, decorrente do estabelecimento dessas habilitações. A partir da distinção entre a formação para atuação no magistério e para atuação na gestão, estabeleceu-se a separação, no contexto escolar, entre funções de concepção/planejamento e de execução do ensino.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, fica estabelecido que

Art. 64º - a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Após a promulgação da LDB, as diretrizes para os cursos de pedagogia extinguiram as habilitações antes previstas, ao passo que, a partir do artigo supracitado, abriu-se possibilidade para licenciados com pós-graduação atuarem nas funções de coordenação pedagógica, alterando, ao longo do tempo, o perfil de formação dos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas.

A atuação do coordenador pedagógico no Brasil, ao longo de sua história, passou por interferências e pela adoção de modelos políticos/educacionais que transitaram do autoritarismo ao modelo de gestão democrática. A consolidação desse último modelo está ainda em fase de consolidação, sendo necessário, dentre outros fatores, o claro entendimento tanto pelos gestores do sistema quanto pela comunidade escolar.

Este setor das instituições de ensino teve sua trajetória baseada, em princípio, na fiscalização de procedimentos dentro do sistema de ensino. Atualmente, mesmo que apoiados na gestão democrática, fundamentada como norteadora para ações e determinações no meio escolar, ainda encontramos na prática cotidiana muitos resquícios da centralidade de decisões nas escolas que impedem sua plena atuação.

No contexto da legislação atual, a gestão pedagógica por parte da coordenação na escola tem o papel de articulação e mediação com equipe diretiva, grupo de professores e alunos.

Sua função está voltada para articulação com os atores escolares e mediação para promoção dos objetivos a serem alcançados na escola, como a organização, a compreensão e transformação das práticas docentes, para fins coletivamente definidos. Menos do que cobrar rotinas dos professores, cabe ao coordenador construir coletivamente possibilidades de trabalho, o que caracteriza o caráter pedagógico do seu trabalho, em lugar da fiscalização e controle.

Através desta mediação, torna-se fundamental a articulação dos professores, direção da escola e os seus saberes, tudo em vista de um planejamento coletivo e da interdisciplinaridade na organização pedagógica. Além disso, a integração das práticas e dos saberes dos profissionais possibilita uma aproximação maior com a realidade vivida pela escola, bem como as necessidades dos alunos conforme suas características, fazendo com que a interação social da escola seja aprofundada de uma forma mais reflexiva, porque amplia a capacidade de analisar as inúmeras relações perpassadas no cotidiano escolar.

Segundo análise das autoras Placco, Souza e Almeida as atribuições para coordenação pedagógica identificadas em planos estaduais e municipais são,

funcionamento pedagógico da escola e apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas (conteúdo ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento aos pais, etc., além da formação continuada dos professores. (PLACCO, SOUZA E ALMEIDA. p.761, 2013).

Como pode-se notar, há uma ampla e variada gama de ações que compõe atualmente as atribuições da coordenação pedagógica, fato que torna essa atuação cada vez mais complexa. Para quem se habilita ao cargo, é preciso ter uma noção de que estará cumprindo uma jornada de trabalho muito acima do estabelecido em contrato; gasta muito tempo preenchendo planilhas, organizando relatórios, levantamentos, atendendo os pais, resolvendo problemas de indisciplina dos alunos,

organizando festas e eventos e atividades propostas pela direção da escola, assumindo turmas quando o professor titular faltar, dentre outras.

Dentre as responsabilidades do coordenador pedagógico para mediar os processos políticos e pedagógicos uma das principais é a formação continuada dos professores. Justifica-se a centralidade dessa competência na possibilidade que o coordenador tem de, conhecendo a realidade da escola, dar ênfase essencialmente às características e necessidades do cotidiano escolar. Desse modo, a formação mediada pela coordenação na reorientação do trabalho didático tem como o intuito final a aprendizagem dos alunos.

É comum no magistério público o cargo ser transitório, ligado à equipe diretiva atual; acreditamos que a gestão escolar está inserida em uma cultura organizacional na escola, entendida aqui, a partir de Libâneo (2008) como um complexo construído intencionalmente ou com o envolvimento distinto entre as pessoas e grupos de diferentes bagagens culturais.

Uma das ideias consideradas está em que a coordenação pedagógica, por fazer parte da gestão pedagógica, está vinculada o cargo ao processo eletivo, pois, este participa ativamente das reuniões e planejamentos da equipe diretiva, mas apesar de fazer parte da equipe gestora, é um cargo permanente dentro da escola.

Placco, Souza e Almeida referem-se às questões de tensões referentes ao cargo de coordenador(a) pedagógico, entre elas as internas à escola, derivadas das relações com o diretor, que pode cercear, em certa medida, a autonomia de realizar o trabalho adequado e condizente com a realidade da escola, pois

Por terem sido, na maioria das vezes, convidados pelo diretor para o exercício da função, os coordenadores pedagógicos se relacionam com este pela gratidão e subserviência, buscando, em suas ações, responder às demandas e à “confiança” neles depositadas. Além disso, mesmo tendo sido selecionados para o cargo por concurso, as relações internas na escola são, frequentemente, pautadas pelo controle da direção, de modo que os educadores/ funcionários que não respondam às ordens e demandas do diretor são isolados ou afastados da escola. Somem-se a isso as exigências do sistema – diretorias de ensino, secretarias da educação- que exercem grande controle sobre a vida profissional dos educadores e se terá a hierarquia de funções que determina, fortemente, a linha de conduta a ser assumida pelo coordenador pedagógico. (PLACCO, SOUZA E ALMEIDA, 2012. p. 767)

A metodologia, planejamento, gestão, políticas públicas são temas recorrentes na atuação do coordenador (a) pedagógico, e nas formações conduzidas com aporte teórico para os estudos formativos do corpo docente, levando em consideração os

momentos de trabalho coletivo. Por isso o(a) coordenador(a) é reconhecido(a) como principal personagem na formação de professores, carregando a incumbência de levar aos demais membros da comunidade escolar os preceitos estabelecidos pela gestão escolar.

Podemos afirmar que um dos desafios da coordenação na formação pedagógica é criar condições para que os professores consigam relacionar criticamente as suas experiências cotidianas e produzir a articulação crítica em espaço favorável às problematizações e à ação democrática, onde as ideias e considerações são articuladas de modo a serem aproveitadas diante do tema em discussão de uma forma organizada e de entendimento das circunstâncias vivenciadas nas intervenções feitas pelos educadores, em um processo formativo, emancipador e compromissado.

Na história da formação de professores se configuram dois modelos contrapostos que emergiram no decorrer do século XIX, quando, para se resolver o problema da instrução popular, foram instalados em cada país, os sistemas nacionais de ensino, colocando a exigência de se dar uma resposta institucional a questão da formação docente. Na busca dessa resposta, os dois aspectos constitutivos do ato docente, o conteúdo e a forma, deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores.

De um lado está a modelo para qual a formação inicial de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Segundo Saviani (2011, p.8) considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”.

De outro lado, se contrapõe o modelo segundo o qual a formação inicial de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, preparação didático-pedagógica sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2011, p.9).

Segundo Saviani (2011), as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil ao longo dos últimos dois séculos revelam um quadro de

descontinuidade, embora sem rupturas. A importância da formação pedagógica, que nos primeiros modelos de formação é inexistente, vai lentamente se estabelecendo até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Porém, destaca o autor, até hoje não há um encaminhamento satisfatório para essa questão. Segundo análise realizada por ele nesse período, a precariedade das políticas formativas não permitiu estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente, nas sucessivas mudanças realizadas, para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar no nosso país.

Tais modelos representam formas diferentes de considerar a formação dos professores, bem como sua atuação pedagógica, o que impacta também nas formas de pensar e considerar a formação continuada. Que papel assume a formação continuada: reciclagem? Formação complementar? Espaço de socialização? Espaço de consolidação de saberes docentes?

Segundo Pena, Barros e Castro (2011), a formação em serviço é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para trazer sentido à profissão docente, já que é no diálogo com os outros que esses educadores vão construindo saberes, ressignificando a prática.

O indivíduo se transforma em pessoa através das experiências austeras e ternas do diálogo. É somente no encontro dialógico que se revela a totalidade do homem, que não é a simples soma dos elementos da estrutura relacional, mas sim uma concentração em todo o seu ser (PENA 2015).

Ao nos referirmos sobre formação de professores no Brasil, precisamos nos remeter ao fator histórico decorrente deste processo onde detém norteamentos históricos arraigados de políticas públicas. Também singularidades da profissão que visam ao não rompimento com paradigmas, autoproteção e protecionismo de classe.

As realidades apresentadas em escolas públicas principalmente norteiam este estudo no sentido de analisar que ações são desenvolvidas nas ocasiões da formação e como impactam a prática docente. Alguns fatores usados como justificativas para a inaptidão ou não realização das mudanças necessárias e para aplicação do proposto através das formações são variados, a maioria compreensíveis, como: condições estruturais, materiais, salariais, psicológicas, de espaço, de compensação, de plano de carreira, de ameaças a carreira, injustiça, enfrentamentos, falta de reconhecimento, legitimação da profissão, consciência de classe, desestímulos, falta de apoio da comunidade escolar, governo e em muitos casos equipe diretiva que só cobra e não

aceita ideias contrárias, políticas de governo e não de Estado, um carma já cultural no magistério público.

Partimos da premissa estabelecida por Perrenoud de que “não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos, da mesma maneira o papel dos professores” (PERRENOUD, 2002, p.12).

As transformações na sociedade tais como, mundo do trabalho, produção do conhecimento, tecnologias de comunicação e informação, globalização, relações sociais, consumismo, artes, entre outros têm seus reflexos nos núcleos de formação cognitivo, intelectuais e sociais de pessoas a escola.

A partir disso surgem as discussões sobre formas de compreender a práxis educativa, as adequações quanto à função do professor, fatores que impactam a formação continuada dos professores.

Nesta pesquisa, partimos da premissa defendida por Marcelo Garcia (1999), para quem a formação continuada é elemento de integração entre práticas curriculares, docentes, escolares e pessoais. O autor defende o conceito de desenvolvimento profissional docente, como modo de superar a tradicional fragmentação entre formação inicial e formação continuada, pensando a formação de professores como um processo contínuo, que não se encerra nos cursos de formação inicial e, tampouco tem na formação continuada mero caráter de complementação.

Em vez disso, Marcelo Garcia considera que o conceito de desenvolvimento profissional docente representa a ideia de evolução e continuidade, característicos do processo pelo qual nos formamos professores, em formação inicial e durante nossa trajetória profissional.

É relevante também a defesa que esse autor faz da necessária articulação entre desenvolvimento profissional dos professores e desenvolvimento institucional da escola em que atuam. Portanto, a formação continuada deve assumir um caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Dessa forma, também é possível superar a concepção individualista das práticas de formação permanente, visto que o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham (MARCELO GARCIA, 1999).

Não é possível, portanto, que as atividades de formação continuada continuem sendo planejadas e desenvolvidas fora do contexto escolar, mas a partir das

realidades de cada contexto, das demandas formativas daquele grupo, das necessidades e desafios que cada escola e comunidade enfrentam. Isso remete para a importância da figura da coordenação pedagógica no desenvolvimento do trabalho de condução de um processo formativo capaz de dar conta das peculiaridades do seu grupo de professores.

O papel da coordenação pedagógica é, então, mediar as formações, fazendo com que estas realmente tenham o efeito desejado de atender aos anseios dos professores, diante das suas possibilidades de atuação, no projeto de ensinar, considerando a comunidade escolar como um todo.

Coerente com essa perspectiva, o planejamento e acompanhamento do trabalho pedagógico, realizados pela coordenação pedagógica, passa também pelas tarefas de identificar necessidades formativas dos professores da escola, identificar dificuldades e desafios, compreender as características e limitações do contexto onde a escola se insere, trabalhar coletivamente no sentido de proposição de ações de formação que considerem os professores como atores e não espectadores do seu desenvolvimento profissional permanente.



### 3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta etapa do projeto, apresentamos nossos aportes metodológicos para o planejamento e a realização da pesquisa, descrevendo, ainda, nossas opções em termos de encaminhamentos para coleta e análise de informações, bem como o ambiente e os indivíduos envolvidos.

O objetivo dessa pesquisa é estudar o processo de construção de propostas pedagógicas pelo coletivo de professores no âmbito da Reestruturação Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Educação Básica da zona oeste da cidade de Santa Maria, RS.

Mais especificamente, buscamos responder o seguinte problema de pesquisa: quais possibilidades e limites são percebidos no processo de implantação da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em uma Escola Estadual de Educação Básica da zona oeste de Santa Maria RS?

Para operacionalizar o desenvolvimento das ações de pesquisa, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as ações promovidas e realizadas na escola para construção da proposta de Reestruturação Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.
2. Caracterizar os desafios enfrentados para construção da proposta de Reestruturação Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A metodologia qualitativa se justifica para essa pesquisa pois envolve o estudo do cotidiano escolar, com referência às percepções dos envolvidos. Na pesquisa pedagógica, o enfoque qualitativo possibilita confrontar a posição do pesquisador com a realidade estudada, diante da perspectiva de relatos dos profissionais de educação envolvidos no estudo e os processos nos quais estão inseridos.

Por estimular uma maior proximidade entre pesquisador e pesquisados, a metodologia qualitativa traz à tona importantes questões éticas, tanto em relação ao planejamento, condução do estudo e análise das informações coletadas e dos resultados. A confiabilidade necessária em qualquer pesquisa deve orientar o pesquisador para buscar conduzir o processo de coleta de informações seguindo

procedimentos já estabelecidos na literatura, para garantir a segurança na produção de resultados dignos de confiança.

A definição das fontes e dos instrumentos de coleta de informações foi realizada considerando a necessidade de compor um conjunto de informações confiável, levando em conta os pontos de vista e argumentos dos envolvidos, visando à constituição de evidências, mediante categorizações, para compor posicionamentos, críticas e perspectivas diante do objeto estudado.

Assim, nossas fontes de informação foram:

1. Sujeitos diretamente envolvidos com as ações desenvolvidas na escola para implantação da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho, a saber, professores dos anos finais e do ensino médio.
2. Espaços: reuniões de formação continuada realizadas na escola.

Optamos pela utilização de variados instrumentos de coleta de informações por considerarmos que isso oferece novas possibilidades para compreender o contexto estudado, dentro dos interesses dessa pesquisa, a partir de diferentes vieses e pontos de vista. Assim, para coleta de informações, fizemos observação das formações pedagógicas e realizamos grupos focais. A seguir, caracterizamos esses instrumentos e descrevemos os encaminhamentos utilizados nessa pesquisa.

A prática de observação permeou todo desenvolvimento da pesquisa, já que o pesquisador está envolvido cotidianamente com o contexto investigado. Nesse caso, para a prática sistemática de coleta de informações para a pesquisa, foram utilizados registros com apontamentos o mais fidedignos possível sobre situações que envolvem o objeto de estudo.

As formações pedagógicas foram realizadas no sentido de proporcionar aos professores um debate sobre as mudanças curriculares propostas, articulando as questões presentes nas formações do “Dia D” com assuntos pertinentes ao cotidiano escolar. Essas formações ocorreram ao longo do ano de 2019, iniciaram em 18/02/2019 e tiveram seu término em 23/11/2019, somando um total de 11 encontros realizados, sendo 7 encontros propostos sob minha orientação e coordenação.

Assim, os dados de observação dos encontros de formação foram coletados através de registros na forma de notas de campo elaboradas pelo pesquisador a partir da prática de observação de todo processo vivenciado no contexto estudado, especialmente após os encontros ocorridos durante as datas de formação

pedagógica. Os registros elaborados encontram-se no Apêndice 01.

Os grupos focais foram realizados com uma parte dos professores dos anos finais e do ensino médio, participantes das formações, os quais aceitaram o convite.

O objetivo dos grupos focais é, justamente, trazer o maior número de repostas possível, onde as interações entre os membros do grupo estimulam a todos falar e, através de respostas espontâneas, expressar suas opiniões. Como nos afirma Bernadete Gatti,

O trabalho com grupo focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham algumas trocas em comum, (...). (GATTI, 2005. p.11)

A ideia deste instrumento foi fazer com que o grupo de professores aflore seus pensamentos motivados não apenas pelo fato de estar participando de uma entrevista, causando uma “artificialidade do grupo” (BARBOUR, 2009, p.61), mas para demonstrar suas ideias, angústias, conformidades e inconformidades, sobre as situações apresentadas. Mediante utilização deste instrumento, acreditamos propiciar compreensões, soluções, elementos e relações para nosso objeto de estudo, através da colaboração dos elementos do grupo.

Para nos permitir sintetizar o exposto através do grupo levamos como pontos de atenção tanto as falas individuais como as concordâncias do grupo. Barbour nos afirma que “todos os comentários feitos durante os grupos focais são altamente dependentes do contexto e são contingentes às respostas dos membros do grupo, às contribuições dos outros e à dinâmica daquele grupo em particular.” (BARBOUR, 2009, p.56).

