



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**  
**ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MONIQUE NECKEL BUENO**

**A BNCC E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR: A  
IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR EM CAXIAS DO SUL**

**CAXIAS DO SUL**  
**2022**

**MONIQUE NECKEL BUENO**

**A BNCC E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR: A  
IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR EM CAXIAS DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nilda Stecanela

**CAXIAS DO SUL**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B928b Bueno, Monique Neckel

A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar [recurso eletrônico] :  
a implementação da política curricular em Caxias do Sul / Monique Neckel  
Bueno. – 2022.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2022.

Orientação: Nilda Stecanela.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação - Aspectos políticos. 2. Professores - Formação. 3. Educação.  
I. Stecanela, Nilda, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.014

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236



FUNDAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE  
CAXIAS DO SUL



UNIVERSIDADE  
DE CAXIAS DO SUL

## **“A BNCC E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR EM CAXIAS DO SUL”**

Monique Neckel Bueno

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 24 de novembro de 2022.

### Banca Examinadora:

---

Dra. Nilda Stecanela (presidente/orientadora – UCS)

---

Dra. Cristiane Backes Welter (UCS)

---

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

### *Participação por videoconferência*

Dra. Bettina Steren dos Santos  
(PUCRS)

## DEDICATÓRIA

*A todos os professores e professoras que, a cada dia, vão para a sala de aula  
construir um mundo melhor.*

## AGRADECIMENTOS

Acredito que poder estudar é sempre um privilégio e por isso gratidão é a palavra que traduz o sentimento que me invade nesse momento...

Agradeço a Deus por, desde sempre, me impregnar de resiliência, fé e determinação.

À minha família por compreender a minha ausência nesses dois anos de intensa dedicação na tentativa de conseguir conciliar os estudos à jornada de trabalho. Gratidão, especialmente, aos meus pais por sempre serem refúgio e exemplo constante de lucidez, amorosidade e retidão de caráter.

Ao Eduardo Antônio Verza, meu amado marido, por ser apoio, compreensão e muito amor... Por ter cuidado de tudo (inclusive de mim) para que eu pudesse, com tranquilidade, voltar a minha atenção aos estudos. Sem ti essa caminhada teria sido muito difícil.

Ao Paulo Antônio Pasqual Junior, meu amigo de infância, que sempre me incentivou a ingressar no mestrado.

À Isadora Alves Roncarelli pela disposição em ajudar, pela acolhida, pelos inúmeros esclarecimentos e palavras de encorajamento. A Isa é luz na minha vida!

À Neila Bonone, minha amiga e colega de trabalho, por ser interlocutora diária das coisas da vida, da educação, da política e do mestrado.

Às "Gurias do Mestrado" por todas as trocas, pela amizade, pela rede de apoio... Obrigada por serem conforto e segurança nessa caminhada.

À Daiane Ramos Borges e a Gislaine Zanotto Rech, colegas de quem já me tornei íntima antes mesmo de conhecê-las pessoalmente, obrigada pela parceria na realização de vários trabalhos acadêmicos, pelos áudios de desabafo e incentivo, pelas angústias e risadas partilhadas, e, sobretudo, por vibrarem comigo a cada linha escrita. A amizade de vocês é importante para mim!

Aos demais amigos por entenderem minhas renúncias em prol da realização desse trabalho e pela torcida por esse momento de conclusão.

À minha querida *teacher* Sandra Vergani Dall Agnol por me ensinar inglês com muita paciência e competência. Com ela tudo se torna fácil de aprender.

À minha orientadora, professora Nilda Stecanela, por todos os ensinamentos, pelo incentivo e, principalmente, por ser referência de afeto e generosidade. Desde quando nossos caminhos se cruzaram, ainda no início da minha graduação, és inspiração para mim.

À professora Andréia Morés, a quem nutro carinho e admiração pela especial presença em meu percurso formativo, também desde a graduação. Agradeço pela acolhida no Programa de Pós-graduação em Educação.

Às professoras Bettina Steren dos Santos, Cristiane Backes Welter e Terciane Ângela Luchesi por aceitarem compor a Banca de Defesa dessa dissertação, pelo olhar atento dedicado a esse trabalho, assim como pelas importantes contribuições que o qualificaram.

Às professoras que gentilmente aceitaram participar dessa pesquisa, doaram o seu tempo e compartilharam as suas percepções, colaborando para o desenvolvimento desse estudo. Muito obrigada!

A todos os professores e professoras, do Ensino Fundamental à Pós-graduação que por mim passaram deixando um pouquinho de si e contribuindo muito para a minha formação e desenvolvimento.

À escola pública, gratuita e de qualidade de onde vim.

Ao Programa Universidade para Todos (Prouni) pela oportunidade de estudos durante a graduação que me possibilitou chegar até aqui.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo subsídio que tornou possível a realização desta pesquisa.

À Universidade de Caxias do Sul por ser espaço de reflexão, estudo, crescimento pessoal e profissional e de construção de ótimas memórias.

## RESUMO

Essa dissertação valeu-se da Base Nacional Comum Curricular como objeto de estudo, mais precisamente sobre a sua implementação na rede pública de ensino do município de Caxias do Sul/RS. Teve como principal objetivo investigar de que maneira os professores dos anos iniciais da rede pública municipal de Caxias do Sul estão percebendo e convertendo a Base Nacional Comum Curricular em prática pedagógica cotidiana. O referencial teórico utilizado contou com as contribuições de Cury (1991, 2018 e 2020), Freire (1991 e 2013), Jacomeli (2011), Pires e Cardoso (2020) e Tardif (2002), nomeadamente sobre as reflexões e conceitos de políticas educacionais, formação de professores, prática pedagógica, entre outros. O método de pesquisa baseou-se, especialmente, na Análise Documental da própria BNCC e dos Referenciais Curriculares do município e também na Sociologia do Cotidiano defendida por Pais (1999, 2013, 2015), através da realização grupos focais tematizados por Neto, Moreira e Sucena (2002), pelos quais obtive narrativas produzidas por dez professoras regentes de turmas do 1º ano 5º ano da referida rede. Essas narrativas foram analisadas sob a ótica da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2011), a partir das quais emergiram cinco categorias gerais (a. A Implementação da BNCC na RME: “Não é da teoria para a prática! ”; b. Processos de apropriação da BNCC; c. Concepções sobre a BNCC: “Dois pesos e duas medidas.”; d. Atravessamentos: “pincelando conteúdos” e “jogando dinheiro público fora”.; e. O impacto da BNCC na prática.) e oito subcategorias (f. O vazio da ausência de formações: “Sem formação como as pessoas querem que haja mudança? ”; g. O esvaziamento de sentido de uma prática burocratizante; h. Primeiros passos: a formação na escola; i. A busca por conta própria; j. A BNCC: de pedacinho em pedacinho, uma constante retomada; k. O DOCCX: “Tudo na sua caixinha.”; l. Intercorrências da Pandemia; m. Investimentos em Recursos Tecnológicos vs Recursos Humanos). Os resultados deste estudo apontam que nas narrativas das professoras participantes há poucos elementos que evidenciam presença da BNCC no cotidiano de suas aulas e há narrativas que a negam completamente. Ademais, indicam um desejo premente por formação continuada que se vincule aos desafios emergentes da educação contemporânea e, por consequência, aos dilemas da atuação docente e prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais - BNCC – Prática Pedagógica – Formação de Professores

## ABSTRACT

This dissertation took advantage of the National Common Curricular Base as an object of study, more precisely on its implementation in the public education network of the city of Caxias do Sul/RS. Its main objective was to investigate how teachers in the early years of the municipal public network of Caxias do Sul perceived and converted the National Common Curricular Base into a daily pedagogical practice. The theoretical framework used relied on the contributions of Cury (1991, 2018, and 2020), Freire (1991 and 2013), Jacomeli (2011), Pires and Cardoso (2020), and Tardif (2002), namely on the reflections and concepts of educational policies, teacher training, teaching practices, among others. The research method was based, in particular, on the Documental Analysis of the BNCC itself and on the Curriculum References of the municipality, and also on the Sociology of Daily Life defended by Pais (1999, 2013, 2015), through the realization of focus groups thematized by Neto, Moreira, and Sucena (2002), through which I obtained narratives produced by ten teachers who lead classes in the 1st and 5th years of the aforementioned network. These narratives were analyzed from the perspective of Discursive Textual Analysis, proposed by Moraes and Galiuzzi (2011), from which five general categories emerged (a. The Implementation of the BNCC in the RME: "It's not from theory to practice!"; b. BNCC appropriation processes; c. Conceptions about the BNCC: "One sauce for the goose and another for the gander."; d. Crossings: "giving a small glimpse on" and "throwing public money away".; and. The impact of the BNCC in practice.) and eight subcategories (f. The emptiness of the lack of training: "Without training, how do people want changes to happen?"; g. The emptying of meaning from a bureaucratizing practice; h. First steps: training at school; i. The search on your own; j. The BNCC: bit by bit, a constant resumption; k. DOCCX: "Everything in its little box."; l. Pandemic complications; m. Investments in Technological Resources vs. Human Resources). The results of this study point out that in the narratives of the participating teachers there are few elements that show the presence of the BNCC in their daily classes and there are narratives that completely deny it. Furthermore, they indicate a pressing desire for continuing education that is linked to the emerging challenges of contemporary education and, consequently, to the dilemmas of teaching and pedagogical practice.

Keywords: Educational Policies - BNCC – Pedagogical Practice – Teacher Training

*Fala-se muito de educação, mas em regra geral não são os professores que falam. A nossa voz hoje é muito ausente do debate educativo. E se quisermos criar uma melhor credibilidade profissional, temos que aprender a ter uma voz e uma intervenção pública mais forte, mais crítica, mais decisiva em função da educação.*  
(NÓVOA, 2007, p. 18).

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo da BNCC.....	36
Figura 2 – Etapas da Educação Básica.....	37
Figura 3 – Códigos Alfanuméricos.....	39
Figura 4 – Estrutura da BNCC.....	40
Figura 5 - Dimensões da BNC-Formação.....	44
Figura 6 – Referenciais Curriculares da RME.....	54
Figura 7 – Organização do DOCCX.....	57
Figura 8 – Relação dos Referenciais Curriculares da RME.....	62
Figura 9 – Descobrimos Categorias.....	69
Figura 10 – Categorias e Subcategorias Emergentes.....	69
Figura 11 – Formação das Participantes.....	74

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos regulatórios.....	29
Quadro 2 – Dez Competências Gerais.....	41
Quadro 3 – Caderno 1.....	52
Quadro 4 – Categorização.....	70
Quadro 5 – Sociografia das participantes .....	74

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP-UCS – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul

CME – Conselho Municipal de Educação

DOCCX – Documento Orientador Curricular de Caxias do Sul

EAD – Educação a distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG(s) – Organização(s) Não Governamental

PPGEdu – Programa de Pós-graduação em Educação

RME – Rede Municipal de Ensino

RS – Rio Grande do Sul

SEDUC/RS - Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TD – Tecnologias Digitais

UCS – Universidade de Caxias do Sul

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO: A PESQUISADORA, O OBJETO DE ESTUDO E OS PORQUÊS .....</b>	<b>17</b>
1.1 DO LUGAR DE FALA E A MOTIVAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....	17
1.2 DA JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO OBJETO DE ESTUDO .....	23
1.3 DO PROBLEMA, DOS OBJETIVOS E DA PESQUISA .....	27
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>29</b>
2.1 A ESTRUTURA DA BNCC .....	36
2.2 DAS RELAÇÕES ENTRE A BNCC, A BNC-FORMAÇÃO E A BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA.....	42
2.3 DOS DESAFIOS .....	46
<b>3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS DO SUL .....</b>	<b>49</b>
3.1 OS REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO DA RME DE CAXIAS DO SUL.....	49
3.2 O DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL DE CAXIAS DO SUL.....	55
3.3 O REFERENCIAL CURRICULAR ESSENCIAL.....	58
3.4 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA RME DE CAXIAS DO SUL.....	61
<b>4. O PERCURSO METODOLÓGICO: PELAS ROTAS DO COTIDIANO ESCOLAR .....</b>	<b>63</b>
4.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	64
4.1.1 A Análise Documental.....	64
4.1.2 Os Grupos Focais.....	66
4.1.3 A Análise Textual Discursiva.....	68
4.2 QUESTÕES DE ÉTICA EM PESQUISA.....	71

<b>5. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA .....</b>	<b>73</b>
5.1 O PERFIL DAS PARTICIPANTES: “AGORA É COM ELAS! ”, MAS QUEM SÃO ELAS?.....	73
5.1.1 Professora Ana Cristina .....	75
5.1.2 Professora Delaila .....	75
5.1.3 Professora Érica .....	76
5.1.4 Professora Irene .....	76
5.1.5 Professora Kalinca .....	76
5.1.6 Professora Lúcia .....	77
5.1.7 Professora Rebecca .....	77
5.1.8 Professora Ruth .....	78
5.1.9 Professora Thalia .....	78
5.1.10 Professora Tríssia .....	79
5.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA RME: “NÃO É DA TEORIA PARA A PRÁTICA! ”.....	79
5.2.1 O esvaziamento de sentido de uma prática burocratizante .....	80
5.3 PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DA BNCC.....	85
5.3.1 Primeiros passos: a formação na escola.....	86
5.3.2 A busca por conta própria .....	87
5.4 CONCEPÇÕES SOBRE A BNCC: “DOIS PESOS E DUAS MEDIDAS. ” .....	88
5.4.1 A BNCC: de pedacinho em pedacinho, uma constante retomada...90	
5.4.2 O DOCCX: “Tudo na sua caixinha. ” .....	92
5.5 ATRAVESSAMENTOS: “PINCELANDO CONTEÚDOS” E “JOGANDO DINHEIRO PÚBLICO FORA”.....	95
5.5.1 Intercorrências da Pandemia .....	96
5.5.2 Investimentos em Recursos Tecnológicos vs Recursos Humanos .....	98
5.6 IMPACTOS DA BNCC NA PRÁTICA.....	101
<b>6. CONCLUSÕES.....</b>	<b>106</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>124</b>

## 1. INTRODUÇÃO: A PESQUISADORA, O OBJETO DE ESTUDO E OS PORQUÊS

### 1.1 DO LUGAR DE FALA E A MOTIVAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro à tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58)

Ao pensar sobre a docência e sobre a escolha que fiz ao decidir ser professora, sempre me vem à mente as frases acima. Concordo e me identifico muito com elas. Não simpatizo com discursos que retiram de nós a nossa responsabilidade pelas nossas escolhas. Não gosto de pensar que minha profissão é um dom, um chamamento, uma vocação ou algo do tipo. Não acredito que alguém nasça predestinado para ser professor. Oposto a isso, penso que é uma escolha corajosa e revolucionária, principalmente, nos dias de hoje.

Penso que, assim como outras profissões, a nossa atuação docente exige estudo, dedicação e esforço. Ninguém “vira” professor. Nos tornamos professores através da prática aliada ao estudo, e principalmente, através da reflexão sobre a nossa prática. E esse é um dos aspectos da profissão que muito me encanta. Acreditar que não viro professora e sim me constituo a cada dia, me causa uma sensação de liberdade. Liberdade para pensar e agir, depois repensar e agir diferente ou não. Importante esclarecer que essa liberdade não é sinônimo de leviandade, muito pelo contrário, ela tem a ver com responsabilidade. Além disso, acreditar que eu me constituo - nas relações que estabeleço comigo, com o outro e com o mundo -, me permite olhar e valorizar cada situação vivida, tentando extrair algo de bom, de positivo, enfim, algum aprendizado.

Contudo, nem sempre pensei assim. Lembro com bastante clareza da sensação estranha, um tanto assustadora, que tive no ano de 2012 ao concluir a graduação em Licenciatura em Pedagogia por pensar que uma sala de aula, cheia de crianças me aguardava. Naquele momento, eu pensava que deveria saber tudo e estar preparada para qualquer situação. Somente a experiência me

permitiu entender que não é exatamente assim que funciona o processo de formação docente.

Até aquele momento eu já tinha alguma prática. Já havia feito o Curso Normal – Magistério ao nível do Ensino Médio, os estágios da graduação e já tinha trabalhado com educação infantil. Apesar dessas experiências, apenas aos poucos, com o passar do tempo, fui percebendo que essa necessidade de saber mais me acompanharia sempre e não seria um problema. Ao invés disso, seria um prazer.

Hoje, eu sei que gosto dessa sensação de incompletude! Gosto desse movimento de ação, reflexão e ação que a prática educativa consciente pressupõe. Gosto de saber que não sei e posso lidar bem com isso. Gosto de trabalhar com aquilo que me desafia e me desacomoda. Gosto de conhecer! Sinto amor por aprender! E esse gosto me faz estar aberta ao saber, ao descobrir, ao pesquisar.

Hoje compreendo que isso tem muito a ver com os ensinamentos que recebi no seio de minha família. Sou a mais nova das três filhas do seu Sudário, trabalhador do meio rural do interior da cidade de Lagoa Vermelha, que se tornou metalúrgico ao vir para Caxias do Sul buscar uma vida melhor, e da dona Sueli que fez o mesmo movimento ao sair de Erechim, se dedicando ao lar e a família. Não é possível eu falar de educação sem falar deles. Tive o privilégio de ser gerada e educada por esses dois que unem honestidade, simplicidade e perseverança quase como uma receita mágica de vida digna. Tenho muito orgulho e gratidão por ser filha deles! E quando reflito sobre as influências que me conduziram a escolher a educação como profissão, percebo que muito há do que aprendi com eles.

No nosso lar, a escola, os estudos, os professores e o conhecimento foram muito valorizados. Desde pequena fui ensinada sobre a importância de estudar. Minha mãe nos disse que o conhecimento é uma riqueza que ninguém pode nos tirar. Isso fez muito sentido para mim. Graças aos esforços dos meus pais não nos faltou nada, mas também não vivemos em condições abastadas. E nesse contexto de escolhas e prioridades, tudo o que dizia respeito à escola permanecia salvaguardado.

Lembrar da minha trajetória estudantil só reafirma a ligação entre minhas afetivas memórias familiares e escolares. A escola onde estudei, durante o Ensino Fundamental, foi a mesma em que meu pai completou os seus estudos e minhas duas irmãs estudaram também. Posteriormente, eu realizei os meus estágios do Magistério – Curso Normal e da Licenciatura em Pedagogia. Depois, quando nomeada professora pelo estado do Rio Grande do Sul também fui designada para lá, trabalhando como professora dos anos iniciais. Desse modo, foi nessa escola que passei muitos anos da minha vida, aprendi bastante e fui muito feliz. Dentro de mim há um carinho imenso por aquele lugar. Se fechar os olhos, ainda posso sentir os cheiros, os sabores, ouvir os sons e lembrar com clareza de como tudo me afetava. Neira, Júnior e Almeida (2016, p.32) avaliam que:

Percorrer a trajetória escolar deixa marcas profundas nas pessoas; logo, todos nós fomos produzidos também pelos currículos que percorremos nas escolas que frequentamos, fomos subjetivados por tudo aquilo que nos foi ensinado e do modo como foi ensinado.

Em concordância com essa afirmação, reconheço que foi no cotidiano da escola pública, gratuita e de qualidade que a minha história foi acontecendo. Foi nesse lugar, através das experiências vividas, que fui me tornando quem eu sou. Foi pelas escolhas do que esse currículo priorizou, ou até mesmo deixou de priorizar, que pude fazer minhas reflexões, constatações e fui construindo minha visão de mundo e minhas escolhas, inclusive a de ser professora. Segundo com Popkewitz (2002, p. 174) “O que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”.

Nessa escola, localizada em um grande e antigo bairro de Caxias do Sul, eu conheci a desigualdade social, o preconceito, o afeto, a amizade, pessoas mais pobres, mais ricas, enfim, a diversidade. Nessa escola eu fui incentivada pelos professores. Hoje, penso o quão qualificados eles eram. Além dos conteúdos conceituais, eles nos falavam sobre o nosso lugar na sociedade, o que me permitiu ter cada vez mais consciência de classe.

Pensar na minha experiência educacional me aproxima das políticas públicas, uma vez que elas impactaram decisivamente o meu caminho. A educação básica que recebi foi pela rede pública estadual e pude acessar e

permanecer no ensino superior através do Programa Universidade para Todos (Prouni<sup>1</sup>). Embora esse programa seja uma política de acesso e não de permanência, eu costumo me referir assim, pois no meu caso, ao receber a bolsa integral, contando com o apoio da minha família, foi possível me dedicar inteiramente aos estudos, por alguns anos, no período da graduação. E constato que isso fez bastante diferença na minha trajetória de formação acadêmica. Num país como o Brasil, uma filha de metalúrgico, egressa da escola pública, poder acessar o ensino superior gratuitamente, conseguindo se dedicar aos estudos e usufruindo de possibilidades como, por exemplo, a pesquisa de iniciação científica é um privilégio. Mas, não deveria ser! Deveria ser uma oportunidade acessível a todos. Contudo, diante da nossa realidade educacional não posso deixar de mencionar a relevância disso na minha vida e, certamente, na vida de outros tantos estudantes brasileiros.

Ingressar no ensino superior na Universidade de Caxias do Sul foi um momento de enorme alegria. Essa foi uma época especial na minha vida! Sempre gostei de estudar, foram anos felizes que lembro com carinho. Eu estava envolvida com todas as oportunidades que conseguia conciliar. Atuei no Diretório Acadêmico de Pedagogia (DAPE), por duas gestões consecutivas, na função de presidente. E também em uma Gestão do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Fui monitora, por três anos, do curso de extensão Escola e Pesquisa: um encontro possível, ancorado no âmbito do Programa Nossa Escola Pesquisa a sua Opinião (NEPSO<sup>2</sup>) e assim como da disciplina Análise Crítica da Prática Docente. Fiz parte do Observatório de Educação, como Pesquisadora Júnior, do qual faço parte agora como mestranda. Essas experiências me aproximaram ao universo da pesquisa, me permitindo conhecer a sua importância. Foram essas as vivências que qualificaram substancialmente a minha forma de me relacionar

---

<sup>1</sup> O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação, criado em 2004, é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação, a fim de democratizar o acesso ao ensino superior. Maiores informações podem ser obtidas no endereço eletrônico disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>

<sup>2</sup> O programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO) busca a disseminação da pesquisa como instrumento pedagógico na Educação Básica por meio de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes em parceria com professores. Maiores informações podem ser obtidas no endereço eletrônico disponível em: <http://www.nepso.net/>

com o conhecimento e despertaram em mim a vontade de dar continuidade aos estudos posteriores a graduação.

Paralelamente ao curso de Pedagogia eu estudava algumas disciplinas da Licenciatura Letras-Português, que era o meu sonho inicial. Entretanto, nunca consegui receber a concessão da bolsa para esse curso. Hoje concluo que se o destino existe, ele acertou em cheio nessa manobra, pois sou uma professora alfabetizadora realizada.

Logo após concluir a graduação em Pedagogia, em abril de 2012, ingressei no curso de Especialização em Gestão Escolar na mesma instituição. Ao mesmo tempo, dois projetos seguiam presentes em meus sonhos: concluir a Licenciatura em Letras – Português e ingressar no Mestrado em Educação. No entanto, eu me deparava com as limitações de tempo e recursos. Ambos os cursos aconteciam no turno da manhã e/ou da tarde, período em que eu estava trabalhando nas escolas. Mas, quando possível, eu estudava um pouquinho, cursava uma ou duas disciplinas.

Até que em 2019 a Universidade de Caxias Sul lançou o Programa de Segunda Licenciatura<sup>3</sup> oportunizando a realização de cursos à distância e com um valor mais praticável. Assim, finalmente, na mesma instituição onde percorri minha trajetória acadêmica, eu pude concluir esse ciclo tão importante, conquistando a desejada formação, em 11 de agosto de 2020. O Dia do Estudante foi um dia especial e propício para essa realização.

Nesse mesmo ano, com muita alegria e euforia recebi a notícia de que a UCS ofereceria o curso de Mestrado em Educação no noturno e imediatamente comecei a me dedicar com afinco a essa possibilidade. Valeu cada segundo de empenho! Ver o meu nome na lista dos aprovados foi uma felicidade, uma satisfação indescritível e inesquecível que só foi superada pela melhor notícia do ano: eu contaria com a bolsa de auxílio aos estudos, na modalidade Taxa,

---

<sup>3</sup> O Programa de Segunda Licenciatura na modalidade a distância da Universidade de Caxias do Sul oferece possibilidades de uma segunda formação e reafirma a sua preocupação com a formação de professores para a educação básica. Maiores informações podem ser obtidas no endereço eletrônico disponível em: <https://www.ucs.br/site/estudenaucs/segundalicenciatura/>

financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES<sup>4</sup>).

Então, novamente, as políticas públicas de democratização ao acesso à educação me permitem protagonizar a minha história e reconhecer a sua relevância para que, assim como eu, outras pessoas possam transformar as suas vidas e outras vidas através da educação. E essa também é uma das minhas motivações para continuar indo todos os dias para a escola. Eu realmente acredito na educação como uma possibilidade de transformação social e uma maneira de estar no mundo, contribuindo para que ele seja um lugar melhor.

Reconhecer que a escolha de ser professora me faz feliz e carrega de sentido os meus dias, não me permite desconsiderar que há momentos difíceis e aspectos que me desagradam. Tenho esperanças de que a Pandemia causada pela COVID-19<sup>5</sup> sirva para deixar em evidência que tecnologia alguma substitui a figura do professor. E que as famílias e a sociedade reconheçam o valor do professor e da escola.

Porém, mesmo diante de certezas e alegrias com a minha escolha profissional nem sempre o exercício da docência foi fácil ou até mesmo prazeroso em tempo integral. Elas também não me privaram de momentos de dúvidas, conflitos, abalos emocionais e crises existenciais. Ainda assim, continuei e continuarei percorrendo o meu caminho, oferecendo o melhor de mim ao meu ofício e acreditando que cada desafio me faz uma professora melhor, mais paciente, mais sensível, mais humana, mais experiente, mais preparada e por consequência mais necessária na vida de cada um dos meus alunos.

Diante de tudo que foi exposto, acho que acabo de perceber que o meu projeto de pesquisa tem mais a ver comigo do que eu mesma supunha. Quando me movo a pesquisar sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede pública municipal de Caxias do Sul, também estou voltando minha atenção para as políticas públicas. Poder contribuir de alguma

---

<sup>4</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados brasileiros.

<sup>5</sup> Doença infecciosa, também chamada de Coronavírus, causada pelo vírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca.

maneira com esse cenário faz todo sentido para mim. É uma espécie de devolutiva, de um retorno a tudo que a escola pública me possibilitou, me deu, me trouxe... E para além dos estudos do mestrado, minha presença nela sempre foi orientada por essa perspectiva. Escolhi estar nela, escolhi continuar nela. Desejo que ela seja um espaço cada vez mais potente, promotor de igualdades e oportunidades. Desejo que assim como eu, outras pessoas tenham suas vidas transformadas por uma educação de qualidade.