Para realização dos grupos focais, organizamos encontros, sem a presença da direção da escola, pois, a ideia foi criar um diálogo aberto, onde os professores sintam que podem manifestar suas visões e concepções livremente, sem o receio de controlar suas falas, imaginando poder estar infringindo os padrões de procedimentos do cotidiano escolar referendados pela equipe diretiva.

Para o ano de 2020, segundo a programação do governo estadual, seria o período em que as formações seriam direcionadas ao ensino médio. Entretanto, devido à crise sanitária causada pela Covid-19, não tivemos nenhuma formação

pedagógica neste sentido, somente direcionadas ao uso de tecnologias na educação, o chamado letramento digital. Dessa forma, a pesquisa no formato de formação continuada presencial não pode ter sequência, com isso foi preciso utilizar meios digitais para dar continuidade.

O grupo focal online é um método de coleta de informações onde o instrumento utilizado é uma plataforma digital para reuniões, no caso desta pesquisa o Google Meet<sup>8</sup>. Sua principal característica é justamente o ambiente virtual, dispensando a presença física dos participantes, devido a exigência vigente de distanciamento social no contexto da pandemia causada pelo Coronavírus.

Considero este método de pesquisa como fundamental para o êxito da mesma, pois, além da praticidade, dinâmica, flexibilidade, ampliação das possibilidades e ajustes de horários, foi possível a coleta de dados em curto espaço de tempo. O roteiro e a proposta do grupo focal online foram essenciais para validar e dar confiabilidade aos dados, também auxiliou no suporte ao aprofundamento do tema, a condução e a discussão do grupo para compreensão geral do assunto proposto nas reuniões realizadas em 2019.

De início, os participantes do grupo focal receberam, através de e-mail, convite com data, informações gerais sobre a pesquisa e autorização para gravação e publicação da atividade. Posteriormente, os professores envolvidos na pesquisa receberam uma mensagem por *whatsapp*, informando o link de acesso à sala virtual do *Google Meet*, com o horário para grupo focal.

Para melhor aproveitamento da oportunidade de pesquisa, foram realizadas duas sessões, a primeira com professores dos anos finais do ensino fundamental e a segunda com professores do ensino médio. O grupo focal do ensino fundamental foi realizado no dia 22 de outubro de 2020, às 18h, e contou com a participação de 6 professores. O grupo focal do ensino médio foi realizado no dia 23 de outubro de 2020, às 18h, e contou com a participação de 7 professores.

As questões foram referentes à atuação e ações desenvolvidas pela equipe diretiva, com referência a formação de professores, BNCC e Referencial Curricular Gaúcho. De modo geral, foram lançadas três questões amplas, as quais se desdobraram, a partir das narrativas dos próprios participantes:

- Como você avalia o processo de construção da proposta dessa reestruturação

---

<sup>8</sup> Ferramenta digital de chamada de vídeo disponível na plataforma Google.

curricular na escola?

- Que papel você atribui à BNCC e ao RCG no desenvolvimento do seu trabalho?

- No processo de construção da proposta de reestruturação curricular qual papel vocês atribuem às formações realizadas na escola?

Todas as informações coletadas foram transcritas. Os dados verbais foram transcritos por meio da digitação direta de todas as falas, conforme expressas pelos participantes. Fazem parte do corpus da pesquisa: os registros de observações e os documentos com transcrição dos dados verbais (gravações dos grupos focais).

A análise foi realizada a partir de diversas leituras das informações coletadas, buscando relacionar as informações, procurando por aproximações e afastamentos entre as narrativas dos envolvidos, com o intuito de nos aproximarmos de categorias que ajudassem a construir os resultados e conclusões da pesquisa.

#### 4. CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Um aspecto importante da pesquisa qualitativa é sua característica contextualizada, um estudo situado num contexto específico que deve ser devidamente considerado. Nossa pesquisa envolve uma realidade com características próprias, o que demandou uma caracterização da localização da escola, histórico, características da comunidade escolar. Para isso utilizamos o Projeto Político Pedagógico da instituição como material de apoio para descrever a escola.

No dia 19 de março de 2020, a Escola Estadual de Ensino Médio Santa Marta completou 19 anos. Ela foi construída durante o mandato do governador Olívio Dutra com início no final ano de 1999 e em 2001 teve sua autorização de funcionamento expedida.

Atualmente, a escola atende crianças, adolescentes, jovens e adultos do Ensino Fundamental na modalidade regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos no ensino noturno) e do Ensino Médio na modalidade regular. Possui um total de 402 estudantes distribuídos no ensino fundamental anos iniciais e finais com 267, ensino médio diurno e noturno com 95 e EJA ensino fundamental noturno com 40 estudantes, 29 professores, 1 coordenador pedagógico, 2 orientadoras educacionais, 2 vices-diretores e 1 diretora, 2 funcionários na secretaria.

Sua estrutura física possui cozinha, refeitório, sala de professores, Laboratório de informática e sala de vídeo (no mesmo ambiente), sala do AEE (atendimento educacional especializado), secretaria, biblioteca, sala de orientação pedagógica, sala de coordenação pedagógica, sala de direção, Laboratório de ciências e sala de aula (no mesmo ambiente), oito salas de aula, quadra de esportes e pracinha.

A Escola foi criada atendendo às necessidades e reivindicações dos moradores que ocuparam a área da antiga Fazenda Santa Marta, localizada na região oeste de Santa Maria no Rio Grande do Sul, que havia sido desapropriada e ocupada pelo Programa de Moradias, através do Movimento Nacional da Luta Pela Moradia (MNLN), em 7 de dezembro de 1991 e que atualmente é denominado Bairro Nova Santa Marta.

A comunidade na qual a Escola está inserida não foge à lógica de formação territorial de inúmeras periferias brasileiras, sendo resultado de uma ocupação no ano

de 1991 nas terras da antiga Fazenda Santa. Essa fazenda pertencia ao estado do Rio Grande do Sul desde sua desapropriação em 30 de novembro de 1978, com uma área aproximada de 1200 hectares, dentre os quais 39 já haviam sido utilizados em 1981 para a construção das 872 unidades habitacionais que formaram a Cohab Santa Marta. Deste montante (1200 ha) foram doados aproximadamente 343 hectares para a Companhia Estadual de Habitação do Estado do Rio Grande do Sul (COHAB/RS), em 05 de junho de 1985, doação autorizada pela Lei Estadual nº 7933 de 26 de novembro de 1984.

A doação feita pelo Estado à Companhia Estadual de Habitação do Estado do Rio Grande do Sul (COHAB/RS) tinha que executar em um prazo de cinco anos a construção de um conjunto habitacional, ou ocorreria o retorno do terreno às “mãos” do Estado.

Santa Maria passou por um crescimento urbano e populacional, sendo marcada por uma intensa segregação social, e atualmente corresponde à quinta cidade gaúcha em população, que no censo de 2010 correspondia a 261.031 habitantes. Destes, 12.722 habitantes, de acordo com o censo de 2010, fazem parte da comunidade do Bairro Nova Santa Marta, distribuídos nas sete vilas. Já segundo o cadastro da Prefeitura de Santa Maria, como parte do Projeto de Trabalho Técnico Social, integrante do projeto global do Programa de Aceleração do Crescimento, Programa Pró-Moradia – Nova Santa Marta Urbanização e Regularização de Assentamentos Precários, a população seria de 11.387 habitantes, correspondente a 3.326 famílias no ano de 2010.

A Escola é uma referência para os estudantes desta comunidade, um lugar de encontro, em que a sociabilidade vai acontecer. Para muitos é o local em que eles chamam de “2ª casa” “2ª família”, isso de acordo com os questionários respondidos pelos alunos, quando do processo de elaboração do atual PPP da escola.

Essa associação da escola às amizades e namoros, proporciona esses momentos de reflexão sobre o ambiente em que muitos dos alunos desta instituição parte da suas vidas. A referida escola trabalha no sentido da criação de um ambiente de socialização, que colabora na relação do “eu” com o “nós”, como referência para os estudantes. Por estar localizada em uma região de vulnerabilidade social, violência e tráfico de drogas, a escola tem a visão de ser uma referência da construção do saber, mas também um lugar em que as relações são construídas pelos sujeitos, mediando os conflitos, zelando pela convivência natural e pelo respeito dos espaços.

A instituição de ensino pesquisada considera a multiplicidade, percebendo também que as vivências, as experiências e as infâncias, as culturas juvenis, os trabalhadores, donas de casa, estão presentes nesse ambiente. Não há possibilidade de os estudantes deixarem o que os constitui como sujeitos fora da escola, como se estivessem vestindo uma roupa que pudessem deixar no cabide próximo do muro de entrada ao adentrar neste espaço, se construindo somente como aluno, uma figura inanimada de vida. Por isso, é preciso considerar os acontecimentos que carregam e os cercam além da sala de aula.

A equipe diretiva e professores desta escola tem uma característica geral de interação com os alunos, pois são sabedores que muitos não saíram de lares para chegar até as salas de aula, mas sim de “boca de fumo”, casa de terra batida, papelão; sabemos que a maioria dos nossos alunos tem fome, frio no inverno e muito calor no verão, sofrem violências, são violentados. Nos resta, então, dar o mínimo de esperança a eles. Quanto aos pais ou responsáveis, temos um acompanhamento mais participativo até o 5º ano, depois praticamente não existe procura por parte destes.

Outro aspecto relacionado ao contexto atual de desenvolvimento dessa pesquisa, que trouxe grandes impactos para sua realização, é o cenário atual de pandemia de COVID-19, provocada pelo novo coronavírus. Uma consequência disso será a utilização de redes sociais e videoconferências, para coleta de informações, pois está instituído, através de decretos governamentais, o *home office* para professores e funcionários das escolas públicas e privadas.

Atualmente, na rede escolar gaúcha, estão em funcionamento mecanismos de atendimento aos alunos através de aulas remotas, aulas programadas, aulas a distância e híbridas.

Esses mecanismos consistem em as escolas criar meios através de redes sociais para enviar atividades aos alunos (que tenham acesso à internet) e um segundo momento, particularmente nas escolas públicas do estado do RS, cria-se o “sistema híbrido”, onde os alunos que não tem acesso a internet vão as suas escolas e retiram as atividades das disciplinas impressas.

Mais recentemente, as aulas a distância, nas escolas públicas do RS, estão sendo fornecidas pelo aplicativo Google Classroom. No caso em particular da escola pesquisada, no máximo 10% dos 403 alunos estão sendo beneficiados.



## 5. RESULTADOS

Neste capítulo, apresento os resultados construídos a partir da análise das informações coletadas para a pesquisa mediante realização dos grupos focais e formações pedagógicas com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As informações foram organizadas e analisadas de modo a atender a cada um dos objetivos específicos propostos como desdobramento do problema de pesquisa central.

Inicialmente, reunimos informações que nos ajudaram a identificar a organização do trabalho escolar no processo de implementação da BNCC e Referencial curricular Gaúcho dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Marta. Parte significativa dessas informações são oriundas de registros realizados pelo pesquisador sobre as ações desenvolvidas na escola, dado seu envolvimento cotidiano com o contexto investigado.

O processo de implantação da BNCC vem sendo realizado em todo país pelas secretarias estaduais de educação, desde 2018. No Rio Grande do Sul, iniciou-se a partir da constituição da Comissão Estadual de Mobilização para Implementação da Base Nacional Comum Curricular e Elaboração do Referencial Curricular Gaúcho, por meio da Portaria nº 45/2018, da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). A elaboração desse Referencial está ancorado na perspectiva de que a Secretaria Estadual de Educação, com a cooperação da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE), deve operacionalizar a implantação de referencial, através de uma base articulada, ofertando temáticas regionais como história, cultura e diversidade étnico-racial de forma a contemplar a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, o Referencial Curricular Gaúcho, autorizado através da Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018, pelo Conselho estadual de educação (CEED-RS), tem como objetivo criar uma base comum curricular integrada entre as redes municipal, estadual e privada.

O processo de implantação do RCG (Referencial Curricular Gaúcho) está proposto para ser realizado mediante atividades de formação de professores da rede estadual, municipais e privadas do Rio Grande do Sul, nos denominados “Dia D”. No

ano de 2019, essas atividades foram realizados em quatro momentos, divididos em territórios conforme a região do estado e associações regionais de municípios.

Esse modelo adotado pela SEDUC- RS e UNDIME, com a assistência da UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), consolida uma demanda de normativas federais com referência às reformas de ensino, primeiramente no Ensino Fundamental para o ano de 2019 e durante o ano de 2020 para o Ensino Médio, que devido a Pandemia COVID-19, acabou não acontecendo conforme o cronograma da SEDUC.

Nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, a matriz curricular contempla as alterações referentes a BNCC e ao Referencial Curricular Gaúcho. Esse prevê a flexibilidade da grade curricular, diminuindo a carga horaria de todas as disciplinas, e institui a matéria de “produções interativas” para os anos iniciais e “projeto de vida” para o ensino fundamental e para o novo ensino médio (ainda prevista apenas em escolas piloto).

No que se refere ao ensino fundamental, no estado do Rio Grande do Sul, foi implementado durante o ano de 2019 a reformulação curricular, através do referencial curricular gaúcho, instituindo-se que a partir do ano letivo de 2020 fica estabelecido conforme a portaria Nº 289/2019<sup>9</sup> em seu art. 4º, que o ensino fundamental se estrutura em anos iniciais, com cinco anos de duração, equivalente à faixa etária de 6 a 10 anos, e anos finais com 4 anos de duração, atendendo à faixa etária de 11 a 14 anos. Ressalta-se que essa portaria não trata das etapas de ensino referenciando o ano/série, e sim refere-se à idade.

A partir dessa portaria, a base curricular do ensino fundamental ficou organizada em áreas do conhecimento e parte diversificada, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular: linguagens - língua portuguesa e arte; educação física; língua inglesa, acrescida da parte diversificada com os componentes curriculares de segunda língua estrangeira; produções interativas e de projeto de vida; matemática; ciências da natureza - ciências; ciências humanas - história, geografia e ensino religioso, devendo considerar as produções interativas para os anos iniciais e projeto de vida para os anos finais.

Embora a portaria 293/2019 datada do dia 03/12/2019, publicada no Diário Oficial do estado do RS traga em seu texto a proposta curricular dividida por “áreas

---

<sup>9</sup> Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de ensino e dá outras providências. (Rio Grande do Sul, Portaria 289/2019 SEDUC)

do conhecimento”, as quais devem ter como base a BNCC, a portaria 312/2019<sup>10</sup> determina que a partir do ano de 2020, no que refere-se a avaliações, que estas sejam expressas somente por disciplinas separadas e não por área, ainda utilizando o formato quantitativo de 0 a 10 para notas, e não foi implantada a parte diversificada prevista na BNCC e RCG e na portaria 293/2019<sup>11</sup> do governo do estado do RS.

Nesse cenário de reorganização curricular e implementação de novas diretrizes, as dificuldades e os desafios encontrados por parte das equipes de gestão escolar e professores são amplas. Dessa forma, com o intuito de analisar e problematizar as ações e implicações das normativas federais e estaduais que se articulam para colocar em prática a BNCC e o RCG, olho para uma escola estadual de ensino fundamental e médio, a qual é meu objeto de estudos para essa pesquisa.

Com os estudos direcionados a partir das normativas e pareceres oficiais do Governo Estadual, como coordenador pedagógico da instituição de ensino em questão, elaborei uma proposta de formação continuada, a qual ocorreu concomitante com os denominados “Dia D” propostos pela Secretaria Estadual de Educação. Tal proposta foi organizada a fim de que se possibilitasse pensar em estratégias que assegurassem a efetivação das mudanças curriculares, com a participação dos docentes e da gestão escolar, através de ações como alterações no Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico e propostas presentes no Referencial Curricular Gaúcho e na BNCC.

A possibilidade de refletir sobre todo esse processo, por meio do desenvolvimento dessa pesquisa, permitiu a construção do produto do mestrado profissional, que se constitui em parâmetros para reorganização da formação continuada de professores na escola, apresentado no Apêndice 02. Revisitando o processo formativo e continuado realizado dentro da escola, foi possível estabelecer alguns aspectos a serem considerados na condução das ações formativas de professores e na continuidade das ações que vem sendo realizadas na escola, diante da reestruturação curricular em percurso.

---

<sup>10</sup> Portaria Nº 312/2019. Regulamenta o registro da expressão dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e dá outras providências.

<sup>11</sup> Portaria Nº 293/2019. Art. 15 O currículo do ensino médio, organizado em anos e com a duração de 3 (três) anos, contém, obrigatoriamente, uma base nacional comum curricular e uma parte diversificada, conforme disposto na Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Parágrafo único – A base nacional comum curricular e a parte diversificada constituem um bloco único, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

As formações gerais aconteceram em dias específicos, denominados “Dias D” - Formação BNCC/ RCG, e os materiais dessas formações foram enviados a todas as escolas estaduais pela mantenedora SEDUC/RS, em um formato pronto, como cartilha, com definição precisa de tempos e pautas, com indicação de temas, vídeos e recursos a serem repassados aos professores.

Na escola em questão, procurei proporcionar aos professores um debate para que houvesse maior interesse e crédito às mudanças curriculares propostas, articulando as questões presentes nas formações do “Dia D” com assuntos pertinentes ao cotidiano escolar. Estas formações iniciaram em 18/02/2019 e tiveram seu término em 23/11/2019 somando um total de 11 encontros realizados, sendo 7 encontros propostos sob minha orientação e coordenação. Os temas contemplados foram: Projeções Pedagógicas para o ano de 2019 - “o papel do professor”; Avaliar – auto avaliar – co- avaliar; Avaliação do processo ensino aprendizagem, diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória); Políticas de inclusão escolar; Desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos; Psicologia do desenvolvimento: aspectos históricos e biopsicossociais na educação.

Nos 4 encontros dos chamados dias “D” os temas contemplados foram:

1º “Dia D” – Diagnóstico BNCC e RCG; Mobilização em torno da constituição de currículo; Documentos curriculares municipais; reflexão sobre o RCG e BNCC na educação infantil e ensino fundamental;

2º “Dia D” - Principais conceitos e percurso histórico da construção da BNCC e RCG; Marco Legal; metodologias ativas na educação infantil e ensino fundamental e projeto político pedagógico principais conceitos na E.I e E.F;

3º “Dia D” – Inter-relação entre as etapas educação infantil, anos iniciais e anos finais; E.I direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiências; E.F. concepções, interdisciplinaridade, educação integral, ciência e tecnologia aplicadas a educação do séc. XXI e componentes curriculares.

4º “Dia D” – A transição entre as etapas da educação básica educação infantil (direitos de aprendizagem) e ensino fundamental (componentes curriculares).

O grupo envolvido nessas formações pedagógicas presenciais girou em torno de uma média de vinte docentes, participantes nos encontros realizados aos sábados, representantes de todas as disciplinas e séries da educação básica. De modo geral, os professores foram receptivos desde os primeiros encontros, que se referiam às projeções pedagógicas para o ano de 2019. Esses dois primeiros encontros foram

marcados por bastante diálogo, a partir de sugestões dos professores sobre datas festivas, ideias de como arrecadar verba para a escola, propostas de atividades diferenciadas entre as disciplinas e relatos de superação das dificuldades na atuação pedagógica e dos problemas estruturais da escola.

No terceiro encontro a temática *avaliar / autoavaliar* norteou nossas discussões. Os professores expuseram as suas visões sobre avaliação, trazendo alguns exemplos de alunos que tinham suas dificuldades e limitações de aprendizagem.

Avaliar para o grupo de professores torna-se de modo simplificado a materialização do que foi aplicado durante um período do ano letivo em um documento de uma ou duas laudas e o aluno tem a obrigação de responder de forma correta acima de 60% para obter êxito, e quando é feita uma reunião para “exposição de resultados”, há a comparação entre pessoas, pois, fulano tem determinado potencial parecido com ciclano, ou ainda a condenação em que determinado aluno “não merece ser aprovado”. Esta visão de avaliação vem arraigada e muito difícil de ser desconstruída, pois, na visão da maioria dos professores facilita o trabalho.

Na quarta reunião tivemos o primeiro “Dia D” – data programada pela Secretaria Estadual de Educação. Neste dia foi trabalhado a questão de currículo a partir da BNCC e do RCG, direcionadas para educação infantil e ensino fundamental. Nesse ponto, os professores demonstraram interesse pela proposta como uma continuidade entre as etapas da educação básica. Uma característica dessas formações “Dia D” é o modelo fechado, fornecido pela SEDUC, sendo que os materiais e a temática vêm prontos da mantenedora e o que me “cabia” enquanto coordenador pedagógico era “aplicar”, abrindo espaço para a discussão da BNCC a partir dessa proposta dada. Notadamente a formação neste dia foi muito debatida, surgindo questionamentos e reclamações, observadas com frases do tipo: *“Isso não vai dar em nada”*; *“Mais uma coisa desse governo”*; *“não somos valorizados”* e *“Ainda nos dão mais trabalho”*.

Os trechos acima sinalizam a falta de continuidade das propostas educacionais entre governos do estado do Rio Grande do Sul, caracterizando-se num pleito histórico de matriz ideológica partidária. Temos como exemplo no cotidiano escolar as reformas educacionais sendo pautadas pelos professores associadas aos nomes ou as siglas de quem propôs, como por exemplo a reforma Neusa Canabarro (Calendário Rotativo), reforma Ieda Crusius (lições do Rio Grande), Seminário Integrado e Ensino Médio Politécnico (Governo Tarso Genro), reforma do Governo Eduardo Leite (RCG e BNCC).

Ocorre que na maioria das vezes as divergências políticas acabam por interromper determinado projeto pedagógico, e isso reflete diretamente no cotidiano escolar. Tais questões fazem com que a gestão escolar e seus docentes precisem se readequar de tempos em tempos, num processo burocrático que desconsidera as boas práticas que vem ocorrendo na escola, as quais o professor acredita que é necessário findar. Resta para eles a frustração e a sensação de dívida permanente, haja visto o discurso social que responsabiliza os profissionais da educação pela suposta falta de conhecimento para atender as demandas dos seus filhos. Ainda foram mencionados aspectos como o autoritarismo, a não valorização dos educadores, as lacunas entre as perspectivas apresentadas nos documentos oficiais e a prática estabelecida na escola, tendo em vista as condições para o desenvolvimento do trabalho escolar, a falta de apoio estrutural.

Considerando tais questões, as quais surgem a todo momento quando há encontros formativos entre docentes, foi proposto um momento de sensibilização com a produção de um cartaz com palavras motivacionais. Isso trouxe para o grupo o sentimento de coletividade, indicando que todos estavam juntos para trabalhar o novo currículo.

Na quinta reunião estávamos voltados para o encerramento do 1º trimestre e a avaliação foi um assunto recorrente, pois era momento de decidir sobre a expressão de resultados dos alunos. Alguns docentes entraram no mérito do aluno merecer ou não determinada nota, outras relataram do enorme trabalho para corrigir tudo e que grande parte dos alunos “não se importam com as avaliações”. Foi um momento importante, onde pudemos debater acerca da avaliação diagnóstica, a qual tem por premissa a avaliação continuada, que considera todo o processo escolar do aluno e não apenas as notas em testes e provas. Alguns foram contrários, afirmando ser difícil fazer isso com nosso perfil de alunos, em função de que eles faltam muito a escola, o que dificulta uma análise contínua sobre a aprendizagem dos sujeitos. Ao final da reunião não chegamos a um consenso sobre a melhor forma de avaliar os alunos, demonstrando que ainda há um longo caminho pela frente no que tange aos significados que podem ter o termo “avaliação”, devido a amplitude da temática.

No sexto dia de formação ocorreu mais um “Dia D”, porém com um esvaziamento quase total da sala. Com justificativas variadas para o não comparecimento, ficamos em nove pessoas ao total. Foi dia de tratarmos dos princípios, conceitos e percurso histórico da construção da BNCC e RCG, dos marcos

legais dessas diretrizes, do PPP (projeto político pedagógico) da escola na educação infantil e ensino fundamental, com perspectivas para efetivação no ano seguinte (em 2020). Tomou-se uma discussão no sentido de que as etapas para a efetivação e o planejamento deveriam contemplar as características locais para serem aplicadas e não simplesmente impostas, desconsiderando as particularidades do contexto inserido. Atrelado à isso, seguiu-se um debate sobre a autonomia do professor com relação à sua prática pedagógica, trazendo uma perspectiva de que, por mais que mudanças ocorram, é na prática mesmo da sala de aula que a educação acontece.

No sétimo encontro tivemos a participação de duas professoras de educação especial, uma docente da escola e outra externa, com o intuito de proporcionar ao grupo de professores relatos e questionamentos sobre as possibilidades relacionadas às práticas de inclusão na escola. Entre as opiniões dos participantes, foi consenso a ideia de que o governo não proporciona formações nem dá condições para trabalhar com alunos em processo de inclusão. Outro ponto debatido foi o de como avaliar um aluno da educação especial, fator esse que se mostra desafiador, pois há a dificuldade observada pelos professores em dar atenção a esses alunos no meio de uma sala de aula lotada. Ainda, a partir de um curta metragem chamado “Alike”, abriu-se um convite aos docentes a uma reflexão de como a sociedade e a escola se organizam dentro de um padrão normativo que causa muitas vezes a invisibilidade das diferenças, quando passa a enquadrar alguns “normais” dentro de um padrão e para aqueles que não se encaixam, como as pessoas com deficiência, resta o lugar de aluno que não aprende, e se não aprende não é necessário investir nele.

No oitavo encontro foi o 3º “Dia D”, com o tema sobre a inter-relação entre as etapas da educação infantil, anos iniciais e finais e outras abordagens referentes a BNCC e RCG. Os professores pautaram-se sobre as dificuldades desses processos no 1º ano, 6º ano, 9º ano do fundamental e 1º e 3º anos do ensino médio em nossa escola, onde relataram sobre as dificuldades de aprendizagem, analfabetismos funcionais e adaptação dos alunos, trazendo alguns casos individuais, relacionando alguns perfis de alunos à educação especial (mesmo sem o diagnóstico clínico que comprove), rotulando os alunos indicados de forma particular.

No nono encontro a proposta para abertura foi fazer uma colcha de retalhos, onde cada professor deveria colocar seu pedaço de papel com algo que representasse uma habilidade, junto ao do seu colega, num formato de sensibilização, que serviu para tornar o encontro mais leve e com boas contribuições, onde

habilidades e competências foram discutidas com aprofundamento teórico e prático, resultando em questionamentos e argumentos pertinentes.

A décima reunião de formação de professores foi o 4º “Dia D”, com a organização das projeções para o próximo ano letivo na escola. Também foi discutido a transição entre as etapas da educação básica e, na oportunidade, foram exaltados os trabalhos já realizados na escola pelos professores, dentro da nova proposta curricular BNCC e RCG. Os professores expressaram satisfação em trabalhar na instituição e a vontade de cooperar para o melhor de todos, dando indícios de que as formações surtiram efeitos positivos com relação à união e a colaboração entre o grupo, sentindo-se parte de um coletivo.

Em nosso décimo primeiro e último encontro do ano, as discussões giraram em torno da exaustão docente, muito provavelmente devido à proximidade com o final do ano letivo, onde as demandas se multiplicam, com relatos de como os professores estavam ficando doentes pelas exigências da profissão, por lecionar em mais de uma escola e por não se sentirem valorizados. Tais fatores costumam ocasionar o afastamento de muitos docentes por problemas de saúde mental. Porém ressaltou-se que nossa escola era diferenciada, pois proporcionava amparo aos seus professores.

Durante as formações pedagógicas os professores foram mostrando a bagagem que traziam consigo, as quais dialogavam entre conhecimento empírico e as experiências pessoais. A postura da nossa equipe foi embasada na noção de que o grupo tinha algo muito maior para compartilhar, como as formas de se constituir um currículo baseado em referenciais de políticas governamentais.

Havia ali um movimento vivo de professores na escola, que trocavam suas impressões através das reuniões, quando a temática era de assuntos pertinentes ao cotidiano escolar.

Ao longo desses encontros formativos foi possível empreender um exercício analítico interessante acerca dos assuntos abordados, trazendo à tona algumas questões pontuais que geravam dúvidas e angústias nos professores, com relação a como implementar tais mudanças, bem como suas angústias pessoais quanto ao apoio ou a falta de apoio por parte da gestão escolar nesse processo. Nesse sentido, durante essas formações observou-se alguns êxitos com relação ao fortalecimento do grupo de professores, como um coletivo que faz parte da comunidade escolar. Também entendendo-se sujeitos com autonomia para realização de suas atividades em sala de aula, reconhecendo que a implantação de uma mudança curricular deveria



ser por etapas, com cautela, organizada e conforme as características dos alunos atendidos e levando em consideração as dificuldades pessoais, emocionais e pedagógicas dos professores.

Ainda em relação às ações realizadas pela equipe diretiva para a efetivação das mudanças curriculares necessárias no âmbito da implementação da BNCC e do RCG, houve oportunidades, durante as reuniões pedagógicas presenciais, em que foram repassadas aos professores orientações e demandas que chegavam da mantenedora SEDUC-RS. Tais orientações ditavam procedimentos a serem tomados, relacionados a mudanças curriculares e carga horária.

Chamou muita atenção, por exemplo, as mudanças nas orientações em relação à avaliação. No início do ano letivo de 2019, recebemos uma circular alterando a expressão de resultados trimestrais do ensino fundamental, onde escolas que tinham a expressão por conceitos – CRA (Construção Restrita de Aprendizagem), CPA (Construção Parcial de Aprendizagem) e CSA (Construção Satisfatória de Aprendizagem) – passariam a ser expressas por notas, mantendo a área do conhecimento, e no ensino médio a expressão continuaria sendo por conceito. Já no mês de dezembro desse mesmo ano, recebemos a Portaria 312/2019 mudando tudo novamente, onde os resultados de avaliação do 3º ano do fundamental até 3ª série do ensino médio ficariam expressos por notas de 0 a 10. Diante dessas mudanças, houve manifestações dos professores, durante reuniões pedagógicas presenciais em que foram discutidas tais ações, em que expressavam descontentamentos quanto a determinadas resoluções do governo com a afirmação de que vinham prontas, apesar de haver consultas via questionários online, mas que nunca eram levadas em conta as opiniões dos professores. Assim, um professor disse: *“Me matei respondendo aqueles questionários pra nada”*, demonstrando insatisfação com a forma como as opiniões dos professores foram desconsideradas. Isso tudo acaba levando os professores a assumir uma postura de “blindagem” das suas práticas em relação às mudanças impostas de cima. A fala a seguir é um exemplo de como as mudanças ocorrem na prática, diante dessas incertezas: *“quanto as notas, nunca mudei! só trocava os números por letras”*.

Não é possível ignorar, na análise sobre a implementação da BNCC e RCG, que os professores já acumulam experiências acerca da implantação de mudanças, propostas por diferentes governos, ao longo do tempo, e que a inconstância dessas mudanças colabora para uma visão um tanto pessimista, de que novas propostas

virão, mas não resultarão em mudanças, já que insistem em ignorar os professores. Assim também foram recebidas as mudanças curriculares, com muita resistência, trabalhando na direção de realizar adequações conforme a escola necessitava. Na opinião de alguns dos professores era algo necessário e na maioria mais uma situação imposta mas que com adequações “ficaria como era antes”.

*“Vamos lá né, temos que trabalhar mesmo este governo não sabendo o que realmente é uma escola. Os relatórios vão ser feitos e mandados igual”.*

No âmbito da gestão da escola, as práticas oportunizadas aos professores sobre propostas a serem inseridas no contexto desta escola em específico foram além das determinações governamentais, prontas e ordenadas, pois entende-se que o professor tem autonomia e conhecimento para isso.

Existe uma perceptível diferença entre as formações elaboradas pela coordenação pedagógica da escola e as que vieram “prontas” da SEDUC. As propostas “prontas”, tem uma visão global, com predefinições acerca de como avaliar, carga horária, inserção de nova disciplina e postura de professores perante a isto. Enquanto que nas formações elaboradas pela escola percebemos maior sensibilização por parte dos professores, pois, são propostas a construir, com temas próximos às realidades vivenciadas pelos docentes e alunos. Em consideração a estes depoimentos durante as reuniões pedagógicas presenciais e com o intuito de aprofundamento e agregar mais informações aos estudos realizados, realizamos um grupo focal com alguns professores representantes do ensino fundamental e médio da instituição de ensino. Com questões referentes ao cotidiano escolar, impressões sobre as políticas educacionais e envolvimento dos professores no processo, seguiu-se os relatos abaixo.

Acerca da postura da escola, nos chamou atenção o relato da professora A.H., onde considera importante e determinante ter a liberdade para a realização de seu trabalho:

*“Eu nunca “seguir” a BNCC, porque sinto um aporte da direção da escola para isso, caso contrário estaria cumprindo tudo certinho, mas só faço isso porque tenho um suporte né... outra o processo de ensino aprendizagem não é algo formal e com período determinado, e este tipo de mudança a cada pouco permite ensino aprendizagem seja colocada em prática. Mas percebo que vem um material pronto da mantenedora e isso é ruim, e muitas vezes não tem como contestar ou modificar ele, para quem está aplicando a formação resta reproduzir isso”.*

Já o professor M., ao relatar suas impressões sobre a necessidade das formações, defende que mesmo limitadas pelo material enviado pela mantenedora, são importantes para o processo, desde que seja um modelo atrativo aos professores, e onde haja uma continuidade na construção de um projeto, discutido através de capacitações,

*“o que percebo assim, que a gente tá participando daquela formação ali, mas no ano posterior vai ser diferente aquilo, a nossa formação no ano passado foi muito esclarecedora, pelo tempo trabalhado conosco, eu percebo que bem ou mal deve haver mudança de currículo... estas mudanças constantes de currículo, de avaliação... é difícil para nós, imagino para os alunos! estes anos passamos por muitas dificuldades por isso também”.*

Está contextualizado, através do depoimento acima, o que é recorrente nas normativas e políticas educacionais adotadas pelo governo estadual, onde as demandas das escolas, historicamente, não se consolidam em políticas com desfechos de continuidade, com tempo adequado para execução e com os resultados desejados acontecendo e sendo acompanhados. Existe uma perpetuada sazonalidade, ou seja, a cada governo – ou até no mesmo governo – várias decisões com referência a currículo, avaliação, organização disciplinar ocorreram e ocorrem, deixando os professores sempre com a impressão da não continuidade a cada mudança proposta.