E para finalizar esse tópico, vou parafrasear uma colega professora, que ao participar de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS (PPGedu), afirmou que se considerava uma pessoa muito rebelde e o seu maior ato de rebeldia é estar em sala de aula. Eu me identifico com essa afirmação e acrescento que o meu maior ato de rebeldia é ser uma professora que nunca deixou de ser estudante num país onde isso não é uma realidade comum ou valorizada, tampouco algo fácil, não está posto e justamente por isso se faz necessária à nossa militância, resistência, ciência e testemunho de que, apesar de todas as adversidades, é possível.

## 1.2 DA JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO OBJETO DE ESTUDO

Há tempos a escola deixou de ser território de certezas. Ela e tudo o que a compõe estão sob constantes questionamentos e reformulações. A problematização sobre a escola e os seus sujeitos vem ganhando cada vez mais notoriedade e adeptos. Historicamente, o território de certezas foi perdendo espaço para um lugar de mudanças e transformações.

As políticas educacionais, através de suas leis e diretrizes que regulamentam e alteram os rumos do cenário educacional, contribuem também para essas mudanças. Exemplo recente e significativo disso é a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018).

A BNCC vem protagonizando algumas cenas do contexto educacional desde o ano de 2015, embora ela já estivesse sendo pensada e mencionada há anos. Segundo o histórico disponível no site do Ministério da Educação (MEC) desde 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, a criação da BNCC já estava prevista em seu artigo 210. Mas, foi nos últimos cinco anos que esse assunto foi ganhando maior destaque devido a sua própria linha histórica evolutiva.

Em 06 de março de 2018, foi homologada a parte do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A partir desse momento, nós professores que estamos atuando dia após dia, no interior das escolas, juntamente com gestores e demais colegas, passamos a conviver de maneira mais intensa, com o desafio da apropriação da BNCC e sua conversão em prática pedagógica.

E, de modo especial, no ano de 2020 tive mais contato com esse processo, pois estava trabalhando na coordenação pedagógica da minha escola do turno da tarde. Esse fator me possibilitou ter outras percepções ao enxergar e vivenciar a situação por outro ponto de vista. Consequentemente, essa conjuntura da minha vida profissional acentuou minhas inquietações iniciais, revelando a necessidade e a pertinência de pesquisar a implementação da Base Nacional Comum Curricular, tema que impulsionou a construção do projeto do qual descende essa dissertação.

Como já mencionado, a linha histórica da Base Nacional Comum Curricular nos permite afirmar que não se trata propriamente de um projeto recente. Contudo, ela ainda pode ser considerada uma novidade no que se refere ao campo da atuação. E a adequação dos currículos representa um período crucial no cenário educacional, merecendo a condigna atenção.

Países grandes como o Brasil deparam-se com a dicotomia de ter uma escola para todos, uma proposta nacional, e ao mesmo tempo uma escola que contemple a multiplicidade de realidades, que sirva para cada comunidade, atendendo as suas especificidades. Nesse sentido, a criação da BNCC padroniza esse conjunto de saberes, cabendo a cada estado e município promover a reestruturação dos seus currículos.

A Base Nacional Comum Curricular dita onde se precisa chegar e os atores envolvidos nesse processo é que definirão os melhores caminhos. Ela foi pensada para balizar a qualidade da educação, a fim de garantir além do acesso, a permanência na escola, e um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes do Brasil, de modo a facilitar o monitoramento dos resultados.

Por atores, podemos compreender que se trata dos gestores de cada estado e município, em nível macro e micro, que há algum tempo, possivelmente, iniciaram a movimentação para a sua implementação nas escolas. Todavia, sabemos que esses processos não ocorrem de maneira uniforme e nem no mesmo ritmo. Por essas razões, faz-se relevante tomar a BNCC como objeto de estudo, explorando essa fértil temática, conhecendo os meandros da sua implementação e visando contribuir com práticas pedagógicas e estudos futuros.

A sua implementação no cotidiano escolar, por esses motivos, representa grande desafio aos profissionais da educação. Além desses, cabe considerar que ela possui certa complexidade e estrutura diferenciada, na qual a etapa da Educação Infantil está ancorada em Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento através de Campos de Experiência a serem explorados; O Ensino Fundamental em cinco áreas de conhecimento e o Ensino Médio em quatro áreas de conhecimento, subdivididas em componentes curriculares com habilidades correspondentes a cada um.

Na Educação Básica, as aprendizagens essenciais previstas devem ocorrer de modo a propiciar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consolidam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No tocante dessas dez competências a BNCC legitima que elas podem “assegurar uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018). Também possui dois significativos fundamentos pedagógicos: o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral.

Ao pensar na implementação da BNCC prontamente pensamos também no cotidiano escolar, posto que há uma intrínseca relação entre um e outro.

Assim sendo, o cotidiano escolar<sup>6</sup> será o cenário da presente pesquisa. Em vista disso também é necessário considerar a formação docente, afinal trata-se de um momento expressivo que requer dedicação e estudo. Embora não tenha nenhuma descrição no texto oficial da BNCC, em outubro de 2017, foi lançada a Base Nacional de Formação Docente como a próxima ação da Política Nacional de Formação de Professores. O seu lançamento foi feito mediante uma apresentação que está disponível no portal do MEC, cujo título é *Política Nacional de Formação de Professores*. De acordo com essa apresentação, a proposta de formação se estrutura em duas dimensões: a formação inicial e a formação continuada de professores, a se concretizar por meio de ações e programas oriundos de políticas públicas. E sobre isso, Barbieri (2019, p. 118 - 119) nos alerta que:

A Base Nacional de Formação Docente como política de formação, consiste, portanto, numa proposta em elaboração a ser articulada com estados, municípios e o Conselho Nacional de Educação, e deveria ter a consulta pública iniciada em meados de 2018.

Buscar saber de que maneira os professores dos anos iniciais da rede pública municipal de Caxias do Sul estão percebendo e convertendo a Base Nacional Comum Curricular em prática pedagógica cotidiana é uma oportunidade de conceder espaço e pertinência às demandas que emergem desse cotidiano, nas suas respectivas dimensões, através do testemunho e das palavras que irão compor a narrativa dos referidos professores. E, segundo Tardif (2002, p. 230):

...toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

A palavra é o instrumento através do qual a narração descreve e analisa o vivido, o percebido e o concebido (MARTINS, 1996). Nesse sentido, faz-se

---

<sup>6</sup> O cotidiano como cenário de observação será melhor detalhado adiante, no item 5 no qual o percurso metodológico é descrito.

importante, por meio da palavra, conhecer e compreender, analisar e interpretar os possíveis relatos sobre a apropriação e a efetivação da BNCC pela ótica deles.

### 1.3 DO PROBLEMA, DOS OBJETIVOS E DA PESQUISA

O cotidiano escolar seguidamente me chamou atenção, sendo objeto de constante reflexão e observação. São inúmeras as situações que nele ocorrem que considero relevantes e acredito que mereceriam ser estudadas e analisadas. Para realizar esse estudo, o contexto de implementação da BNCC como política educacional, me motiva a pesquisar: De que maneira os professores dos anos iniciais da rede municipal de Caxias do Sul estão percebendo e convertendo a Base Nacional Comum Curricular em prática pedagógica cotidiana?

De modo geral, a presente pesquisa objetiva investigar de que maneira os professores dos anos iniciais da rede municipal de Caxias do Sul estão percebendo e convertendo a Base Nacional Comum Curricular em prática pedagógica cotidiana. E de modo específico, resgatar o percurso da RME ao construir os Referenciais da Educação; entender como a Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul está conduzindo a implementação da BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental; conhecer os processos de apropriação da BNCC por parte dos docentes da rede municipal de educação de Caxias do Sul; analisar as concepções dos docentes acerca da BNCC.

A fim de buscar respostas e desenvolver a pesquisa acessei algumas contribuições de estudiosos da área da História da Educação, do Currículo e do Cotidiano Escolar e das Políticas Educacionais, estabelecendo uma interlocução para fundamentar os elementos presentes nesse percurso investigativo.

Com o propósito de situar como concebi e lapidei o problema dessa pesquisa inicio contando sobre a minha trajetória pessoal, escolar, profissional e acadêmica, explicitando a importância da escola e das políticas públicas em minha vida.

No capítulo dois, “*Contextualização do objeto de estudo*”, elenco, resumidamente, os marcos regulatórios que antecederam a construção da BNCC e discorro sobre a sua estrutura. Também teço relações entre a BNCC a

BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada e finalizo expondo alguns desafios da sua implementação.

No capítulo três, “*A Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de ensino de Caxias do Sul*”, caracterizo a cidade e apresento um panorama geral da rede pública de ensino do município. Faço uma narrativa da caminhada da referida rede rumo à construção dos seus Referenciais da Educação até a construção do Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como o Referencial Curricular Essencial, criado em caráter emergencial, devido ao contexto de Pandemia.

No capítulo quatro, “*O percurso metodológico: pelas rotas do cotidiano escolar*”, explico sobre o método adotado, sobre a realização dos grupos focais online e sobre o uso da análise documental e da análise textual discursiva, apresentando as categorias emergentes.

No capítulo cinco, “*A Base Nacional Comum Curricular e prática pedagógica cotidiana*”, faço o mapeamento do perfil sociográfico das professoras participantes, exibio, analiso e discuto os dados construídos, dissertando sobre as categorias e subcategorias que emergiram nas narrativas docentes.

No capítulo seis, para concluir, sistematizo as análises sobre esse estudo, com a intenção de responder o problema dessa pesquisa: De que maneira os professores dos anos iniciais da rede municipal de Caxias do Sul estão percebendo e convertendo a Base Nacional Comum Curricular em prática pedagógica cotidiana?

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Apontada pelo Ministério da Educação (MEC) como um farol que mostra a que ponto se deve chegar em todos os níveis da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem sendo mencionada há anos em marcos regulatórios que a antecederam.

No quadro abaixo<sup>7</sup> é possível identificar que desde 1988 tem se reconhecido a importância de uma Base Nacional Comum. No artigo 210 da Constituição Federal já está prevista a criação de uma Base Nacional Comum para a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Marcos regulatórios

ANO	MARCO REGULATÓRIO
1988	Promulgada a Constituição Federal.
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos.
1993	Plano Decenal de Educação.
1994	Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.
1996	Relatório Delors – Educação: Um Tesouro a Descobrir. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB).
1997 a 2000	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).
2001	Plano Nacional de Educação.
2002	Plano de Desenvolvimento da Educação.
2006	Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.
2010 a 2012	Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Parecer CNE/CEB n. 11/2010
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Conferência Nacional de Educação (CONAE).

<sup>7</sup> O quadro traz um recorte de apenas alguns marcos regulatórios posteriores à Constituição Federal de 1988, sem aprofundar todos os desdobramentos que emergiram das políticas educacionais desse período.

2015	Comissão de Especialistas da BNCC - Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015.
2016	A 1ª versão da BNCC é finalizada e a 2ª versão entra em debate.
2017	A BNCC é entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo Ministério da Educação (MEC).
2018	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - Portaria Nº 331, de 05 de abril de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Parecer CNE/CEB Nº3/2018.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de site MEC <http://portal.mec.gov.br/>.

Em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que marcou a redemocratização do país depois de mais de 20 anos de ditadura militar. Através dela, uma série de avanços nos direitos dos cidadãos brasileiros foram anunciados, principalmente, um projeto de Educação para todos. Nas Constituições anteriores à ditadura também estava previsto o direito à escolaridade, entretanto, a gratuidade era concedida apenas aos que comprovassem a impossibilidade de provê-la. Então, a Constituição Federal de 1988 marca um grande progresso quanto à universalização escolarização obrigatória por meio da escola pública.

Além da educação como direito de todos e dever do Estado, as etapas da Educação Básica foram ampliadas, sendo assim estruturadas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Cabe ressaltar que, diferentemente de todas as outras Constituições, ela contou com ampla participação de profissionais, especialistas, cientistas e pesquisadores da época.

Após dois anos (1990), ocorreram as primeiras eleições diretas para Presidente, depois de longos anos em regime ditatorial. A disputa chegou ao segundo turno com Fernando Collor de Mello, respectivamente, eleito presidente do Brasil e Luiz Inácio Lula da Silva, candidato derrotado nessas eleições.

Nesse mesmo ano, em Jomtien na Tailândia, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos que resultou na assinatura da Declaração

Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Considerando a educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, esse documento compreende que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro e mais sadio. Está organizado em dez artigos que anunciam objetivos a serem atingidos e estratégias que viabilizam esse caminho.

O governo Collor inaugurou o acordo feito em Jomtien e a sua política educacional estruturou-se no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) abrangendo a todas as áreas, exceto o Ensino Superior. No documento, há preceitos voltados à universalização do Ensino Fundamental e à eliminação do analfabetismo. Contudo, esse programa não teve muita longevidade, pois em 1992 Collor renunciou ao cargo depois de ter sido afastado temporariamente por um processo de Impeachment no país. Quem assumiu em seu lugar foi Itamar Franco, deixando a vice-presidência.

No governo de Itamar Franco foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, contando com a participação de vários segmentos sociais ligados à educação. Em 1994, em Brasília, ocorreu a Conferência Nacional de Educação para Todos. Na ocasião, foi aprovada em plenária a proposta que viria a se transformar no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Porém, em 1995, com a chegada de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao poder do país como presidente da república, outras mudanças aconteceram e o Plano Decenal de Educação para Todos ficou um tanto esquecido.

Em 1996, já no governo do presidente FHC, dois fatos muito relevantes intercorreram. Grande parte das políticas educacionais implantadas a partir da Conferência de Jomtien foram sistematizadas no documento elaborado pela UNESCO, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. ” Popularmente chamado de Relatório Delors, em alusão ao nome do presidente da comissão, Jaques Delors, o documento explora o que ficou conhecido como os Quatro Pilares da Educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser. É possível afirmar que pela perspectiva desses quatro pilares a educação passa a ter suas atenções mais voltadas à

como construir conhecimentos priorizando o pensar, sentir, questionar, comunicar, pesquisar em detrimento a uma mera absorção de conteúdos<sup>8</sup>.

Nesse mesmo ano, em 20 de dezembro, através da Lei Nº 9.394/96 também é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) na qual é reforçada a necessidade de uma Base Nacional Comum. O Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União

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).

Depois, novamente é feita menção a uma base nacional comum, no Artigo 26, que determina que:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A LDB constitui-se como um marco histórico de extrema relevância ao cenário educacional, após oito anos de tramitação do Congresso Nacional, ao ser promulgada ela propõe mudanças e uma ampliação no conceito de educação. Partindo do pressuposto de uma educação como direito de todos, anunciado na Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação especifica e detalha os caminhos a serem seguidos para que esse princípio seja posto em prática. De acordo com Cury (1997, p. 13),

Toda Lei nova carrega algum grau de esperança, mas carrega alguma forma de dor, já que nem todos os interesses nela previamente depositados puderam ser satisfeitos. Esta lei, de modo especial, registra as vozes que, de modo dominante, lhe deram vida. Mas registra, também, vozes recessivas umas, abafadas, outras, silenciosas tantas, todas imbricadas na complexidade de sua tramitação. Por isso a leitura da LDB não pode prescindir desta polifonia presente na Lei, polifonia nem sempre afinada, polifonia dissonante.

Longe de ser a perfeita solução para o sistema educacional brasileiro, não é possível deixar de reconhecer que a LDB trouxe avanços tais como: o entendimento da educação como dever do Estado e da família, a autonomia e

---

<sup>8</sup> Há também os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que passam a integrar o documento, posteriormente, como referências para dimensões da vida cotidiana.

flexibilização dos sistemas de ensino, a introdução dos sistemas de avaliação, a municipalização do ensino, a oferta de educação à distância e, principalmente a educação especial. Também cabe destacar que ela é um forte instrumento de concretização dos direitos educacionais<sup>9</sup>.

No período de 1997 a 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram consolidados, a nível de ensino fundamental e médio, abordando as especificidades de cada disciplina do currículo escolar, assim como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), apontando metas para o alcance de uma educação infantil de qualidade, visando o desenvolvimento integral das crianças. De 2010 a 2012 surgem as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) reorientando o planejamento da educação infantil, do ensino fundamental e médio.

Em 2002, ocorreu a eleição que levou Luiz Inácio Lula da Silva à presidência do Brasil. No governo dele as políticas educacionais propostas no governo anterior tiveram continuidade, contando com mais abertura e comprometimento com variadas demandas sociais. Segundo Jacomeli (2011),

Longe de fazer defesa desse governo, gostaria de salientar que ele retomou uma prática muito cara para os educadores, que é aquela de congregar os vários segmentos representativos no âmbito educacional para instaurar debates e propostas para a educação brasileira. É o caso da Conferência Nacional de Educação, que visou debater a construção de um sistema articulado de Educação, um novo Plano Nacional de Educação.

Esse foi um período de valorização da educação, de criação de programas e redes de apoio, de financiamentos, de ampliação do acesso a todos os níveis de educação para todos, de atenção voltada a formação de professores, entre outros avanços.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Um exemplo de concretização desses direitos educacionais são o FUNDEF e o FUNDEB. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) é um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública. E o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos artigos 212 e 212-A da Constituição Federal.

<sup>10</sup> Importante mencionar que em 2010 aconteceu o I CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação – O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação; Em 2014 o II CONAE: O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração; E em 2018 o III CONAE: A consolidação do sistema nacional de educação –SNE e o Plano Nacional de Educação –PNE:

Em 2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos e com vinte metas para melhorar a qualidade da educação básica. Dessas vinte metas, quatro envolvem uma Base Comum Curricular. Por meio da Lei Nº 13.005/2014 foi reiterada a necessidade de:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Essas metas são monitoradas através de avaliações realizadas por cinco instâncias: Ministério da Educação (MEC), Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação.

Além de avaliar o cumprimento dessas metas, compete ainda a essas instâncias divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

A grandeza de um plano nacional de educação também se revela nas peculiaridades que ele precisa congrega e conservar, conforme conta na própria redação do referido documento:

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias. (BRASIL, 2014).

Em novembro desse ano aconteceu a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), da qual surgiu um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação

Brasileira. O mencionado documento é considerado um importante referencial para o processo de mobilização da Base Nacional Comum Curricular.

Em 2015, foi criada a Comissão de Especialistas para elaborar a proposta da BNCC. Também iniciou a consulta pública para a construção da primeira versão, aceitando contribuições de toda a sociedade civil e científica. Nas escolas de todo o Brasil iniciaram as mobilizações para discutir a versão preliminar.

No ano de 2016, a primeira versão foi finalizada, após doze milhões de contribuições. Em seguida, por todo o Brasil, foram realizados seminários com professores, gestores, especialistas e demais interessados para debater a segunda versão da BNCC. Ainda nesse ano, começou a ser redigida uma terceira versão a partir da segunda e também em regime colaborativo.

Nesse mesmo ano também foi aprovado o processo de Impeachment da presidenta Dilma Rousseff que foi definitivamente afastada no dia 31 de agosto. Nesse momento, o vice-presidente Michel Temer assumiu interinamente o cargo de presidente.

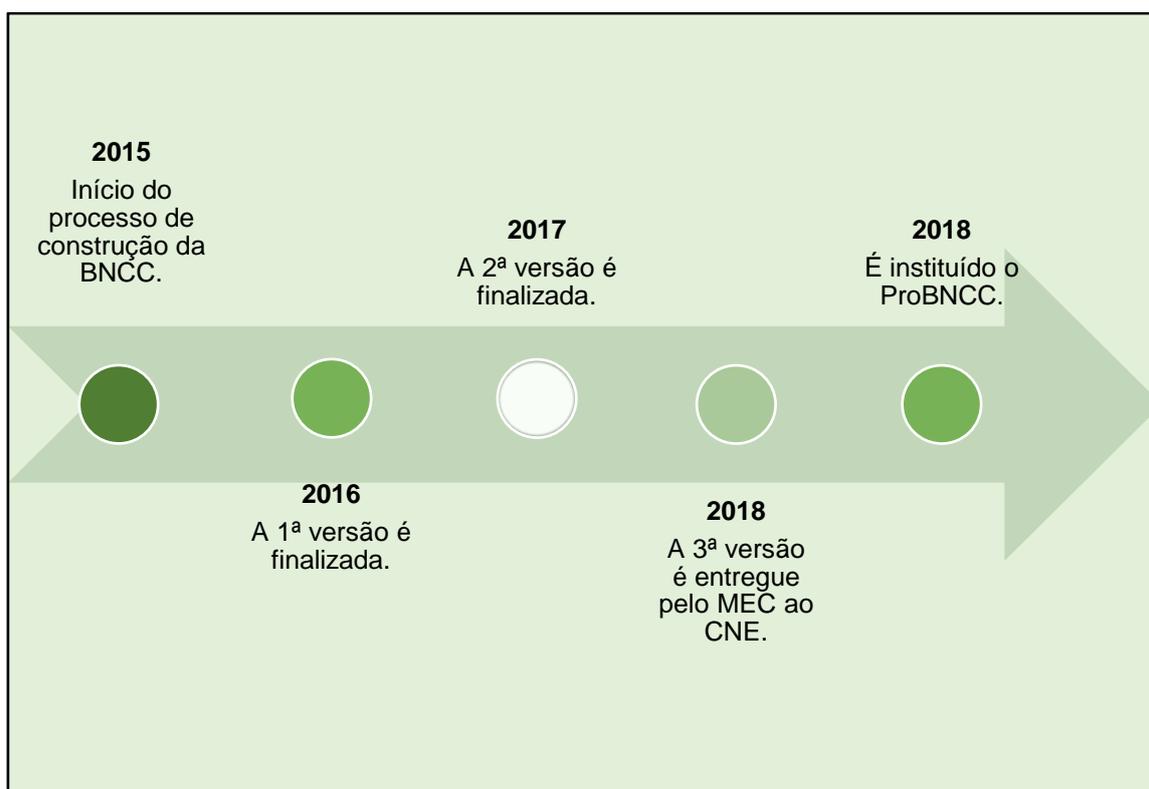
Com as mudanças que assolaram a política do país já se temia que o regime de construção da próxima versão da BNCC não mantivesse seu viés democrático. Em 2017, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC. O CNE elaborou o parecer e o projeto de resolução e homologou as etapas da educação infantil e do ensino fundamental.

Em abril de 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Em seguida, o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.

Nesse mesmo ano, foi instituído o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.

Na figura abaixo é possível observar a Linha do Tempo de construção da BNCC, iniciada em 2015:

Figura 1 – Linha do Tempo da BNCC



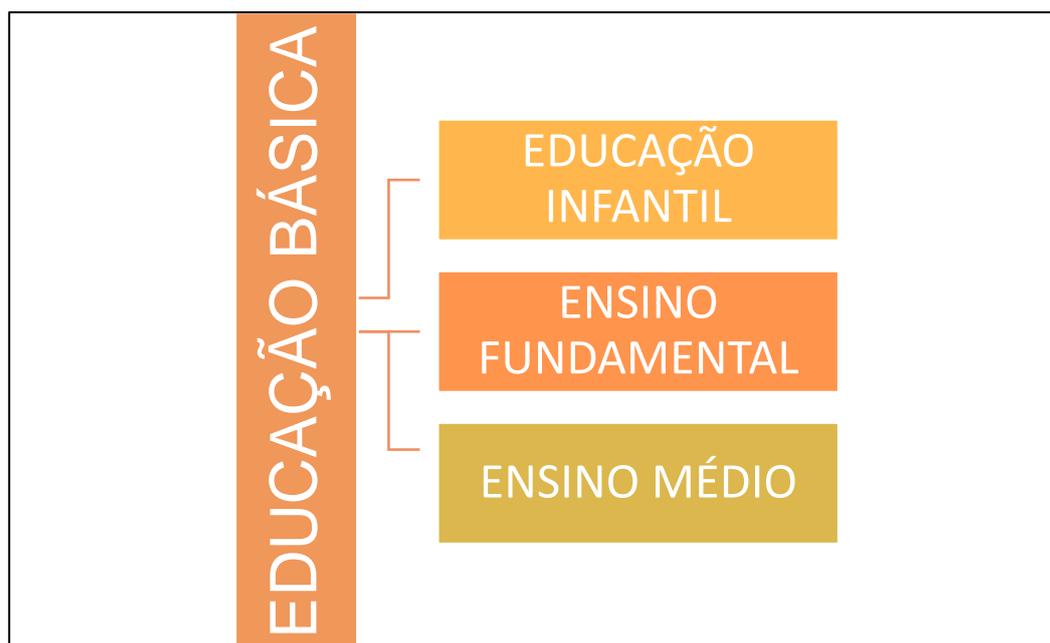
Fonte: Elaborada pela autora.

Em síntese, esses são alguns marcos regulatórios que antecederam a construção da BNCC, partindo do recorte temporal de 1988. A apresentação feita não objetiva explorá-los intensamente em seus desdobramentos, mas situar o encadeamento que ocorre entre eles.

## 2.1 A ESTRUTURA DA BNCC

Apoiando-se nos fundamentos pedagógicos de uma educação integral e no desenvolvimento de competências a Base Nacional Comum Curricular possui uma estrutura própria para cada etapa: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, como está ilustrado na tabela abaixo:

Figura 2 – Etapas da Educação Básica



Fonte: Elaborada pela autora a partir de site MEC <http://portal.mec.gov.br/> .

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É o início do processo educacional e está ancorada em cinco campos de experiências comuns a todas as faixas etárias: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nela há seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. E conforme aponta a redação da própria BNCC esses seis direitos constituem-se como fundamentos estruturantes dessa etapa:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37).

O brincar, o cuidar, o educar também são ações que bem descrevem qual é a concepção dessa etapa. Na Educação Infantil a criança é o ser que observa, questiona, formula hipóteses, interagindo com o mundo físico e social, sob a mediação e acompanhamento do professor.

A etapa do Ensino Fundamental é a mais longa, contendo nove anos de duração, atendendo a crianças e adolescentes. Nessa etapa o conhecimento fica dividido em cinco áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Para cada área há competências específicas.

Essas áreas do conhecimento abrigam nove componentes curriculares, sendo eles: língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa, matemática, ciências, história e geografia, ensino religioso.

Há ainda unidades temáticas que são comuns aos anos iniciais e finais e unidades temáticas específicas para cada fase do Ensino Fundamental. “Elas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares.” (BRASIL, 2018, p. 59)

Os objetos de conhecimento dizem respeito aos conteúdos e conceitos construídas a partir das diferentes habilidades relativas a cada unidade temática. E por fim, as habilidades são específicas para cada um dos componentes em cada ano do Ensino Fundamental e “expressam as aprendizagens essenciais relativas aos objetos de conhecimento que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (BRASIL, 2018, p. 59)

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental o foco concentra-se no processo de alfabetização da criança. Ao longo dos outros anos há uma progressão na aquisição de conceitos consolidados em momentos anteriores, revisitados e ampliados.