A coordenação pedagógica por estar inserida no contexto e cotidiano escolar realiza suas orientações e atividades visando motivar os professores a melhor fazer no seu dia a dia em sala de aula.

Com relação à gestão escolar, uma das grandes dificuldades da equipe diretiva em consolidar as mudanças em relação a BNCC e RCG está para além de dispor de um momento de formação pedagógica, de dar prosseguimento e concretizar efetivamente as mudanças necessárias, pois, há um ritmo imposto com determinações a serem seguidas, metas a serem “batidas”, planilhas e pareceres para finalizar. Questões burocráticas que dificultam o processo e nos fazem ser autoritários, pois o aspecto burocrático segue padrões e prazos estabelecidos, onde todos devem cumprir de forma fabril; no caso de não cumprimento, devemos seguir o regimento estatutário onde inclui sanções através de Atas, registros e convocações. Essas e outras demandas acabam sendo um entrave para a implementação de novas práticas por parte dos professores, mesmo que tenham liberdade para isso.

Em diversos momentos conseguimos captar discursos dos professores apontando as dificuldades e os desafios que vem sendo enfrentados no processo de construção de uma proposta de reestruturação curricular da escola. Passamos a apresentá-los e discuti-los a partir daqui.

As dificuldades e desafios com a implantação da BNCC e RCG na escola pesquisada revelam-se um somatório de circunstâncias que já se faziam presentes no cotidiano dessa instituição, mas evidenciaram-se diante das manifestações dos professores durante as formações para o processo de mudança curricular. Salientou-se o quanto as políticas educacionais não têm permanência ou continuidade, estando essas diretrizes direcionadas e conduzidas a depender do governo que está vigorando em cada período.

Fica assim a educação refém da política partidária, causando uma séria dicotomia entre o tempo político e o tempo pedagógico. O tempo político está associado às agendas eleitorais e se define a partir dos objetivos do governo no contexto das relações de forças políticas e as necessidades de consolidar ou estabelecer posições em função das ações de outros atores políticos, ou seja, se determina pela lógica de instituir a sua proposta educativa, em detrimento de outras em disputa. Enquanto os tempos pedagógicos se referem ao tempo necessário para que os atores escolares, os professores, estabeleçam compreensões e significados às políticas educacionais, para utilizar os marcos de referência das políticas e promover mudanças significativas no seu trabalho, que vão além do cumprimento formal das novas orientações (BRASLAVSKI, COSSE, 2006 apud ZAMBON, 2015). Essa falta de compasso entre um e outro reflete diretamente nas práticas escolares, prejudicando os processos de ensino-aprendizagem na escola.

Há assim um desacordo no processo pedagógico, onde os professores têm dificuldades de transferir o estabelecido durante a implantação das matrizes curriculares para os planos de aula. Atrelado a isso, a recorrente queixa com relação à falta de estrutura nas escolas, entre estas a de não haver uma rede de internet adequada, computadores em funcionamento na sala de informática, livros didáticos para todos os alunos, espaços para práticas e pesquisas como laboratório de ciências, biblioteca, espaço de convivência, sala de vídeo, de forma que o aluno se sinta minimamente confortável para aprendizagem.

Fatores atrelados à falta de continuidade das políticas educacionais causam anseio e desmotivação entre os docentes. Nesse sentido, observei que predominou

entre as respostas dos professores, como fator negativo, a falta de seguimento das propostas, em função das trocas de governo. Isso, segundo os relatos, acaba por ter um cunho muito mais de política governamental, efêmera e temporária, do que de política de Estado. No relato abaixo se evidencia a necessidade desses projetos políticos curriculares serem implementados a longo prazo, prática que possivelmente traria resultados mais eficazes à realidade de cada escola. Como coloca o professor M,

*“O que percebo, assim né, que estas mudanças acabam causando uma confusão para os professores, porque cada vez que acontece isso, a gente faz uma preparação grande. Cada vez que tem uma readaptação, e quando este currículo é implantado, logo em seguida está vindo outras diretrizes e acaba modificando... e com certeza acaba causando uma confusão para seus professores, no seu planejamento, no seu controle... e é bem complicado”.*

Essa concepção diante das condições impostas para implementar uma nova organização curricular torna-se um desafio ao professor, o qual é uma peça muito importante nesse processo, já que é ele o responsável por colocar em prática essas mudanças e, assim, operacionalizar a política educacional em questão. Porém, de acordo com o depoimento de alguns professores, parece ocorrer uma inversão de valores no que se refere às mudanças, em função das descontinuidades dos governos, que aplicam o modelo ideológico carregado na sua sigla partidária para todo o sistema educacional, como afirmado no relato da professora R.

*“tenho uma visão um pouco de fora da BNCC, na minha visão é tudo muito politizado, então entra um governante novo, então ele quer marcar seu momento de política então ele vai mudar para marcar aquele momento. Então o que mais me choca nas mudanças, aliás tem que mudar, se tem coisa ruim tem que mudar mesmo mas o problema é que eles não pensam o que tá bom, que tá ruim eles pensam em marcar o momento”.*

Fica claro aqui que os professores estão vivenciando o atual processo de implementação da BNCC e RCG trazendo consigo, para esse momento, anseios e remorsos que advém de uma longa experiência anterior com a implementação de políticas educacionais passadas. De fato, nas últimas décadas, particularmente no caso da Rede Estadual do RS, estado no qual não tem havido tradição de manter a mesma gestão de governo por dois mandatos consecutivos, acompanhamos diferentes políticas sendo apresentadas a cada nova gestão e sendo abandonadas na gestão seguinte.

*“C” - É assim, a minha experiência é de uma trajetória longa, já passei por três cidades em escolas estaduais, com realidades diferentes, alunos diferentes, a gente recebe engessado tudo, desde a época do seminário integrado [proposta presente no Ensino Médio Politécnico, implementado pela gestão SEDUC 2011-2014]... logo quando iniciou foi terrível cada um dizia uma coisa, cada governo que entra promove novas mudanças, (...).*

Tal contexto parece ser decisivo para que professores se mostrem receosos diante desse momento em que, mais uma vez, são convidados a conhecer uma proposta, abandonando suas formas de trabalho em razão de um novo direcionamento curricular. Esse parece ser fator que desmobiliza os professores, até mesmo impedindo que invistam seu tempo em conhecer a proposta, como ficou claro na fala acima, quando a professora R começa com: “tenho uma visão um pouco de fora da BNCC (...)”.

Outro problema apontado pelos professores refere-se à distribuição dos conteúdos dentro da BNCC e sobre a consideração da adequação dessa distribuição. Percebeu-se, aqui, uma certa resistência dos professores a mudanças na organização dos conteúdos curriculares. No caso específico do relato da professora R, abaixo, ficou explícito que a tradição estabelecida para a sequência de trabalho dos conteúdos de ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental, focando nos conteúdos da área curricular Biologia, tem grande peso na forma como a professora organiza seu trabalho, de tal modo que a proposta de inserir conteúdos de física, química e biologia de forma uniforme ao longo dos anos finais, presente na BNCC, não a agrada. Ela vê dificuldades na inserção desses conteúdos no ensino fundamental, pois acredita que os alunos não têm condições de assimilar o conhecimento de física e química desde o início dos anos finais, os quais são, tradicionalmente, trabalhados apenas a partir do nono ano. Nesse contexto, pode-se observar no seu discurso que a professora tem dificuldades de compreender a proposta de continuidade da BNCC, que tem por objetivo proporcionar ao aluno um aprendizado ao longo de toda a sua trajetória escolar.

*R - “Eu... já está na ponta língua: do ensino médio, aquilo que se tem observado, que a gente pode estar nesta transição... não há grandes problemas; na minha disciplina não há grandes problemas. Minha grande preocupação é no ensino fundamental, em outras disciplinas não sei, no ensino médio já segui o modelo da BNCC de biologia e está tudo ok. Agora ciências é um terror para o conhecimento das crianças, imagina trabalhar no sexto ano uma coisa de ótica, uma das coisas que mais me chamou atenção, e coisas de química que era do nono ano agora está no sexto ano. Vi uns*

*livros do fundamental e me deixou preocupada. Pra gente dar a disciplina tem que sentar juntas, para dar tudo certo nem me refiro da área, mas da disciplina”.*

A professora V apontou como dificuldade relacionada à implementação da BNCC e RCG o descompasso e a distância existente entre o proposto e estabelecido como currículo nesses documentos e o trabalho realizado na escola:

*V- “Quando nos apresentavam as propostas, quando eu assistia, eu ficava pensando: o que será que eles estão falando? Será que é só um discurso para gente ver?... é tudo tão utópico, a realidade é tão dura, tem descompasso entre o que se fala e o que se faz”.*

As formações que inseriram as orientações recebidas da SEDUC, acerca da BNCC e RCG, foram recebidas pelos professores como algo utópico, fora da rotina de trabalho já vivenciada. O receio que aparece no depoimento dessa professora é o de que as orientações são idealizadas para uma realidade que não é aquela vivenciada pelos professores. Tal discussão encontra amparo na afirmação de Freitas, Silva & Leite (2018, p.868), os quais afirmam, acerca da BNCC, que

*A linguagem técnico-científica, as idealizações sobre as aprendizagens, a alusão a recursos materiais nem sempre disponíveis pautam o discurso pedagógico oficial e o afastam do contexto escolar.*

Houve também a manifestação de professores, no sentido da necessidade de considerar o aluno e as práticas escolares em sua multiplicidade de experiências, mostrando uma preocupação em trabalhar a partir das características da escola. Como a professora “F” destaca, sem deixar de ponderar as dificuldades para o trabalho em conjunto ou interdisciplinar:

*F- “Já estou há 8 anos na escola, a questão da gente poder se reunir é bem difícil acontecer, a gente tem metodologia diferente para trabalhar na escola, sempre senti muita falta nas humanas... a questão do RCG nem cheguei nele ainda, tentamos incluir a BNCC e RCG nas propostas da escola... mas não deu muito certo, sempre gostei de trabalhar com outros professores de outras áreas mas sempre com muita dificuldade”.*

O entendimento que ficou evidente nesse grupo de professores é de que para colocar em prática as novas normativas curriculares seria importante uma ampla discussão acerca dessas diretrizes e de como introduzir isso no cotidiano escolar e não da forma como vem acontecendo, de forma autoritária e pouco democrática.

Tais problemas referentes a implementação das novas diretrizes surge em diversas falas dos professores. Corroborado pelo relato da professora A.H., abaixo, está a questão das constantes modificações sofridas pela BNCC, a qual teve três versões diferentes e mais uma versão complementar, devido a adequações no ensino médio. As modificações sofridas pela BNCC e transferidas ao RCG, trouxeram a estes documentos orientadores características que foram discutidas e pesquisadas no ensino superior e vivenciadas na educação básica. Assim, a professora traz seu olhar de “fora” no processo, a partir do seu conhecimento acadêmico, e confronta com as reais necessidades no seu cotidiano dentro da sala de aula, que muitas vezes são diversos.

*“Estou a um ano na escola... como vejo, com a pequena experiência e o vínculo permanente com a UFSM, dá para gente olhar com o ponto de vista formal que a Universidade dá a BNCC... esta construção com a BNCC ela enquadra e engessa o professor, ela não proporciona ao professor possibilidades de criar atividade que vai de encontro com as necessidades da comunidade que a escola está inserida, por exemplo o aluno precisa de ter uma aula de porcentagem para não ser enrolado pelo vendedor quando for comprar uma geladeira e o professor tem que dar outra coisa... ela é imposta e conteudista um conjunto de conteúdos assim pré determinados então é grave isso, grave porque.... Eu nunca segui a BNCC, porque sinto um aporte da direção da escola para isso, caso contrário estaria cumprindo tudo certinho, mas só faço isso porque tenho um suporte, né.... outra, o processo de ensino e aprendizagem não é algo formal e com período determinado, e este tipo de mudança, a cada pouco, não permite que o processo ensino-aprendizagem seja colocado em prática”.*

A professora considera muito grave esse engessamento do trabalho do professor causado pela BNCC, na medida em que impõe o que conta e o que não conta como conteúdo aceito, válido, a ser ensinado. Outro fator que se evidencia na fala de A.H. é o fato de a escola em questão dar autonomia para seus docentes, o que ela vê como um aspecto positivo, pois lhe dá a liberdade para trabalhar questões que não estão explícitas na BNCC, mas que essa entende como importantes, que oportunizam aos alunos a pensarem e problematizarem coisas do cotidiano, como “participar da comunidade”, ter conhecimento de questões financeira para não ser “passado para trás”. Enfim, questões que, do ponto de vista da professora, não constam nas competências e habilidades previstas na BNCC.

Entretanto, talvez caberia aqui perguntar se realmente essas questões não estão previstas na Base ou se há uma confusão com relação ao que significa, por



exemplo, as dez competências primordiais de acordo com essas. Afinal, dentre as competências estão ter pensamento crítico, linguagem e autonomia, o que talvez caberia nas questões citadas pela docente.

Ainda em relação à autonomia docente, o depoimento da professora V corrobora o mencionado antes, o que demonstra que um dos desafios que os professores apontam nesse processo de implementação da BNCC e RCG refere-se à dicotomia autonomia/engessamento, no âmbito da gestão educacional:

*“V” - (...) na medida que não temos uma total autonomia, no sentido de escolher e debater de fato, as coisas são impostas, tudo vem de forma vertical... é um “cumpra-se”; cabe ao professor ter esta noção, não quero dizer que a gente vai fugir dos conteúdos, mas temos que ter esta noção, (...)*

Outro desafio elencado pelos participantes nas formações refere-se ao tempo, ou melhor, a falta de tempo e distribuição (in)adequada da carga horária dos professores, como aponta abaixo a professora J. Nas escolas públicas estaduais do RS é recorrente a má distribuição das horas-aula dos docentes, onde esses precisam lecionar em mais de uma escola para completar a sua carga horária, ocasionando, assim, uma sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, o pouco (ou nenhum) tempo para planejar. E a responsabilidade pela suposta falta de preparo recai sobre o próprio professor, acusado diversas vezes de ser displicente e pouco proativo e criativo.

Em nossa escola, por exemplo, dos vinte e oito professores, apenas quatro tem sua totalidade de aulas em uma só instituição de ensino, causando, assim, além dos problemas elencados acima, a falta de identificação com escola. Ainda, a participação em eventos de formação acaba comprometida, pois esse docente precisa também estar à disposição das outras escolas, com outras características de aplicação dos projetos curriculares e gestão, atender o cumprimento dos seus planos de aula, conviver com cobranças, além da distância entre uma escola e outra, pois, a 8ª CRE, da qual a escola faz parte, atende a 42 municípios, e o professor pode ser colocado em qualquer um destes. Enfim, são diversos atravessamentos que condicionam o professor a um modo de vida precário e que vão refletir muitas vezes negativamente na sua prática docente.

A professora “J” expõe sua impressão sobre essas questões:

*Nem sempre dá tempo, em resumo termina a gente só pensando em Enem. E assim... nossos políticos só copiam, dá certo lá e eles querem trazer para cá, que nem agora [no contexto da pandemia de covid-19] eles acham que a gente não está trabalhando, mas estamos trabalhando o dobro e o triplo, eu vou até duas, três horas da manhã... eu trabalhava em 4 escolas, imagina se pudesse fazer conforme a realidade da escola! para começar, o professor deveria trabalhar em uma só escola e ser bem valorizado. Na nossa escola a gente procura trabalhar, mas tem dias que tu vem pronta para aula e muda tudo.*

*Como falei, ano passado tinha 4 escolas, assisti 2,3 [formações] bem boas, a gente ali né, a gente quer aplicar, a gente conversa, aprende muito né, depois que termina a gente murcha, entra ano sai ano e acaba sendo sempre a mesma coisa.*

A opinião da colega de profissão é relevante e mostra o quanto o processo de políticas públicas e gestão de pessoal no meio da educação interfere imensamente no desenvolvimento do trabalho, muitas vezes reduzindo o estabelecido para atender melhor, ou seja, adaptar os processos para conseguir fazer algo. A professora “V” relata abaixo a ideia sobre como podem ser contextualizados esses processos;

*“V”- (...) tenho a noção que estamos sendo consultados menos: abrem os espaços na internet para a gente dar opinião, mas até onde está se levando em conta a nossa opinião?... Muitas vezes nem quem deveria nos guiar tem noção. Por outro lado, não é tudo que pode ser descartado, mas a escola é um lugar onde vai ser... Que o aluno vai ter informações acadêmicas.*

A docente “V” destaca a falta de uma gestão educacional democrática, no nível de instâncias superiores, que não encontra mecanismos eficientes de participação dos professores nas decisões políticas da educação. Menciona, por exemplo, que órgãos responsáveis (Ministério da Educação) abrem canais para consulta, porém os professores não se sentem contemplados em suas opiniões; Por fim, a professora ressalta a importância da escola como um lugar potente para os alunos, pois é o espaço onde eles irão adquirir conhecimentos que lhes darão oportunidades futuras.