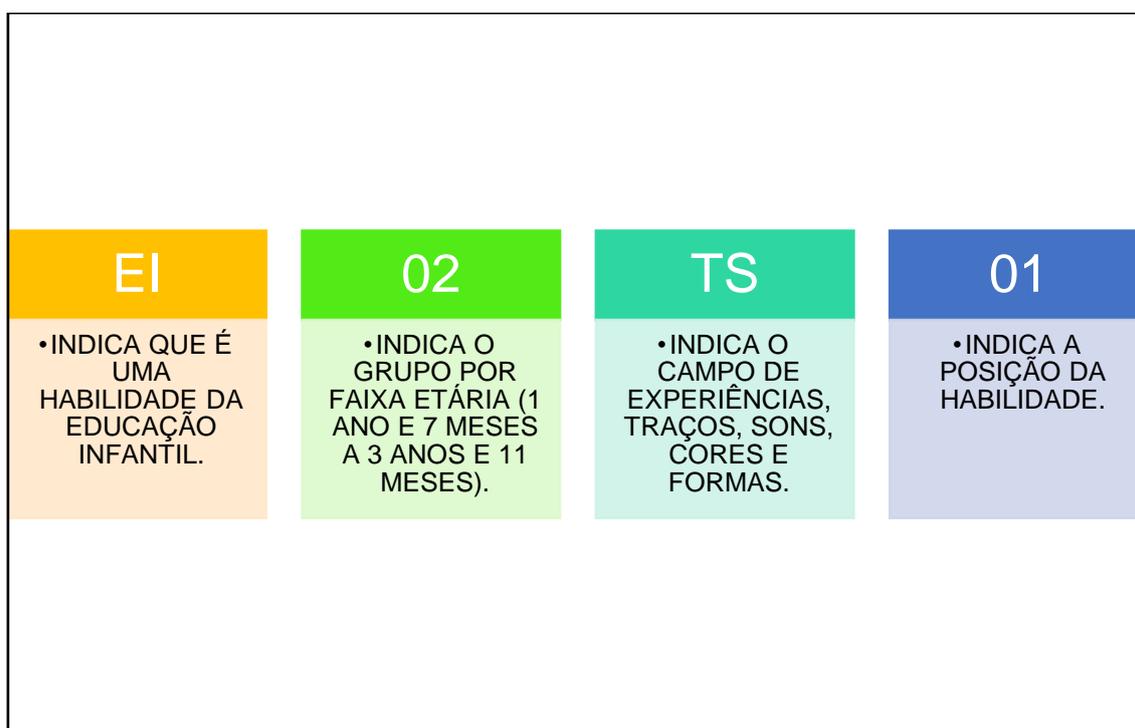
As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BRASIL, 2017, p. 58).

E no Ensino Médio, existe uma relação entre um conjunto de habilidades para cada competência específica de área. Ele está dividido em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Os componentes curriculares obrigatórios são apenas Língua

Portuguesa e Matemática. A proposta considera que os currículos devem contemplar estudos voltados as Língua Portuguesa; Matemática; Conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política; Arte; Educação Física; História do Brasil e do mundo; História e cultura afro-brasileira e indígena; Sociologia e Filosofia e Língua inglesa. Assim como no Ensino Fundamental, para assegurar o desenvolvimento das competências de cada área há um conjunto de habilidades a elas relacionadas.

Para identificar as habilidades de cada etapa há uma organização a partir de códigos alfanuméricos, nos quais cada elemento remete a uma informação importante da habilidade em questão. Por exemplo, o código *EI02TS01* anuncia em primeiro par de letras que se trata de uma habilidade da Educação Infantil. O primeiro par de números indica o grupo por faixa etária, nesse caso corresponde a crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. O segundo par de letras refere-se ao campo de experiência que nesse caso é o de Traços, sons, cores e formas. E por fim, o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária.

Figura 3 – Código Alfanumérico



Fonte: Elaborada pela autora a partir de site MEC <http://portal.mec.gov.br/>.

De forma sintetizada a tabela a seguir mostra a estrutura já descrita nos parágrafos anteriores desse tópico:

Figura 4 – Estrutura da BNCC



Fonte: Elaborada pela autora a partir de site MEC <http://portal.mec.gov.br/>.

Além dessa organização também há dez Competências Gerais a serem desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica, assim relacionadas:

Quadro 2 – Dez competências gerais

<p><b>1. Conhecimento:</b> Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>
<p><b>2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo:</b> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>
<p><b>3. Repertório Cultural:</b> Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural</p>
<p><b>4. Comunicação:</b> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p><b>5. Cultura Digital:</b> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p><b>6. Trabalho e Projeto de Vida:</b> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p><b>7. Argumentação:</b> Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p><b>8. Autoconhecimento e Autocuidado:</b> Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>

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

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

Fonte: Elaborado pela autora a partir de site MEC <http://portal.mec.gov.br/>.

Como competência compreende a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, conforme o próprio documento estabelece:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.8)

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p.8).

Em linhas gerais, atendendo ao propósito desse item, foi tecido um breve panorama, sem maiores aprofundamentos referente a estrutura da BNCC. E nas linhas que seguem serão entrelaçadas as resoluções que versam sobre a formação de professores e alguns dos desafios implicados a implementação da BNCC.

## 2.2 AS RELAÇÕES ENTRE A BNCC, A BNC-FORMAÇÃO E A BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

Como um desdobramento da Base Nacional Comum Curricular duas outras Resoluções foram aprovadas ainda no período inicial de implantação da mesma. Em 20 de dezembro de 2019, através da Resolução CNE/CP nº2, foi instituída a BNC-Formação, contendo as diretrizes para os cursos de licenciatura. Algum tempo depois, em de 27 de outubro de 2020, através da Resolução CNE/CP nº1, foi instituída a BNC-Formação Continuada,

estabelecendo diretrizes sobre a formação continuada de professores.

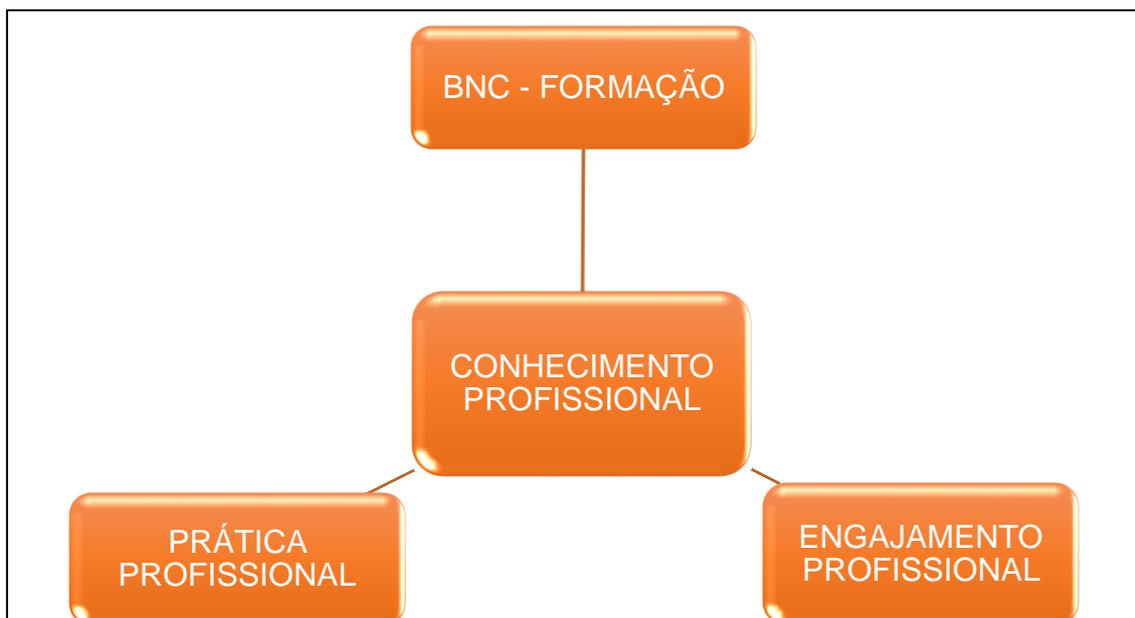
Inicialmente, a formação de professores era elemento integrante da BNCC, porém quando a mesma foi homologada esse item já não constava mais em sua versão final, sendo contemplada de maneira específica nesses referidos documentos.

Ambas resoluções possuem caráter normativo e foram elaboradas a partir da justificativa de adequar a formação docente à BNCC. Ambas também foram contestadas por pesquisadores e profissionais da educação, devido à falta de diálogo com o segmento e o seu cunho prescritivo. Além de anunciar uma visão um tanto tecnicista de uma formação pautada em competências, por vezes, desconsiderando a diversidade nacional do nosso país e a autonomia pedagógica do professor.

Diferentemente do processo de construção da primeira e da segunda versão da BNCC essas duas resoluções não abriram espaço para consulta pública ou qualquer outro tipo de contribuição. É importante destacar que para a sua construção o Conselho Nacional de Educação convocou uma Comissão Bicameral, composta por 10 membros, sendo que quase todos eles têm vínculo com a esfera privada de educação e setores de movimentos empresariais.

A BNC-Formação está estruturada em três dimensões que orientam as competências docentes específicas para serem desenvolvidas na formação inicial e continuada: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional.

Figura 5 – Dimensões da BNC-Formação



Fonte: Elaborada pela autora.

Sucintamente, quanto ao conhecimento profissional, cabe ao professor deter o domínio dos conteúdos e as estratégias necessárias ao seu ensino. No que se refere a prática profissional, cabe a ele saber planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem dos estudantes e todas as suas implicações. E, sobre o engajamento profissional, trata-se do comprometimento com a sua profissão, com a aprendizagem de todos os estudantes e com a participação na sua comunidade escolar. Paralelamente a isso, as dez competências gerais previstas na BNCC se associam ao alinhamento inserido na BNC-Formação, relativamente às competências docentes esperadas, tendo como horizonte a efetivação das aprendizagens essenciais nos estudantes.

Além disso, a BNC-Formação Continuada elenca dez competências gerais e doze competências profissionais que se ramificam em cinquenta e três competências específicas ancoradas nas três referidas dimensões.

O processo de revisão das diretrizes, por motivo da implantação da BNCC, também integra o conjunto de justificativas apresentadas. Contudo, ele está carregado de intencionalidades, pois, conforme analisam Pires e Cardoso (2020, p.78):

O discurso de responsabilização docente quanto ao melhor desempenho dos alunos é presente em todo este documento e frequente na política educacional brasileira há décadas, configurando-se como uma tecnologia de governo neoliberal. Percebe-se que, a

partir do argumento fundamentado em estudos e pesquisas internacionais, intenta-se dar legitimidade ao discurso, de forma que essa verdade é produzida e repetida para justificar a necessidade de reformas no currículo de formação.

Para tanto, faz-se necessário um olhar atento sobre esses documentos, principalmente, por parte dos professores. Estudá-los, refletir e fomentar o debate acerca das suas proposições é um movimento legítimo e indispensável, assim como conhecer e compreender o contexto em que foram produzidos e homologados. Ainda referente a essas justificativas, alertam Roncarelli, Bueno e Stecanela (2021):

A crítica que emerge desse processo remete à centralização das responsabilidades na solução dos problemas relacionados à aprendizagem dos estudantes na formação e na atuação docente, com pouca ênfase nos aspectos estruturais e na diversidade das realidades das escolas brasileiras.

Sabemos que são muitos os aspectos que necessitam de atenção e investimento para qualificar a educação brasileira. A formação e atuação docente configuram parte desses aspectos, mas não podem ser concebidas como únicas responsáveis. Não é lúcido encarmos a instituição da BNC-Formação com esse teor salvacionista que parece atribuir a resolução dos problemas da educação à formação e atuação docente.

Outro ponto a ser discutido é a importância da autoria docente em detrimento à simples execução de um plano que já vem preparado. Nesse sentido, Pires e Cardoso (2020, p.86) advertem que:

Quando a finalidade da educação é preparar para o trabalho, o foco da formação docente se volta para a prática em si. Discentes e docentes são vistos como mercadoria, em que a formação intelectual é subjugada. Não importa ao docente, nesse projeto neoliberal, ter uma formação teórica sólida que dê instrumentos para uma autoria de pensamento e autoria de em sua prática, basta que tenha habilidades técnicas para aplicar o programa da BNCC que já está pronto.

Leal, Borges e Ribeiro (2019, p. 17) afirmam acreditar que “não se deve fazer dos professores “seguidores de instrução” e conduzi-los a determinada prática”. Os autores ampliam, referindo que os professores que estão atuando no cotidiano da sala de aula “devem ter a liberdade de agir como sujeitos do processo didático-pedagógico, por serem os que conhecem suas reais necessidades e devem, portanto, ter autonomia para decidirem sobre elas”.

Não é possível e nem razoável educar para a autonomia sem autonomia.

Silenciar a voz docente ou reduzir a sua atuação à banal reprodução de conteúdos está longe de ser um bom caminho. É imprescindível e urgente pensar e analisar para qual cenário esse atalho nos levará.

### 2.3 DOS DESAFIOS

No período final de revisão da Base Nacional Comum Curricular, as redes de ensino começaram a preparar seus processos de planejamento e implementação. Uma mudança desse porte pressupõe um movimento processual que envolve muitos fatores e desafios.

A fim de apoiar gestores estaduais, municipais e escolas no percurso de (re) elaboração e implementação das propostas curriculares das redes, com foco no regime de colaboração entre os estados e municípios, foi criado o Guia de Implementação da BNCC.

O referido documento é fruto de um trabalho realizado pelo Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE). Ele apresenta sete dimensões que objetivam orientar esse processo e as mesmas envolvem estruturação da governança da implementação, estudo das referências curriculares e orientação do trabalho da gestão escolar.

Compreender a proposta da BNCC, como ela está estruturada e as competências e habilidades que ela prevê para serem desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica, converte-se num primeiro desafio uma vez que se faz necessário redirecionar o raciocínio pautado nos conteúdos para o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento e as competências de cada componente. E de acordo com Ribeiro (2020, p. 147):

Pensar em um novo currículo, que toma como referência competências e habilidades amparadas na BNCC, desafia a gestão escolar a refletir sobre suas posições políticas e concepções de homem e sociedade, de professor, de estudante e de toda a dinâmica da sala de aula.

Além das habilidades elencadas, a BNCC traz uma visão de homem e sociedade que se deseja formar e cabe à escola refletir sobre isso, analisando se existe consonância entre essa visão e a proposta pedagógica da escola.

Outro desafio de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular diz respeito ao caráter prescritivo, conforme Cury, Reis e Zanardi assinalam (2018, p. 129):

Se a escola abraçar a BNCC como prescrição a ser detalhadamente cumprida, colocamos em sério risco os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988 no que diz respeito à pluralidade, diversidade e não discriminação. Princípios que se constituem em essência de nossa (frágil) democracia.

Nesse sentido, há muito o que se considerar frente ao desafio posto à implementação da BNCC. A pluralidade e a diversidade cultural são questões presentes em nosso país. Uma Base Comum precisa manter assegurado o espaço de uma parte diversificada do currículo, de acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 47):

As escolas brasileiras não são iguais. Suas condições de funcionamento são extremamente diversificadas por regiões, por classes, por turnos, não sendo desprezível a presença de uma pluralidade étnica e cultural.

Também convém atentar para o lugar, o contexto, a cultura impregnada na comunidade em que a escola está situada, na tentativa de garantir assim uma aprendizagem significativa, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 127):

O conhecimento escolar, sob pena de ser alienante e estático, não pode desprezar o contexto vivido. Sua função é estabelecer diálogo entre os saberes científicos e o mundo vivido, pois será na comunidade, onde a escola está inserida, que o conhecimento fará sentido.

E ainda, em meio a reestruturação curricular, conseguir preservar a natureza questionadora, problematizadora de dúvidas e certezas de que deve ter a escola, em concordância com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 130):

A dúvida, a incerteza e a pergunta não têm encontrado no ambiente escolar o espaço e o tempo para o seu desenvolvimento. A compreensão de que o currículo é um produto que possibilita resultados quantificáveis e padronizados implica em um reducionismo do processo educativo enquanto humanizador.

Há ainda questões maiores e mais complexas, conforme Filipi, Silva e Costa (2021, p. 799) avaliam e concluem, “a BNCC e as políticas relacionadas ao documento implicam em mudanças significativas na escola, tais como: estreitamento curricular; projeção de um currículo para moldar a formação do trabalhador; reforço das desigualdades por meio das avaliações. ” Ainda segundo os autores, existe a concepção do professor como simples executor de tarefas, tendo a sua autonomia tolhida. E criação de oportunidades para privatizações, como por exemplo através da produção de material didático por empresas privadas.

Dentre os desafios, de acordo com Barbieri (2019), não se pode deixar de mencionar que é necessário superar a visão da qualidade da educação pautada nos índices de desempenho, que coloca os professores na condição de preparadores dos alunos, e estes em constante treinamento para os exames, na qualidade de reféns dos indicadores.

Reestruturar os currículos escolares de maneira a estarem alinhados a BNCC requer cautela e atenção a fim de fazê-lo sem deixar de considerar a realidade local, a cultura do seu ambiente escolar e, sobretudo, sem perder de vista o indivíduo que se quer formar e a sociedade que se quer construir, mesmo que o documento não priorize explicitamente esses aspectos.

### 3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS DO SUL

Conforme já mencionado, o estudo em questão situa-se no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (RME) e por essa razão, antes de falar do processo de implementação da BNCC faz-se necessário rememorar a caminhada que a RME já vem trilhando no que diz respeito a reestruturação curricular que teve início em 2009.<sup>11</sup>

#### 3.1 REFERENCIAIS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS DO SUL

[...] o currículo deixa de ser um plano proposto quando interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares (textos, documentos, etc.), autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas. (SACRISTÁN, 2017, p. 26)

Localizado ao sul do Brasil, no estado do Rio Grande do Sul, o município de Caxias do Sul encontra-se na Encosta Superior do Nordeste, a uma altitude de 817 metros sobre o nível do mar e a 128 km de distância da capital do estado, a cidade de Porto Alegre. É o segundo município gaúcho mais populoso e importante economicamente, contando com 523.716 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021.

A sua economia está voltada ao setor industrial e destaca-se por ser um polo metalmeccânico, considerado um dos mais dinâmicos do País. Além da indústria, dispõe de setor comercial, agropecuário e de demais serviços.

Na Educação, conta com 137 escolas de Ensino Fundamental, sendo 83 escolas públicas municipais e 54 públicas estaduais. A Educação Infantil é ofertada em 45 escolas administradas por gestão compartilhada entre o município e 3 entidades parceiras, além das turmas que integram o quadro das escolas públicas municipais. O Ensino Médio é ofertado em 38 escolas públicas estaduais. E para o Ensino Superior a cidade usufrui de uma Universidade Comunitária, algumas Faculdades e Escolas Técnicas e Profissionalizantes.

---

<sup>11</sup> Este item do texto foi construído a partir de pesquisa e exploração feita no site do Portal da Educação do município de Caxias do Sul (<https://educacao.caxias.rs.gov.br/>), conversa informal com professora que atuou como gestora e assessora pedagógica nos referidos períodos, bem como a experiência da pesquisadora enquanto profissional da rede.

Posto isto, nesse contexto é que, motivados pelo interesse a estudar e explorar as temáticas em torno do conceito de *currículo*, de pesquisar mais sobre o que ensinar, sobre possíveis planos de trabalho, os professores da rede pública municipal de ensino de Caxias do Sul, já vinham se movimentando há algum tempo. E no ano de 2009 é que se intensificaram esses estudos através de formações acerca dessa temática.

Nos anos anteriores a 2009 os professores planejavam suas aulas considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os documentos orientadores das suas escolas.

A partir desse ano, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) atenta as discussões nacionais e estaduais, fomentadas pela publicação dos Cadernos intitulados Lições do Rio Grande<sup>12</sup>, que orientavam os professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual, promoveu formações e palestras com professores e consultores nacionais que vieram para Caxias do Sul falar sobre um possível currículo comum. Com base nisso, se começou a pensar num documento, algo como um caderno, algo oficial em que fossem listadas as habilidades, as competências, os conteúdos, os conceitos que cada ano/série deveria desenvolver.

Para viabilizar essa construção, todos os professores da rede, de todas as áreas, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos foram chamados para pensarem juntos. Os encontros ocorriam no horário de trabalho, nos espaços das instituições de ensino superior do município, sob a orientação da assessoria pedagógica da RME, composta por professores de todas as áreas do conhecimento.

Conforme relatos de professora municipal e ex-gestora de políticas educacionais locais, por meio de um bate-papo informal, “primeiramente, os objetivos gerais de cada área foram pensados, depois os específicos, analisando as dimensões “o quê” e “para quê”. Na sequência, os critérios de avaliação e o que se esperava de cada estudante a cada ano. A terminologia das palavras também foi estudada, assim como a questão dos verbos padronizados no

---

<sup>12</sup> Em 2009, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul lançou os Cadernos Lições do Rio Grande para orientar o magistério sobre os referenciais curriculares para a rede pública estadual de ensino. Os mesmos estão disponíveis em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>

infinitivo”. O mesmo cuidado se teve com as habilidades ao elencá-las de maneira hierarquizada, em cada componente, em cada ano, da mais simples à mais complexa.

Além do acompanhamento da assessoria pedagógica da RME, esse processo contou com uma consultoria realizada pelas professoras Dra. Tânia Maris de Azevedo, da Universidade de Caxias do Sul e da Ms. Vania Morales Rowell, da Faculdade da Serra Gaúcha. Os coordenadores pedagógicos das escolas, os diretores e vice-diretores participaram da capacitação e depois a assessoria deu continuidade com o segmento de professores.

Todos os professores receberam formação e tiveram a oportunidade de relacionar as habilidades, as competências e os conceitos que julgavam importantes de serem desenvolvidos. Segundo as palavras da professora que vivenciou o processo na assessoria da SMED, “se teve o cuidado de analisar e selecionar qual objetivo dava conta de atender a determinado critério. Inicialmente, se pensou em anos, naquilo era pertinente a cada ano, depois em cada componente curricular e por fim por trimestre” (2021).

Em síntese, foi esse o processo que resultou em quatro cadernos, assim denominados: Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (Caderno 1), Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - Planos de Estudo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Caderno 2), Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - Planos de Trabalho (Caderno 3) e Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - Planos de Estudo da Educação de Jovens e Adultos – EJA (Caderno 4).

O Caderno 1, de acordo com a descrição da professora, “contém a proposta pedagógica, a concepção de homem, de natureza, de sociedade que se deseja criar. Para a criação desse caderno, as escolas participaram escrevendo e enviando as suas contribuições”.

Nesse primeiro caderno, estão os pressupostos epistemológicos, filosóficos, metodológicos e pedagógicos que devem fundamentar o processo educativo da referida rede. No texto inicial, o mesmo é assim definido:

Esse documento é fruto de uma caminhada conjunta dos professores da Rede. Registra o pensamento pedagógico de todos os que acreditam em uma educação com foco na aprendizagem. Os

Referenciais configuram-se como um passo coletivo e vigoroso no processo de democratização das relações, pela participação na definição das diretrizes norteadoras da educação a ser construída em cada comunidade escolar da área urbana e rural. (CAXIAS DO SUL, 2010, p. 9)

O Caderno 1 é composto por 47 páginas e está estruturado em sete itens, relacionados e resumidamente descritos no quadro abaixo:

Quadro 3 – Caderno 1

Itens	Aspectos Abordados
1. Contexto de Inserção do Município de Caxias do Sul	São descritos os aspectos físicos, socioeconômicos e históricos que contribuem para a formação do cidadão.
2. Referenciais Orientadores	São evidenciados os pressupostos epistemológicos, pedagógicos e legais que alicerçam o Ensino Fundamental da RME, e, portanto, as concepções em que se baseia a educação nesse âmbito;
3. Organização Curricular	São apresentadas as orientações sobre a configuração do currículo das escolas municipais.
4. Concepção Metodológica	São abordados aspectos relevantes do processo de ensino-aprendizagem, situando e orientando a elaboração dos Planos de Estudo e Planos de Trabalho no contexto desta proposta.
5. Concepção de Avaliação	É concebida com caráter dinâmico, contínuo, intrínseco e inerente ao processo de aprendizagem, norteador todo o planejamento e, conseqüentemente, a ação educativa.
6. Aluno Egresso do Ensino Fundamental	São apresentadas as competências e habilidades, de forma resumida, previstas para o aluno egresso do Ensino Fundamental da Rede Municipal.
7. Atribuições Dos Gestores	São explicitadas as competências/habilidades dos profissionais envolvidos, isto é, o perfil do diretor e do vice-diretor, o do coordenador pedagógico, o do professor e o dos gestores da Secretaria Municipal da Educação.

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações contidas no Caderno 1, disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/gestao/direcao-pedagogica>.

O Caderno 2 abrange os planos de estudo que correspondem ao ano, especificando os objetivos gerais de cada componente curricular, os critérios qualitativos da avaliação do desempenho e as aprendizagens previstas, numa espécie de panorama de um macroplanejamento pautado em habilidades e conceitos a serem desenvolvidos. Assim sendo,

Esse documento, referencial base para o processo de ensino-aprendizagem, permeia todos os componentes curriculares, constituindo-se numa rede na qual competências, valores, atitudes, habilidades e conceitos interligam-se, apontando o norte da aprendizagem, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. (CAXIAS DO SUL, 2010, p. 4)

É composto por 195 páginas, nas quais são contempladas as competências a serem desenvolvidas, as atitudes a serem adotadas e os valores a serem constituídos, seguidos pelo detalhamento dos planos de estudo de cada etapa do ensino fundamental.

O Caderno 3 engloba os conteúdos e habilidades organizadas por trimestre ao longo de suas 214 páginas. E nas palavras da professora “é uma espécie de desdobramento do caderno anterior, contém o detalhamento daquilo que deve ser trabalhado anualmente”.

E o Caderno 4, contando com 94 páginas, reúne os Planos de Estudo da Educação de Jovens e Adultos, por meio de uma organização anual, contemplando as Totalidades que vão da 1 a 6, assim como objetivo geral, critérios de avaliação, habilidades e conceitos em cada área/componente curricular no ano/série e os diferentes componentes curriculares.

A figura abaixo, resume a descrição dos cadernos construídos pelos docentes da Rede Municipal de Caxias do Sul:

Figura 6 – Referenciais Curriculares da RME



Fonte: Elaborada pela autora.

Os cadernos acima descritos constituem-se como documentos oficiais que regem o processo educativo de todas as escolas da RME e encontram-se disponíveis no Portal da Educação da mesma.<sup>13</sup> “A partir desses referenciais, cada escola organizará o seu currículo, incorporando outros elementos próprios de seu contexto, de forma a contemplar a diversidade curricular e o fazer-aprender.” (CAXIAS DO SUL, 2010, p. 14)

Para a interlocutora acessada nesta fase de estudo exploratório na construção deste projeto de pesquisa, após essa etapa de construção e de editoração dos Referenciais, “iniciou-se o desafio de como aplicá-los, de como traduzi-los em prática pedagógica cotidiana. Portanto, começou um novo ciclo de formações. Os professores foram convidados a participar de muitas formações nas quais os cadernos foram explorados, estudados, esmiuçados, sempre estabelecendo relações com a dimensão da sua aplicabilidade no cotidiano escolar”.

<sup>13</sup> Os cadernos podem ser acessados pelo seguinte endereço: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/gestao/direcao-pedagogica>.

Nas palavras da professora “todo esse trabalho pode ser considerado uma espécie de embrião da implantação da Base Nacional Comum Curricular, uma vez que, ele foi um primeiro alicerce para as reestruturações curriculares posteriores”.

Cabe sublinhar que em decorrência desse processo de reestruturação curricular pelo qual passou a RME, o município de Caxias do Sul, representado pela SMED, recebeu em 2014, o Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2013, na categoria Grupo Temático Gestão Pedagógica.<sup>14</sup>

### 3.2 DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL DE CAXIAS DO SUL

Partindo do princípio de valorização do percurso, dos estudos e das produções da Rede Municipal de Educação, o processo de construção do Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCCX) considerou os Referenciais Curriculares vigentes como ponto de partida. Então, segundo as palavras da professora que também participou desse construto, “em 2017 a RME passou por um movimento de atualização, de reconstrução que deu origem ao documento conhecido nas escolas como DOCCX”.

A Rede Municipal de Ensino sempre esteve à frente de estudos pedagógicos. Desde a década de 80 temos grupos de professores buscando alternativas para efetivar a aprendizagem de todos os estudantes. Recentemente, foram construídos os Referenciais Curriculares (Cadernos 2 e 3) os quais representavam um norte para a aprendizagem, configurando-se como Planos de Estudo. Com a aprovação da BNCC, novamente os professores municipais voltaram-se ao estudo, desta vez com o objetivo de qualificar ainda mais o documento nacional e aproximá-lo da realidade local; desse movimento surge o DOCCX, aprovado pelo CME em 2019. (CAXIAS DO SUL, 2020, p. 13)

O conjunto de ações que nortearam essa construção estiveram alinhadas ao debate nacional que se estabeleceu no país, se estendendo aos estados e municípios. Primeiramente, a SMED disponibilizou aos profissionais da educação a BNCC para um período de estudo e apropriação. Em seguida, foi

---

<sup>14</sup> O Prêmio Inovação 2013 é uma iniciativa do Ministério da Educação, coordenada pelo INEP, em parceria com outras instituições de renome e apoiadoras da causa.

criado, via drive providenciado pela SMED, um espaço de interação com um documento em que os professores, coordenadores e gestores podiam consultar, acrescentar, contribuir e analisar seguindo orientações feitas por meio de legenda de cores. Apenas com a ressalva de não suprimir nenhuma informação já contida na BNCC.

Simultaneamente, ocorreram algumas ações pedagógicas, tais como: Dia D/BNCC com estudo realizado nas escolas; Formações para professores; 1ª Avaliação do Plano Municipal de Educação (PME); II Conferência Municipal de Educação: análise dos documentos da Conferência Nacional da Educação (CONAE); E constituição da Comissão Integrada de Implementação da BNCC.

Após o período interações com o documento, via drive, foram analisadas aproximadamente, seis mil contribuições dos profissionais da educação do município de Caxias do Sul. Na sequência, iniciou-se a organização preliminar do DOCCX alinhado à BNCC e ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes do Rio Grande do Sul nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e respectivas modalidades, homologado em 2018, conforme consta no texto do próprio DOCCX:

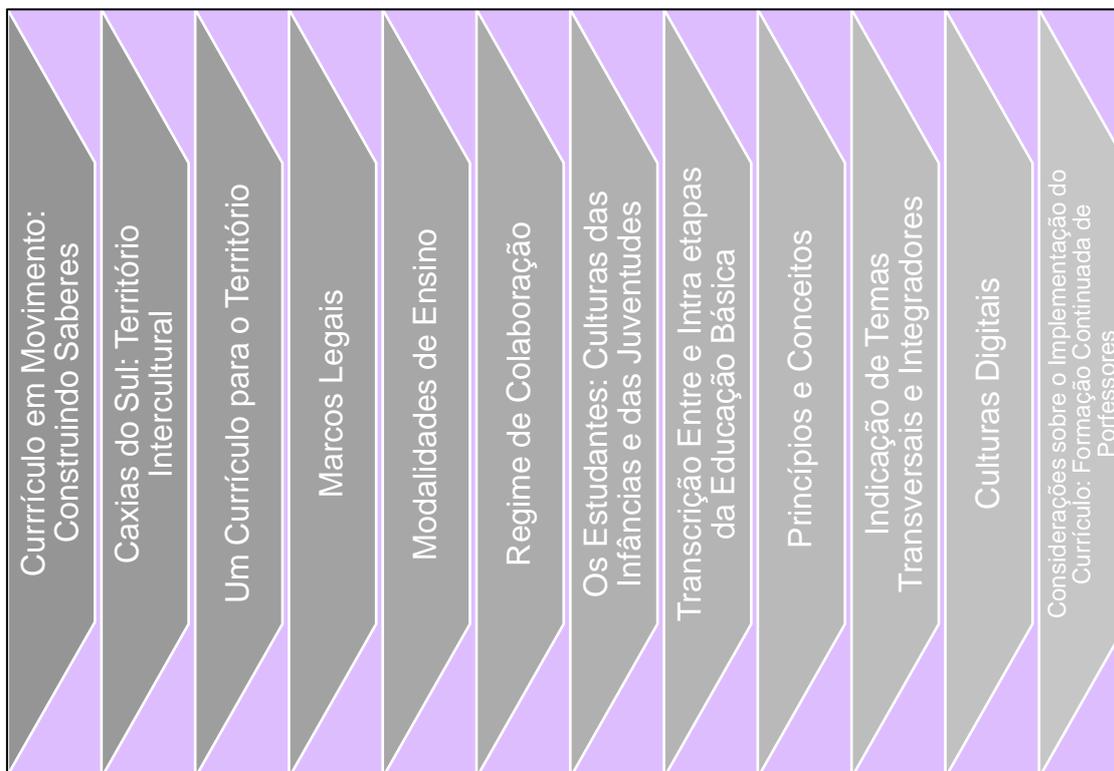
O Documento Orientador Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCCX), engendrado às dez Competências Gerais postuladas pela BNCC e à construção do RCG, está organizado de forma a garantir os processos que permitam o desenvolvimento das habilidades previstas para todos espaços educacionais de Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território, com o objetivo de garantir as aprendizagens de forma espiralada, com foco central na superação das desigualdades e na equidade. (CAXIAS DO SUL, 2019, p. 16)

Assim sendo, em 2019 o DOCCX foi concluído e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, sendo disponibilizado somente em versão virtual aos profissionais da rede. O mesmo totaliza 559 páginas e além dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Educação Infantil) e habilidades e objetos de conhecimento (Ensino Fundamental). Em sua primeira parte, versa sobre o currículo em movimento, seguido de uma contextualização histórica de Caxias do Sul enquanto Território Intercultural. Há também um item que explora a importância de um Currículo para o Território que contemple as diferenças:

Um currículo que contemple diferenças, de forma a garantir a equidade, torna-se imprescindível. Nosso esforço é da ordem de garantir o respeito às diferenças nas construções realizadas, frente à legislação, nos tempos e espaços escolares, tendo em vista garantir o processo de aprendizagem. Percebendo o currículo como uma atribuição de sentido a todos que fazem parte dos contextos escolares. (CAXIAS DO SUL, 2019, p. 13)

Na sequência, estão os Marcos Legais que embasaram a organização da Educação no município, as Modalidades de Ensino, as Culturas das Infâncias e das Juventudes, especificação dos princípios epistemológicos, filosóficos, metodológicos e pedagógicos que devem orientar o trabalho da RME, a Transição Entre e Intra Etapas Da Educação Básica, a definição de Princípios e Conceitos relacionados ao Ensino e à Aprendizagem, a indicação de Temas Transversais e Integradores relacionados às temáticas contemporâneas, as Culturas Digitais e por fim considerações sobre a Implementação do Currículo no que se refere Formação Continuada dos Professores. A figura a seguir, ilustra a organização do documento por tópicos:

Figura 7 – Organização do DOCCX



Fonte: Elaborada pela autora.

Ao concluir essa primeira seção, antes de adentrar nas habilidades, o DOCCX expõe e reafirma o seu caráter orientador, assim como a necessidade de ser tomado como objeto de estudo:

Para o êxito na formação continuada de professores, de forma que a prática traduza o que se defende nos documentos legais, é necessário que as bases epistemológicas sejam, constantemente, discutidas e reavaliadas. Assim, este Documento assume, doravante, o caráter de orientador dos processos didáticos e pedagógicos desencadeados nas escolas do território, constituindo-se como material de estudo e de formação docente. (CAXIAS DO SUL, 2019, p. 57)

Devido a caminhada que a RME já vinha trilhando desde a construção dos Referenciais Curriculares pode se dizer que não houve grandes percalços na construção do DOCCX. E ao conhecer um pouco a realidade da rede, é possível afirmar que, tanto os Referenciais Curriculares quanto o DOCCX alicerçam a cultura de estudo e formação docente, nutrida e disseminada há anos entre os profissionais que dela fazem parte. Ambos os documentos se constituem como parâmetro e orientação para esse movimento e também para possíveis ou necessárias reestruturações curriculares.

### 3.3 REFERENCIAL CURRICULAR ESSENCIAL

O ano de 2020 já se anunciava como desafiador por ser o primeiro ano de implementação efetiva da Base Nacional Comum Curricular e por consequência do DOCCX, no entanto com passar dos dias, segundo as palavras anunciadas no prefácio do próprio Referencial Curricular Essencial, “essa preocupação tornou-se uma das menores frente ao completamente inesperado cenário educacional que a Pandemia causada pela Covid-19 nos impôs”. (Caxias do Sul, 2020).

Com menos de vinte dias letivos cumpridos, todos foram surpreendidos com a suspensão das aulas presenciais, sem maiores informações. A princípio, seriam só alguns dias, por um período intitulado de quarentena e logo seria possível retornar para a escola. Então, assim como quem vai fazer uma pausa e logo retornar, professores e alunos saíram da escola e permaneceram fora dela por muito tempo. Saíram com a premissa de que bastava cada um fazer a sua

parte e em breve a situação melhoraria. Porém, não foi tão simples assim, a situação não melhorou.

Seguidamente, houve a antecipação das férias de julho e a autorização de aulas remotas/estudos monitorados. Com isso iniciou-se um período delicado. Cada escola, contando com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, se organizou e buscou alternativas para driblar as adversidades estabelecidas e/ou evidenciadas pela Pandemia. Cada professor sofreu, lutou, aprendeu, se reinventou e se empenhou ao máximo em meio a uma circunstância jamais imaginada: promover a aprendizagem sem estar junto, sem estar na escola, sabendo que os estudantes não dispunham dos mesmos acessos e condições.

Através do Protocolo Orientador dos Estudos Monitorados Não Presenciais<sup>15</sup> a SMED esclareceu o que cabia a alçada dos professores, coordenadores e gestores desempenhar, guiando esse trajeto, inicialmente, nebuloso, que se apresentava como um caminho a descobrir. Além de ideias, sugestões e orientações, nele foram elencadas sete premissas que precisavam ser respeitadas nesse processo, a saber: Foco na aprendizagem; Equidade; Colaboração; Inovação; Criatividade; Respeito e Preservação da vida.

Assim as aulas remotas/estudos monitorados foram as estratégias adotadas pela RME para dar continuidade ao ano letivo. Diante da situação vivenciada foi a alternativa possível. Cada escola teve autonomia para, considerando a realidade da comunidade em que está inserida e as orientações recebidas, organizar a realização das mesmas. Houve escolas que ofereceram os estudos de maneira impressa, outras de maneira virtual, fazendo uso de Blogs ou até mesmo de grupos de WhatsApp e também houve as que ofereceram de ambas as formas. Algumas escolas utilizaram de vídeos ou áudios explicativos, breves encontros virtuais na tentativa de manter algum vínculo com os estudantes, mediar e proporcionar, de alguma forma, oportunidades de aprendizagem.

---

<sup>15</sup> Documento emitido pela SMED em maio de 2020 com a finalidade de orientar e reger a realização dos Estudos Monitorados Não Presenciais. Acessível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/oficio-circular/oficios-2020-2>

Nessa conjuntura, foi feito um intenso movimento de busca ativa<sup>16</sup> às famílias dos estudantes que, por distintas e infinitas razões, não estavam conseguindo acessar esses estudos. Muitas dessas experiências foram bem-sucedidas, mas outras tantas não e essa foi uma das grandes dificuldades enfrentadas.

A tecnologia se mostrou generosa, estendendo uma mão amiga, apontando alguns caminhos viáveis. Mas a singularidade e a gravidade da situação eram grandes limitadores.

Ciente de que os Planos de Trabalho elaborados pelos professores, no interior das escolas, e em conformidade com o DOCCX, não seriam exequíveis nesse contexto, a Direção Pedagógica da SMED constatou a necessidade de construir um currículo prioritário. De acordo com a professora ex-gestora que atuou nesse período, “foi consultada a opinião das professoras Dra. Katia Stocco Smole e Ma. Maria Helena Guimarães de Castro<sup>17</sup> que estiveram envolvidas na construção da BNCC e a aprovação das resoluções referente a mesma junto ao Conselho Nacional de Educação. E ambas afirmaram que essa era a direção que alguns estados já estavam rumando a fim de viabilizar o seguimento do ano letivo”.

Deste modo, como o próprio título já denota, o Referencial Curricular Essencial agrega as habilidades essenciais selecionadas a partir do documento vigente, o DOCCX. Pensando naquilo que é prioritário, naquilo que precisa ser desenvolvido primordialmente, naquilo que compõe a essência do currículo é que ele foi criado.

Para a ex-gestora, “trata-se de uma construção feita por mãos docentes”. Em virtude das orientações sanitárias e especificidades de saúde, alguns profissionais mantiveram-se afastados ou em regime de teletrabalho, impactando na disponibilidade de recursos humanos. Por isso, a Direção e a

---

<sup>16</sup> A busca ativa é uma estratégia que objetiva identificar, registrar, controlar e acompanhar casos de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão. No contexto na Pandemia, foi bastante utilizada para verificar e auxiliar os estudantes a acessarem os estudos monitorados oferecidos pela RME de Caxias do Sul, buscando manter os vínculos entre o estudante, a família e a escola.

<sup>17</sup> A professora Dra. Katia Stocco Smole é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP e membro do CNE. A professora Ma. Maria Helena Guimarães de Castro é mestre em Ciências Políticas pela UNICAMP e, atualmente, presidente do CNE.

Assessoria Pedagógica pediram ajuda aos professores que, de forma totalmente voluntária, se envolveram nessa construção coletiva. Sobre essa construção ela avalia que, “foi um movimento muito bonito de dedicação, estudo, solidariedade e parceria entre os professores, assessoria e equipe técnico-pedagógica com intuito de apoiar e orientar o planejamento face ao desafio da situação de caráter bastante atípico e emergencial”. Conforme o próprio texto do Referencial aponta em suas páginas iniciais:

Compreendendo que a complexidade do cenário atual terá impactos para o campo educacional, evocando deslocamentos curriculares, os quais serão refletidos nas ações imediatas e para os próximos anos, a construção deste documento almeja orientar uma travessia possível. (CAXIAS DO SUL, 2021, p. 9)

O Referencial Curricular Essencial está organizado pelas etapas da educação básica do Ensino Fundamental e pelas áreas de conhecimento. Possui caráter inovador, pois inclui o currículo da Educação de Jovens e Adultos, diferentemente do DOCCX e da BNCC que não contemplam especificamente essa modalidade de ensino.

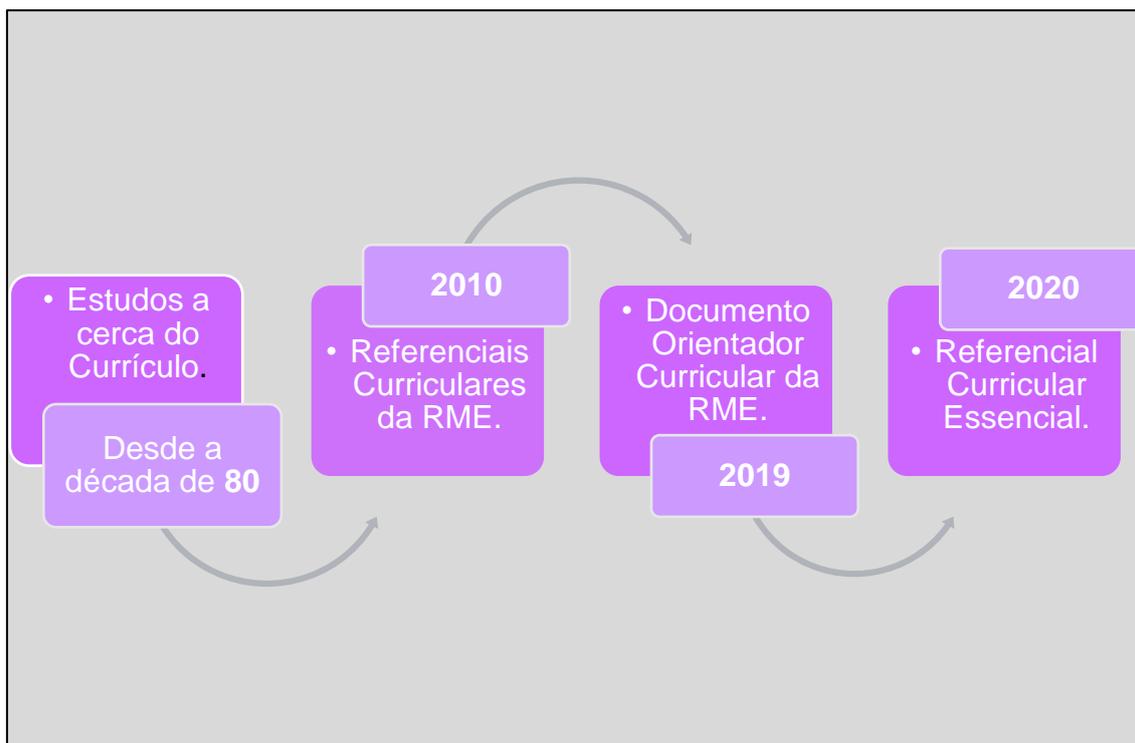
Foi apresentado aos professores da RME com caráter sugestivo partindo do pressuposto de que cada um é especialista na sua área de atuação e deve ter autonomia para elaborar e executar o planejamento pedagógico de acordo com a sua realidade. Foi aprovado e bem aceito, sendo ainda muito utilizado nesse segundo ano pandêmico.

### 3.4 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA RME DE CAXIAS DO SUL

Desde a década de 80 do século XX há grupos de professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul estudando o Currículo e buscando alternativas efetivas para a consolidação da aprendizagem, logo o estudo da Base Nacional Comum Curricular foi visto como mais um momento de refletir, debater e reestruturar os construtos que se tinha até o momento.

Conforme já mencionado, o movimento iniciado em 2009 pode ser visto como a origem, o embrião da implementação da BNCC na RME. Em decorrência dele, vieram os Referenciais Curriculares, o Documento Orientador Curricular e o Referencial Curricular Essencial, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 8 – Relação dos Referenciais Curriculares da RME



Fonte: Elaborada pela autora.

À vista disso, a implementação da BNCC em nível de reelaboração curricular ocorreu sem muitos contratempos ou adversidades, dado que a rede já estava familiarizada com a lógica de um ensino que considera habilidades e contava com certa experiência na construção de Referenciais Curriculares. A questão que emerge é se a sua efetivação na prática também tem ocorrido assim e ainda, de que maneira a BNCC está sendo percebida e convertida em prática pedagógica cotidiana. Afinal, “O currículo acontece nos tempos e espaços da escola, ou seja, nos complexos e heterogêneos contextos que lhe darão vida e concretude. ”, segundo Traversini e Mello (2020, p.5).

#### 4. O PERCURSO METODOLÓGICO: PELAS ROTAS DO COTIDIANO ESCOLAR

O percurso metodológico do presente trabalho considera o cotidiano como fonte de pesquisa. Por cotidiano entende-se a ideia de presente, daquilo que acontece todos os dias e que implica rotina. Contudo, ao olhar curioso do pesquisador, o cotidiano assume outros alcances que transcendem a concepção de hábito e repetição, podendo se constituir em alavanca para o conhecimento e em perspectiva metodológica, orientando posturas no campo de investigação e/ou de atuação docente (Stecanela, 2016). Segundo Lefebvre, (1971) o cotidiano é composto por, no mínimo por três dimensões, sendo elas a dimensão do concebido, do vivido e do percebido.

No cotidiano escolar, cenário dessa pesquisa, o concebido pode ser relacionado as orientações legais, as informações oficiais, o projeto político pedagógico, a própria BNCC e os planos de ensino. O vivido é a transposição das orientações legais para o dia a dia. É a conversão das mesmas em prática pedagógica. E o percebido tem a ver com a maneira como significamos, como percebemos aquilo que vivemos. De modo mais simplificado, de acordo com Stecanela (2016, p. 345):

O concebido pode ser entendido como uma proximidade à história oficial; o vivido pode ser associado às práticas cotidianas das e nas instituições de socialização; e o percebido pode ser referido aos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias.

Ao aproximarmos o conceito de cotidiano à ideia de rotina, aquilo que acontece costumeira e repetidamente, Pais (2015) nos diz que a etimologia da palavra abrange um outro campo semântico em que *rotina* pode estar associada ao conceito de rota.

Definimos o cotidiano como uma rota de conhecimento. Quer isto dizer que o cotidiano não é uma parcela isolável do social. Com efeito, o cotidiano não pode ser caçado a laço quando cavalga diante de nós na exacta medida em que o cotidiano é o laço que nos permite levantar caça no real social, dando nós de inteligibilidade ao social. (PAIS, 2015, p. 33)

Deste modo, tratar o cotidiano como rota de conhecimento pressupõe observá-lo, refinar o olhar, escutá-lo, interpretá-lo, considerando a sua dimensão social. É nessa rota que a sociologia do cotidiano passeia e nos acena, como

quem convida a analisar, compreender, conhecer, atribuir sentido ao que ali ocorre.

É nessa rota também que a escuta e a escrita se fazem tão necessárias e potentes. E em concordância com Stecanela (2013, p. 25):

A pesquisa *com e sobre* o cotidiano se faz na observação, e principalmente, com as palavras sendo elas originárias dos interlocutores empíricos e/ou da descrição densa do pesquisador sobre seu campo de pesquisa, considerando também as palavras dos interlocutores teóricos.

Tomando a linguagem como matéria-prima dessa pesquisa ela se fará presente nas palavras dos professores, interlocutores empíricos (sujeitos da pesquisa) e minhas, enquanto pesquisadora que junto a eles e os interlocutores teóricos dialogarei ao decifrar as entrelinhas das narrativas que vão compor o todo desse trabalho que se vale do cotidiano escolar como cenário de pesquisa.

#### 4.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A referida pesquisa é orientada por uma abordagem qualitativa. Isto é, uma abordagem com caráter exploratório e com foco na subjetividade do objeto analisado e dos sujeitos envolvidos. A escolha do percurso metodológico<sup>18</sup>, citado a seguir, objetiva descrever brevemente o histórico de construção da BNCC e oportunizar espaço para a escuta da voz dos docentes, de forma simultânea, valorizando a reflexão entre os participantes, evocando memórias e explicitando concepções sobre o tema em questão.

##### 4.1.1 A Análise Documental

Como o próprio nome já indica, a Análise Documental consiste em um exame, uma investigação a respeito de um determinado documento. Compreende-se como documento aquilo que se relaciona nas definições a seguir:

---

<sup>18</sup> Também integra o percurso metodológico do referido trabalho um estudo exploratório, realizado através de uma entrevista com uma professora, ex-gestora e ex-assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul.

1. Qualquer escrito ou impresso que fornece uma informação ou prova, usado para esclarecimento de algo. 2. Qualquer elemento com valor documental (fotos, filmes, papéis, peças, fitas de gravações, construções, objetos de arte etc.) capaz de provar, elucidar, instruir um processo, comprovar a veracidade ou evidência científica de algum fato, acontecimento, teoria, declaração etc. 3. Escrito ou impresso que fornece informação ou prova; atestado, comprovante. 4. Cada um dos escritos oficiais que se referem à vida de um indivíduo (certidão de nascimento, de casamento; carteira de identidade, diploma, título, certificados de cursos etc.), a um objeto (certidões ou certificados de carros, joias etc., escritura de propriedades, documentação de créditos bancários etc.) ou a uma instituição (abertura de firmas, atestados ou reconhecimentos escolares, autorizações de clubes, informações contábeis etc.) (MICHAELIS, 2021)

A análise documental pode ser realizada com o suporte de variados e diferentes documentos, não somente fontes escritas, mas também fotos, vídeos e imagens.

Nesse tipo de análise faz-se necessário considerar o contexto, os interesses, os autores, dentre outros elementos que muito dizem sobre os documentos colocados em questão, em concordância com Junior apud Cechinel (2021, p. 9):

A análise documental inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave.

Em um primeiro momento, foi realizada a Análise Documental da própria BNCC para que eu pudesse bem compreendê-la, entendendo a sua estrutura e as concepções que a embasavam. Depois, segui analisando os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Caxias do Sul, anteriores a BNCC, o Documento Orientador (DOCCX), Referencial Essencial, as orientações do Ofício Circular<sup>19</sup> veiculadas semanalmente, via Portal da Educação, a fim de elucidar questões importantes referente a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que, o desafio de sua implementação no cotidiano escolar é o ponto de partida desse estudo.

Também realizei um estudo exploratório, através de uma entrevista com uma professora, ex-gestora e ex-assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul que me proporcionou um entendimento mais

---

<sup>19</sup> Publicado semanalmente, o Ofício Circular é um canal de comunicação direto da Secretária Municipal de Educação de Caxias do Sul com as escolas da rede. Ele traz informações que auxiliam pertinentes a gestão escolar, aos professores e demais profissionais. É possível acessá-lo através do seguinte endereço: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/oficio-circular>

detalhado do contexto histórico que a RME vivenciava no momento de construção desses documentos.

#### 4.1.2 Os Grupos Focais

Outro procedimento utilizado na pesquisa foram os Grupos focais, os quais, vêm ganhando espaço privilegiado em diversas áreas de estudo desde a década de 80 do século XX. Inicialmente, esse espaço foi sendo conquistado, muito em decorrência, das pesquisas de mercado. Diante de resultados positivos, essa técnica foi utilizada pelas Ciências Sociais, primeiramente, num contexto político, mapeando o perfil de eleitores e contribuindo para ações dessa ordem. Na sequência foi sendo utilizada também pelos outros segmentos das Ciências Sociais.