As ações da gestão pedagógica neste recorte feito pela professora “V”, e que é compartilhado pelos demais professores e professoras da escola, ocorrem, segundo esses, ao tornar o ambiente escolar adequado, considerando as normativas estabelecidas, porém pautando as adequações necessárias aos melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as possibilidades de cada turma e/ou aluno.

A instituição de ensino pesquisada apresenta particularidades, dentre elas sua localização, inserida em uma zona periférica da cidade, onde a maioria dos alunos encontra-se em vulnerabilidade social. Isso acaba sendo um grande obstáculo, pois eles não têm condições mínimas necessárias para ter acesso a tecnologias, material escolar adequado e, em muitos casos, falta também orientação quanto aos estudos no seu núcleo familiar. Como relatam as professoras “V” e “F” abaixo:

*“V” - A questão do professor saber adaptar o necessário... na escola, como a nossa, temos que estar sempre apagando fogo, temos todo um contexto social que eles estão inseridos, são várias variáveis que eles estão inseridos, mais a demanda que vem do governo, vivemos um momento muito difícil, e agora sem o contato, torna mais complicado ainda”.*

*“F” - Nestes 8 anos que fiquei no Santa Marta, mesmo sendo professora de história, passava um final de semana inteiro para entender um conceito, para desenvolver um conteúdo... tem que adaptar ao que eles estão vivendo no contexto deles, porque tem muita coisa pessoal deles. E a gente sempre acaba sendo vista como psicóloga, uma segunda mãe... é difícil separar o conteúdo das vivências deles”.*

Diante dos relatos analisados até aqui, é possível observar que mesmo com inúmeros atravessamentos relacionados tanto ao contexto social em que esses alunos estão inseridos, quanto às fragilidades do modelo de ensino proposto nesse período de pandemia – Modelo de ensino híbrido – os professores participantes dessa pesquisa demonstram compreender as dificuldades e as possibilidades dos seus alunos, ao mesmo tempo que procuram novas maneiras para trabalhar, flexibilizando as propostas, repensando o processo e readequando seus planejamentos quando necessário.

Inevitavelmente, diversos professores destacaram nos seus depoimentos nos grupos focais os desafios do momento atual, devido as condições atípicas do ano de 2020, ocasionados pela pandemia do COVID-19, onde as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos se ampliaram nessa escola de educação básica, que é pública e, como tal, tem características específicas que dificultam ainda mais o processo de ensino híbrido, pois acaba por alargar ainda mais as desigualdades sociais. O relato abaixo demonstra essas fragilidades diante do momento atual.

*“C” – Este ano estou tentando a melhor forma possível fazer o melhor para eles, com este ano, com esta mudança toda, e mais esta pandemia, está muito complicado, comecei no início a fazer as coisas mais complexas depois recuei, porque os alunos iriam ficar perdidos... eles estão perdidos.*

É inegável que a implantação da BNCC e RCG no estado do RS ficou comprometida durante o ano de 2020. Com isso, pudemos observar, a partir da realização dessa pesquisa, que afloraram as dificuldades já existentes, enfrentadas pelos professores e a gestão pedagógica. Uma dessas dificuldades é a relação dos professores com as novas ferramentas, o enorme distanciamento entre professores e tecnologias, a falta de comunicação entre gestão e professores, gestão e comunidade escolar e entre professores e comunidade escolar.

Situações essas que se interligam e refletem nas lacunas de aprendizagem dos alunos. Há que se atentar, porém, que a escola não é “só isso”, a escola e os professores que participam desse processo mostram que há possibilidades muito interessantes e potentes, mas muitas vezes eles nem se percebem como operadores desses movimentos transformadores.

Ocorre que, devido ao período pandêmico em que vivemos, que trouxe novas nuances para a educação escolar, os relatos em sua maioria expuseram um “estado de espírito” fragilizado, até mesmo desmotivado pelas condições atuais dos professores, os quais viram sua vida privada se misturar com sua vida profissional. Com uma carga enorme de *lives* de vários tipos, de orientações, formações e cursos *online* promovidas pelo governo do estado e por outras instituições. Assim, na realização dos grupos focais, os professores expuseram as suas exaustões, relacionadas à sobrecarga das formações presenciais de 2019 e aquelas realizadas de modo *online* em 2020, junto com isso toda a insegurança promovida pelo processo de educação remota, algo não vivenciado até então nas escolas públicas do RS.

*S- Pra mim foi muito difícil no início, eu tava apavorada, principalmente ficar longe de aluno, aprender dar aula novamente, preparar uma aula, além da matriz nova, ter que resumir além do que já estava enxugado, e aí tu mandar para um aluno que você não teve contato, está muito difícil.*

O processo de ensino aprendizagem contextualizado pela professora “S”, expressa a preocupação e distanciamento com o “novo”, da qual a insegurança tornou imperceptível para ela mesma o processo que já havia começado no ano letivo anterior, com a inclusão de tecnologias empregadas na educação e novos modelos curriculares. Ainda, com relação a esse modelo de ensino instituído na pandemia, articulado às tecnologias digitais, o professor “M” observa esse movimento com cautela:

*M - Acredito que é um processo que foi abreviado, é um processo que com o tempo vai desvalorizando cada vez mais o professor, é um processo que vai se tornando rotina, e o governo vai vendo que é um processo que é viável e cada vez mais vai ser usado para enxugar o magistério público.*

A concepção do professor “M” sobre os processos políticos educacionais, promovidos pela secretaria de educação, expressa o que realmente acontece nos modelos implantados até então, onde ao professor resta apenas a adaptação. O professor chama atenção também para a questão da “ameaça” das tecnologias na educação, onde uma sala virtual pode contemplar muito mais alunos que uma sala física, assim possibilitando ao governo distribuir menos horas para os professores e professoras, fechar escolas, em nome de um modelo ideológico de administração, pautado pela lógica do estado mínimo.

Enfim, os depoimentos explanados nesse capítulo e em outros momentos da pesquisa mostram o quanto a educação escolar e os seus docentes são constantemente colocadas “em xeque” e responsabilizados pelos sucessos e fracassos dos processos escolares. Enfatizar muito mais os fracassos não é ao acaso, é uma intencionalidade pautada na política de “enxugar a máquina pública” como bem colocou o professor “M” acima, intensificadas pelos governos que defendem esse modelo pautado no liberalismo econômico de gestão pública, o que assenta a educação no lugar de despesa e não como um investimento.

Neste momento, a partir do que já foi discutido, conseguimos abordar as relações que podem ser estabelecidas entre a proposta pedagógica da escola e as orientações e/ou prescrições presentes na BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho

Primeiramente, cabe mencionar que, como todo planejamento, os planos oficiais de aulas, os quais são registrados e constam dos relatórios, são uma antecipação do que se pretende realizar. Porém, no cotidiano, as atividades e instrumentos de avaliação são adaptados ao contexto diário, às condições dos alunos, às condições de trabalho.

Na escola pesquisada, existe uma rotina em que planos de aula e relatórios são registrados formalmente, conforme as orientações da secretaria de educação, porém no cotidiano escolar existem adaptações à rotina e às necessidades de sala de aula, caracterizando a autonomia dos professores quanto a ações e ao funcionamento da escola.

Na lei maior da educação (LDB nº 9.394/1996, art. 13) está definida e afirmada a função do professor no processo educativo de forma ativa: participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Ou seja, aqui há uma compreensão ampla, aprofundada e contextualizada da docência no espaço educacional.

O que percebemos durante esta pesquisa é que existem desarticulações entre a Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Gaúcho, LDB e PNE. Ou seja, a BNCC está pautada na padronização de currículos e trabalho de professores, mesmo o material didático comprometido pela concorrência de empresas e articulações políticas, como nos afirma Freitas,

O fraco enquadramento da proposta curricular abre uma lacuna para um maior estreitamento com a realidade. Entretanto, destaca-se que os mecanismos de regulação e controle são ainda mais efetivos na medida em que não comunicam aquilo que deveriam. Por não contemplar as diferenças culturais, a diversidade na escola, os saberes e linguagens e a ausência de qualquer alusão aos processos avaliativos ampliam esse deslocamento do mundo da escola e relegam o documento a um nível hierárquico dito superior, mas idealizado e distante. (FREITAS; SILVA e LEITE, 2018. p. 868).

O foco das políticas educacionais tem sido direcionado muitas vezes para sistemas de avaliação externa de desempenho, recaindo sobre a responsabilização dos docentes na condição de não decidir o currículo mas cumprir o currículo. Entendemos que, com a implantação da BNCC, há um risco de responsabilização verticalizada e autoritária, especialmente quando associada a mecanismos que associam avaliações em larga escala, definições de metas, etc.

Porém, defendemos que o debate e as decisões sobre currículo não se esgotam na definição de determinados conteúdos ou numa ordem previamente estabelecida para que sejam abordados nas escolas, já que o currículo ultrapassa a dimensão prescritiva dos textos de propostas como BNCC e RCG. Assim, é por meio do currículo que se expressam, também, o fazer pedagógico, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo e espaço escolar.

## 6. CONCLUSÕES

Ao apresentarmos as conclusões desta pesquisa, seguiremos a premissa de revisitar alguns aspectos importantes tratados durante o texto e também recuperar as intenções deste estudo, que teve como intuito estudar a organização do trabalho escolar no processo de implementação da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Marta.

Mais especificamente, buscamos informações para nos ajudar a identificar as ações promovidas e realizadas na escola para construção da proposta de Reestruturação Curricular, bem como caracterizar os desafios enfrentados para construção da proposta de Reestruturação Curricular, no âmbito do processo de implantação da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho.

O principal meio de registros de informações foram os encontros de formação pedagógica, com o intuito de analisar e problematizar as ações e implicações das normativas educacionais vigentes.

A contribuição das formações pedagógicas na instituição de ensino foi no sentido de pensar a escola e as práticas educacionais de dentro da escola, no “chão da escola” como se costuma dizer. Ao mesmo tempo, esse é um desafio que parece a cada dia maior, mas extremamente necessário, se o que se quer é uma educação verdadeiramente transformadora: transformadora de futuros, de “desvios”, de saídas da marginalidade – entendendo aqui marginalidade como estar à margem da sociedade.

Ao identificar as ações promovidas e realizadas na escola para construção da proposta de reestruturação curricular, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio na Escola estudada, evidenciou-se algumas considerações importantes, principalmente com referência à implantação da BNCC e RCG, como a falta de autonomia da gestão e dos professores, devido ao caráter vertical e autoritário mediante o qual esses referenciais vem sendo colocados em prática. Também o modo como os professores vem sendo responsabilizados – e tendem a ser ainda mais – pelos sucessos e fracassos no processo de escolarização dos alunos, tidos, no senso comum, por uma grande parcela da sociedade, como “fracos”. Questões essas que, dentre outras, se destacaram ao longo dessa pesquisa.

A BNCC e, por extensão, o RGC, estão embasados numa premissa que condiciona a equidade e a qualidade educacional com a existência de currículos escolares construídos a partir de uma base nacional e comum para todo o país. Em que pese que essa visão é por demais simplista, ao ignorar um conjunto amplo de fatores que intervêm no processo educativo, em espaços tão diversos como o são as diferentes realidades brasileiras, sendo essa premissa considerada válida, não deveriam os professores, ou as entidades que os representam, terem participado de modo mais ativo em seu processo de elaboração e na condução do processo de implementação? Evidenciou-se no depoimento dos professores que a maneira como esses referenciais deveriam ser colocados em prática precisaria ser pensada e amplamente discutida dentro da escola. Dessa forma, o direcionamento das ações promovidas, principalmente pela coordenação pedagógica, foi voltado para a organização e desenvolvimento de atividades de formação e que estas fossem adequadas às demandas necessárias para garantir o andamento pedagógico, considerando o momento em que ocorre essa transição. Assim, houve o cuidado para não responsabilizar em demasia os professores, mesmo que os documentos orientadores de implantação das mudanças curriculares sinalizem nessa direção, com uma imposição de mudanças, sem se preocupar com a estrutura escolar e as condições dos professores, sem possibilidade de autonomia às instituições de ensino, esquecendo que é no chão de escola que tudo acontece, que nesta ponta se efetivam quaisquer resoluções curriculares. Como nos afirmam Aguiar e Tuttmann,

[...] como “tudo na vida tem o seu contrário”, será no chão da escola que as políticas curriculares instituídas serão postas à prova, ao favorecerem ou não a formação de sujeitos críticos e emancipados, o que dependerá, sobretudo, de mudanças no atual contexto sociopolítico-econômico e da afirmação dos princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988. (AGUIAR, TUTTMAN, 2020, p.88)

Nesse sentido, outra questão que deve ser considerada e que surgiu em vários momentos ao longo dos encontros refere-se à estrutura, tida pelos professores como um dos alicerces fundamentais para criarmos um ambiente favorável à aprendizagem, o que vai ao encontro com o que sinaliza a Constituição Federal. Sabe-se que tornar a escola favorável as práticas educacionais é um grande desafio, pois, por mais que os documentos orientadores das novas diretrizes curriculares tragam a perspectiva de “futuro” nas suas linhas, a gestão escolar e a escola precisam de algo no presente,



principalmente quanto ao incentivo dos professores para qualificar a docência, como o depoimento da professora “A”.

*“a gente já sabe no que vai dar... a verdade é que, por mais que a proposta seja excelente, nunca teremos estrutura adequada para fazer, realizar. O que nós temos? A oratória e o quadro; é um conjunto de coisas [necessárias] para que se realize, principalmente a infraestrutura”.*

Através das formações pedagógicas foi perceptível a falta de perspectiva dos professores quanto à continuidade de todo processo, muitas vezes divergindo também suas opiniões quanto ao tempo desejável e recomendado para efetiva realização do projeto de mudança curricular. O que trouxe para a pesquisa diversos questionamentos, repercutindo a desconfiança de alguns com relação à forma como a construção da nova base curricular vem sendo feita, com pouca discussão sobre o assunto, reverberando em atitudes negacionistas de alguns e a insatisfação em reproduzir de maneira fidedigna o que prevê o RCG. Concordando com Freitas, Silva & Leite,

Não obstante, além de se questionar a pertinência da existência de uma base, o seu processo de gestação foi bastante controverso. O aligeiramento de sua produção, a escassa discussão e a demanda governamental por celeridade no processo indicavam que o interesse maior era apenas pela existência de uma base, sem ocupar-se de suas posições. (FREITAS, SILVA, LEITE, 2018. p. 859).

Sobre a função da coordenação pedagógica acerca das ações realizadas nestas formações, considera-se que houve um trabalho de sensibilização e ao mesmo tempo de filtragem, entre o que se impôs pela secretaria de educação (SEDUC-RS) e o que foi repassado ao grupo de professores. Quando necessário, algumas adaptações foram feitas, porém não registradas formalmente, para que assim fosse possível selecionar e esmiuçar as questões mais pertinentes para o contexto da escola.

Dessa forma, as atividades realizadas diante das situações que se apresentaram e considerando as características da escola, quando colocadas em prática, de acordo com o que se observou nos depoimentos dos professores, foi ao encontro do que diz Freitas, Silva & Leite:

Podemos considerar também aquele currículo desenvolvido no dia-a-dia da escola, a partir das práticas dos professores, que constitui o chamado discurso pedagógico escolar. Estes discursos possuem hierarquias diferentes e por isso não compartilham dos mesmos códigos [da base]. Os profissionais

da educação tendem a traduzir o discurso oficial através de regras recontextualizadoras que lhes permitem propor e desenvolver um currículo que leve em conta, entre outros aspectos, o contexto de suas práticas pedagógicas, as necessidades de estudantes, o projeto pedagógico da instituição educacional. (FREITAS, SILVA, LEITE, 2018, p. 862)

Vimos, através desta pesquisa, que os docentes sinalizam dificuldades em dar continuidade às reformas educacionais devido principalmente à complexidade que envolve o desenvolvimento de práticas pedagógicas em uma instituição de ensino, pois a base traz a imposição de um sistema fabril que organiza as aprendizagens a partir de padrões dentro de determinado período escolar, por exemplo, sexto ano do ensino fundamental. Entende-se, assim, que tais documentos orientadores preveem que os alunos devem alcançar determinado grau de aprendizagem e contemplar as competências previstas para o sexto ano até o final dessa etapa de ensino, colocando em dúvida a capacidade do aluno quando esse padrão não é atingido e, dessa forma, os docentes acabam por assimilar uma lógica cartesiana de avaliação e a inevitável comparação de aluno com aluno.