Pode se dizer que os Grupos focais são uma alternativa para produzir dados qualitativos sobre um determinado assunto. Os autores Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 5) os definem como:

uma técnica de pesquisa na qual na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

As entrevistas de grupo, como também são conhecidos os grupos focais, têm como característica principal a reflexão que ocorre por meio da fala dos participantes, em que são contempladas as suas opiniões, impressões, concepções acerca de determinado tema, ainda de acordo com Neto, Moreira e Sucena (2002). E essa é uma fala em debate, na qual há trocas, há diálogo e exposição de distintos pontos de vista. Por essa razão é importante atentar para a quantidade de participantes envolvidos. Não é interessante reunir muitas pessoas, pois faz-se necessário priorizar o tempo de fala de cada um. Do mesmo modo, não é recomendável reunir poucas pessoas, porque a diversidade de opiniões acirra o debate e fornece consistência no que se refere aos dados obtidos. “O importante é que todos tenham possibilidades equânimes de apresentar suas concepções e que elas sejam discutidas e refinadas”. (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 6).

Assim sendo, adaptei o roteiro que havia elaborado ainda como um esboço para a qualificação do projeto de pesquisa, mantendo cinco temas relacionados ao problema de pesquisa. Fui à campo e realizei dois grupos focais, com o intuito de assim conhecer as concepções de alguns professores titulares de turmas do 1º ao 5º ano, dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública municipal de Caxias do Sul, referente a BNCC e a maneira como estão viabilizando a sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

Os grupos foram compostos por quatro e seis participantes, respectivamente, totalizando dez professoras, experientes e iniciantes. Os grupos focais aconteceram de forma online, através de sala virtual da Plataforma Google Meet.

Em razão da pandemia da Covid-19, já havia previsto a possibilidade de realizá-los de maneira virtual, dependendo de como estivesse a imunização da população e a disseminação do vírus. E embora, no período em que realizei os grupos, o cenário estivesse mais favorável, optei por realizá-los online também como uma alternativa para facilitar o encontro e a disponibilidade das participantes.

O diálogo nos grupos se desenvolveu a partir dos cinco temas relacionados ao problema de pesquisa. O primeiro grupo, que contou com quatro participantes, teve a duração de 1 hora e 19 minutos. Foi um período de grande interação e sintonia entre as participantes. O segundo grupo, que contou com seis participantes, durou 1 hora e 3 minutos. Inicialmente, para ambos grupos haviam oito professoras inscritas, das 20 contatadas. Contudo, quatro comunicaram desistência e duas simplesmente não entraram na sala e nem mantiveram contato.

Com a autorização das participantes os grupos focais foram gravados para que eu pudesse utilizar da gravação para transcrever os dados e tecer a análise dos mesmos.

Foi uma experiência muito rica! A literatura não aborda a realização dos grupos focais dessa maneira. Eu tinha consciência de que seria algo novo, uma nova maneira de interagir e de captar tudo que ali seria manifestado, mesmo que reduzido ao quadrado de uma telinha.

Não contei com o apoio de uma equipe, não houve mediador ou observador me auxiliando, conforme a literatura recomenda. Todas essas funções foram por mim desempenhadas e não senti falta. Acredito que na modalidade presencial esse apoio faça a diferença, mas na experiência relatada tudo fluiu com bastante tranquilidade.

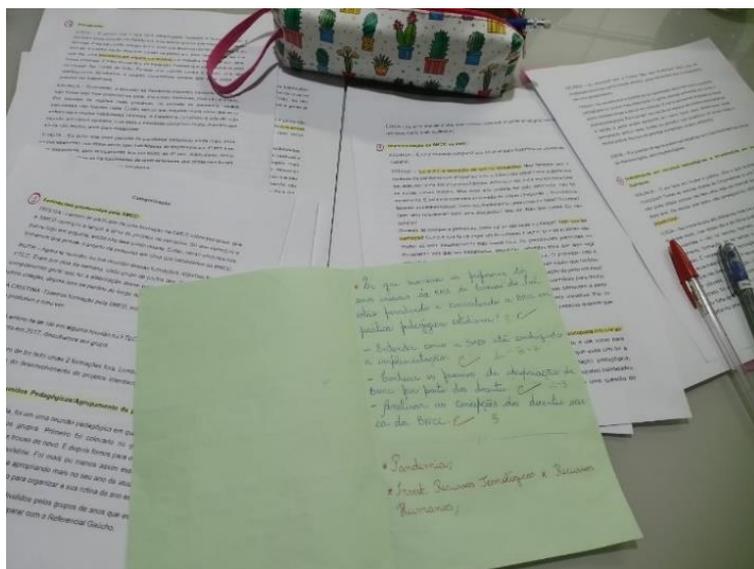
#### 4.1.3 A Análise Textual Discursiva

As narrativas das docentes que compõem o corpus dessa pesquisa foram por mim transcritas, analisadas e interpretadas à luz da análise textual discursiva orientada por Moraes e Galiazzi, através da qual se opera a partir de um conjunto de textos que constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados “(...) essa abordagem de análise pode ser concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina. ” (MORAES E GALIAZZI, 2020, p. 67).

A transcrição das narrativas foi feita logo após o término dos grupos focais e totalizou 15 páginas escritas em folha A4, fonte Arial, tamanho 12 e espaçamento 1,5cm. Com esse material em mãos iniciei o processo de análise que consistiu em leitura minuciosa de cada linha e entrelinha, diversas vezes. Na sequência, agrupei as falas das professoras por assuntos: Formações promovidas pela SMED; Discussões em Reuniões Pedagógicas/Agrupamento de professores por ano; Busca de informações por conta própria, de forma independente; Pandemia; Concepções sobre a BNCC; Concepções sobre o DOCCX; Implementação da BNCC na RME; Implementação da BNCC no cotidiano das aulas; Investimento em recursos tecnológicos x investimento em recursos humanos.

Cansada de leituras em telas e sentindo a necessidade de me aproximar mais desse material, optei por imprimir esse arquivo e de maneira manuscrita numerei esses nove assuntos considerando-os minhas categoriais iniciais. Com marcador de texto fui destacando as falas mais expressivas. A figura a seguir ilustra esse processo:

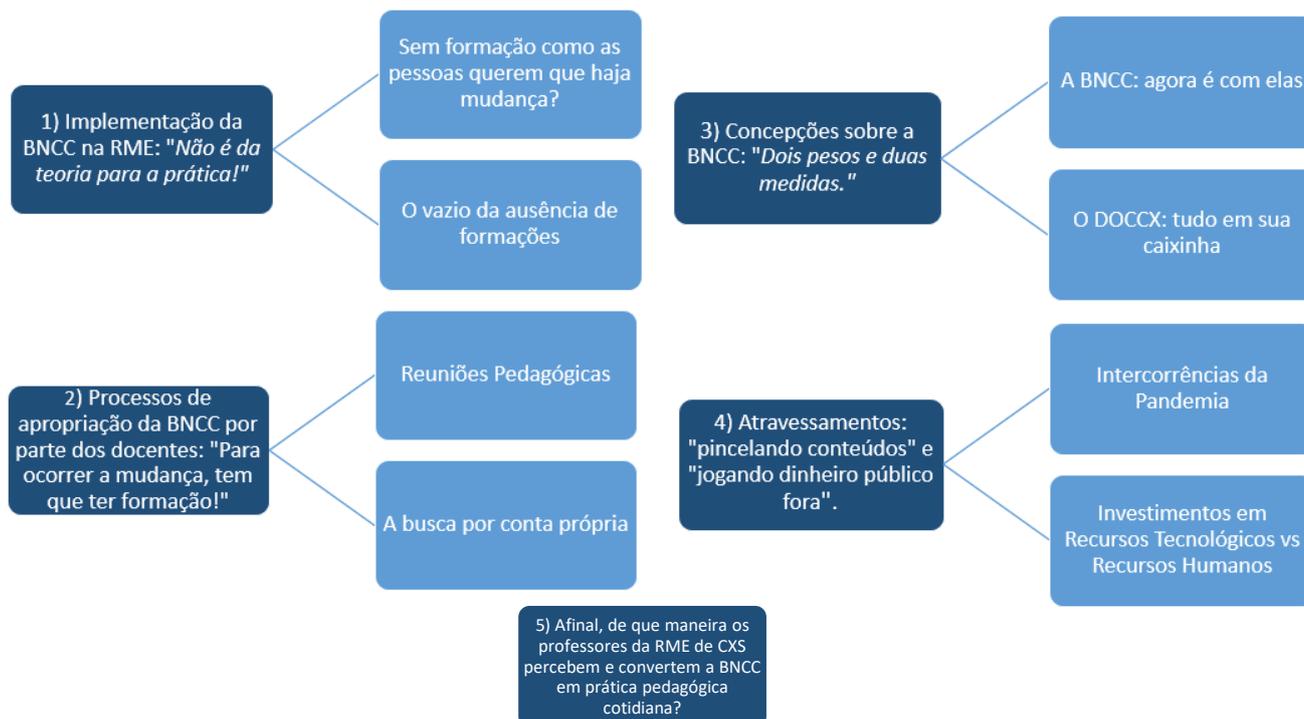
Figura 9 – Descobrimdo categorias



Fonte: acervo pessoal (2022).

Em seguida, voltei minha atenção ao problema e aos objetivos da pesquisa, examinando se as narrativas produzidas pelas professoras davam conta de responder e atendê-los, respectivamente. Constatando que sim prossegui e compreendi que as nove categorias iniciais eram na verdade subcategorias. Então, as agrupei a partir de cinco novas categorias assim organizadas:

Figura 10 - Categorias e Subcategorias Emergentes



Fonte: Elaborada pela autora.

Seguindo o que Moraes e Galiuzzi apontam, dei andamento “a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização;” (2020, p. 34)

Assim, continuei lapidando possíveis títulos, incluindo palavras nativas das professoras, redesenhando a categorização:

Quadro 4 – Categorização

<b>Categorias Gerais</b>	<b>Subcategorias</b>
1. A Implementação da BNCC na RME: “Não é da teoria para a prática!”	a. O vazio da ausência de formações: “Sem formação como as pessoas querem que haja mudança? ”
	b. O esvaziamento de sentido de uma prática burocratizante
2. Processos de apropriação da BNCC	a. Primeiros passos: a formação na escola
	b. A busca por conta própria
3. Concepções sobre a BNCC: “Dois pesos e duas medidas.”	a. A BNCC: de pedacinho em pedacinho, uma constante retomada
	b. O DOCCX: “Tudo na sua caixinha.”
4. Atravessamentos: “pincelando conteúdos” e “jogando dinheiro público fora”.	a. Intercorrências da Pandemia
	b. Investimentos em Recursos Tecnológicos v.s. Recursos Humanos
5. O impacto da BNCC na prática	

Fonte: elaborado pela autora.

Posteriormente, construí o capítulo cinco onde teço um diálogo entre as interlocutoras empíricas, os interlocutores teóricos e minhas constatações a partir da realização desta pesquisa. A esse feito dá-se o nome de metatexto, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2020, p. 53):

A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles.

Em outros termos, é como se as professoras tivessem me emprestado as suas palavras para que, a partir delas, eu pudesse compor um novo texto, expressando a síntese dos resultados dessa pesquisa.

#### 4.2 QUESTÕES DE ÉTICA EM PESQUISA

Importante destacar que a presente pesquisa foi realizada de acordo com as exigências das resoluções CNS 466/12 e 510/16, que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul e foi aprovado por meio do Parecer Consubstanciado registrado sob o número 5.498.614.

A participação nessa pesquisa trouxe riscos mínimos às professoras participantes, existindo a possibilidade de ocorrer algum desconforto, vergonha ou constrangimento na realização de algum questionamento, os quais seriam minimizados pelas posturas de acolhimento e respeito aos tempos individuais e coletivos como forma de diminuir eventuais riscos.

E, como em qualquer pesquisa, também existiu a possibilidade da quebra de sigilo ou de acesso de outras pessoas por meio da gravação ou da captura de tela (print) durante a reunião. Entretanto, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constou a explicação de que isso é proibido.

De acordo com o caráter voluntário da pesquisa, as participantes foram comunicadas de que poderiam deixá-la a qualquer momento, sem que isso lhes causasse prejuízos, bem como de que participação nessa pesquisa não prevê nenhum tipo de despesa ou remuneração.

As formas de contato (e-mail, telefone, redes sociais, etc ...) das participantes permanecem mantidas em sigilo. Assim como, durante todas as fases desta pesquisa, os nomes também não serão divulgados, utilizando, no seu lugar, um pseudônimo. As informações reunidas foram usadas única e exclusivamente para fins desta pesquisa e para trabalhos científicos que dela eventualmente derivarem.

Os benefícios que esta pesquisa pode trazer aos participantes diz respeito a possibilidade de reflexão sobre a sua prática pedagógica, assim como sobre a implementação de políticas curriculares. E a contribuição para discussões nos espaços escolares e também junto à comunidade científica.

Os resultados serão apresentados às participantes para que tenham acesso às informações produzidas no âmbito do estudo realizado. E podem receber respostas quando quiserem sobre a pesquisa, os procedimentos e outros assuntos.

## **5. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA**

Neste capítulo, situo quem são as professoras participantes da pesquisa com as informações do perfil sociográfico delas. Também desenvolvo as temáticas sistematizadas nas categorias apresentadas anteriormente, expressando a síntese dos resultados dessa pesquisa dialogando com os interlocutores teóricos e as minhas constatações.

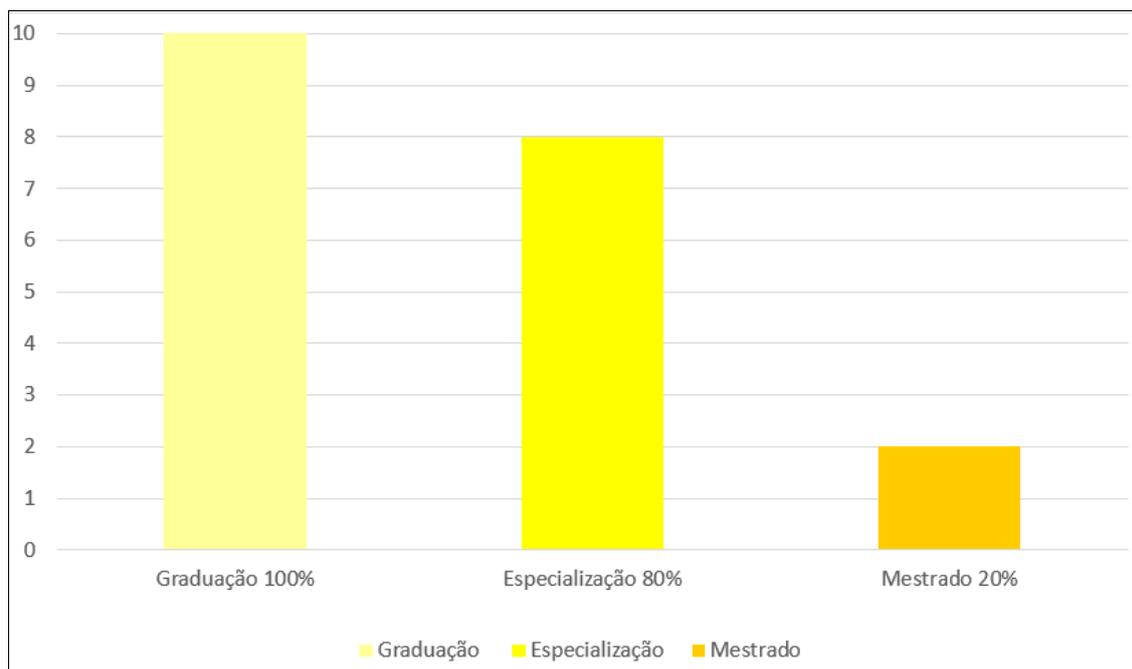
### **5.1 O PERFIL DAS PARTICIPANTES: “AGORA É COM ELAS! ”, MAS QUEM SÃO ELAS?**

“Agora é com elas” foi uma expressão que a professora Érica utilizou para se referir a sua percepção sobre a visão que a Secretaria Municipal de Educação aparenta ter sobre a responsabilidade das professoras referente a implementação da BNCC na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

Érica é o nome fictício, o pseudônimo que escolhi a fim de preservar a identidade dessa participante. Para construir os dados desta pesquisa, além da professora Érica contei com a participação de mais nove docentes, experientes e iniciantes, que estão atuando como professoras regentes de turmas dos anos iniciais (1º ao 5º ano) da RME de Caxias do Sul, para as quais também denominei um pseudônimo.

O sexo é predominantemente feminino. Todas as professoras possuem graduação em Pedagogia. E conforme ilustra o gráfico a seguir, 80% possuem como titulação máxima a especialização em área educacional e 20% possuem o título de mestras:

Figura 11– Formação das participantes



Fonte: Elaborada pela autora.

No quadro abaixo, apresento de forma resumida a sociografia de cada uma das professoras, e na sequência descrevo com mais informações:

Quadro 5 – Sociografia das professoras

Nome	Idade	Formação	Ano em que atua (2022)	Tempo de atuação na RME	Carga horária semanal (formal)
Ana Cristina	43	Especialização	5º ano	8	40h
Delaila	34	Especialização	3º ano	7	40h
Érica	33	Especialização	4º ano	6	40h
Irene	48	Especialização	4º ano	10	20h
Kalinca	42	Especialização	1º ano	8	40h
Lúcia	40	Especialização	4º ano	11	20h
Rebecca	32	Especialização	2º e 5º ano	3	40h
Ruth	28	Especialização	1º ano	5	40h
Thalia	33	Mestrado	4º ano	5	40h
Tríssia	54	Mestrado	1º a 3º ano	12	20h

Fonte: Elaborada pela autora.

A metade das professoras possui como formação inicial o Curso Normal – Magistério. Elas atuam entre três e doze anos na RME e maioria têm mais anos de experiência em outras em redes.

#### 5.1.1 Professora Ana Cristina

A professora Ana Cristina tem 43 anos, é natural de Caxias do Sul, mora com o seu marido e o seu filho de nove anos. Possui como formação inicial o Curso Normal – Magistério e licenciatura em Pedagogia, concluída em 2003, em uma Universidade privada. É especialista em Psicopedagogia Clínica e Escolar (2008) e em Educação Infantil e Ludicidade (2009).

Ela exerce a função de docente há aproximadamente 15 anos e há oito anos atua na RME de Caxias do Sul. A sua carga horária formal de trabalho é de 40h semanais, exclusivamente na referida rede, com turmas de 5º ano.

Escolheu ser professora por acreditar que pode fazer a diferença na vida dos alunos. Orgulha-se da profissão escolhida, mesmo que aos olhos da sociedade seja um ofício pouco valorizado.

#### 5.1.2 Professora Delaila

A professora Delaila tem 34 anos, é natural de São Valentim - RS, é solteira, não tem filhos e mora sozinha. Possui licenciatura em Pedagogia, concluída em 2011, em uma Universidade privada, contando com o auxílio 50% da bolsa de estudos do Prouni. É especialista em Educação de Jovens e Adultos (2013), em Educação Especial e Inclusiva (2019) e em Coordenação, Gestão e Supervisão Pedagógica (2020).

Ela exerce a função de docente há sete anos e atua na RME de Caxias do Sul por esse mesmo período. A sua carga horária formal de trabalho é de 40h semanais, sendo 20h na referida rede com uma turma de 3º ano e 20h em outro município.

Escolheu ser professora por gostar de estudar e ter algumas professoras como inspiração.

### 5.1.3 Professora Érica

A professora Érica tem 33 anos, é natural de Caxias do Sul, não tem filhos, mora com o seu marido e os seus dois cães. É licenciada em Pedagogia desde 2014 e em História desde 2020. Para cursar a primeira licenciatura contou com o auxílio de uma bolsa de estudos concedida pela própria instituição de ensino. Ambas as licenciaturas foram cursadas em uma Universidade privada. Possui Especialização em Educação Especial (2016), em Mídias na Educação (2018) e Psicopedagogia (2022).

Ela exerce a função de docente há aproximadamente oito anos e há seis anos atua na RME de Caxias do Sul. A sua carga horária formal de trabalho é de 40h semanais, exclusivamente na referida rede, atuando com turmas de 4º ano.

### 5.1.4 Professora Irene

A professora Irene tem 48 anos, é natural de Caxias do Sul, mora com o seu marido e a sua filha. Possui como formação inicial o Curso Normal – Magistério, Graduação em Pedagogia desde 1999 e em Psicologia desde 2014. É especialista em Psicopedagogia Clínica e Escolar (2005) em Neuropedagogia da Educação (2019).

Ela exerce a função de docente há 28 anos e há dez anos atua na RME de Caxias do Sul. A sua carga horária formal de trabalho é de 20h semanais, exclusivamente na referida rede.

Escolheu ser professora por acreditar na educação e no poder do professor em auxiliar vidas e fazer a diferença em muitas histórias. Desde criança tinha esse desejo que inclusive considera ser um dom. Teve como inspiração o seu pai que hoje está aposentado como professor.

### 5.1.5 Professora Kalinca

A professora Kalinca tem 42 anos, é natural de Caxias do Sul, mora com o seu marido e uma das suas duas filhas. Possui licenciatura em Pedagogia, concluída em 2012, em uma Universidade privada, contando com o auxílio de uma bolsa de estudos do Prouni. É especialista em Psicopedagogia (2015), em

Educação Especial Inclusiva com Ênfase em Neuroeducação (2016) e Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo - ABA (2020).

Ela exerce a função de docente há oito anos e atua na RME de Caxias do Sul por igual período. A sua carga horária formal de trabalho é de 40h semanais, exclusivamente na referida rede, com uma turma de 1º ano e com Atendimento Educacional especializado.

Escolheu ser professora por acreditar que o futuro depende da educação e desde criança sonhava ser professora.

#### 5.1.6 Professora Lúcia

A professora Lúcia tem 40 anos, é natural de Santo Ângelo - RS, não tem filhos, mora com o seu marido, sua sogra, seus dois cães e seu gato de estimação. Possui como formação inicial o Curso Normal – Magistério e Licenciatura em Pedagogia, concluída em 2005, em uma Universidade privada. É especialista em Psicopedagogia desde 2007.

Ela exerce a função de docente há 15 anos e há 11 anos atua na RME de Caxias do Sul. A sua carga horária formal de trabalho é de 20h semanais, exclusivamente na referida rede, atuando com uma turma de 4º ano.

Escolheu ser professora porque teve uma excelente professora de anos iniciais que a inspirou, fazendo-a pensar que poderia fazer a diferença na vida de muitas crianças, incentivando-as e ajudando-as a acreditarem em seus sonhos e potenciais.

#### 5.1.7 Professora Rebecca

A professora Rebecca tem 32 anos, é natural de Passo Fundo –RS, mora com o seu filho de oito anos. Possui licenciatura em Pedagogia, concluída em 2016, em uma Faculdade privada. É especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais desde 2021.

Ela exerce a função de docente há 13 anos e há três anos atua na RME de Caxias do Sul. A sua carga horária formal de trabalho é de 40h semanais, exclusivamente na referida rede, atuando com turmas de 2º e 5º ano.

Escolheu ser professora porque sempre se identificou com crianças e com a maneira como a educação pode fazer a diferença na vida de todos que se envolvem com ela.

#### 5.1.8 Professora Ruth

A professora Ruth tem 28 anos, é natural de Caxias do Sul, não tem filhos e mora com o seu namorado. Possui como formação inicial o Curso Normal – Magistério e Licenciatura em Pedagogia, concluída em 2016, em uma Universidade privada. É especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia (2017), em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2019), em Alfabetização e Educação Infantil (2020), em Psicologia Infantil (2020), em Coordenação pedagógica e Gestão escolar (2020) e está cursando a especialização em Orientação Educacional.

Ela exerce a função de docente há 12 anos e há cinco anos atua na RME de Caxias do Sul. A sua carga horária formal de trabalho é de 40h semanais, sendo 20h na referida rede e 20h em outro município, com turmas de 1º ano.

Escolheu ser professora pois teve grandes inspirações familiares de mulheres que também escolheram à docência como trabalho, como a sua mãe, a sua tia e a sua prima. Cresceu em um ambiente cercado de livros, de trabalhos sendo corrigidos e até hoje guarda na memória o cheirinho do mimeógrafo que a mãe utilizava enquanto trabalhava em casa e lembra que adorava brincar de “escolinha” com a irmã, de escrever no quadro de giz que tinham em casa. Ruth nunca cogitou seguir outra formação, pois sempre desejou dar aula e se considera muito feliz e realizada com a escolha profissional. Assim sendo, não imagina que outra profissão lhe proporcione todas as conquistas, desafios e belezas como a docência proporciona.

#### 5.1.9 Professora Thalia

A professora Thalia tem 33 anos, é natural de Flores da Cunha - RS, não tem filhos e mora com o seu noivo. É licenciada em Pedagogia desde 2012 e em Matemática desde 2014, ambos os cursos realizados em uma Universidade privada. Contou com o auxílio de uma bolsa de estudos do Prouni para cursar a primeira licenciatura. É especialista em Gestão Escolar (2014) e Neurociência

Aplicada a Educação (2022). Também possui Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática (2017).

Ela exerce a função de docente há dez anos e há cinco anos atua na RME de Caxias do Sul. A sua carga horária formal de trabalho é de 40h semanais, sendo 20h na referida rede com uma turma de 4º ano e 20h em outro município.

Escolheu ser professora porque gostava de calcular, mas somente na realização dos estágios curriculares e com o passar do tempo foi conhecendo o espaço da escola, decidindo por ali ficar.

#### 5.1.10 Professora Tríssia

A professora Tríssia tem 54 anos, é natural de Ijuí - RS, tem uma filha adulta e mora sozinha. Possui como formação inicial o Curso Normal – Magistério e Licenciatura em Pedagogia concluída em 1992, em uma Universidade pública. Possui Mestrado em Educação, concluído em 1998.

Ela exerce a função de docente há 30 anos e há 12 anos atua na RME de Caxias do Sul. A sua carga horária formal de trabalho é de 20h semanais, exclusivamente na referida rede, com uma turma multisseriada no interior do município.

Na infância brincava de professora e desde pequena via a sua mãe trabalhando como professora. Escolheu a profissão por ter um ideal de transformação social através da educação.

### 5.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA RME: “NÃO É DA TEORIA PARA A PRÁTICA!”

No senso comum, costumeiramente, relacionamos teoria e prática como conceitos em oposição. Segundo o Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, podemos definir teoria como a parte especulativa de uma ciência (em oposição à prática), como um conjunto de conhecimentos que explicam certa ordem de fatos. E a prática como a aplicação das regras e dos princípios de uma arte ou de uma ciência, como ato ou efeito de praticar, maneira habitual de proceder.

Então, a ideia de que são conceitos opostos não está equivocada. A teoria nos remete ao plano das ideias enquanto a prática ao terreno das ações. A fala

que complementa o título deste capítulo é da professora Tríssia que manifesta entender que há um caminho a ser percorrido entre a BNCC (teoria) e a prática pedagógica dos professores.

### 5.2.1 O vazio da ausência de formações: “Sem formação como as pessoas querem que haja mudança? ”

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. (FREIRE, 2013, p. 57)

Tomar consciência de nosso inacabamento, isto é, da nossa inconclusão - própria da experiência vital - é o que nos distingue, enquanto homens e mulheres, de outros seres, conforme Freire (2013) nos aponta. Essa consciência é que nos permite avançar buscando uma contínua, uma permanente formação. Cientes de nosso inacabamento podemos seguir nessa busca.

No que se tange à formação pedagógica, Saul e Saul (2018) definem que a formação permanente é responsabilidade ética, política e profissional do educador e do poder público. As professoras, em suas narrativas, evidenciaram compreender que a formação abrange essas duas faces, reconhecendo a sua parcela de responsabilidade, mas também sentindo falta de uma atuação mais eficaz do poder público, nesse caso representado pela SMED.

A professora Tríssia lamenta não terem tido continuidade as formações iniciadas em meados de 2018: “Lembro de participar de uma formação na SMED sobre pesquisa, que a SMED começou a lançar a ideia de projetos de pesquisa. Só que começou e parou logo em seguida, então não teve continuidade. ” Referente ao mesmo ciclo de formações a professora Ruth complementa: “Eu me lembro de quando entrei na rede, que não faz muito tempo, que tivemos algumas reuniões em que nos juntávamos com os pares para discutir as habilidades. ”

Reportando-nos para a atualidade, a professora Érica pondera que, talvez na visão da SMED, as poucas formações ocorridas entre 2017 e 2019 tenham sido suficientes:

O que me parece é que aquelas reuniões e as discussões iniciais, na visão da secretaria, sei que mudou de gestão, mas parece que aquilo foi o suficiente. E agora, passou a bola para nós... agora cada um que se vire e entenda a sua parte e vá atrás. Tipo agora é com elas! Vão

ler e colocar as habilidades lá. E durante a pandemia não lembro de formações sobre isso. Acho que não teve! E nem agora... então, ficou para nós. A critério de cada professor, estudar, entender e dar conta de tudo o que tem na base.

A professora Tríssia também considera a pandemia da Covid-19 como um acontecimento importante e avalia que houve um hiato causado por esse período, mas que as formações poderiam ter sido retomadas:

Eu tenho a sensação de que foi esquecido! Mas também tem o contexto da pandemia que atrapalhou tudo. E o foco era saber como a gente iria dar aula, dar conta das propostas híbridas. Acho que não tinha espaço para falar de outras coisas mesmo. Mas esse ano poderia ter sido retomado, não foi novamente. E estamos com uma enxurrada de coisas chegando... eu continuo fazendo as minhas coisas! Como vou implementar uma coisa do nada? Sozinha? Sem uma referência? Sem uma discussão? Não dá! Não tem como! Eu não consigo! Ouvindo as colegas e pensando, como vai se dar essa mudança? Tem que ter formação! Como é que tu vai jogar um documento e achar que as práticas vão mudar só pelo documento??? Não existe isso! As concepções presentes no documento têm que ser trabalhadas, discutidas, refletidas para que isso seja introjetado nos professores até que isso vire uma prática. O processo não é assim! Não é da teoria para a prática!

Ambas as professoras carregam suas narrativas com elementos procedentes. Não podemos negar que a pandemia da Covid-19 nos atravessou, nos interrompeu de diversas maneiras e por isso, a seguir há um tópico reservado para esse tema. Contudo, de fato, as narrativas denotam uma desatenção, uma ausência de formações voltadas para o assunto em questão, o que promove uma sensação de solidão: “Como vou implementar uma coisa do nada? Sozinha? Sem uma referência? Sem uma discussão? Não dá! Não tem como! Eu não consigo!” e “Agora cada um que se vire e entenda a sua parte e vá atrás. Tipo agora é com elas! Vão ler e colocar as habilidades lá.”

O vazio da ausência de formação coloca os professores nesse lugar de solidão e de desabrigo, pois é na coletividade, na interação, na troca de experiências e saberes que também constituímos nossa docência. Conforme Nóvoa (1995): “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. É na escuta e no diálogo com nossos pares que conseguimos aprofundar nossas reflexões. Evocando novamente Freire (2013, p. 40) ele nos diz que:

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo que quase se confunda com a prática.

É no processo de ação-reflexão-ação que se torna possível ressignificar nossa prática, modificando-a, repensando-a, tornando-a mais eficaz que a de ontem. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p.25) também nos alerta que:

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

Não tem a ver com quantidade, mas com qualidade. Tem a ver com propósito, investimento de tempo, de recursos humanos e materiais. Tem a ver com espaço e tempo para interagir com as experiências socializadas.

E por mais qualidade que tenha qualquer documento, por mais acessível que seja, a sua existência por si só não dispensa uma exploração, um aprofundamento, um estudo dirigido sobre ele. Acredito que, em consonância com as reflexões das professoras, isso também tenha feito falta para caracterizar esse processo de implementação.

Em contraposição à experiência relatada, Tríssia relembra outra formação:

Por exemplo, para mim aquilo que foi feito, aquela formação que fizemos do PNAIC foi a primeira formação de peso em nível nacional. O pessoal todo crítica, mas para mim realmente contribuiu para mudar a minha prática. Em matemática, eu introduzi muitas coisas diferentes a partir daquela formação. Não foi perfeito, mas foi uma excelente iniciativa! Foi no governo do Lula e agora não sei... Sem formação como as pessoas querem que haja mudança?

A professora Tríssia comprova o êxito da formação a que se refere exemplificando de que maneira ela contribuiu para a sua prática, nos mostrando o sentido que a formação pedagógica deve ter. De acordo com Bozza (2017, p. 30):

A formação continuada possibilita melhor compreensão e o aperfeiçoamento da prática profissional, pois assuntos que perpassam a educação são abordados, e o professor poderá desenvolver o seu trabalho em sala de aula, encarando com mais facilidade as realidades encontradas nas escolas atuais.

E esse é o sentido da formação pedagógica. A sua razão de acontecer é justamente fomentar o uso de novas práticas e a reflexão sobre as usuais,

qualificando assim a ação docente, buscando melhores e mais significativas aprendizagens para os estudantes.

Nesta perspectiva de elevação da prática docente retomo a afirmação de Rios (2008, p. 13) em que ela traz a intencionalidade pedagógica do seu ato de pesquisar:

Se sou professora, pesquiso para ampliar meu saber, sim, mas também para ampliar a qualidade da partilha que faço desse saber com os alunos. Mais ainda: para que esse nosso saber possa ser construtor de um mundo em que o direito de todos a todos os saberes possa ser plenamente vivenciado. É isso que desejo quando vou fazendo as aulas, quando vou aulando – descobrindo, redescobrimo, errando e acertando, rindo e chorando, aprendendo, desaprendendo, reaprendendo, ensinando, “desensinando”, “reensinando”.

Relaciono o relato de Tríssia ao desejo de Rios (2008) quando essa vai aulando, descobrindo e redescobrimo...Ou seja, independentemente de ser através da pesquisa ou da formação, o movimento de busca constante por conhecimentos, agregada a abertura e disposição a esse processo de formação continuada, qualificam a prática pedagógica.

### 5.2.2 O esvaziamento de sentido de uma prática burocratizante

Planos de Estudo, Planos de Trabalho, Planos de Aula, Registros Pedagógicos, Fichas Avaliativas, Sínteses Avaliativas, são nomes recorrentes no cotidiano dos professores. Esses termos compõem um conjunto burocrático que respalda, direciona e qualifica a prática pedagógica. Logo, não está em questão a relevância de cada um. Entretanto, o que é totalmente passível e necessário questionar é a maneira como eles vêm roubando a cena e a energia da ação pedagógica. Por vezes, desviando a atuação docente e prática pedagógica dos seus propósitos, inclusive dos propósitos da BNCC, voltados à educação integral e à qualidade da educação nacional.

É necessário fazê-los de maneira tão detalhada e repetitiva? Eles requerem tamanha atenção e investimento de tempo? A dedicação destinada a eles deve se sobrepôr a dedicação ao planejamento, a criação de condições e recursos favoráveis ao desenvolvimento das aulas?

Trago esses questionamentos, pois quando discutimos sobre a implementação da BNCC algumas professoras concluíram que isso ocorreu apenas por meio da documentação pedagógica e da cobrança dos registros serem feitos através das habilidades e dos seus respectivos códigos alfanuméricos: “No meu ver a forma que foi implantada é a gente pegar as habilidades e colocar lá nos planos. Não há uma compreensão mais global da proposta, do significado disso. ”, afirma Tríssia. O mesmo também fica claro na fala de Ruth:

Eu sinto que, por vezes, a secretaria está mais preocupada em ver as habilidades no papel. O DOCCX é um documento fechado e ele serve para copiar e colar as habilidades nos registros pedagógicos, porque essa sim foi a maior mudança que se falou em termos de documentação pedagógica, principalmente nesse ano. Vejo que o que importa é estar lá aquelas habilidades e não se isso está sendo efetivado ou não. Então, é só uma questão de reproduzir o que está lá e não de pensar sobre o que está lá. Só copiar e colar, sem pensar se está surtindo algum efeito. É só estarem todas as habilidades no plano de trabalho e depois todas nos registros pedagógicos.

Desse modo, as narrativas indicam que a implementação está se dando no papel, nos registros, na reprodução de um documento para outro. Isso tem sentido? Ou seria um esvaziamento dos sentidos da BNCC, os quais deveriam ser explorados, recriados e/ou adaptados para a realidade do município?

Thalia também segue por essa linha de percepções:

O que eu percebo na verdade é uma cobrança. Acho que essa implementação se transformou numa cobrança de a gente ter que buscar para registrar na planilha de registros pedagógicos as habilidades. Então, a forma como a gente está consultando, buscando conhecer o documento é através dessa exigência que veio do registro. Não vejo nenhuma movimentação da secretaria para ter uma explanação, um movimento de discussão para estar conhecendo esse documento para além da obrigatoriedade.

Reduzir a BNCC e a construção dos Referenciais do município a uma coleção de registros está longe do conceito de implementação. De acordo com o Dicionário Priberam, implementar é pôr em prática, em execução ou assegurar a realização de alguma coisa. É instalar, pôr em funcionamento, executar.

De que adianta a “papelada” estar em consonância se prática pedagógica não estiver? Motta (2004, p. 45- 46) problematiza essa questão:

A “papelada” é outra disfunção da burocracia, é outra consequência das organizações, não prevista, nem desejada. Deriva diretamente do excesso de formalismo, do princípio de que tudo o que ocorre em uma organização deve ser documentado. É conveniente salientar que esse princípio está correto. Uma das grandes vantagens da administração

burocrática está exatamente em ser exercida através de documentos escritos que são convenientemente arquivados (...) O problema, entretanto, consiste em determinar o ponto em que o emprego desses documentos deixa de ser necessário e transforma-se em “papelada”. É muito difícil determinar tal ponto (...)

O que está em questão não é a pertinência da documentação pedagógica e sim a necessidade de fazê-la de maneira enfadonha, repetitiva e exaustiva. Será que os códigos alfanuméricos foram elaborados com a finalidade de alimentar a planilha dos registros pedagógicos escolares? É importante repetir as habilidades que constam no plano de trabalho da turma nos registros pedagógicos escolares? Não seria mais interessante e significativo utilizar esse espaço para o registro das práticas pedagógicas, da forma como a habilidade foi desenvolvida junto à turma?

Nas linhas e entrelinhas das narrativas das professoras emergem, junto às suas críticas, o apontamento de caminhos possíveis, nos quais a formação pedagógica é o farol, a luz e a direção. É possível ouvir o clamor por formações. Este clamor se conecta com um tipo específico de formação, tendo a realidade (ou a prática pedagógica e seus dilemas) como cenário de reflexão. E isso é que caracteriza o cotidiano como alavanca para o conhecimento e como perspectiva metodológica. Logo, é explícita e legítima essa necessidade por elas apontada.

A fadiga e a repulsa oriundas da produção de registros pedagógicos burocráticos, esvaziados de sentido, nos quais se prioriza um código em desfavor da riqueza da descrição das ações pedagógicas planejadas e executadas sobrecarregam e sugam o vigor, a potência e o entusiasmo docente. Então, é oportuno pensar: “Mas por que há tanta burocracia a ser realizada? A serviço de que e de quem está essa burocracia pedagógica?” (ZANETTE, 2019, p. 152).

### 5.3 PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DA BNCC

Nesta seção, apresento como as docentes tiveram o contato com a BNCC nas escolas, em reuniões pedagógicas, e também como movimentaram-se individualmente em seus processos de apropriação deste documento.

### 5.3.1 Primeiros passos: a formação na escola

Tríssia relata como foi a sua experiência: “Eu não lembro de nada a nível de aprofundamento, de discussão, de reflexão. Talvez, aquelas reuniões rápidas, apresentando algo geral, bem sucinto, sem muito aprofundamento. ” Ana Cristina conta como foi a abordagem na sua escola: “Enviaram via dropbox e assim: leiam! Que eu lembre, em nenhum momento sentamos na escola para discutir. ”

Nos dois relatos se constata a falta de um momento de discussão e aprofundamento dos estudos referentes à Base. O caso de Ana Cristina, nos deixa perplexos pela forma superficial com que o momento foi conduzido, limitado ao envio do documento com a orientação de leitura individual.

Considerando à docência como passível de constituição, como um processo de formação permanente ao longo da vida, os caracteres pedagógicos e reflexivos dessa formação assumem fundamental importância. Segundo Roncarelli (2019, p.56), “Na medida em que o docente vai constituindo-se docente – enquanto estuda, age e reflete – sua identidade também se constrói e reconstrói, modificando suas formas de perceber a docência e de agir sobre ela.”

Observar que nem sempre as escolas, também responsáveis pela formação pedagógica dos professores, fazem uso adequado do potente espaço e tempo que uma reunião pedagógica pode ter é bastante lamentável e, no mínimo, preocupante. Haja vista diante de um momento crucial como ao que as narrativas das professoras remetem: o da implementação da BNCC nos anos de 2018 e 2019. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito” (FREIRE, 2013, p. 95).

Já a professora Lúcia teve uma experiência um pouco mais próxima do que seria esperado:

Na minha escola, foi em uma reunião pedagógica em que a gente teve que discutir em pequenos grupos. Primeiro foi colocado no geral, toda a proposta, tudo o que ela nos trouxe de novo. E depois fomos para os pequenos grupos para discutir cada ano/série. Foi mais ou menos assim esse primeiro contato. Depois, cada um vai se apropriando mais no seu ano de atuação para a construção de plano de trabalho para organizar a sua rotina de ano escolar.

Érica e Kalinca também vivenciaram reuniões em que, por grupos, os professores realizavam a leitura de determinada parte para depois socializar com todos. “Os professores foram divididos pelos grupos de anos que estavam atuando para analisar a BNCC e comparar com o Referencial Gaúcho. ”, relata Kalinca. “Resgatando um pouco do que eu vivi, a gente teve umas 2 ou 3 reuniões na escola sobre a BNCC em que a gente se reunia em grupos e fazia a leitura de determinada área para depois socializar com o grupo. ”, afirma Érica.

De acordo com os relatos apresentados as reuniões pedagógicas seguiram uma abordagem parecida, “desmontando” a BNCC para os grupos de professores realizarem a leitura e finalizarem com a socialização do que foi lido. Em concordância com Santos e Oliveira (2013, p. 503), acredito que:

A escola não pode ser vista apenas como receptáculo de políticas pensadas longe da sua realidade, tendo a função somente de implementar, como vítima indefesa, tudo o que fora elaborado alhures. No contexto da prática a política está sujeita à interpretação e recriação, pois ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na proposta política oficial.

Logo, não há nada de errado com essa estratégia adotada pela maioria das escolas, contudo ela parece anunciar apenas um movimento inicial, de apropriação do documento. Então, subentende-se que há necessidade de ter continuidade, que haverá um segundo momento pautado em discussões, reflexões e articulações do que há no documento e do que ocorre no cotidiano de cada escola. Mas, não foi o que aconteceu.

### 5.3.2 A busca por conta própria

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. (FREIRE, 2013, p. 93).

No processo de constituição do professor é primordial ter a consciência de que a sua escolha profissional não combina com conclusão, como nos diz Henz e Signor (2018). Assim, um bom professor segue numa constante busca quando pesquisa, quando faz uma leitura sobre alguma fase do desenvolvimento humano, sobre como o estudante melhor aprende... estudar, ler e pensar são ações presentes na vida dos professores. E segundo, Henz e Signor (2018, p. 279):

É importante, sim, saber por onde e para onde seguir, mas a conclusão de seus saberes e a constituição da sua professoralidade partem da premissa de que jamais deixará de se profissionalizar, de formar-se por meio da reavaliação da sua prática, do conhecer seus educandos, de refletir acerca do seu fazer docente (...).

Porém, mesmo tendo consciência desta especificidade da profissão, torna-se penoso estar sozinho nesse processo de busca quando se trata de decifrar e entender um documento com a magnitude e complexidade da BNCC e de como a sua chegada transforma os currículos escolares.

A professora Ruth teve a iniciativa de buscar uma formação específica: “O primeiro contato que eu tive foi em cursos de extensão que eu participei, que eu busquei por conta própria. ”, Tríssia fez o mesmo: “Como a Ruth eu também fui buscar sozinha. Acho que tinha no site do governo vários vídeos, especialmente me interessava as habilidades socioemocionais. Só que não vi nada até hoje sobre isso. A própria SMED nunca tratou sobre isso. Me parece que isso era um ganho da BNCC, só que até hoje não foi trabalhado. ” E Thalia teve como principal motivação a pandemia: “O meu maior contato foi durante a pandemia quando tivemos que priorizar as habilidades que trabalharíamos na pandemia. E nesse ano, por causa dos registros pedagógicos, acabo tendo um contato diário com o documento. ”

Tríssia traz um elemento importante: as habilidades socioemocionais. De fato, essa é uma das inovações da BNCC e um ganho como ela mesma concluiu, pois são habilidades essenciais para manter relações saudáveis e uma boa convivência em sociedade. “O ensino das competências socioemocionais é mais eficaz quando acontece em ambientes seguros, caracterizados por relacionamentos positivos e afetuosos, como pode ser os que ocorrem entre estudantes e seus professores. ” (BRASIL, 2021, p.41)

E novamente aparece a questão dos registros pedagógicos na fala de Thalia que evidencia que a BNCC se faz presente no cotidiano dos professores muito mais por um viés burocrático do que pedagógico.

#### 5.4 CONCEPÇÕES SOBRE A BNCC: “DOIS PESOS E DUAS MEDIDAS. ”

Dois pesos e duas medidas é uma expressão nativa que emerge do banco de dados da pesquisa. Ao se referir assim, a professora Ruth revelou a sua

concepção sobre a BNCC, demonstrando enxergar aspectos positivos e negativos sobre a mesma:

Eu entendo que ela facilita no sentido de trazer coisas que a gente não trabalhava tanto antes, tipo slogans, materiais de internet. Mas são dois pesos e duas medidas, pois ao mesmo tempo traz habilidades que nem todos conseguem acompanhar.

Por narrativas como esta, acredito que há uma visão equivocada sobre a BNCC. Por isso, faz-se necessário retomar a noção de que ela não é um currículo pronto, conforme Micarello (2016, p. 66):

Tal igualdade de conhecimentos não pode ser compreendida, entretanto, como uniformidade, uma vez que a BNCC não se caracteriza como um currículo, mas como a base a partir da qual os currículos deverão ser produzidos. Expressa, portanto, os direitos e objetivos que, a despeito das diferenças que se observam entre os contextos nos quais a educação acontece, são reconhecidos como basilares à construção de novos saberes e à aquisição de novos conhecimentos.

Como o nome mesmo comunica é uma base a partir da qual estados e municípios devem construir seus próprios currículos. Se a tomarmos como uma cartilha de habilidades a serem desenvolvidas correremos sério risco de desconsiderar a realidade e a cultura local. Contudo, o que se observa é uma pressão para que a Base seja o currículo, sem se permitir muito questionamento, sob a justificativa da adequação, do alinhamento curricular à BNCC. Nesse sentido, Cury, Reis e Zanardi (2018, p.130) advertem que:

Ter a BNCC como prescrição ignora o potencial curricular do cotidiano, das experiências vividas, das problematizações não respondidas, das violências sofridas, das desigualdades naturalizadas que necessitam ser incorporadas ao conhecimento a ser escolarizado.

Assim dizendo, a Base não é currículo. Não se pode pular a fase de construção de currículos a partir das suas proposições, nem deixar de dirigir um olhar crítico a ela. O fato de a BNCC já estar posta não exime a sociedade e muito menos os profissionais da educação de indagar os seus sentidos. Afinal, ainda em concordância com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 129) “a atuação docente caracteriza-se por um fazer-pensar que não pode ser desprezado. ”

Nos tópicos a seguir, aponto as principais concepções das docentes sobre a BNCC e também sobre o DOCCX, considerando este como um desdobramento, uma personificação da Base no município de Caxias do Sul.

#### 5.4.1 A BNCC: de pedacinho em pedacinho, uma constante retomada

A professora Lúcia chega à mesma conclusão de Ruth: “Eu acho que a BNCC veio para ampliar nosso leque de possibilidades, mas concordo com a Ruth que são dois pesos e duas medidas, pois ela traz habilidades mais complexas, que exigem mais reflexão.” Thalia faz uma observação importante sobre o caráter cíclico da BNCC:

O que eu reparei foi a organização daquilo que a gente chama de conteúdos que parece ser uma constante retomada. É um pedacinho, no segundo ano, aumenta um pouco mais... E antes parecia tudo mais fragmentado e agora é um crescente nos anos escolares. Antes era mais marcante a divisão de conteúdos por ano.

Essa visão cíclica da aprendizagem pode ser considerada um ponto positivo, pois ao longo dos anos escolares o estudante vai revisitando os conteúdos tendo a oportunidade de aprofundar o desenvolvimento de suas habilidades, bem como desenvolver outras. A professora Thalia identifica mais um ponto positivo:

Outra coisa que eu percebo com a BNCC é a questão da autonomia, da criticidade, esses outros pensamentos que ficavam mais para trás, pois a gente acabava focando na questão conteudista. E agora com as habilidades ficou mais visível essa necessidade de estar trabalhando essas questões da formação integral do estudante.

De fato, esse é outro grande ganho que tivemos com a BNCC: ter o respaldo de pautar a nossa prática pedagógica buscando o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos estudantes. Nessa perspectiva, Freire (2017, p. 105) nos mostra que:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Assim, em concordância com Freire, podemos afirmar que, da mesma forma como as habilidades são revisitadas e aprofundadas, o exercício de construção da autonomia e da criticidade dependem de um processo em que, igualmente, aos poucos, durante os anos escolares, os estudantes devem ter as devidas oportunidades para desenvolvê-las e construí-las. Porém, é válido refletir sobre que tipo de criticidade e autonomia a Base intenciona promover. Seria a autonomia de agir e pensar criticamente numa perspectiva cidadã em

que se questiona sobre modelos, padrões, intenções e políticas? Ou autonomia e criticidade voltadas às demandas do mercado de trabalho?

A professora Lúcia analisa as habilidades e pondera sobre a complexidade delas:

Eu penso que são habilidades muito amplas, às vezes tem 6, ou 7 linhas e tu fica decodificando, são habilidades mais complexas...E tu fica pensando como vai colocar no dia a dia. Talvez, elas poderiam ser desmembradas para facilitar o nosso trabalho.

Ainda sobre as habilidades, Érica destaca: “Eu tenho a sensação de que a própria escrita da habilidade ela já faz a agente refletir um pouquinho sobre o caminho que a gente vai fazer para que o aluno desenvolva a habilidade.” E também faz um contraponto:

A questão da BNCC ficou muito repetitiva. Ela começa lá no 1º ano, vai para o 2º, até o 5º e vai aumentando a habilidade. Só que ao mesmo tempo, eu não sei se é uma sensação minha... Mas eu sinto mais facilidade de trabalhar com a BNCC do que com os Referenciais na construção de um projeto interdisciplinar ou quando vou trabalhar de maneira mais lúdica, eu consigo conciliar as disciplinas e achar mais as habilidades.

À vista disso, Érica percebe a BNCC como repetitiva, mas também percebe nela uma possibilidade de desenvolver um trabalho mais integrador, interdisciplinar e lúdico. Seria a estrutura da Base, organizada em áreas do conhecimento, o elemento que produz essa percepção?

Contrastando um pouco do que foi apresentado até aqui, a professora Tríssia faz uma leitura mais macro da situação, entendendo a sua dimensão política:

A ideia da BNCC era ter uma base mesmo. Que todas as crianças pudessem partir de um conhecimento comum. Só que como política nacional já começa o problema, porque mudou o governo, o que aconteceu? Mudou tudo! A Base simplesmente foi para o espaço. A orientação do governo mudou, a política não teve mais uma base comum. É outra orientação política!

Infelizmente, o que Tríssia aponta costuma acontecer mesmo, principalmente, no setor público. Ficamos à mercê da ideologia de quem está no poder e assistimos, por vezes, tudo ruir. Seja sobre o que acreditamos ser nosso bem ou mal. Aliada à troca de governo, a pandemia da Covid-19 se soma aos desafios de implementação de uma política curricular nacional, desdobrada na política curricular municipal preconizada no texto dos Referenciais Curriculares da RME de Caxias do Sul e dos Referenciais Essenciais.

No capítulo dois, onde apresento o contexto histórico da construção da BNCC esclareço que as mudanças no cenário político afetaram os rumos da continuação desse processo. E quanto a essa orientação, Filipe, Silva e Costa (2021, p. 799) concluem que:

As proposições da BNCC articulam-se organicamente como estratégias de reprodução do modo de produção capitalista, buscando atender à demanda da força de trabalho polivalente, multifuncional, resiliente e colaborativa no processo de expropriação de mais-valia, ao mesmo tempo que se institui como dispositivo legal para o controle sobre o que o professor ensina, a partir de teorizações superadas e criticadas nas décadas precedentes, pelo seu caráter restritivo e empobrecedor da formação humana das funções psíquicas por meio da Educação escolar.

É imprescindível pensar sobre essa orientação política. Seria uma educação pensada para atender o mercado de trabalho? A serviço do capital? Aliada aos interesses do mercado, produzindo mão de obra barata e subserviente?

Assim pensando, a BNCC engessa a educação do país quando impõe uma seleção habilidades a serem desenvolvidas nesta perspectiva e com estes objetivos. Ao se referir as habilidades e a orientação que elas seguem, Orrú (2018, p. 145) faz o alerta:

(...) como se fosse uma produção em massa de operários brasileiros cujo propósito é o preparo tão somente para o mundo do trabalho. O conteudismo fragmentado é simplesmente o cerne da Base a ser adquirido. As possibilidades de ações pedagógicas inovadoras e emancipadoras por meio dos eixos de interesse e projetos construídos e desenvolvidos pelas próprias crianças com real autonomia, curiosidade e desenvolvimento do conhecimento científico por experiências vivenciadas em seu contexto de aprendizagem se esfacelam diante do documento norteador do que deve ser ensinado às crianças do século XXI.

Estes são pensamentos que devemos ter para superar a consciência ingênua que nos encaminha para um estado de aceitação sem reflexão. A política curricular está dada, precisa ser implementada, mas isso não nos isenta do olhar crítico, reflexivo e analítico.