A ideia de competência trata o sujeito a partir de um princípio de igualdade, o que pode parecer, superficialmente, interessante. O entendimento de que “todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum. Não existem déficits”. As ideias de igualdade e universalidade são no sentido de homogeneidade, sem considerar diferenças que possam ter/ser/existir dentre os sujeitos. (FREITAS, SILVA, LEITE, 2018.p.860)

Quando o imperativo é o “cumpra-se” dado pelo governo com publicações no diário oficial do estado através de pareceres<sup>12</sup>, surge a dificuldade de administrar a autonomia da escola e do professor, em virtude disso, opta-se por adaptar as situações em sala de aula de acordo com as demandas superiores. Outra pauta de dificuldade definida como angústia pelos docentes é quanto às consultas aos educadores por parte do governo, onde os docentes não veem nos documentos oficiais a reprodução das suas opiniões. Esse pensamento é corroborado pela quase totalidade dos professores da escola. O que fica visível, me parece, é que as consultas e discussões propostas pelos órgãos reguladores são meras formalidades, para dar a “impressão” que se trata de uma vontade comunitária e que democraticamente abre-se espaço e escuta à sociedade. Constituem-se em mecanismo utilizado para construir uma retórica favorável à política. Porém, na prática, quando os documentos

---

<sup>12</sup> Tais pareceres referem-se as normativas institucionais da mantenedora SEDUC, os quais chegam até a gestão escolar via e-mail. Cabe a escola seguir o texto e colocá-lo em prática.

oficiais são editados, não se manifestam as percepções dos consultados, causando, assim, algumas das frustrações relatadas pelos professores desse estudo.

Essa pesquisa foi realizada concomitantemente ao processo de implantação de uma política curricular, a Base Nacional Comum Curricular, aliada ao Referencial Curricular Gaúcho, que também estava sendo implementado. O que não esperávamos era que atrelado a esse movimento de mudanças haveria uma Pandemia mundial com alto contágio de infecção, acabando por expor ainda mais as grandes mazelas das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

Até então havia um cenário previsto para dar continuidade a tais mudanças, assim, no ano de 2018, quando se instituiu o projeto que alterava o currículo, tínhamos um cronograma apresentado às escolas pela coordenação regional de educação e durante o período que foi permitido a aplicação houve várias alterações, com referência à expressão de resultados, carga horária, distribuição das disciplinas nas séries, extinção de disciplina, retorno de disciplina, retorno de expressão da avaliação por meio de notas... imaginemos isso somado a dificuldades já existentes nas escolas públicas. Porém, devido à pandemia esse cronograma foi interrompido e não se sabe quando terá continuidade, dadas as incertezas em relação ao cenário da pandemia.

Diante de tantos impasses e imprevistos, considero um grande desafio fazer parte dos processos escolares, tanto para a gestão escolar como para os professores, nesse cenário de tantas mudanças. Atrelado às dificuldades já existentes, durante o ano de 2020 as restrições trouxeram novas mudanças e com elas a necessidade de adaptação ao ensino remoto. Considerando que dos 33 professores, 28 não tinham conhecimento ou habilidade com as tecnologias, fomos apresentados ao caos na pandemia. Por parte dos alunos dos 403 matriculados em um primeiro momento, apenas 280 tinham acesso a algum tipo de rede social e internet, os demais retirariam materiais impressos na escola.

Assim, se a falta de recursos, que já evidenciava-se em tempos anteriores, devido aos meses de atraso nas verbas de alimentação e manutenção da escola, agora precisaríamos de recursos para carga para impressora, papel, álcool em gel e máscaras de proteção, em uma comunidade periférica com alto índice de vulnerabilidade social. Tudo isso agravou as dificuldades da escola, tanto para os alunos quanto para os professores. Sendo o ano de 2020 muito difícil, as possibilidades de formações pedagógicas ou continuidade na implementação das novas diretrizes curriculares esvaíram-se.

Passados 10 meses desde o início da pandemia, nossos professores encontram-se exaustos, e ainda estamos em discussão sobre qual seria a melhor maneira de aplicação de conteúdo, expressão de resultados e fechamento do ano letivo de 2020. Com isso, a BNCC e RCG ficaram “esquecidos”, e no seu lugar ficaram propostas simplificadas, pois era o possível para nossos alunos nesse momento, tendo em vista que passaram o ano sem contato com o professor.

Vimos que as regras estabelecidas para o desenvolvimento do projeto para a reforma curricular no estado negam uma realidade e as dificuldades a serem enfrentadas, pois, diante do regimentado no RCG em sua primeira fase, no ensino fundamental, se estabeleceu regras sem considerar as realidades apresentadas pelas escolas públicas estaduais. Este modelo curricular apesar de ser teoricamente classificado por área do conhecimento, tem as avaliações e expressões de resultados feitos por disciplina, de forma individual. Dificultando ainda mais a intencionalidade que permanece desde a LDB 9394/96, que é a interdisciplinaridade, sendo essa, ainda um grande desafio.

Evidencia-se dessa forma, a grande dificuldade em colocar em prática a interdisciplinaridade, devido a demanda já encarada pelos professores e professoras, que necessitam trabalhar em duas ou três escolas, tornam muito difícil uma reunião por área do conhecimento, o que seria de fundamental importância para a efetivação desse processo.

Considerando o exposto até aqui, concluo entendendo que através desta pesquisa foi possível problematizar os enfrentamentos e as possibilidades que os professores, professoras e a gestão pedagógica da escola estadual de educação básica vem construindo ao longo dessa caminhada de implementação de novas diretrizes. Chegando à conclusão que, para essa construção ser consolidada, é fundamental a participação e o reconhecimento de pertencimento ao espaço escolar por parte de todos envolvidos no processo. Pois, por mais diretrizes e reformas impostas que cheguem, a escola e o grupo de professores sempre criará alternativas, pensando no melhor aproveitamento desses processos pelos alunos. Na visão dos docentes participantes dessa pesquisa, sempre haverá necessidade de reformas e adequações, porém, a legitimidade dessas estará na valorização do profissional da educação dando condições de trabalho e também condições de possibilidades para a implementação das leis, normativas e orientações, levando em conta a autonomia da escola dentro dos seus contextos e problemas reais.

Conclui-se, que é preciso considerar a importância das mudanças curriculares e o fortalecimento de uma base nacional comum, pois são processos importantes e necessários para que a educação pública se reinvente e deixe de ser vista como um fracasso. Entretanto, para que estas ocorram, é fundamental uma organização política educacional voltada para as reais necessidades pedagógicas, sociais e estruturais de professores, alunos e gestão, considerando suas particularidades. Bem como, entender a relevância de pensar a escola de dentro dela mesma, de acordo com a sua realidade, trazendo à participação os principais envolvidos nesse processo, ou seja, a comunidade escolar, os alunos, e especialmente os professores.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.); DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 59.

AGUIAR, M. A. da S.; TUTTMAN, M. T. **Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos**. Brasília, v.33, n.107, p.69-94, jan./abr.2020.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; ELSON, Bastos Pereira. **Políticas públicas, estado e gestão escolar no Brasil: compassos e descompassos**. Rev. Diálogo em Educação, Curitiba, v. 16, n.47, p. 189 – 208 jan. /abri. 2016.

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. **O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no brasil: percurso histórico e marcos legais**. Rev. Holos, Rio Grande do Norte, v.6. n. 30, p. 280-294 – dez. 2014. Acesso 18 fev. 2020.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 562.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. p. 404: il.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 04 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Acesso 12/02/2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) (PNE 2014-2024). Acesso em: 16 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Disponível em:** [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso 08 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p. 292.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Artigo 206. Disponível em: [http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_04.06.1998/art\\_206\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.06.1998/art_206_.asp). Acesso 09 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 12 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretária de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 09 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>- bases legais PCN E.M.. Acesso em: 29 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O fundef e o professor**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192)-. Acesso 07 fev. 2020.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: análise de sua proposta para os anos iniciais**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 6, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1433/971>. Acesso em: 22 mar. 2020.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: Guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., vol.23, n.80, pp.168-200. 2002. Acesso em: 22 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 48 p. (PNE em Movimento, ISSN 2448-4288; 1). 2016.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica.** Educ. Soc., vol.34, n.124, pp.761-785. 2013.

FREITAS, FABRÍCIO M.; SILVA, JOÃO A. DA e LEITE, MARIA C. L. **Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas Políticas Curriculares da nova BNCC.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3<sup>o</sup> ed. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2009. p. 405.

GATTI, Bernadette. **Grupo focal na pesquisa de ciências sociais e humanas.** 2005. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod\\_resource/content/1/GATTI%20C%20Bernadete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod_resource/content/1/GATTI%20C%20Bernadete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf). Acesso em: 25 mai. 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** 2<sup>o</sup> ed. Porto. Portugal. Ed. Porto Lda, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre. Ed. Artmed, 2010.

JUSBRASIL. **Emenda Constitucional 59/09** | Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em:  
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823952/emenda-constitucional-59-09>. Acesso em: 08 fev. 2020.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: Um campo minado.** Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade.** Ano XX, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica do projeto à implementação.** Porto Alegre. Ed. Artmed, 2008. p. 328.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5.ed. revista e ampliada. Goiânia. Ed. MF Livros, 2008. p. 319.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 2<sup>o</sup> ed. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2006. p. 129.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, Vol.27, n.94, p.47-69,



jan. dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 16/12/2020.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIN, Giovana Carla Cardoso. **Análise textual discursiva**: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social** – Teoria, método e criatividade. 21º ed. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4ª Ed. São Paulo. Ed. Cortez, 2016.

PENA, A., BARROS, C. E CASTRO, M. **Formação dos profissionais de educação infantil**: ações e desafios. In: NUNES, MF, CORSINO, P. E KRAMER. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

PERRENOUD, PHILIPPE. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 234.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; De ALMEIDA. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cad. 2012, vol.42, n.147, pp.754-771.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. p. 17. Acesso em: 13 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEEEd nº 345/2018**. Disponível em: <https://undimers.org.br/wpcontent/uploads/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEEd-345-2018-Referencial-Curricular-Ga%C3%BAcho.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEEEd nº 253/27.00/14.3**. Disponível em: [http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1438180324\\_pare\\_0545.pdf](http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1438180324_pare_0545.pdf).

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Portaria n. 289/2019. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=350593>. Acesso 08 fev. 2020.

SENADO FEDERAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2002.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 01

### REGISTROS DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

#### Quadro 1 - 1º ENCONTRO

Identificação da reunião: PROJEÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ANO DE 2019 “O papel do Professor”.
Data: 18/02/2019
Tempo: 3h30min
Quantos presentes: 32
<p>O que foi feito:</p> <p>O encontro desse dia foi para tratarmos do tema de “Projeções Pedagógicas para o ano de 2019, o papel do professor”, com trinta e dois presentes entre professores, equipe diretiva e funcionários. Neste sábado estávamos representantes de todas as disciplinas e séries da educação básica. De modo geral, os professores foram receptivos ao tema tratado que se referiam às projeções pedagógicas para o ano de 2019. Esse primeiro encontro foi marcado pelo diálogo, a partir de sugestões dos professores sobre datas festivas, ideias de como arrecadar verba para a escola, propostas de atividades diferenciadas entre as disciplinas e relatos de superação das dificuldades na atuação pedagógica e dos problemas estruturais da escola.</p> <p>De modo que segundo a fala da professora A.H. exemplifica este momento, <i>“apesar de toda dificuldade que temos pela frente este ano, podemos mais uma vez tentar fazer trabalhos por área do conhecimento, e quanto a verba que não recebemos do governo nunca, as festas são essenciais para escola”</i>.</p> <p>A partir disso temos a noção de que a uma preocupação com a manutenção da qualidade no atendimento ao aluno e também com recursos para que isso seja viabilizado.</p>
Concepções sobre BNCC e RCG? Neste dia de formação podemos afirmar o que o tratado sobre a concepção de BNCC e RCG, restringiu-se sobre a interdisciplinaridade.
Consideração dos professores sobre o tema da formação: Os professores encaram a formação, como uma dificuldade a mais na sua rotina profissional, devido a retórica destas permanecerem em uma dinâmica comum de

cobranças e exigências, como exemplificado através da fala da professora C, *“este encontros além de nos tirarem o final de semana (em um sábado pela manhã), não trazem nada de novo”*.

Fonte: Elaborado pelo autor.

## Quadro 2 - 2º ENCONTRO

Identificação da reunião: PROJEÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ANO DE 2019 “O papel do Professor”.
Data: 19/02/2019
Tempo: 3h30min
Quantos presentes: 26
<p>O que foi feito:</p> <p>O encontro desse 2º dia foi para tratarmos do tema de “Projeções Pedagógicas para o ano de 2019, o papel do professor”, com vinte e seis presentes entre professores, equipe diretiva (os funcionários e secretários foram dispensados pela diretora neste dia). De modo geral, os professores foram receptivos ao tema tratado que se referiam às projeções pedagógicas para o ano de 2019. Esse segundo encontro foi marcado pelo diálogo, a partir de sugestões dos professores sobre propostas de atividades diferenciadas entre as disciplinas, calendário escolar e dos problemas estruturais da escola.</p> <p>O imperativo quanto ao calendário escolar, contestado pelos professores, foi quanto ao período de recesso no meio do ano letivo (reduzido de 15 para 7 dias), formações pedagógicas e sábados letivos (muitos durante o ano letivo 11 sábados).</p> <p>Neste início de ano letivo, ficou em evidencia valorização por parte dos professores sobre a necessidade de um trabalho colaborativo entre todos, isto foi salientado através da fala da professora S, na qual afirma que isso é possível na escola devido o apoio incondicional da direção.</p> <p><i>Trabalho em duas escolas uma temos um monte de cobranças, reuniões e mais reuniões, e devemos obedecer o que nos dizem para fazer sempre correndo com prazo, aqui na escola temos a tranquilidade para trabalhar com o apoio da direção.</i></p>
Concepções sobre BNCC e RCG? Neste dia de formação não foi tratado o tema BNCC e RCG, pois, o debate restringiu-se a organização do ano letivo.
Consideração dos professores sobre o tema da formação:

Quando referimos a formação pedagógica neste dia, houve uma certa resistência quanto a perspectiva de tempo disponibilizado para a mesma no sentido em que os poucos professores que manifestaram afirmaram perder tempo com os encontros. Com a fala do professor M podemos contemplar a consideração dos professores sobre este encontro.

*“Acredito que podemos dar um pouquinho mais pela escola que gostamos de trabalhar, sabemos que não temos incentivo algum por parte do governo mas podemos fazer pelos nossos alunos e ajudando a juntar dinheiro também para podermos fazer algumas coisas que não temos condições sem dinheiro”.*

Fonte: Elaborado pelo autor.

### Quadro 3 - 3º ENCONTRO

Identificação da reunião: AVALIAR – AUTO AVALIAR E CO-AVALIAR
Data: 16/03/2019
Tempo: 3h
Quantos presentes: 26
<p>O que foi feito:</p> <p>No terceiro encontro a temática <i>avaliar / auto- avaliar</i> norteou nossas discussões. Os professores expuseram as suas visões sobre avaliação, trazendo alguns exemplos de alunos que tinham suas dificuldades e limitações de aprendizagem.</p> <p>Avaliar para o grupo de professores torna-se de modo simplificado a materialização do que foi aplicado durante um período do ano letivo em um documento de uma ou duas laudas e o aluno tem a obrigação de responder de forma correta acima de 60% para obter êxito, e quando é feita uma reunião para “exposição de resultados”, há a comparação entre pessoas, pois, fulano tem determinado potencial parecido com ciclano, ou ainda a condenação em que determinado aluno “não merece ser aprovado”. Esta visão de avaliação vem arraigada e muito difícil de ser desconstruída, pois, na visão da maioria dos professores facilita o trabalho. Contradizendo a BNCC e RCG, pois ambos sugerem o aluno como protagonista no processo do ensino-aprendizagem e conseqüentemente o avaliar deve ser pautada em estratégias pedagógicas que buscam tornar o estudante no personagem principal, como por exemplo na utilização de metodologias ativas.</p>

Concepções sobre BNCC e RCG? Apesar que durante as observações do ano letivo os professores, tem aplicado outras formas de avaliações alinhadas a BNCC e RCG, não existe uma continuidade das etapas do processo de avaliação principalmente na expressão de resultados.