#### 5.4.2 O DOCCX: “Tudo na sua caixinha. ”

A professora Tríssia, retoma a memória e evoca o que antecedeu a BNCC, na sua visão:

Eu me recordo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e acho que ali naquele momento a gente teve uma grande mudança. Aquele material me parecia mais consistente, me pareceu uma mudança grande nas abordagens a partir daquele ali. Depois, veio o Referencial de Caxias que tinha uma abordagem mais clara, eu lembro até da diagramação dos cadernos. Tinha aqueles círculos com flechinhas, aquilo dava uma noção do todo para as partes. Esse documento, não sei se porque eu não estudei tanto a BNCC, eu tento ler as introduções, não vou direto para as habilidades, mas eu não consegui ainda ver um eixo, um ponto integrador, algo que eu consiga articular as habilidades. Tenho a sensação de que as habilidades estão meio soltas. E que daí a gente fica pinçando as habilidades, mas elas sempre ficam soltas. Então, eu não gostei. Não acho que a gente tenha avançado em relação ao que a gente já tinha, por exemplo.

Não é em vão a menção que ela faz aos PCNs. De acordo com Filipe, Silva e Costa (2021, p. 793) ao se referirem a BNCC:

Trata-se de um retrocesso, tendo em vista que os PCN surgiram como uma superação dos guias curriculares, impostos durante a ditadura militar e das propostas curriculares, ao romper com a ideia de conteúdos dispostos, de forma a propor uma seleção e uma sequência, proporcionando aos professores maior autonomia, indicando-lhes objetivos mais gerais. Já na BNCC, os objetivos são apresentados de forma detalhada ano a ano.

Nesse sentido, o retrocesso ocorre ao retomar um modelo que já havia sido superado. A lógica seria não voltar a segmentar o currículo dessa maneira. Nota-se que não identificar um eixo, um ponto integrador, como a professora denominou, causa uma ausência de sentido que a leva a não gostar do referido documento e nem perceber avanços com a criação do mesmo. Ela indica a importância do aspecto didático dos Referenciais anteriores, lembrando a diagramação que tanto facilitava a compreensão dos professores. O mesmo fica em evidência na narrativa de Kalinca: “No DOCCX, eu sinto que está tudo na sua caixinha. É bem mais difícil fazer um trabalho integrador! Difícil achar um eixo em comum para trabalhar com as diferentes áreas. ”

A professora Lúcia segue a mesma linha de reflexão e conclui que ele dificulta o planejamento:

Eu também sinto falta de uma sequência, de uma hierarquia, de algo que favoreça a nossa organização. É aquilo que vai e volta. Ele me parece mais confuso, principalmente, em linguagem! O que torna muito difícil a organização e o planejamento do professor.

Ana Cristina utiliza uma palavra do mesmo campo semântico para expressar a sua percepção:

Acho que para todos os professores dificultou pensar até onde vou e depois no ano seguinte por onde vou começar. Parece que está tudo embolado! História e geografia... Olha! Eu fico de cabelo em pé quando vou pensar nessas áreas! Tem a questão de que o 4º ano trabalhava Caxias do Sul e o 5º ano o RS, nessa transição não foi assim.

As duas professoras pensam que se tornou mais difícil planejar usando-o como referência. Já Ruth retoma o aspecto repetitivo da BNCC e por consequência do DOCCX, fazendo uma comparação com Documento das Habilidades Essenciais elaborado especialmente para o período pandêmico:

É, os campos não estão em ordem. Vai e volta! Parece uma enrolação e um repeteco! Até os códigos estão bagunçados. Não está bacana! É um documento que poderiam investir um pouco mais. Lembro que no primeiro ano de pandemia a secretaria elaborou um documento que chamaram de habilidades essenciais esse estava separado por trimestres, me pareceu um pouco mais organizado que o próprio DOCCX.

E ainda complementa: “Eu pouco uso o DOCCX. Eu utilizo, na verdade, para copiar a habilidade. Eu vejo o DOCCX muito mal formatado. Eu realmente só uso ele para copiar as habilidades que o município coloca (exige). ” Novamente, emerge a questão do uso do documento e da implementação da BNCC a nível de registros pedagógicos. E para finalizar, conclui:

Através dele realmente fica muito difícil de ver a habilidade e enxergar o conteúdo que precisamos trabalhar em sala de aula. Vejo que o DOCCX exclui algumas habilidades que tem na BNCC e no Referencial Gaúcho e a gente não encontra nesse documento que foi elaborado pela nossa secretaria. Então, acho que o DOCCX é muito fraco! Acho que o nosso documento deveria ser mais qualificado.

A professora Érica faz uma sugestão e traz para discussão a escassez do tempo dos professores:

Eu acho que a rede deveria investir num aplicativo que facilitasse essa busca, pois não temos tempo de ficar catando as habilidades que queremos no documento. Não temos tempo hábil! Nós estamos utilizando nossa hora atividade para atender pais, atender crianças com dificuldade e para planejar... Sinto que ainda temos uma caminhada a construir para que esse negócio funcione.

Outra vez, voltamos a questão burocrática. A ideia de investir num aplicativo é um apelo à viabilização de uma produção, menos massacrante, da documentação pedagógica que os professores estão sendo obrigados a produzir. Afinal, como bem Érica elenca, a questão burocrática é apenas uma das atribuições dos professores. Porém, é com ela que se tem consumido a maior parte do tempo.

Em suma, Ana Cristina diz: “Eu sinto falta de coisas da nossa região, de trabalhar aspectos do RS, por exemplo. E sendo bom ou não o DOCCX a gente precisa usar. ” Filipe, Silva e Costa (2021, p.790) compartilham dessa visão quando afirmam que: “A BNCC é a referência nacional obrigatória para a adequação dos currículos da Educação Básica com função técnica/instrumental homogeneizante, subsumindo as especificidades locais e regionais (...)”. E Érica encerra: “Eu acho que ele ajuda, mas precisa melhorar. A gente ainda precisa de um documento mais facilitador! ”

Assim, as concepções apresentadas assumem pontos em comum e divergentes. Aquilo que é visto como positivo pelos olhos de algumas docentes tem sentido oposto pelos olhos de outras. Há quem considere bom as habilidades serem desenvolvidas, depois aprofundadas e ampliadas. Há quem refira o seu caráter repetitivo e confuso. Há também a visão fragmentada, na qual o DOCCX é um amontoado de caixinhas, onde não há um todo, um eixo, temas em comum, pontos de articulação e integração. E, oposto a isso há quem contemple e elogie esse ponto integrador e o perceba como um diferencial positivo.

Estas concepções me levam a pensar em que medida os professores têm um olhar crítico sobre a BNCC e as demais orientações e demandas que chegam para eles cumprirem. E ainda, existe um fator determinante que faça com que exerçam um olhar mais ou menos crítico em relação à realidade que os cerca? Seriam as experiências pessoais, a visão de mundo, a formação pedagógica? Seria a sobrecarga de trabalho, o ritmo produtivo desenfreado que a sociedade atual nos impõe? Seria a automatização da docência? Vale pensar o que coloca os professores num movimento de análise e contestação das políticas vigentes, ou num movimento de aceitação e reprodução das mesmas.

## 5.5 ATRAVESSAMENTOS: “PINCELANDO CONTEÚDOS” E “JOGANDO DINHEIRO PÚBLICO FORA”

Os complementos do título dessa seção fazem menção ao primeiro e ao segundo ano de pandemia. Em capítulo anterior, ao abordar sobre o Referencial Curricular Essencial, situei como foi o contexto de suspensão das aulas na rede

municipal devido a Pandemia causada pelo Coronavírus. Com as palavras de Cury (2020, p.13) podemos lembrar um pouco do que vivemos:

Nessas circunstâncias, estamos fora de nós mesmos, dentro de casa, experimentando uma segregação relativa e dolorosamente consentida. Estamos experienciando, de modo peculiar, o que já apontamos como sendo segregação, uma espécie de separação geográfica que é destinada a determinados grupos sociais. Estamos longe do abraço tão comum entre nós e do aperto caloroso das mãos. Essa situação toma conta de nossas emoções e afetos. Nossos rostos estão semicobertos, como que a nos sinalizar pouca conversa e manifestação completa de nossa identidade facial. O diálogo na praça, na ágora ateniense, está limitado.

Deste modo, nas linhas que seguem apresento as percepções das professoras sobre as provações vivenciadas na pandemia e no pós-pandemia, tal como as suas insatisfações diante dos investimentos tecnológicos com os quais as escolas foram aparelhadas, em detrimento aos recursos humanos, por elas apontadas nesse momento, como substancialmente mais importantes.

#### 5.5.1 Intercorrências da Pandemia

O momento de pandemia provocou, sem dúvida, de forma repentina, uma série de impactos em todas as áreas e a educação não fugiu à regra: de forma abrupta, surgiram desafios e tivemos que enfrentá-los. (BARROS e VIEIRA, 2021, p.842)

Desafio é um bom termo para acompanhar a palavra pandemia. Atravessamentos também. Porque foi isso mesmo. Uma sequência de grandes desafios e inúmeros atravessamentos. O início de 2020 nos deixou estarecidos e, certamente, nunca mais seremos os mesmos... muitas perdas, dores e aprendizagens... Conforme Mendes (2021, p.29-30) “Tanto os professores quanto os alunos foram surpreendidos com as transformações geradas pela pandemia na educação e ambos têm sofrido e enfrentado os desafios impostos nesse cenário. ”

Era para ser o ano da implementação oficial, porém diante da pandemia, obviamente, isso ficou para um segundo plano. Atualmente, avançamos no esquema vacinal, nos sentimos mais seguros e podemos dizer que estamos voltando a dita “normalidade”. Contudo, ainda há muito para ser recuperado, resgatado e resolvido... A professora Lúcia relaciona a dificuldade da implementação da BNCC à pandemia:

Penso que o que está complicando bastante a implementação é também essa questão da Pandemia, pois temos alunos que vieram com muitas lacunas. Eles não estão chegando no nível que deveriam no ano em curso. E no ano de implementação algumas coisas se perderam, pois nessa troca tivemos que dar uma pincelada em alguns conteúdos, um trabalho meio que por cima, como dizemos. Então, nesse ano de transição tivemos que nos desdobrar para conseguir dar conta de tudo. Parece uma corrida contra o tempo, pois não conseguimos aprofundar o quanto deveríamos porque tem mais coisa que precisa ser trabalhada.

Pincelar conteúdos é um grande dilema para todo professor, visto que nessa situação ele precisa selecionar aquilo que necessita dar maior ou menor importância. Aquilo que poderá investir mais ou menos tempo de aprendizagem. Kalinca concorda com Lúcia e acrescenta que os impactos foram ainda maiores em determinadas regiões:

Realmente, a questão da Pandemia impactou bastante. Talvez, se não fosse isso hoje poderíamos estar discutindo melhorias, mas não é o caso. Em escolas de regiões mais precárias, no período de pandemia, muitos estudantes não fizeram nada. Então, temos que resgatar muita coisa dos anos anteriores e muitas habilidades mínimas. A Pandemia complicou a vida de todo mundo, em vários sentidos, mas para a educação complicou muito. Acredito que ainda vão muitos anos para estabilizar.

O advento da pandemia desnudou, trouxe à tona muitas fragilidades do sistema educacional e da sociedade como um todo. Nesse sentido, Mendes (2021, p. 30) nos diz que:

(...) a pandemia reforça, mais ainda, as vulnerabilidades sociais e as barreiras físicas, econômicas e socioculturais, principalmente em países como o Brasil, evidenciando o alto índice de pobreza, discriminação e desigualdade social, tornando os sujeitos e os grupos que vivenciam essas realidades mais fragilizados e vulneráveis.

Thalia também acredita que a pandemia dificultou esse processo e problematiza os impactos das lacunas na aprendizagem por ela deixadas:

Eu acho que esse período de pandemia complicou ainda mais. Hoje no planejamento nos deparamos com habilidades de frações para o 4º ano e eu fiquei espantada, pois antigamente era conteúdo de 5º ano. Além disso, como eu vou iniciar frações se há habilidades de anos anteriores que ainda nem foram consolidadas devido ao contexto da pandemia.

A professora Kalinca, afirma que “vão muitos anos para estabilizar”, minimizar, reverter esse cenário. Deixando claro em sua narrativa a ansiedade docente por recuperar aprendizagens, todavia é necessário também tencionar se não seria uma boa oportunidade para romper com as convenções do que se

deve aprender em cada idade ou ano. Não seria este cenário um forte motivo para a valorização dos saberes prévios dos estudantes e suas experiências? Essa busca por dar conta de cumprir com o programa, não acentua ainda mais a desigualdade e as lacunas de aprendizagens, posto que, nessa corrida contra o tempo são os estudantes os mais prejudicados?

Além desta questão conteudista, cabe destacar que o comportamento e a socialização foram afetados também. Sobre isso, Gatti (2020, p. 34), nos alerta que:

O isolamento representou uma situação de privação. Uma ambiência de acolhimento cuidadoso de alunos, educadores e funcionários será necessária em direção a um bem-estar coletivo, dadas as devidas garantias de preservação da saúde de todos. Nesse sentido, um esforço de gestão em modo participativo será demandado para a preparação dos próprios gestores, de educadores e funcionários para o retorno e o recebimento dos alunos, lembrando-se de que tanto alunos como os trabalhadores da educação podem ter tido experiências com a doença – em família por exemplo, e, mesmo perdas de pessoas importantes em suas vidas.

Embora esse não seja exatamente o foco desse estudo, não é possível desconsiderar os impactos da pandemia em nossas vidas para além da escola, mas que ao retornar a ela nos acompanham.

### 5.5.2 Investimentos em Recursos Tecnológicos vs Recursos Humanos

De repente, o que parecia impossível tornou-se inevitável: as escolas fecharam, as crianças foram para casa, o ensino passou a basear-se nas tecnologias... (NÓVOA e ALVIM, 2021, p. 13)

Em meio a pandemia, a tecnologia foi um recurso imprescindível, foi o suporte para os profissionais da educação continuarem o seu trabalho, ainda que a distância. A incorporação das tecnologias às práticas pedagógicas é, sem dúvida alguma, algo benéfico. Utilizá-la como ferramenta pedagógica, como aliada do professor e do estudante em seu processo de aprendizagem é um caminho profícuo. Conforme, Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) “A Educação mediada pelo digital faz parte de um novo ecossistema educativo que muito tem contribuído para a reconceitualização dos processos de ensino e de aprendizagem.” Contudo, não podemos esquecer que:

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação

que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. (NÓVOA, 2007, p. 18)

Diante disso, é preciso entender que não se deve sobrepor o uso dos recursos tecnológicos à presença dos professores. Em suas narrativas, as participantes argumentaram que estão munidas de recursos tecnológicos em suas escolas, quando, na verdade precisariam de mais profissionais para cumprir com as demandas apresentadas no pós-pandemia. “Todas as escolas cheias de Chromebook e uns 70%, no mínimo, não pode utilizar porque não tem uma rede de internet que tenha capacidade para isso. Na escola que estou não conseguimos utilizar. É dinheiro público jogado fora! ”. A problematização de Kalinca é muito séria. Receber um recurso, mas não ter a condição de usufruir é, minimamente, ilógico. Essas questões não foram verificadas anteriormente? Os docentes e os gestores escolares tiveram oportunidade de opinar sobre quais seriam as prioridades para esse período? Não se trata de desconsiderar a conquista dos equipamentos, mas de refletir sobre as condições para a sua exploração em uma dimensão pedagógica.

Para ampliar o conceito comum que se tem sobre tecnologia, trago as palavras de Nunes (2021. P. 104):

Se entendermos que “tecnologia” é todo o artefato que o ser humano criou e inventou para o seu bem estar, teremos que considerar igualmente que a *linguagem* é tecnologia humana de comunicação, que o *pensamento* é tecnologia de compreensão do mundo, que a *história* é tecnologia de dimensionamento no tempo e no espaço político, *geografia*, *matemática*, *física*, *biologia*, *as artes*, *a música*, *o teatro* – tudo isso é tecnologia, isto é, é parte da produção cultural e social humana, que deve ser posta a serviço da vida e da felicidade de todos.

Assim sendo, não se pode conceber a tecnologia como algo distante do que é humano. Conforme define Nunes (2021), se a linguagem e o pensamento são tecnologias, não podemos encarar com a visão reducionista de que a tecnologia, no contexto escolar, se sustenta por si só, se sustenta corporificada nos equipamentos. Ainda em concordância com Nunes (2021, p. 104):

O que diferencia uma suposta qualidade da escola hoje não é mais o manejo das últimas tecnologias digitais, mas sim o projeto, ético e pedagógico, de construir valores, de orientar para condutas apropriadas, diante do mundo da tecnologia, das redes sociais e das potencialidades da rede mundial de computadores e seus dispositivos ou produtos. É preciso haver uma qualidade pedagógica de apropriação tecnológica.

E para haver essa qualidade, essa dimensão pedagógica do uso das tecnologias é preciso ter recursos humanos. É preciso ter professores preparados para conduzir esse processo de conceber e aplicar o uso das tecnologias a favor da aprendizagem escolar para além do manejo dos equipamentos.

A professora Lúcia relata como é a realidade da sua escola e também argumenta a favor de investimentos em recursos humanos, trazendo de volta para a discussão a emergente necessidade de investimento em formação pedagógica:

Na nossa escola até utilizamos, mas cai a internet. Já foi trocada a rede diversas vezes, mas ainda não é de ótima qualidade. São muitos investimentos em materiais e não no recurso humano. Acho que falta investimento em treinamento, formação, de ter tempo a ser dedicado a cursos que levam a reflexão. É necessária essa formação do professor para colocar em prática e usar esse material que vem. E as vezes o uso fica restrito ao professor de TDICS<sup>20</sup>, porque não tivemos formação, não temos tempo para explorar e ver como pode ser utilizado. A mesma coisa serve para as plataformas, Árvore e Elefante Letrado<sup>21</sup>, foi investido um valor altíssimo e não vem sendo usado. Infelizmente, por falta de treinamento, de tempo, de conhecimento, de acessibilidade... está faltando uma ligação entre a prática e o que está vindo.

E Ruth complementa o apelo por formação, todavia não por qualquer formação, ela especifica e explica o porquê de uma formação presencial ser mais eficiente:

A gente até teve na escola, mas foi coisa de 1h30min naquela sexta-feira que os alunos saem mais cedo. Eu vejo que falta um investimento da secretaria, no sentido de liberar os professores, fazer uma formação como foi a do PNAIC, presencial, de troca. Sabemos que tem formações online, mas não é a mesma coisa. Acaba sendo uma sala cheia ou uma Live no Youtube em que a gente fica sempre ouvindo, mas não há troca. Então, acaba não sendo efetivo! Acho que falta investimento em formações presenciais.

Não só sobre esse tópico, como em outros da presente pesquisa, ficou notório e incontestável o pedido, o clamor das professoras por formações. Formações para melhor conhecer a BNCC, para melhor utilizar as tecnologias, para lidar com os estudantes no retorno a presencialidade, formações para qualificar a prática pedagógica como um todo. Também ficou claro o quanto elas

---

<sup>20</sup> Professor responsável pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

<sup>21</sup> Plataformas digitais para fomentar a prática da leitura na educação básica.

se debruçam sobre as suas realidades e suas práticas, identificando o que há de errado, o que pode ser melhorado e refletindo sobre como se fazer. Moreira e Schlemmer (2020, p. 27-28) corroboram a relevância da formação docente para a mudança de paradigmas na educação:

Com efeito, a mudança de paradigma e de filosofia educacional, para uma educação digital em rede, exige uma política ativa de formação docente, de apropriação digital, a fim de propiciar a criação e o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas, mais coerentes com esse tempo histórico e social e que considerem as especificidades e potencialidades dos novos meios, a fim de propiciar acréscimo em termos de qualidade, por meio de programas de formação/qualificação com TD conectivas, nos quais cada um pode se transformar num co-produtor, contribuindo para fazer emergir novas ecologias educacionais.

É sobre esse tipo de formação e investimento que as professoras falam, uma formação com autoria, troca e participação. Uma formação que as retire do outro lado da tela, que as retire do papel de meras ouvintes e oportunize o protagonismo.

## 5.6 O IMPACTO DA BNCC NA PRÁTICA

Buscando entender de que maneira a BNCC ganhou vida no desenvolvimento das aulas, colocadas em prática pelas professoras, perguntei de que forma elas percebiam a presença dos postulados da Base em suas aulas e quais foram as mudanças ou impactos que ela trouxe. Em resposta, Tríssia disse:

Eu não sei se ela tem um impacto na educação, na mudança da prática pedagógica, não acredito. Alguns conteúdos, talvez, sejam introduzidos de maneira adiantada. O que eu não acho que tenha sido positivo, pois as crianças não têm maturidade para isso. Eu não vejo qualitativamente, em decorrência da BNCC, mudanças na minha prática. Não! Em decorrência do PNAIC, sim! Em decorrência dos Parâmetros, sim!

A professora Kalinca também não a percebe e atribui outras razões para uma possível mudança: “Eu concordo com a Tríssia! Não vejo mudanças! Acho que as mudanças ocorreram pelos nossos estudos, pelas demandas que os estudantes vão nos apresentando.” Já Thalia manifesta outro ponto de vista:

Eu acredito que a questão de ter habilidades descritas tornou a prática pedagógica um pouco mais intencional. A gente planeja pensando em como o aluno vai desenvolver e não só no conteúdo. É como se tivesse

ampliado a nossa prática pedagógica. Por exemplo, em vez de só separar atividades para trabalhar a adição a gente acaba pensando em como fazer para desenvolver esse pensamento aditivo neles. Então, eu percebo que qualifiquei um pouco mais a minha prática. Na hora de planejar eu também acabo refletindo.

Thalia traz para a discussão o elemento da intencionalidade, porque percebe que o ensino e a aprendizagem que partem do desenvolvimento de habilidades instigam o professor a realizar um raciocínio mais completo, prevendo não só a linha de chegada, mas o caminho a ser percorrido. E a professora Irene identifica a possibilidade de um ensino mais integrado: “A questão de agora podermos trabalhar com mais facilidade as coisas de maneira ligada, sem fragmentações.”

Para elas, essas são maneiras pelas quais a BNCC operou mudanças e se faz presente no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Já Tríssia e Kalinca demonstram não a perceber no cotidiano de suas aulas. Esses relatos evidenciam diferentes perspectivas e diferentes modos de olhar. Também acabam reiterando o cunho burocrático com que se deu a implementação da BNCC nas escolas da RME de Caxias do Sul, uma vez que, não há grandes elementos que evidenciam os impactos ou a presença dela no cotidiano das aulas. Esses relatos confirmam o que já estava evidenciado em narrativas anteriores das professoras, por isso acredito que, em concordância com o forte pedido delas, a formação realmente pode ser o caminho.

Chegar a essa conclusão, me permite refletir que é nas brechas do cotidiano que a vida acontece. Embora o cunho burocrático predomine, não há impedimento para que as professoras reflitam sobre as suas práticas e sigam buscando qualificar sua atuação docente em prol das aprendizagens das crianças. Então, sem nomear, elas buscam efetivar o direito à educação preconizado na constituição. O que, felizmente, as coloca na contramão do cenário da educação brasileira a que Lemons (2015, p.61) se refere:

Embora o direito à aprendizagem esteja situado num contexto de direito à educação, o direito a aprender muitas vezes não é entendido como um direito do aluno. O cenário da educação brasileira indica que o que tem sido feito é assegurar o acesso à educação escolar, à permanência, à promoção sem, contudo, efetivar a aprendizagem para todos.

Dito em outras palavras, neste caso, estar na contramão é estar na via certa. Sabemos do direito à educação, mas também da luta diária para efetivá-lo para todos e em todos os seus aspectos.

A universalidade do direito à educação refere-se à extensão a todos, sem exceção, distinção ou discriminação de indivíduos. Contudo, com relação à educação não é isso o que ocorre. Há grupos de indivíduos e, mesmo, especificações de grupos (idade, gênero, condições mentais e etc.), que precisam ser consideradas na afirmação e no reconhecimento dos direitos, para que o gozo desse direito seja igual para todos. (LEMONS, 2015, p.62)

O desafio é grande, igualmente proporcional ao esperar que nos motiva quando constatamos que nossos pares também compreendem que a nossa intencionalidade pedagógica pode colaborar para a mudança deste cenário.

Nesse sentido, faz-se oportuno retomar a questão da formação docente, e considerar o *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC* que é um documento do ano de 2020, que traz sete dimensões para orientar todo esse processo, conforme o próprio título já anuncia. Esse documento aponta em sua quarta dimensão a importância da formação de professores, versando sobre a formação continuada para os novos currículos. Nessa quarta dimensão há a sugestão de um conjunto de ações que podem servir de apoio para uma revisão das políticas de formação específicas das redes estaduais, municipais, federal e de escolas privadas.

Nesse capítulo do guia há cinco premissas para o planejamento e execução das formações, a saber: Regime de Colaboração; Continuidade; Formação no Dia a Dia da Escola; Coerência e Uso de Evidências. Destaco, nesse momento, a segunda e a terceira premissa. A segunda que traz o princípio da continuidade defendendo a ideia de que: “o processo de aprendizado não é linear e depende de reflexão, mudança e aprimoramento contínuo da prática. ” (BRASIL, 2020, p.38). E a terceira que entende que a escola também pode ser um espaço de formação, visto que “as formações devem acontecer não apenas em momentos formativos da secretaria, mas também nas reuniões pedagógicas e em momentos de acompanhamento entre equipe gestora e professores. ” (BRASIL, 2020, p.38).

Ainda neste capítulo há também cinco premissas referente a metodologia e ao conteúdo das formações, sendo elas: Foco no Desenvolvimento De Competências e Habilidades; Metodologias Ativas; Trabalho Colaborativo; Foco em como Desenvolver os Conhecimentos e Uso de Dados. Ressalto aqui a primeira premissa que prevê uma formação para além do conteúdo a ser ensinado, mantendo o foco no preparo e no apoio aos professores para que: “possam desenvolver nos estudantes as competências definidas na BNCC, em especial as dez competências gerais, é essencial que tenham a oportunidade de vivenciar uma formação que apoie o seu desenvolvimento nesses aspectos. ” (BRASIL, 2020, p.39). Além do mencionado Guia, também temos as duas resoluções, exploradas no capítulo dois, que abordam o assunto de formações pedagógicas através da BNC- Formação e BNC-Formação Continuada.

Então, se existe um guia que orienta o processo de implementação da BNCC penso que ele não pode ser desconsiderado, assim como não pode ser desconsiderado que no desenrolar dos tópicos desse capítulo cinco ficou explícito, por algumas vezes nas narrativas, a estreita relação entre a falta de uma formação pedagógica e a forma como se deu a implementação na RME. Também ao longo desse capítulo estiveram presentes algumas concepções de formação pedagógica, ora verbalizadas pelas interlocutoras empíricas, ora pelos interlocutores teóricos. E sobre a relevância da formação, especialmente num período como este, Nóvoa (1995, p. 27) nos diz que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Seguindo essa linha de pensamento, entendendo que a formação pedagógica é o caminho, é preciso levar em conta que é primordial promovê-la de maneira a assegurar aos professores o tempo, o espaço e as condições para que possam bem usufruir delas como sujeitos competentes, autônomos na sua própria profissão, em consonância com Tardif (2002).