Consideração dos professores sobre o tema da formação:  
 Quanto a expressão de resultados e avaliação temos a professora R. que afirma ser importante a aplicação de trabalhos e provas em que os mais esforçados e dedicados justamente tem melhores notas, porem deve ter um esforço do professor para os que não conseguiram alcançar os objetivos do trimestre.  
 Professora R. “Quantas vezes sentei do lado do aluno durante a aula e algumas vezes depois que terminou, porque eles também tem direito a aprender, mas tem uns que não adianta, não querem nada com nada.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### Quadro - 4º ENCONTRO

Identificação da reunião: 1º Dia “D” Currículo a partir da BNCC e do RCG
Data: 12/04/2019
Tempo: 3h
Quantos presentes: 18
<p>O que foi feito:</p> <p>Na quarta reunião tivemos o primeiro “Dia D” – data programada pela Secretaria Estadual de Educação. Neste dia foi trabalhado a questão de currículo a partir da BNCC e do RCG, direcionadas para educação infantil e ensino fundamental. Nesse ponto, os professores demonstraram interesse pela proposta como uma continuidade entre as etapas da educação básica. Uma característica dessas formações “Dia D” é o modelo fechado, fornecido pela SEDUC, sendo que os materiais e a temática vêm prontos da mantenedora e o que me “cabia” enquanto coordenador pedagógico era “aplicar”, abrindo espaço para a discussão da BNCC a partir dessa proposta dada. Notadamente a formação neste dia foi muito debatida, surgindo questionamentos e reclamações, observadas com frases do tipo: <b>Prof.<sup>a</sup> Ro.</b> “<i>Isso não vai dar em nada</i>”; <b>Prof.<sup>a</sup> J.</b> “<i>Mais uma coisa desse governo</i>”; <b>Prof.<sup>a</sup> C</b> “<i>não somos valorizados</i>” e <b>Prof.<sup>a</sup> M</b> “<i>Ainda nos dão mais trabalho</i>”.</p> <p>Os trechos acima sinalizam a falta de continuidade das propostas educacionais entre governos do estado do Rio Grande do Sul, caracterizando-se num pleito histórico de matriz ideológica partidária. Temos como exemplo</p>

no cotidiano escolar as reformas educacionais sendo pautadas pelos professores associadas aos nomes ou as siglas de quem propôs, como por exemplo a reforma Neusa Canabarro (Calendário Rotativo), reforma Ieda Crusius (lições do Rio Grande), Seminário Integrado e Ensino Médio Politécnico (Governo PT), reforma do Leite (RCG e BNCC).

Ocorre que na maioria das vezes as divergências políticas acabam por interromper determinado projeto pedagógico, e isso reflete diretamente no cotidiano escolar. Tais questões fazem com que a gestão escolar e seus docentes precisem se readaptar de tempos em tempos, num processo burocrático que desconsidera as boas práticas que vem ocorrendo na escola, as quais o professor acredita que é necessário manter. Restando a eles a frustração e a sensação de dívida permanente, haja vista o discurso social que responsabiliza os profissionais da educação pela suposta falta de conhecimento para atender as demandas dos seus filhos. Ainda outros pontos já citados neste capítulo como a não valorização dos educadores, as lacunas entre a teoria oferecida pelo governo e a prática estabelecida na escola, falta de apoio estrutural e o autoritarismo.

Considerando tais questões, as quais surgem a todo momento quando há encontros formativos entre docentes, foi proposto um momento de sensibilização com a produção de um cartaz com palavras motivacionais trouxe para o grupo o sentimento de coletividade, indicando que todos estavam juntos para trabalhar o novo currículo.

#### Concepções sobre BNCC e RCG?

Foi um momento para debates e a organização da escola com enfoque em construir uma nova proposta de currículo a partir da BNCC e RCG, neste contexto as concepções dos professores nortearam-se através dos princípios que visem a formação do aluno, porém com maior participação da família e da comunidade escolar. Houve o reforço sobre as reuniões pedagógicas, planejamento de estudos, serem pautadas através da BNCC e RCG.

#### Consideração dos professores sobre o tema da formação:

Conforme a fala da professora “M”, onde a mesma relata que por parte dos professores existem muitas angústias dos docentes diante da situação atual do magistério, pois buscam formação constante, além da sala de aula lidam com questões das famílias dos alunos e ausências destas, e a necessidade de uma nova estrutura pedagógica relacionados com a significação da aprendizagem também da importância de suporte e apoio ao professor para que a educação aconteça. *Professora “M”, Trabalhar com os alunos a gente sabe, e sabemos também que precisamos de mudanças na educação, quanto*

*ao currículo e metodologias, porém os professores também precisam de apoio coisa que não vemos vontade por parte do governo.*

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### Quadro 5 - 5º ENCONTRO

Identificação da reunião: AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, <b>DIAGNÓSTICA</b> (ANALÍTICA), <b>FORMATIVA</b> (CONTROLADORA) E <b>SOMATIVA</b> (CLASSIFICATÓRIA).
Data: 12/05/2019
Tempo: 2h
Quantos presentes: 14
O que foi feito: Na quinta reunião estávamos voltados para o encerramento do 1º trimestre e a avaliação foi um assunto recorrente, pois era momento de decidir sobre a expressão de resultados dos alunos. Alguns docentes entraram no mérito do aluno merecer ou não determinada nota, outras relataram do enorme trabalho para corrigir tudo e que ainda grande parte dos alunos não se importam com as avaliações. Foi um momento importante, onde pudemos debater acerca da avaliação diagnóstica, a qual tem por premissa a avaliação continuada, que considera todo o processo escolar do aluno e não apenas as notas em testes e provas. Alguns foram contrários, afirmando ser difícil fazer isso com nosso perfil de alunos, em função de que eles faltam muito a escola, o que dificulta uma análise contínua sobre a aprendizagem dos sujeitos. Ao final da reunião não chegamos à um consenso sobre a melhor forma de avaliar os alunos, demonstrando que ainda há um longo caminho pela frente no que tange aos significados que podem ter o termo “avaliação”, devido a amplitude da temática.
Concepções sobre BNCC e RCG? As concepções sobre a BNCC e RCG neste encontro enquadram-se nos aspectos já praticados pelos professores porém não percebidos pelos mesmo quando confrontados com as diretrizes apresentadas pela BNCC e RCG, devido a contrariedade estabelecida pelas políticas públicas educacionais, mas vemos nas falas e atitudes dos professores aspectos cobrados, desenvolvidos e relacionados a avaliação consideração dos conhecimentos prévios dos alunos e as experiências dos estudantes; estudo por parte do professor sobre o conteúdo a ser ensinado e sua natureza conforme as características das turmas e a variação de estratégias e o levantamento de múltiplas hipóteses didáticas.



Consideração dos professores sobre o tema da formação:  
 A professora “V”, define a avaliação como a necessidade do aluno expressar o que aprendeu, nas provas. Não que o conteúdo deva ser decorado, mas que o aluno se aproprie dele através da memorização, a docente chamou atenção para necessidade de conhecimento prévio do estudante, também que as avaliações externas são através de provas, ou seja, preparar o aluno para enfrentar o mundo. Pensar em avaliação de aprendizagem de uma forma diversificada além das provas, com produções individuais, seminários, trabalhos em grupos, auto-avaliação, conselhos de classe e observação de desempenho, com isso é preciso que reconheçamos outros instrumentos como potenciais ferramentas de avaliação e aprendizagem.

*Professora “V” A área das linguagens nos permite ver, um leque maior de formas de avaliações do que a Matemática por exemplo, permite também oferecer ao aluno oportunidades através das artes (desenhos), produção de textos teatro, mas claro no Português e Literatura somos um pouco mais firmes porque eles tem que aprender, por isso devemos avaliar de formas diferentes e criar formas de avaliar.*

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### Quadro 6 - 6º ENCONTRO

Identificação da reunião: 2º Dia “D” PPP e Regimento escolar a partir da BNCC e do RCG
Data: 17/06/2019
Tempo: 2h30min
Quantos presentes: 09
<p>O que foi feito:</p> <p>No sexto dia de formação ocorreu mais um “Dia D”, porém com um esvaziamento quase total da sala. Com justificativas variadas para o não comparecimento, ficamos em nove pessoas ao total. Foi dia de tratarmos dos princípios, conceitos e percurso histórico da construção da BNCC e RCG, dos marcos legais dessas diretrizes, do PPP (projeto político pedagógico) da escola na educação infantil e ensino fundamental, com perspectivas para efetivação desse em 2020. Tomou-se uma discussão no sentido de que as etapas para a efetivação e o planejamento deveriam contemplar as características locais para serem aplicadas e não simplesmente impostas, desconsiderando as particularidades do contexto inserido. Arelado à isso, seguiu-se um debate sobre a autonomia do professor com relação à sua prática pedagógica, trazendo uma perspectiva de que por mais que mudanças ocorram, é na prática mesmo da sala de aula que a educação acontece.</p>

Concepções sobre BNCC e RCG?
Apesar do modelo de Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico terem vindos prontos da SEDUC-RS para aceite dos professores e comunidade escolar, os docentes presentes perceberam a função social da escola como essencial, e que deve permear as diretrizes estabelecidas pelo Regimento e a viabilização através do PPP, com isso tornando estes documentos menos burocráticos e que estivessem ancorados no senso de pertencimento dos professores e comunidade escolar.
Consideração dos professores sobre o tema da formação: O professor “M”, chama a atenção para termos a liberdade e autonomia na escola para decidirmos o melhor para instituição diante da nossa realidade, o docente lembra que devemos dar importância a escola ressaltando suas características, identidade, realidade e diversidade de alunos. <i>Professor “M”, Este negócio de fazer de novo Regimento e PPP e como foi falado por vocês aqui, veio um modelo pronto da CRE, não representa a proposta de construirmos algo juntos, queremos pelo menos ter esta chance de poder alterar o documento conforme a gente precisa para poder melhorar a escola.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### Quadro 7 - 7º ENCONTRO

Identificação da reunião: POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR
Data: 20/07/2019
Tempo: 2h30min
Quantos presentes: 17
O que foi feito: No sétimo encontro tivemos a participação de duas professoras de educação especial, uma docente da escola e outra externa, com o intuito de proporcionar ao grupo de professores, relatos e questionamentos sobre as possibilidades relacionadas às práticas de inclusão na escola. Entre as opiniões dos participantes, foi consenso a ideia de que o governo não proporciona formações nem dá condições para trabalhar com alunos em processo de inclusão. Outro ponto debatido foi o de como avaliar um aluno da educação especial, fator esse que se mostra desafiador, pois há a dificuldade observada pelos professores em dar atenção a esses alunos no meio de uma sala de aula lotada. Ainda, a partir de um curta metragem chamado “Alike”, abriu-se um convite aos docentes a uma reflexão de como a sociedade e a escola se organizam dentro de um padrão normativo que causa muitas vezes a invisibilidade das diferenças, quando passa a enquadrar alguns – normais dentro de um padrão e para aqueles que não se encaixam, como as pessoas

com deficiência, resta o lugar de aluno que não aprende, e se não aprende não é necessário investir nele.

#### Concepções sobre BNCC e RCG?

As concepções acerca da Inclusão e funções da Educação Especial diante da BNCC e RCG é que elas trazem apenas o número da lei de inclusão, a partir disso com razão os professores anotam como contraditório cobrar a atenção e o preparo para os alunos incluídos, porém sem clara legislação de atuação. É notório de todos dos direitos, que como todo aluno deve ter a devida atenção e as ações devem se tornar reais dentro do processo de inclusão.

#### Consideração dos professores sobre o tema da formação:

Durante a fala da professor de educação especial “M”, a docente ressalta sobre a necessidade de oportunizar aos alunos incluídos que sejam vistos como seres potentes, constituindo sua identidade e se sentindo parte da sociedade, possibilitando ao estudante os processos de constituição de conhecimentos como garantia dos direitos fundamentais do ser humano.

*Professora “M” Sei muito bem o grande desafio que é além de trabalhar para montar as aulas para os alunos “normais”, e além disso pensar em alternativas para os alunos especiais, porem este processo precisa ser refletido e dialogado entre todos nós que fizemos parte do processo, para chegar a um senso levantar dúvidas e questionamentos da realidades dos alunos. Sabemos que precisamos de assistência neste sentido por isso estou aqui para ajudar a todos.*

Fonte: Elaborado pelo autor.

### Quadro 8 - 8º ENCONTRO

Identificação da reunião: 3º Dia “D” - A inter-relação entre as etapas da educação infantil, anos iniciais e finais
Data: 29/08/2019
Tempo: 2h
Quantos presentes: 23
O que foi feito: <p>No oitavo encontro foi o 3º “Dia D”, com o tema sobre a inter-relação entre as etapas da educação infantil, anos iniciais e finais e outras abordagens referentes a BNCC e RCG. Os professores pautaram-se sobre as dificuldades desses processos no 1º ano, 6º ano, 9º ano do fundamental e 1º e 3º anos do ensino médio em nossa escola, onde relataram sobre as dificuldades de aprendizagem, analfabetismos funcionais e adaptação dos alunos, trazendo alguns casos individuais, relacionando alguns perfis de alunos à educação especial (mesmo sem o diagnóstico clínico que comprove), rotulando os alunos indicados de forma particular.</p>

Concepções sobre BNCC e RCG?
Ambos professores das referidas turma mostram uma concepção enquadrada dentro da BNCC e RCG, onde que uma transição saudável depende do acolhimento que leva toda a jornada do aluno até então. Apesar da dificuldade a relação dos professores com os referidos estudantes e turmas é no sentido de proporcionar a melhor adaptação ao período seguinte.
Consideração dos professores sobre o tema da formação: A Professora “T”, Sugere não eleger culpados sobre os problemas enfrentados pelos alunos, mas sim dedicar-se ao processo reconhecimento e tentar entender as individualidades dos alunos, tanto nos processos de adaptação da educação infantil para o 1ª ano do fundamental, quanto do 9º para o ensino médio, adaptar-se ao ambiente deverá ser uma função muito importante exercitada pelo professor, seja através da linguagens e dinâmicas na hora de interagir com os alunos e desenvolver as aprendizagens. A professora “T”, Sou professora do primeiro aninho do fundamental, então recebo os alunos e sei que para eles é difícil, mesmo tendo só eu o dia todo com eles, sei das dificuldades, que eles não se acham nos cadernos, daí tenho que orientar, quando mudo a matéria, é um cuidado muito especial, agora imagina estas “criaturinhas”, saindo do 5º ano e entrando no sexto com um monte de professores, então peço aos meus colegas que pensem isso, no adaptar e receber este alunos, mesmo acontece no médio, tenho filho grande que passou por isso e vi o sofrimento dele com a adaptação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### Quadro 9 - 9º ENCONTRO

Identificação da reunião: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS
Data: 14/09/2019
Tempo: 2h
Quantos presentes: 19
O que foi feito: No nono encontro a proposta para abertura foi fazer uma colcha de retalhos, onde cada professor deveria colocar seu pedaço de papel com algo que representasse uma habilidade, junto ao do seu colega, num formato de sensibilização, que serviu para tornar o encontro mais leve e com boas contribuições, onde habilidades e competências foram discutidas com aprofundamento teórico e prático, resultando em questionamentos e argumentos pertinentes.
Concepções sobre BNCC e RCG?
Pela dinâmica realizada neste encontro a concepção entendida referente a BNCC e RCG, vem a ser o diálogo, pois através de uma boa comunicação com os alunos é o alicerce para das transformações na educação, além de

transmitir aos estudantes os caminhos e as mudanças como objetivos finais do trabalho a ser seguido, além de todos estarem engajados no trabalho.

Consideração dos professores sobre o tema da formação:

As considerações dos professores giraram em torno da escola focar seu planos de trabalhos em competências e habilidades com o intuito de preparar os alunos para saber lidar com situações do cotidiano, com isso procurar oportunizar atividades que possibilitem os alunos de resolver os problemas reais. A professora “A.H” considera que a postura de utilizar competências e habilidades no planos de aula, está em alinhamento com as tendências educacionais e que enfatizam a importância de colocar o aluno como protagonista, sendo o principal personagem do seu processo ensino aprendizagem.

A professora “A.H” *“Além do que já foi falado aqui de habilidades e competências, temos que ver que não adianta negar isso, até porque já está no ENEM, SAEB E SAERS, então cabe-nos trabalhar em cima disso”*

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### Quadro 10 - 10º ENCONTRO

Identificação da reunião: 4º “Dia D” - A transição entre as etapas da educação básica
Data: 23/10/2019
Tempo: 2h
Quantos presentes: 23
O que foi feito: A décima reunião de formação de professores foi o 4º “Dia D”, com a organização das projeções para o próximo ano letivo na escola. Também foi discutido a transição entre as etapas da educação básica e, na oportunidade, foram exaltados os trabalhos já realizados na escola pelos professores, dentro da nova proposta curricular BNCC e RCG. Os professores expressaram satisfação em trabalhar na instituição e a vontade de cooperar para o melhor de todos, dando indícios de que as formações surtiram efeitos positivos com relação à união e a colaboração entre o grupo, sentindo-se parte de um coletivo.
Concepções sobre BNCC e RCG?
As concepções em torno da BNCC e RCG neste encontro sugeriram que quaisquer que sejam as propostas curriculares e pedagógicas, devem estar alinhadas com a formação continuada, avaliação constante dos desempenhos tanto do professor quanto dos alunos, pautando sempre a busca pela equidade central da BNCC e RCG.
Consideração dos professores sobre o tema da formação:

Os relatos dos professores consideram que a questão de rever as posturas e atitudes diante das novas propostas curriculares apresentadas, também sobre a necessidade de refletir sobre quais aspectos de sua disciplina contribuem para o desenvolvimento das dez competências da BNCC e incluí-las, com a intenção, no planejamento das aulas. Como afirma a *professora “ML”*, *Sei que é difícil trabalhar com outras disciplinas juntas, até porque dependemos da organização dos horários para esse encontro, mas existe a possibilidade se a gente não tentar todas da área mas uma ou duas, outra coisa é escrever estes planejamentos de acordo com o que a gente dá em sala, mas também temos que tentar, pelos nossos alunos.*

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### Quadro 11 - 11º ENCONTRO

Identificação da reunião: Psicologia do desenvolvimento: aspectos históricos e biopsicossociais na educação
Data: 23/11/2019
Tempo: 2h
Quantos presentes: 19
<p>O que foi feito:</p> <p>Em nosso décimo primeiro e último encontro do ano, as discussões giraram em torno da exaustão docente, muito provavelmente devido à proximidade com o final do ano letivo, onde as demandas se multiplicam. Com relatos de como os professores estavam ficando doentes pelas exigências da profissão, por lecionar em mais de uma escola e por não se sentirem valorizados. Tais fatores costumam ocasionar o afastamento de muitos docentes por problemas de saúde mental. Porém ressaltou-se que nossa escola era diferenciada, pois proporcionava amparo aos seus professores.</p>
<p>Concepções sobre BNCC e RCG?</p> <p>As concepções em torno da BNCC e RCG neste encontro foram direcionadas a questão socioemocional, porém a BNCC e RCG trata somente do aspecto direcionado somente ao aluno, ao professor cabe transitar na boa relação interpessoal.</p>
<p>Consideração dos professores sobre o tema da formação:</p> <p>O Professor “I” considera <i>que “Precisamos ficar atentos a nossa saúde mental e nos empenhar em desenvolver mecanismos de autoproteção, a escola não é só passar conteúdo e preparar aula, tem a gente e nossa convivência, além conteúdo temos que ter jeito com pais, direção e colegas e nossa saúde mental fica aonde? A escola de antigamente já não é dos tempos atuais não é dá matéria e prova”</i>. Neste último encontro da formação pedagógica foi para pautarmos sobre a saúde mental dos professores, que pelo período e as exigências da profissão, a grande maioria dos docentes estava com ela</p>

debilitada, ficando o recado de que as políticas públicas para a educação devem ter este olhar em especial para os professores.

Fonte: Elaborado pelo autor.

## APÊNDICE 02

### **O PRODUTO DA PESQUISA: PARÂMETROS PARA REORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA**

Apresentamos aqui o produto decorrente de um trabalho de pesquisa, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. O objeto dessa investigação foi a organização do trabalho escolar no processo de implementação da BNCC do Referencial Curricular Gaúcho em uma Escola Pública Estadual da cidade de Santa Maria/RS e seus objetivos foram:

- Identificar as ações promovidas e realizadas na escola para construção da proposta de Reestruturação Curricular dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio na Escola.

- Caracterizar os desafios enfrentados para construção da proposta de Reestruturação Curricular dos anos finais e ensino médio desta instituição de ensino.

Ao longo da dissertação discutimos aspectos históricos da construção das políticas educacionais no Brasil, particularmente políticas curriculares, centrando nos recentes referenciais Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular Gaúcho (RCG). O embasamento conceitual também esteve ancorado na Gestão Escolar e a atuação da Coordenação Pedagógica na organização do trabalho pedagógico das escolas. A materialidade da pesquisa foi construída, em termos metodológicos, a partir do enfoque qualitativo, tendo sido realizada a coleta de informações junto a professores de anos finais do ensino fundamental e de ensino médio mediante realização de grupos focais e mediante a observação de encontros de formação continuada desenvolvidos na escola, tudo isso com intuito de compor um conjunto de informações confiáveis, levando em conta os pontos de vista e argumentos dos envolvidos, visando à constituição de evidências, mediante categorizações, para compor posicionamentos, críticas e perspectivas diante do objeto estudado.

Contextualizando a realidade da escola na qual o estudo foi desenvolvido e empreendendo esforços analíticos para análise das informações coletadas, foi possível identificar as ações promovidas e realizadas na escola para construção da proposta de Reestruturação Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e do



Ensino Médio na escola e caracterizar os desafios enfrentados para construção dessa proposta.

A partir disso, o desafio foi revisitar o processo de formação continuada realizado, o qual constituiu parte do corpus analítico do trabalho, buscando ressignificar o processo realizado, com vistas a alcançar uma caracterização sobre aspectos relevantes na formação continuada, especialmente diante de situações como a que foi objeto do estudo, qual seja, processos de implementação de políticas no cotidiano escolar e, mais especificamente, processos de reestruturação curricular.

Amplas discussões em torno da necessidade de desenvolvimento de mecanismos democráticos na organização escolar tiveram início a partir do processo de redemocratização política do Brasil, culminando no texto da nossa atual Constituição Federal de 1988. O texto defende a educação como direito social de todos e dever do Estado e da família e estabelece como princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais da educação escolar, incluindo a garantia de piso salarial a esses profissionais, a gestão democrática do ensino público, a garantia de qualidade do ensino, reservado os entremeios e interesses obtusos da política brasileira.

Para fazer cumprir os atos legitimados através da Constituição Federal, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996) reafirma, amplia e detalha as garantias e os deveres do Estado quanto à educação. Especificamente em relação à administração das instituições, essas bases legais estabelecem uma proposta de organização do sistema nacional de educação pautada pela gestão democrática. Assim, encontramos nos artigos 14 e 15 da LDB os princípios de gestão democrática e a garantia da autonomia escolar.

São dois os princípios estabelecidos pela LDB, em seu artigo 14, para a gestão democrática: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Já o artigo 15 da LDB, estabelece a necessidade de que os sistemas assegurem às escolas progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

A gestão democrática implica, então, a necessidade de viabilizar e mobilizar em cada escola a equipe diretiva, os professores e a comunidade escolar para uma atuação coletiva, propositiva e responsável, em prol de uma educação de qualidade. Os princípios democráticos da gestão escolar dependem fundamentalmente das relações que se estabelecem entre comunidade escolar, pais, alunos e professores, para resolução de problemas, tomada de decisões, planejamento das finalidades e princípios da escola, dentre outros.

Porém, cabe destacar que em ambos os princípios estabelecidos no artigo 14, a necessidade de participação nas decisões refere-se à esfera da escola. Concordando com Vieira (2007), entendemos que

(...) limitar a gestão democrática à esfera escolar é algo que pode estar posto na LDB, mas que está longe de alcançar as expectativas dos educadores que, mais e mais, querem ser agentes da formulação e da gestão da(s) política(s). A gestão democrática da escola é, portanto, apenas um desses espaços de intervenção que se articula a outros, no campo da política sindical, partidária e em outras formas de exercício da cidadania e da militância. (VIEIRA, 2007, p.65)

Trazida como inovação na legislação educacional brasileira, infelizmente, até hoje, encontramos dificuldades para viabilizar uma participação mais ampla acerca de decisões políticas, a nível nacional, estadual e municipal, tornando-se uma preocupação por parte dos que conduzem o processo de gestão das instituições. Ao mesmo tempo, ainda estamos em uma luta pelo reconhecimento pleno da autonomia das escolas públicas, já que são variadas as estratégias políticas que diferentes gestões de governos federal, estaduais e municipais utilizam para inviabilizar ou restringir essa autonomia. A implementação de uma gestão democrática trata-se, portanto, de um processo inacabado, que passa, constantemente, por avanços e retrocessos.

Por tratar-se de processo em construção, também o atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, estabelece metas para garantia da gestão democrática. Duas metas do PNE 2014 focalizam a gestão democrática: a meta 7 e a meta 19.

A Meta 7, que trata da qualidade da educação básica, estabelece, como uma de suas estratégias a necessidade de apoio técnico e financeiro à gestão escolar, mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos,

visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática.

Já a Meta 19, que trata especificamente da gestão democrática, propõe assegurar as condições para efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Um dado importante desta última meta é que restringe-se ao setor público, além de criar mecanismos garantidos em lei, referindo-se a participação da comunidade escolar como por exemplo, a necessidade de um conselho escolar com representantes de pais, alunos, professores e funcionários para aprovações de ações e orçamentos da gestão e o CPM (Círculo de pais e mestres) para organização e recursos vindos fora do orçamento público.

Para efetivação do processo em que a gestão escolar se torne elo de ligação entre as propostas educacionais estabelecidas através de planos e diretrizes e as ações a serem implementadas na escola, é preciso que as decisões deixem de ser centralizadas em uma pessoa, o diretor escolar, e passem a ser mais participativas e coletivas.

A valorização de uma gestão como uma organização cooperada pode ser uma maneira de romper com o modelo instituído de administração, onde há centralidade de poder e decisão nas mãos do(a) diretor(a) de escola. Isso implica uma outra cultura organizacional, pautada por um clima favorável, de relações de confiança, como condições para ampla participação de todos nas decisões da escola. Isso se reflete na forma como todos os envolvidos se relacionam na escola, na natureza das reuniões realizadas, nas formas utilizadas para estabelecimento de normas disciplinares, na relação dos professores com os alunos na aula e na escola, nas relações com as famílias, na metodologia de aula, etc. Como nos lembra Libâneo (2008):

Vem daí uma constatação muito importante: a escola tem uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente. (LIBÂNEO, 2008. p.109).

No processo da gestão escolar, a afirmação da escola pública em seu compromisso com a educação integral do ser humano é fundamental. É preciso defender o papel da democracia na escola, ou seja, integrar, humanizar e organizar

os processos em cada setor da instituição, respeitando as necessidades, criando alternativas para o melhoramento nos processos de implantação das políticas educacionais conforme as realidades, administração e captação de recursos para a manutenção e melhoramento do meio. Isso só será possível com o envolvimento de todos os setores da escola.

O enfrentamento dos desafios que as escolas públicas encontram perpassa muitas vezes pela superação das características de gestão escolar herdadas de modelos pautados pela centralização das decisões, onde a figura do(a) diretor(a) ganhava destaque e a participação dos professores era limitada ou restrita à execução do que era estabelecido.

Esses modelos centralizadores não estão superados. Encontramos processos híbridos de gestão, que alternam características de diferentes modelos teóricos. Essa situação provoca inúmeras contradições no contexto da gestão escolar, conforme detalhado por Vitor Paro:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor da escola hoje. Esse diretor, por um lado é considerada a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder de autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. (PARO, 2016. p.15).

Assim, um dos principais desafios que se impõe hoje à gestão escolar é o enfrentamento da cultura organizacional herdada de sistemas e organizações passadas. A gestão escolar precisa estar em permanente mudança, em direção a uma gestão democrática, a qual consiste em instrumento de luta em defesa da horizontalização das relações, uma gestão baseada na tomada de decisões colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na organização escolar.

Nesse sentido, esse estudo traz um olhar para a gestão escolar. Fazendo parte desse contexto como coordenador pedagógico na escola que é objeto deste estudo, busquei tensionar questões específicas da instituição escolar considerando o meio em que está inserida - uma zona periférica com muitas vulnerabilidades sociais; ainda problematizar normativas e demandas amplas – federal e estadual, pelas quais a escola está sujeita a ordenamentos e demandas de políticas educacionais externas.

Entre carências e resistências apresentadas durante os encontros realizados através das reuniões pedagógicas, objetivamos realizar a formação pedagógica anual

nesta instituição de ensino, no sentido de fazer apontamentos e direcionar os estudos para a mudança de contextos, com sentido de um olhar para dentro da escola e avaliar como pensam e atuam equipe diretiva, professores e comunidade escolar.

Considerando os movimentos que se deram ao longo das formações e as discussões empreendidas, foi possível perceber a necessidade do fortalecimento de um coletivo escolar que seja escutado e compreendido para que a partir daí passemos a discutir questões externas à escola, como normativas, diretrizes e decretos estaduais e/ou federais (Como por exemplo o RGC e a BNCC). Desse modo, evidencia-se que o processo formativo precisa em primeiro lugar de escuta, atenção e de compreensão dos seus espaços – físico e da localização, da sua autonomia – tanto da gestão quanto do corpo docente da escola. Ou seja, é necessário compreender o contexto além da escola, como questões sociais e econômicas, pois apesar de externos, atravessam a escola e os sujeitos que dela participam.

Nesse sentido, levando em conta a análise que foi realizada na pesquisa desenvolvida, considero que as seguintes percepções/evidências são relevantes:

- Descontentamento com a falta de continuidade das propostas em função de - Ideologias partidárias divergentes;
- Sensação de desvalorização dos professores;
- Responsabilização que recai sobre o corpo docente da escola;
- Falta de apoio e de investimentos e, atrelado a isso, o autoritarismo de medidas das mantenedoras (cumpra-se);
- Amplo debate sobre a autonomia do professor;
- Avaliação: tensionamentos e descompassos quanto à maneira de “como” avaliar os alunos ditos “normais” e os alunos de inclusão;
- Questões relacionados à dificuldades de aprendizagem dos alunos tendo em vista o perfil da escola;
- Satisfação em trabalhar na instituição, demonstrando a vontade de cooperação entre os professores, apesar das dificuldades pontuadas por eles.

Diante disso, revisitando o processo formativo e continuado dentro da escola, foi possível estabelecer alguns aspectos a serem considerados na condução das ações formativas de professores e na continuidade das ações que vem sendo

realizadas na escola, diante da reestruturação curricular em percurso:

- **ESCUA:** A percepção dos professores acerca das necessidades da escola em questão, bem como quais as fragilidades visualizadas por esses. Para que a partir daí seja possível pensar numa proposta pedagógica que tenha continuidade, independente de ideologias políticas;
- **VALORIZAÇÃO** profissional: Ocupar o espaço de formação para uma construção coletiva, pensada a partir dos professores e funcionários. Dar espaço e escuta para que esse coletivo participe da elaboração dos projetos da escola, e não somente da execução dos mesmos, valorizando as suas experiências e as suas contribuições.
- **PERTECIMENTO:** Buscar a construção de um projeto pedagógico que aproxime a comunidade da escola para que, dessa forma, essa comunidade faça parte desse coletivo e, assim, pertencente a esse espaço. Dividem-se as responsabilidades entre família, comunidade e escola, almejando uma desconstrução da ideia de que escola é um espaço fechado e deslocado das questões externas à essa (sociais e econômicos), o que muitas vezes faz recair a responsabilidade dos fracassos apenas sobre o corpo docente da escola.
- **DIREITOS:** Deve fazer parte da formação pedagógica o diálogo acerca de questões políticas que atravessam o contexto escolar, a fim de fortalecer o debate sobre os investimentos na área da educação, buscando a apropriação dos direitos e deveres legais e de quem se pode ou deve cobrar quando as verbas não chegam, por exemplo. Esse movimento de apropriação/compreensão dos direitos e deveres de cada instância pode atenuar tensões que as imposições feitas verticalmente causam.
- **AUTONOMIA:** Fazer desse espaço formativo um ambiente que realmente dê autonomia aos profissionais da educação, onde se sintam de fato escutados e valorizados. Autonomia essa que deve ser ampliada para além da formação, dando liberdade ao professor para planejar suas propostas pedagógicas considerando o contexto da sua sala de aula, dos seus alunos.
- **PRÁTICAS DE INCLUSÃO:** Tensionar as práticas de inclusão e como elas acontecem no ambiente escolar é extremamente necessário. Ampliar o olhar acerca dos sujeitos em processo de inclusão, trazendo para o debate quais os alunos fazem parte desse processo e quais as práticas possíveis dentro de cada contexto, buscando desmitificar a ideia de que o professor não está preparado para trabalhar com tais

alunos. Pois a sensação de falta de preparo advém de um modelo educacional que busca a padronização de aprendizagens, o que exclui aqueles que não conseguem se enquadrar nesse “padrão”.

- **AVALIAÇÃO:** Essa temática é sempre importante no contexto da escola, pois há a necessidade de discutir os métodos de avaliação (diagnóstica, formativa e conclusiva por exemplo), buscando ampliar os conceitos e usos que são feitos acerca dessa questão. Considerações de como usar, qual usar e com que finalidade utilizar a avaliação e ainda a importância de ter clareza nos processos avaliativos.

Ao concluir essa pesquisa e revisitar as ações empreendidas, bem como os encontros formativos que se deram nesse processo, compreendi que a escuta ativa dos professores no grupo focal e os registros sistemáticos dos encontros de formação pedagógica realizadas em decorrência da pesquisa para o mestrado profissional, me levaram como profissional da educação e coordenador pedagógico a ter uma outra compreensão de escola, com um olhar mais atento às questões internas e singulares que compõe o cotidiano escolar.

A mudança na atuação como coordenador durante e após a pesquisa me movimentou em outra direção pois, os encontros, sejam nos grupos focais ou nas formações, levaram-me a pensar a escola de “dentro para fora”. Assim, passo a olhar os contextos singulares que se apresentam, entendendo que as normativas não dão conta de um olhar atento e cuidadoso para esses contextos, bem como compreendo que a escola não se resume à diretrizes, leis, decretos e planilhas. A experiência escolar é mais do que isso, é dia a dia, são encontros e desencontros, um leque de possibilidades e singularidades que dão vida ao coletivo da comunidade escolar.

Esses encontros me possibilitaram desconfiar, para assim, repensar a minha caminhada docente. Compreendo hoje que o “não saber”, o não ter todas as respostas, a imprevisibilidade dos encontros, me fazem olhar esses com mais entusiasmo e atenção, possibilitando direcionar ações, de acordo com a realidade encontrada na instituição.