E ampliando o debate sobre este processo formativo, é indispensável evocar as palavras de Nunes (2021, p.103):

Professor não se “recicla”, educador não se “capacita”, educadores e professores não se treinam. Termos e conceitos superados. Professores e educadores se formam, em processos que se integram, seja aquele de formação inicial, as licenciaturas, seja ainda em tudo o que se continua a estudar, pesquisar e investigar, após a formação inicial, o exigente e necessário processo de formação continuada.

Logo, não se trata de uma disseminação de conhecimentos em massa, de um treinamento, de um tutorial a seguir, nem de uma mera aquisição de saberes. Não é algo pontual, é contínuo. Trata-se de construção de conhecimentos, tem a ver com estudos, pesquisas, partilha de práticas exitosas...Tem a ver com o encontro, a presença, a interação, a reflexão, a análise...Tem a ver com o que faz sentido, com o que promove autoria e a legitimação da atuação docente.

## 6. CONCLUSÕES

Ao chegar nesta página, a primeira coisa me vem à mente é que um dia este arquivo foi apenas uma folha em branco cujas primeiras linhas foram redigidas acanhadamente por uma professora que se desafiava a ocupar o lugar de pesquisadora. A construção deste lugar não foi fácil, nem rápida, tampouco indolor. Afastar-se da escola, nela estando, para sobre ela melhor refletir foi um desafio enriquecedor. Portanto, escrever às conclusões de um trabalho como esse é motivo de grande contentamento não só pela relevância científica que espero que ele conquiste, mas também pela significativa relevância que ele representa em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Não o concebo como uma ponte para sair ou abandonar a escola. Se existir uma ponte que seja para eu ir, voltar, analisar, refletir, contribuir para produzir ecos dela para o mundo e do mundo para ela...

Em concordância com Nunes (2021, p.37) acredito que: “A escola pública resiste, luta incansavelmente, movimenta-se na direção de ser uma escola socialmente justa, pedagogicamente esclarecida, politicamente humanizada e democratizada.” E para além dos estudos do mestrado, volto a repetir que a minha presença na escola sempre foi orientada por essa perspectiva. Escolhi estar nela, escolho continuar nela.

Assim sendo, com o desenvolvimento dessa pesquisa, almejei colaborar de alguma maneira com o debate em torno da BNCC, contribuindo com os estudos na área da educação.

Partindo da problemática inicial: *De que maneira os professores dos anos iniciais da rede municipal de Caxias do Sul estão percebendo e convertendo a Base Nacional Comum Curricular em prática pedagógica cotidiana?*, debrucei-me sobre os estudos referentes a BNCC, o seu contexto de criação, os marcos regulatórios que a antecederam e os movimentos de implementação. Constatei que há muito tempo ela vinha sendo mencionada em legislações anteriores e que o seu histórico de criação foi diretamente impactado pelas mudanças ocorridas no cenário político de nosso país. Que a mudança de orientação política do governo redirecionou o seu processo de finalização.

Atendendo aos objetivos elencados, continuei os estudos buscando resgatar, através de análise documental, o percurso da RME ao construir os Referenciais da Educação anteriores a BNCC. O referido percurso é muito bonito, marcado por um movimento organizado, competente e democrático que expressa a força da ação docente coletiva. Um movimento que não costuma desvalorizar, na maioria das vezes, os construtos anteriores, considerando o que já se avançou, assim como a realidade predominante na rede.

Também busquei entender como a SMED esteve conduzindo a implementação da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental, conhecer os processos de apropriação da Base por parte das docentes e analisar as suas concepções acerca dela, valorizando a percepção dessa categoria de professoras dos anos iniciais que desempenham fundamental responsabilidade na formação dos estudantes, mas que às vezes não têm o devido reconhecimento da sua importância e da sua competência. Para isso optei por realizar dois grupos focais online. Acredito que o fato de ocorrerem de forma online foi um ponto facilitador para as participantes aderirem. Foi um resguardo a mais diante desse momento em que estamos nos recuperando da pandemia e também uma alternativa para otimizar o tempo de todos os envolvidos.

Ao analisar os dados obtidos com a prática dos grupos focais identifiquei cinco categorias emergentes: a) A Implementação da BNCC na RME: “Não é da teoria para a prática! ”; b) Processos de apropriação da BNCC; c) Concepções sobre a BNCC: “Dois pesos e duas medidas. ”; d) Atravessamentos: “pincelando conteúdos” e “jogando dinheiro público fora”.; e) O impacto da BNCC na prática. Dessas categorias gerais, emergiram oito subcategorias, também desenvolvidas ao longo do capítulo cinco onde situo o perfil das participantes e sigo desenvolvendo, primeiramente, as categorias gerais.

A primeira categoria - A Implementação da BNCC na RME: “Não é da teoria para a prática! ” - contemplou aspectos relacionados as formações, de modo que as professoras afirmaram entender que o processo de implementação é mais complexo e necessita de um conjunto de ações, reflexões e formações. Não podendo ser reduzido a uma mera transição entre teoria e prática. Manifestaram também grande descontentamento com a maneira burocrática que a mantenedora parece considerar implementada a política curricular em questão:

unicamente através da documentação pedagógica. Relataram que estão produzindo registros pedagógicos sem sentido, atrelados aos códigos alfanuméricos da BNCC, transferindo constantemente as habilidades de um documento para o outro.

Na segunda categoria - Processos de apropriação da BNCC - elas narraram experiências diferentes ocorridas em suas respectivas escolas, num movimento inicial de apropriação da BNCC. A maioria das escolas adotou uma dinâmica de leitura de partes do texto da Base por grupos, para socializar com todos num segundo momento. Também houve quem não teve a mesma experiência, sentindo-se solitária nesse processo. Houve o movimento de busca por conta própria em que as professoras se dedicaram a pesquisar e se inteirar mais do assunto, assumindo o protagonismo, ainda que isolado, da sua formação continuada.

A terceira categoria - Concepções sobre a BNCC: “Dois pesos e duas medidas” - tratou da manifestação de pontos em comum e divergentes sobre a BNCC. Há quem veja com bons olhos o fato as habilidades serem desenvolvidas, depois aprofundadas e ampliadas. Há quem considere repetitivo e confuso. Também foi manifestada uma visão fragmentada do DOCCX, momento este em que ele foi comparado a um monte de caixinhas, sem um eixo, sem temas em comum ou até mesmo pontos de articulação e integração. E, contrapondo essa visão há quem visualize esse ponto integrador e, inclusive, o destaque como um diferencial positivo.

A quarta categoria - Atravessamentos: “pincelando conteúdos” e “jogando dinheiro público fora”- abarcou as influências da pandemia na educação e, principalmente, o quanto ela, possivelmente, atrasou a agenda de ações implementares. Trouxe a crítica narrada pelas professoras, nesse momento de retorno à presencialidade escolar, em que esperavam maiores investimentos em recursos humanos a fim de superar ou minimizar as lacunas de aprendizagem deixadas pela pandemia.

E, na última categoria - O impacto da BNCC na prática - ao problematizar sobre a BNCC na prática cotidiana constatei que não houve grandes impactos. Nas narrativas das professoras participantes há poucos elementos que evidenciam a sua presença e há narrativas que a negam completamente. Tendo

isso em vista, posso afirmar que, até o presente momento, de acordo com as evidências localizadas nessa pesquisa, a implementação da BNCC nos Anos Iniciais da rede pública municipal de Caxias do Sul vem acontecendo, majoritariamente, através da documentação pedagógica.

Dito de outra maneira, é como se no papel ela estivesse em pleno funcionamento, devidamente implementada, uma vez que, os planos de trabalho, os planos de aula e os registros pedagógicos estão respectivamente alinhados e documentados.

Transversalizando os temas de cada capítulo emergiram pedidos e apelos das professoras por formação. As suas narrativas denotaram sede de conhecimento pelo assunto em questão. Elas concluíram que, talvez, a secretaria de educação tenha considerado suficiente as poucas formações oferecidas e tenha dado tudo por resolvido quanto a parte que lhe compete. Demonstraram bastante clareza quanto a sua parcela de responsabilidade referente a própria formação, do mesmo modo que se mostraram dispostas a assumirem o protagonismo nesse processo.

Diante do que foi exposto sobre a formação de professores faz-se importante esclarecer que, embora tenha sido um assunto recorrente nos últimos capítulos desta dissertação, não atribuo somente a isso o sucesso ou o insucesso da dita implementação da RME. Sabemos que muito por aí se dissemina o discurso salvacionista de que o professor é capaz de promover sozinho o sucesso escolar. Ou, então que é o único culpado pelo contrário disso. Bem longe de querer problematizar esse discurso, apenas dei volume a voz das professoras corroborando a legitimidade desse pedido, ancorando-me nos postulados de Freire (2013), Nóvoa (1995) Nunes (2021) e Tardif (2002), dentre outros.

Outra questão recorrente foi a da documentação pedagógica pela grande exaustão e repulsa que ela tem causado aos professores que se vêm tendo que priorizar os registros, deixando de lado a essência pedagógica da profissão, se sentindo reduzidos a preenchedores de planilhas. As demandas provenientes destes registros pedagógicos assoberbam os professores, subestimam o potencial que poderia ser canalizado para as suas práxis, deslegitimando o fazer docente.

Sem a intenção de apontar alguém a quem atribuir culpa, penso que além do que já foi pontuado até aqui, o que emerge desse estudo também se situa em torno do que pode ser feito a partir de agora. As narrativas comunicaram fatos, sentimentos, percepções e análises valiosas do cotidiano que essa pesquisa se propôs a escutar. Distanciando-se de qualquer corrente de queixume, por vezes, praticada em decorrência do movimento de reflexão, as palavras das professoras expressam o anseio por uma ressignificação da atuação e por uma recuperação da autoria docente, bem como por intervenções pedagógicas mais assertivas e significativas, livres das amarras do controle exercido pelos massacrantes registros disfarçados de pedagógicos.

Mais um ponto a destacar é o potente espaço de formação pedagógica que a realização de grupos focais com professores pode alcançar. Afinal, sempre somos afetados pelas perguntas que nos fazem, pela escuta que fazemos e pelas interações estabelecidas nesse movimento. No caso em questão, pude constatar que além da cooperação com a pesquisa esse momento contribuiu com a formação das envolvidas, promovendo intensas e qualificadas reflexões. Deste modo, posso afirmar que os grupos focais cumpriram um papel reflexivo para além de um procedimento metodológico.

Por fim, não posso deixar de manifestar minha satisfação em escrever esse último parágrafo. Conciliar os estudos do Mestrado em Educação com a rotina de trabalho como professora dos anos iniciais de duas redes de ensino municipais, com regime formal de 40h semanais de dedicação as escolas, somado às demandas da vida pessoal, não foi fácil. Contudo, o aprendizado, as experiências e as oportunidades que o trilhar desse caminho me proporcionaram têm compensado os esforços e abdições envolvidas nesse percurso.

## REFERÊNCIAS

BARBIERI, Simone Côrte Real. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 2019 Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul.

BARROS, Fernanda Costa; Vieira, Darlene Ana Paula. **Os desafios da educação no período de pandemia** / The challenges of education in the pandemic period. *Brazilian Journal of Development*. 7(1),2021, 826–49.

BOZZA, Morgana. **Formação continuada de professores**: contribuições da resolução de problemas matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017 Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Caxias do Sul.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum** Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf) Acesso em: ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Orientações para o Processo de Implementação da BNCC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: set. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 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) Acesso em: ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formaca2017o-de-professores> . Acesso em: ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n. 22/2019**, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF, 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 27 de outubro de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAXIAS DO SUL. **Documento Orientador Curricular Para A Educação Infantil E O Ensino Fundamental De Caxias Do Sul – DOCCX**. Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Basso Morés. Caxias do Sul, RS: SMED, 2019. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/> . Acesso em: out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Referenciais da Educação de Caxias do Sul – caderno 1** Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2010. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/gestao/direcao-pedagogica> . Acesso em: out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Referenciais da Educação de Caxias do Sul – caderno 2**. Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2010. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/gestao/direcao-pedagogica> . Acesso em: out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Referenciais da Educação de Caxias do Sul – caderno 3**. Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2010. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/gestao/direcao-pedagogica> . Acesso em: out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Referenciais da Educação de Caxias do Sul – caderno 4**. Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2010. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/gestao/direcao-pedagogica> . Acesso em: out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Essencial**. Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul; coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2020. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/12/4b7dec0d-c285-459b-83b7-b53988e72922.pdf> . Acesso em: out. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. REIS, Magali. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar e pandemia**. Pedagogia em Ação. Belo Horizonte, v.13, n. 1 (1 sem. 2020)

\_\_\_\_\_. **Flexibilidade e avaliação na LDB**. In Seminário o que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases? Anais. São Paulo, 1997. São Paulo, FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FILIPI, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul. /Set. 2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

GATTI, Bernardete. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estudos Avançados, 34 (100), 2020.

HENZ, Celso Ilgo. SIGNOR, Patrícia. **Processos de auto(trans)formação permanente com educadores: possibilidades de reinvenção da pedagogia popular na escola pública**. Roteiro, 2018, p. 273-298.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula**. Revista Exitus, 2011, 119-128. Acessível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211> . Acesso em: ago. 2021.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. SANTOS; Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. **Análise Documental como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.36-51/2021.

LEAL, Simone das Graças; BORGES, Maria Cecília; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. **Discussão sobre Formação de Professores, Inicial e**

**Continuada e a Relação com a Nova BNCC.** MS: Dourados Educação e Fronteiras On-line, 2019.

LEFEBVRE, Henri. **Everyday life in the modern world.** Translated by Sacha Rabinovitch. London: Penguin, 1971.

LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem:** um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013). 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

LEMOS, Joelma de Sousa; OLIVEIRA, Marcia Betania. **A BNCC no contexto da prática:** em meio a uma pandemia é possível pensar em educação sob outras “bases”? *Revista Currículo sem Fronteiras*, 2020, v.20, n.3, p. 821-841.

MARTINS, José de Sousa. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética.** São Paulo: Hucitec, 1996.

MENDES, Marcos Venancio. **Adolescência, escola e pandemia:** contribuição da psicanálise à educação. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito.** *Revista EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 61-75, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí, RS: UNIJUÍ, c2007.

MOREIRA, José Antonio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, V.20, 63438, 2020.

MOTTA, F.C.P. **Organização & Poder:** empresa, estado e escola. São Paulo: Atlas, 1990.

\_\_\_\_\_. **O que é Burocracia.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoria das Organizações.** São Paulo: Pioneira, 2003.

\_\_\_\_\_.; PEREIRA, L.C.B. **Introdução à Organização Burocrática.** São Paulo: Pioneira, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia; WILSON, Alviano Júnior; ALMEIDA, Déberson Ferreira de; **A Primeira e a Segunda Versões da BNCC:** construção, intenções e condicionantes. São Paulo: EccoS Revista Científica, 2016.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa:** o debate orientado

como técnica de investigação. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com\\_JUV\\_PO27\\_Neto\\_texto.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf)

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. **Covid-19 E O Fim Da Educação 1870 – 1920 – 1970 – 2020**. Revista História da Educação (Online), v. 25: e110616, 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Vidas de professores. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto. 1992. \_\_\_\_\_ (org). As organizações escolares em análise. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998. \_\_\_\_\_ Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Simpro: São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Carta a um jovem historiador da educação**. Historia y memoria de la Educación. Sociedade Española de Historia de la Educación, n. 1, 2015, p. 23-34.

\_\_\_\_\_. **Educação 2021: para uma história do futuro**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 49, p. 181-199, 1 ene. 2009.

NUNES, César. **Estado, Economia e Educação no Brasil: matrizes histórico-políticas dos projetos atuais em disputa, a Pedagogia das Competências e Habilidades versus a Pedagogia dos Direitos de Aprendizagem**. Revista Exitus, v. 11, Santarém, 2021.

NUNES, César. **Formação de professores, tecnologias educacionais e humanização nos tempos da pandemia: um dedo de prosa com Paulo Freire**. Revista Reunina, v. 3, nº 02, 2021.

ORRÚ, Silvia Ester. **Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos**. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, SE, v. 11, n. 25, p. 141-154 abr./jun. 2018.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana: teorias, métodos e estudos de caso**. 6. ed. Lisboa, Portugal: ICS, 2015.

\_\_\_\_\_. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003a.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. **BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?** Revista RBPAAE, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. **BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo.** Série- Estudos, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020.

POPKEWITZ, Thomas. **História do currículo, regulação social e poder.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIBEIRO, Marli Dias. **A gestão escolar e a gestão da sala de aula: desafios e possibilidades a partir da BNCC.** Revista Educação, Brasília, n. 161, p. 142-157, 2020.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles.** In: VEIGA, Ilma P. A. (org.) Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008, pg. 73 – 93.

\_\_\_\_\_. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RONCARELLI, Isadora Alves. **Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?** 2019 Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul.

\_\_\_\_\_; BUENO, Monique Neckel; STECANELA, Nilda. **BNCC e BNC-Formação Continuada: desafios dos educadores na implementação das competências gerais.** In Anais do XI Encontro de Pesquisa em Educação – EPEDUC – Universidade de Uberaba. Uberaba, MG, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 3ªed. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2020.

\_\_\_\_\_. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia.** São Paulo: Boitempo, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Educação Permanente. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 169-170.

SILVA, Eurides Brito da. **A educação básica pós-LDB.** São Paulo: Pioneira, 1998.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Educs, 2010.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais**. Revista Conjectura. Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 63-75, jan-mai. 2009.

\_\_\_\_\_. **O direito à educação e o cotidiano escolar**: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. Revista Educação. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 344-356, set.- dez. 2016

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

TRAVERSINI, Clarice Salete; MELLO, Darlize Teixeira de. **A Base Nacional Comum Curricular**: Olhares sobre os Desafios da Implementação do Currículo Nacional Normativo em Vigor no Brasil. RS: Textura, 2020.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. Sistema de Bibliotecas. **Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos** [recurso eletrônico] / SIBUCS; organização Carolina Machado Quadros ... [et al.] ; ilustrações Kauê Guidolin Luchetta. – 7. ed., atual. e ampl. – 2021

ZANETTE, Carla Roberta Sasset. **A Relação do Docente com o Saber**: Sentidos Atribuídos aos Referenciais Curriculares e ao Ensinar no Cotidiano da Escola Pública. 2019 Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul.

## **APENDICE A**

### **ESBOÇO DE ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM PROFESSORES DA RME DE CAXIAS DO SUL**

#### **1. OS OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL**

No contexto do projeto de pesquisa “*A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar: a implementação da política curricular em Caxias do Sul*”, estabelecer uma discussão sobre:

- De que maneira a BNCC está sendo percebida e convertida em prática pedagógica cotidiana;
- De qual forma ocorreu a apropriação da estrutura e detalhamento da BNCC;
- Quais são as concepções dos professores acerca da BNCC;
- Como a Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul está conduzindo a implementação da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental.

#### **2. O OBJETIVO DA PESQUISA**

A presente pesquisa objetiva, de modo geral, investigar de que maneira os professores dos anos iniciais da rede municipal de Caxias do Sul estão percebendo e convertendo a Base Nacional Comum Curricular em prática pedagógica cotidiana.

#### **3. APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA**

Coordenadora/mediadora: Monique Neckel Bueno

#### **4. DINÂMICA DO ENCONTRO**

- Breve apresentação da pesquisadora;
- Solicitação do consentimento para a gravação em vídeo;
- Explicação sobre o termo de consentimento;

- Exploração dos temas para a discussão;
- Manifestação dos diferentes pontos de vista;

## **5. OS TEMAS PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL**

**TEMA 1:** O processo de construção da BNCC iniciou em 2015, desde 2018 (ano de sua conclusão) as escolas e os profissionais da educação vem se apropriando desse documento. Como isso ocorreu ou tem ocorrido em sua escola? E como foram os seus primeiros contatos com esse documento?

**TEMA 2:** Os professores da RME de Caxias do Sul estavam habituados a utilizar os Referenciais Curriculares (os cadernos), para criarem seus planejamentos e embasarem suas práticas, com a implementação da BNCC foi criado o DOCCX, você avalia que houve muitas mudanças? Quais são suas concepções sobre a BNCC? E sobre o DOCCX?

**TEMA 3:** A Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul é responsável por conduzir a implementação da BNCC junto às escolas da rede, como você percebe que isso vem sendo feito? Quais ações você tem participado e como sua escola?

**TEMA 4:** Na condição de professor (a) dos anos iniciais, como você enxerga a implementação da BNCC no cotidiano de suas aulas? Em que aspectos o DOCCX facilita e/ou contribuiu para sua prática docente?

Há algo mais que vocês gostariam de mencionar e que não foi abordado nas discussões anteriores?

## **6. AGRADECIMENTOS E ENTREGA DOS ATESTADOS DE PARTICIPAÇÃO.**

## APENDICE B

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** para professoras da rede pública municipal de Caxias do Sul para grupo focal virtual

Prezada professora

Você está sendo convidada a participar da fase de grupos focais da pesquisa intitulada *A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar: a implementação da política curricular em Caxias do Sul*, desenvolvida pela pesquisadora Monique Neckel Bueno, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, e sob a orientação da professora Dra. Nilda Stecanela. Essa pesquisa tem como objetivo geral investigar de que maneira os professores dos anos iniciais da referida rede estão percebendo e convertendo a Base Nacional Comum Curricular em prática pedagógica cotidiana. Os resultados dessa pesquisa servirão para entender como a Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul está conduzindo a implementação da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental; bem como conhecer os processos de apropriação da BNCC por parte dos docentes da rede pública municipal de educação de Caxias do Sul; e ainda analisar as concepções dos docentes acerca da BNCC.

Síntese do método de pesquisa:

1. Análise Documental dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Caxias do Sul;
2. Grupos focais;
3. Análise textual discursiva.

A presente etapa dos grupos focais com as professoras durará em torno de 60 minutos e será gravada utilizando o recurso do *Google Meet*. A gravação será imediatamente baixada para o computador da pesquisadora e após o encerramento da reunião será excluída do *Google Drive* para a segurança de todos.

As questões referentes à privacidade no Google Meet podem ser acessadas através do link <https://support.google.com/a/answer/7582940#zippy=%2Cprivacidade-e-compliance>.

A participação nessa pesquisa traz riscos mínimos as professoras participantes. Poderá ocorrer algum desconforto, vergonha ou constrangimento na realização de algum questionamento pela pesquisadora e, como em qualquer pesquisa, existe o risco da quebra de sigilo ou de acesso de outras pessoas - que podem gravar ou tirar print da tela da reunião. As participantes poderão deixar a pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhes cause prejuízos. Também destacamos que as formas de contato (e-mail, telefone, redes sociais, etc) das participantes serão mantidas em sigilo. Por isso, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, durante todas as fases dessa pesquisa, os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo, utilizando, no seu lugar, um pseudônimo.
2. De que as informações reunidas serão usadas única e exclusivamente para fins dessa pesquisa e para trabalhos científicos que dela eventualmente derivarem.
3. De que os resultados serão apresentados para que você tenha acesso às informações produzidas por essa pesquisa.
4. Do caráter voluntário do seu consentimento. Caso você queira desistir da pesquisa, poderá fazer em qualquer momento, sem penalização alguma.
5. Da garantia de que você pode receber respostas quando quiser sobre a pesquisa, os procedimentos e outros assuntos por meio dos seguintes contatos: [mnbueno@ucs.br](mailto:mnbueno@ucs.br) e (54) 98122-5649.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa ao participar dessa pesquisa, bem como sua participação não ocasionará pagamentos a você.

7. De que a presente pesquisa foi antecipadamente consentida pela coordenação do PPGEdU e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCS.

8. De que a pesquisa será conduzida de acordo com as exigências das resoluções CNS 466/12 e 510/16, que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos.

9. De que este termo foi enviado para o seu e-mail previamente e será lido no início da nossa reunião, abrindo espaço para o esclarecimento de dúvidas.

Divergências podem ser resolvidas através do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP/UCS:

Coordenadora: Magda Amabile Carpeggiani Bellini

Coordenadores adjuntos: José Mauro Madi e Vanderlei Carbonara

Secretária: Nadine Detofano Klering - [NDKlering@ucs.br](mailto:NDKlering@ucs.br)

Endereço: Campus-sede, Bloco M, sala 306; E-mail: [cep-ucs@ucs.br](mailto:cep-ucs@ucs.br), (54) 3218-2829; Atendimento: de segunda a sexta-feira das 8h às 11h30min e das 13h30min às 18h.

Todos os documentos (gravações e transcrições) serão arquivados no computador particular da pesquisadora por um período de cinco anos. Após este período de guarda, todos os documentos (gravações e transcrições) serão totalmente apagados.

Aos participantes é vedada a utilização do recurso de captura de tela ou qualquer tipo de gravação durante a reunião em questão.

#### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPANTE

Na condição de professora dos anos iniciais da rede pública municipal de Caxias do Sul, informada sobre os objetivos, justificativa, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, tendo esclarecido minhas dúvidas sobre ela e recebido por *e-mail* uma cópia do presente TCLE, autorizo minha participação na pesquisa

por meio da realização de um grupo focal. Estou ciente de que este tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação para fins exclusivos de publicação e divulgação científica.

Caxias do Sul, \_\_\_\_\_

---

Assinatura da Pesquisadora

Monique Neckel Bueno

Endereço do PPGEdU da Universidade de Caxias do Sul:

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, bloco E, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul.

**APENDICE C****Universidade de Caxias do Sul  
PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação  
Termo de Anuência Institucional (TAI)**

Eu,

\_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_ responsável pela Secretaria Municipal de Educação – SMED, localizada na Rua Borges de Medeiros, número 260, no Centro, em Caxias do Sul, autorizo a realização do estudo da mestranda Monique Neckel Bueno, intitulado: *A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar: a implementação da política curricular em Caxias do Sul*, bem como a realização de grupos focais e entrevistas com alguns professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. A investigação está sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela.

Ao autorizar declaro que fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa e das atividades que serão realizadas com alguns professores da instituição a qual represento. Também declaro que fui informada de que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa e que, em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que tenham sido, até então fornecidas, serão descartadas. Declaro conhecer que o estudo deverá passar pelo Comitê de Ética e pesquisa - CEP, da Universidade de Caxias do Sul, antes do início da atuação da pesquisadora, que garantiu que todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes e das escolas que vierem a fazer referência. A mesma também garantiu que os protocolos e normas de contingência da COVID-19 serão seguidos, visando resguardar a saúde e segurança de todos os envolvidos.

Em síntese, declaro ter conhecimento de que serão assegurados os direitos previstos na Resolução CNS nº 510/16 e nº 466/12 tais como:

1. garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

2. garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

e

3. garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Ciente de todas as informações acima citadas, bem como as contidas na carta de apresentação e na súmula projeto de pesquisa já qualificado, que recebi juntamente com esse documento, concedo a anuência para seu desenvolvimento.

Caxias do Sul, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do Responsável Institucional

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora