

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Wendla Mendes Silva Borges

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: repercussões na formação de professores
em São Luís

SÃO LUÍS

2021

WENDLA MENDES SILVA BORGES

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: repercussões na formação de professores
em São Luís

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação – PPGE/ Mestrado Profissional em Educação da
Universidade Estadual do Maranhão como requisito para a
obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento

SÃO LUÍS

2021

WENDLA MENDES SILVA BORGES

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: repercussões na formação de professores de São Luís

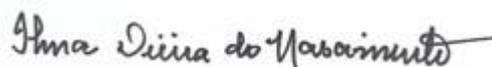
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE/ Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão como requisito para obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento

Área de Concentração: Formação de Professores e Práticas Educativas

Aprovada em: 29 de abril de 2021

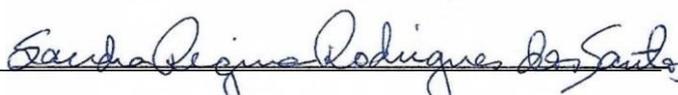
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Ilma do Vieira do Nascimento
Orientadora – UEMA



Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior
Avaliador externo – UFMA



Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos
Avaliadora interna – UEMA

São Luís
2021

Borges, Wendla Mendes Silva.

Base Nacional Comum Curricular: repercussões na formação de professores em São Luís / Wendla Mendes Silva Borges. – São Luís, 2021.

138 f

Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientador: Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento.

1.Base Nacional Comum Curricular. 2.Currículo. 3.Formação de professores. 4.*Blog*. I.Título.

CDU: 37.016(812.1)

O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos.

Maurice Tardif. *Saberes Docentes e Formação Profissional.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela graça e misericórdia que, por meio deste trabalho, tem me proporcionado infinitas bênçãos.

À minha orientadora e amiga Ilma Vieira do Nascimento, pela serenidade e apoio, compromisso e dedicação durante a nossa caminhada dialógica e pedagógica.

À minha mãe Matilde, pelo amor e carinho.

Ao meu pai José do Nascimento, pela escuta atenta e carinhosa.

Ao meu companheiro Adeilton, pelo cuidado e encorajamento.

Às minhas filhas Eduarda e Esther, meus combustíveis diários, minha força de viver.

À minha tia Maria da Graça que não cessa de interceder por mim e pelas minhas causas.

A todos os familiares que cooperaram durante o meu processo de formação.

Aos participantes desta pesquisa – professores, gestora e coordenadora da escola -, locus empírico da pesquisa, pela aceitação e contribuição na realização deste trabalho.

A todos os professores que contribuíram e me inspiraram em minha trajetória escolar e acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Aos colegas da primeira turma do PPGE/UEMA, em especial ao Alderico Segundo, Otávio Augusto, Vitória Raquel e Ana Priscila que foram meus amigos sinceros deste percurso acadêmico, profissional e pessoal.

RESUMO

Esta pesquisa teve como perspectiva investigar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão tratando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seu processo de implementação no trabalho pedagógico escolar. Nesse sentido, teve como objetivo analisar as orientações prescritas na BNCC e seus efeitos no trabalho pedagógico dos professores que atuam em uma escola municipal da zona rural de São Luís - MA. Mais especificamente, propôs-se analisar as ações de formação continuada, ofertadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação às propostas da BNCC; identificar as percepções desenvolvidas pelos professores, pela gestora e coordenadora escolar sobre a BNCC referentes ao trabalho pedagógico que realizam na escola. Por fim, em observância aos objetivos propostos foi construído um *blog* educacional de escrita colaborativa com os professores, entendido como meio de comunicação e compartilhamento de matérias e ferramentas que possibilitam a implementação da BNCC. A busca de respostas a esses objetivos permitiu compreender como os professores da zona rural de São Luís, campo empírico da pesquisa, conceituam, tratam, reinventam, resistem e aprimoram as orientações da Base Nacional Comum Curricular. As orientações metodológicas seguem uma abordagem qualitativa, de cunho analítico documental e bibliográfico, tendo sido utilizado formulário de identificação de perfil profissional (aberto) e entrevista semiestruturada. A perspectiva teórica adotada pautou-se num olhar dialético, localizando o currículo no campo de estudos e pesquisas da concepção crítica e pós-crítica, assim como o planejamento escolar e a formação continuada dos professores. Quanto ao recorte teórico-metodológico, situa-se o currículo no campo das Políticas Educacionais, onde há a possibilidade de serem reveladas possibilidades e desafios da ação profissional docente. Por meio da pesquisa, a análise das ações de formação continuada ofertadas aos professores em relação às propostas da BNCC revelou que as discussões nos momentos iniciais de implementação não se constituíram suficientes para uma efetiva apropriação dessas orientações e para uma aproximação com a prática pedagógica. Entretanto, as percepções dos professores sobre currículo apontaram elementos de criticidade quanto à construção e ao processo de implementação da BNCC, identificadas nas entrevistas e pela escrita do *blog*. Finalmente, o trabalho de pesquisa e construção do *blog* demonstraram que esse espaço é um ambiente propício e fértil para a abordagem do diálogo sobre a implementação da BNCC nas escolas. O *blog* tem sido um meio de acesso aos diversos materiais e ferramentas disponíveis na rede para o auxílio pedagógico às escolas. Tendo em vista a partilha desses materiais, também foi elaborado um e-book com descrição e *linkagens* das principais ferramentas presentes no *blog*. O e-book é uma ferramenta interativa e pedagógica e, por esse motivo, futuramente, o compartilhamento em massa desse produto poderá favorecer efetivamente a prática pedagógica docente.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Formação de Professores. *Blog*.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how teachers from the early years of elementary school are treating the National Common Curriculum Base (BNCC) in their implementation process in school pedagogical work. In this sense, it aimed to analyze the guidelines prescribed in the BNCC and its effects on the pedagogical work of these teachers in a municipal school in rural São Luís. More specifically, it was proposed to analyze the actions of continuing education, offered to teachers in the initial years of elementary school, in relation to the proposals of the BNCC; identify the perceptions developed by teachers, the school manager and coordinator about the BNCC regarding the pedagogical work they perform at school. Finally, in compliance with the proposed objectives, an educational blog of collaborative writing was built with teachers, understood as a means of communication and sharing of subjects and tools that enable the implementation of the BNCC. The search for answers to these objectives allowed us to understand how teachers in rural São Luís, an empirical field of research, conceptualize, treat, reinvent, resist and improve the guidelines of the Common National Curriculum Base. The methodological guidelines follow a qualitative approach, of documentary analytical and bibliographic nature, and a form of identification of professional profile (open) and semi-structured interview was used. The theoretical perspective adopted was based on a dialectical perspective, locating the Curriculum in the field of studies and research in the critical and post-critical conception, also situating in this theoretical perspective the school planning and the continuing education of teachers. As for the theoretical-methodological framework, the curriculum is located in the field of Educational Policy, a field where there is the possibility of revealing the possibilities and challenges of professional teaching action. Through the research, the analysis of the actions of continuing education offered to teachers in relation to the BNCC proposals revealed that the discussions in the initial moments of implementation were not sufficient for an effective appropriation of these orientations and to relate them to their pedagogical practice. However, the teachers' perceptions about the curriculum revealed elements of criticality regarding the construction and implementation process of the BNCC, identified in the interviews and by the writing of the blog. Finally, the research and construction work of the blog demonstrate that this space is a propitious and fertile environment for addressing the dialogue on the implementation of BNCC in schools. As well as, it has been a means of access to the various materials and tools available in the network for pedagogical assistance to schools. In view of the sharing of these materials was also built an e-book with description and links of the main tools that there is blog. For, the e-book is an interactive and pedagogical tool and for this reason, in the future, the mass sharing of this product can effectively contribute to the pedagogical practice of teaching.

Keywords: Curricular Common National Base. Curriculum. Teacher training. Blog.

LISTA DE SIGLAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
ISEs – Institutos Superiores de Educação
EUA – Estados Unidos da América
ENS – Escola Normal Superior
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE – Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC – Ministério da Educação
NSE – Nova Sociologia da Educação
NTI – Novas Tecnologias da Informação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
SIMAES – Sistema Municipal de Avaliação de São Luís
TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação
UEB – Unidade de Educação Básica
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Demonstrativo IDEB em São Luís – MA.....	20
Figura 2 - IDEB 2015 da Unidade de Educação Básica.....	25
Figura 3 - IDEB 2019 da UEB da Unidade de Educação Básica.....	26
Figura 4 - Adesão de implementação do currículo no Maranhão à BNCC.....	41
Figura 5 - Capa da Proposta de Formação Continuada 2019	78
Figura 6 - Apresentação do Blog.....	100
Figura 7 - Convite de escrita no Blog.....	101
Figura 8 - Site BNCC na Prática	107
Figura 9 - Estatística de Interação no Blog	118
Figura 10 - Publicações de Maior Acesso no Blog	119
Figura 11 - Comentários no Blog	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores Educacionais Municipais do Ensino Fundamental de São Luís - Anos Iniciais	21
Quadro 2 - Perfil docente	28
Quadro 3 - Gênese da BNCC	38
Quadro 4 - Quadro dos Temas de Formação Continuada 2019	79
Quadro 5 - Planejamento Anual do 4º Ano do Ensino Fundamental 2019	82
Quadro 6 - Planejamento Anual do 2º Ano do Ensino Fundamental 2020	82
Quadro 7 - Planejamento Anual do 2º Ano do Ensino Fundamental 2020	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivo geral.....	14
1.1.1 Objetivos específicos.....	14
1.2 Metodologia.....	14
1.2.1 Procedimentos metodológicos.....	15
1.3 Caracterização dos sujeitos e do <i>locus</i> da pesquisa	19
1.3.1 Perfil docente.....	27
2 APONTAMENTOS SOBRE CURRÍCULO E A IDEIA DE CURRÍCULO COMUM	30
2.1 Histórico da Base Nacional Comum Curricular.....	35
2.2 A implementação da BNCC segundo o observatório da BNCC.....	40
2.3 A BNCC e a Pedagogia da Competência.....	42
2.4 A formação de professores como elemento norteador da prática docente.....	49
3 A BNCC COMPREENDIDA PELOS SUJEITOS DA ESCOLA.....	56
3.1 Saberes docentes sobre a BNCC	57
3.2 Percepção dos docentes sobre a BNCC	60
3.3 Necessidades sentidas no tratamento com a BNCC	69
3.4 O que dizem os documentos de formação e planejamento escolar sobre a BNCC?... 75	75
3.4.1 Formações Continuadas 2019.....	77
3.4.2 Formações Continuadas 2020.....	80
3.4.3 Os planos anuais 2019 e 2020	81
3.5 A prática educativa e a competência digital docente	85
3.5.1 A prática educativa	86
3.5.2 A competência digital docente	90
4 BLOG: PRODUTO PEDAGÓGICO E TECNOLÓGICO COLABORATIVO.....	93
4.1 O <i>Blog</i>: observações iniciais	94
4.2 O <i>blog</i> como possibilidade de escrita, autoria e formação docente.....	99
4.2.1 Os <i>posts</i> do <i>blog</i>	102
4.3 A escrita colaborativa.....	104
4.3.1 O que os <i>posts</i> demonstram?	106
4.4 Repertórios digitais e a BNCC	110
4.4.1 Materiais digitais e a BNCC.....	112

4.5 As interações no <i>blog</i>	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	132
Apêndice A	133
Apêndice B	134
Apêndice C	135
Apêndice D	136
Apêndice E	137

1 INTRODUÇÃO

A partir da profissão de professora em uma escola pública do sistema municipal de ensino em São Luís - MA, é perceptível um movimento complexo em torno das orientações advindas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e sua implementação na escola. Mediante o cenário atual político e social que impacta diretamente a escola, a investigação neste campo é necessária. A BNCC parece despertar nos docentes do Brasil a vigilância profissional quanto às suas orientações e ao seu uso em suas práticas pedagógicas.

Primeiramente, há por parte dos professores da escola um sentimento de insegurança sobre o fazer pedagógico mediante a BNCC e as reformulações que o documento causa nos procedimentos metodológicos de ensino. Em razão disso, impõe-se a necessidade de compreender as “novas orientações” e questionar-se como usá-las. Por que as orientações prescritas nesse documento chegaram ressignificando o cotidiano escolar tão intensamente?

Após a BNCC ter sido aprovada em 2017, a Secretaria de Educação Municipal (SEMED), juntamente com as escolas de São Luís, começaram a articular os seus currículos em torno das orientações desse documento. Tal articulação se dá em torno da proposta curricular do município, das formações continuadas e do planejamento escolar. Portanto, os questionamentos feitos e a necessidade de conhecer com mais profundidade a BNCC tornaram-se pauta para a investigação científica.

Na motivação de que o novo possa agregar alguma mudança positiva na aprendizagem, os professores engendram-se na busca de entendimento das orientações desse documento. Almejam, portanto, um entendimento prático e significativo do que a BNCC possa inserir de positivo nas práticas docentes.

A pesquisa permitiu perceber que a BNCC é um desafio e uma possibilidade, pois as orientações do currículo, se materializadas na prática, tornam-no viável. Com base nessa experiência e na percepção dos dilemas vividos pela escola, pondera-se que apenas as reformas em torno das orientações curriculares não sejam suficientes para resolver a questão central da Educação, que é: assegurar o ensino e a aprendizagem de professores e alunos pautados na qualidade e democracia educacional.

O documento, em seu discurso sobre a progressão de conhecimentos e padronização de conteúdo, sugere a garantia dos direitos de aprendizagem nacional aos estudantes da Educação Básica de todas as regiões do Brasil. Nesse cenário, as escolas da Educação Básica têm a missão de realinhar suas propostas pedagógicas, pois, desde a Constituição Federal de 1988, como previsto no artigo 210, fica preconizada a fixação de conteúdos mínimos de

formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais para o Ensino Fundamental, visando à construção de uma base nacional comum de aprendizagem.

É pelo estudo das bases epistemológicas, confluências, divergências ou a ausência delas que o descortinar das orientações ideológicas curriculares na BNCC são percebidas. Identifica-se a amplitude da complexidade e das contradições quando as repercussões da BNCC são investigadas na prática, sendo implementada e desenvolvida pelos protagonistas do ensino. O caráter ideológico desse documento choca com o cotidiano da escola e o território da sala de aula. Um documento que se pauta em uma estrutura curricular homogeneizante e que, por suposto, também pretende implementar um projeto de sociedade, é antagônico com a organização escolar de uma comunidade específica. Nessa trama do currículo, enquanto território minado de disputas políticas, é situada a implementação da BNCC.

O documento da Base Nacional Comum Curricular foi conduzido e aprovado sob um contexto social e político permeado por um projeto neoliberal. Nesse cenário, as prescrições da BNCC recaem sobre a escola, sobre a pedagogia dos professores e, conseqüentemente, sobre o modo de ensinar os estudantes. A BNCC produz uma série de implicações no fazer pedagógico dos professores, pois se trata de uma reforma curricular nacional que visa à reorganização curricular da Educação Básica, mesmo que sob o discurso da autonomia das Secretarias de Educação e das instituições de ensino.

Tais preocupações provocaram a necessidade de se desvendar, por meio de um conhecimento mais elaborado, essas repercussões escolares. Assim, a problemática central residuiu em: como os professores vivenciam as orientações da Base Nacional Comum Curricular, concernentes à sua implementação e aos efeitos sobre o trabalho pedagógico? E o que esta pesquisa poderia construir se permitisse um espaço de voz aos professores sobre o processo de implementação da BNCC na escola? Por esse motivo, idealizou-se a construção de um blog com relatos de experiências dos professores e como espaço de repertórios materiais digitais, assim como de um e-book, onde estão *compiladas*¹ algumas ferramentas e materiais com vistas à implementação da BNCC.

¹ Entende-se pelo verbo compilar, sentido atribuído ao texto, como: o ato de reunir e aproximar documentos textuais e visuais acerca de um determinado tema. Outros sentidos podem ser atribuídos ao termo como a seguir: 1. Ação de reunir ou coligar; 2. Ato de juntar textos, registros, impressos ou leis acerca de um determinado tema; 3. (Informática) Efetuar a tradução da linguagem de programação para a linguagem máquina, de forma a permitir a compreensão ou percepção por parte do computador. (do latim: *compilāre*). Pode-se consultar em: <https://www.lexico.pt/compilar/>. Acesso em: 04 mar. 2021.

Portanto, define-se o propósito de compreender mais claramente essa reforma curricular e, assim, encontrar respostas a essas inquietações, expressas nos objetivos a seguir que encaminharam esta pesquisa:

1.1 Objetivo geral

Analisar as orientações prescritas na BNCC e seus efeitos no trabalho pedagógico dos professores em uma escola municipal da zona rural de São Luís.

1.1.1 Objetivos específicos

- Conhecer, por meio do planejamento escolar, como os professores tratam as orientações da BNCC;
- Analisar as ações de formações continuadas, ofertadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação às propostas da BNCC;
- Identificar as percepções desenvolvidas pelos professores, pelo gestor e pelo coordenador sobre a BNCC referentes ao trabalho pedagógico realizado na escola;
- Verificar as condições materiais e pedagógicas da escola como fatores necessários à aprendizagem dos alunos;
- Construir um *blog* educacional para a divulgação do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares contextualizados com a BNCC.

1.2 Metodologia

Este trabalho pretende dar voz aos docentes sobre as suas percepções e vivências perante as orientações da BNCC. Com essa perspectiva, os seus saberes são levados em conta, são o norte para a interpretação e análise neste trabalho. As mudanças ocorridas no seu cotidiano são aqui relatadas, bem como os desafios a partir desse processo de transição que as escolas passam ao implementar a BNCC. As necessidades sentidas no tratamento com a Base Nacional Comum Curricular, visando ao seu uso pedagógico, são objeto de reflexão.

Portanto, o aporte teórico-metodológico, fundamentado na concepção pós-crítica do currículo e na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, e que leva em conta a política educacional brasileira e a formação de professores, está ancorado, em seus aspectos metodológicos, em: Gil (2007), Minayo (2007), Sá-Silva (2009), Kosík (1976), Bardin (1977).

Quanto à perspectiva teórica, em: Apple (2013), Moreira e Tadeu (2013), Sacristán (2000), Giroux e McLaren (2013), Mainardes (2006), Nóvoa (2013) e Silva (2010).

Entretanto, convém uma observação sobre os aspectos teórico-metodológicos desta pesquisa. Como se pode perceber, o conjunto de estudiosos citados se distribui pela concepção crítica e pós-crítica de currículo. Como será explicitado na Seção 2, essas abordagens teóricas no campo do currículo não se excluem e, muitas vezes, se complementam para o entendimento de determinados fenômenos nesse campo de estudo e em torno do objeto estudado.

1.2.1 Procedimentos metodológicos

Este trabalho é de natureza qualitativa, devido à riqueza dialógica que o método permite na descrição e análise dos fatos, e por ser inerente ao objeto que se pretende compreender. Considera-se também a importância da pesquisa bibliográfica, ponto de ancoragem que afirma a linha teórica que sustenta a pesquisa.

Silveira (2009, p. 31, grifos da autora) colabora nesse sentido ao expor as contribuições da pesquisa qualitativa.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Quanto à natureza aplicada da pesquisa, ela é entendida como geradora de conhecimentos para a aplicação prática, os quais são direcionados à problemática de certos interesses. No caso particular deste trabalho, faz referência às exigências próprias de um mestrado profissional. Primou-se pela abordagem descritiva como também exploratória, que, segundo Gil (2007), envolve principalmente o levantamento bibliográfico, entrevistas e análises dos resultados, dentre outros. Os procedimentos de investigação partiram da pesquisa bibliográfica, isto é, de livros e artigos produzidos sobre o tema desta pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2009, p. 32).

Fez-se uso da pesquisa documental nos discursos da BNCC, aspectos sobre formação e prescrição do trabalho do professor, articulados ao ensino de competência; esses

elementos são partes indissociáveis das análises centradas nos saberes dos professores. Sá-Silva (2009) reconhece que a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em Ciências Humanas e Sociais, dado que são trabalhos de investigação importantes. Concorde-se com o autor na premissa de que por meio de análise são produzidos novos conhecimentos. Ressaltam-se as contribuições de Bardin (1977, p. 119):

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

As técnicas de coleta de dados consistiram em um formulário estruturado, em observância aos perfis profissionais dos professores, considerando a sua formação inicial e continuada, o tempo de trabalho e as funções desempenhadas no âmbito educacional. Nesse aspecto, Gerhardt (2009, p. 71) considera o pré-teste desse instrumento como relevante: “visando evitar possíveis falhas ou imprecisões na redação, complexidade das questões, questões desnecessárias, constrangimentos para o informante, exaustão, etc.”.

Ainda quanto à coleta de dados, a entrevista com os sujeitos da pesquisa revelou-se indispensável, sendo tais sujeitos: gestora, coordenadora, professores do turno vespertino, do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental de uma Unidade de Educação Básica (UEB), escola pública municipal da Zona Rural de São Luís. O tipo de entrevista aplicada foi de cunho semiestruturado: “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT, 2009, p. 72).

Sobre as técnicas de análise de dados qualitativos, partiu-se para a análise de conteúdo, que Minayo (2007, p. 15) compreende como:

[...] a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, (é) realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico visa a dar consistência interna às operações.

Foi importante elencar o desenvolvimento do trabalho por categorias de análises. Nessa compreensão, as categorias emergentes se deram em torno do currículo, planejamento escolar e formação continuada de professores. São pontos que chamaram a atenção a partir da leitura flutuante dos documentos e alinhamento com as problemáticas que surgem em torno das vivências e da imersão teórica.

Entendendo a BNCC como um documento de prescrições curriculares e com a necessidade de implementação de suas propostas pedagógicas e práticas nas escolas, esse documento se torna um objeto de investigação. Igualmente, a formação de professores é fundamental para compreender o tratamento das informações nele contidas, bem como a sua transposição à prática docente, que é uma categoria pouco discutida no documento e nos espaços docentes.

A ida ao *locus* da pesquisa se deu em dois momentos presenciais: no primeiro, houve a apresentação da pesquisa e um diálogo sobre os procedimentos e aspectos investigativos. Também nesse momento foram realizadas as entrevistas², que se deram em torno das percepções da gestora e coordenadora escolar sobre os temas do currículo (a BNCC), os momentos formativos de reuniões e formações continuadas voltadas à implementação da BNCC, além das práticas docentes desenvolvidas para atingir esse fim.

Em um segundo momento, que corresponde ao retorno à escola, foram entrevistados quatro professores das etapas de ensino (1º, 2º, 3º e 4º ano) do Ensino Fundamental. O formulário dirigido a eles se deu em tabulação do perfil profissional de todos os professores atuantes na escola quanto à sua identidade profissional, formação inicial e complementar. Já as entrevistas, entendendo as categorias que emergiram a partir do documento e das bibliografias estudadas, se deram em torno: dos saberes sobre o currículo (BNCC)³; das formações desenvolvidas na escola que tratam sobre a BNCC; das práticas que usam a BNCC conforme o planejamento escolar. Destaca-se que a ida ao campo de pesquisa, aliada aos estudos teóricos, oportunizou diversas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa. A investigação na escola, em um primeiro momento, se deu de forma presencial, antes da crise sanitária da Covid-19.

Esses momentos presenciais são considerados importantes por proporcionarem um *contato direto* com o campo empírico da pesquisa e, em decorrência, por contribuírem para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, é necessário registrar que, em consequência da imprevisível interrupção das atividades presenciais de aulas, esta pesquisa foi concluída com auxílio das ferramentas e dos aplicativos de comunicação e informação. Destacam-se o *WhatsApp* e os *e-mails* pessoais dos professores envolvidos nesta pesquisa.

² O roteiro de entrevista e formulário de perfil profissional dos docentes seguem anexos nos apêndices deste trabalho.

³ A BNCC não está sendo considerada como o currículo, mas é compreendida enquanto documento de orientações curriculares escolar. Essa associação é feita para melhores esclarecimentos sobre as categorias envolvidas neste trabalho.

Nesta pesquisa, dá-se primordial importância aos aspectos éticos, ressaltando-se a garantia aos sujeitos da sua confidencialidade, anonimato e preservação dos dados, conforme descrito no TLC - Termo de Livre e Esclarecido Consentimento. Esta pesquisa também passou pelo Comitê, CAAE: 38583719.9.0000.5554 e número do parecer 4.376.539, pautando-se nas orientações que permitem desenvolver protocolos éticos em pesquisa.

O produto da pesquisa está materializado em um *blog* educacional. Para Marinho (2007), são vários os aspectos pelos quais os *bloggers* se constituem num elemento de utilização interessante para a escola. Dentre os motivos que esse autor aponta, destaca-se que: trata-se de uma ferramenta construtivista de aprendizagem; são arquivos da aprendizagem que alunos e até professores construíram. Um *blog* pode ser uma estratégia para promover pensamento crítico e analítico; promover o pensamento criativo, intuitivo e associativo; ensinar o pensamento analógico; aumentar as possibilidades de acesso à informação de qualidade e combinar o melhor da reflexão individual, solidária com a interação social, num exercício de inteligência coletiva.

Baseado em Marinho (2007), compreende-se que o *blogger* visa proporcionar ambiente interativo aos professores e possibilita alargamento teórico e prático sobre o currículo prescrito na Base Nacional Comum Curricular, além de uso crítico desde a sua leitura, planejamento e prática docente. Esse ambiente virtual possui aspectos formativos e de vastos repertórios de bibliografias, materiais e plataformas indicativas, haja vista que favorece aos professores a apropriação da temática.

O *blog* foi pensado em duas possibilidades que se expressam pelos relatos de experiências dos professores e compartilhamento de materiais. Pauta-se nas contribuições dos autores Cipriani (2006), Franco (2005), Giraffa (2009), Gomes (2005), Kliemann (2018), Marinho (2007), Orihuela (2006) e Silva (2010).

Portanto, o *blog* estimula a pesquisa, a escrita, a autoria, a criticidade e o protagonismo dos professores, pois, apesar do processo de implementação do documento em fase inicial, os docentes são sujeitos dotados de saberes e conhecimentos, experiências e percepções que ultrapassam as simples considerações de que estes não estão preparados para colocar em prática as novas orientações curriculares.

Face à crise sanitária e de pandemia da Covid-19, esta pesquisa foi desenvolvida mediante canais remotos, como *e-mail* e *WhatsApp*. As etapas que compõem o trabalho são: diagnóstico e coleta de dados empíricos; construção do *blog*; escrita colaborativa com os discentes e disposta no *blog* em forma de postagem de materiais e ferramentas. Esse material possibilita o diálogo com os docentes mediante o objeto analisado, que é a implementação da

BNCC na escola. A última etapa da pesquisa consistiu na disposição das postagens sobre os diversos repertórios referentes à BNCC.

A pesquisa também buscou ferramentas na rede de internet para ampliar a discussão referente à implementação da BNCC nas escolas. Os materiais descritos no trabalho são itens digitais que visam a essa implementação da BNCC na escola, voltados aos professores, coordenadores e gestores da Educação Básica, dispostos no *blog* por meio das postagens com links dos portais de acesso à informação e dos diversos repertórios materiais que abordam a BNCC.

Pensando na divulgação do produto e disponibilização material impressa, foi construído um breve *e-book* com as principais informações do *blog*. O *e-book* é intitulado “BNCC e *blog*: possibilidades pedagógicas”, e possui 38 páginas. Apesar da materialização do produto ter sido o *blog* na rede de mídias digitais, achou-se conveniente ter esse *e-book* como um material que retrata, em parte, o produto técnico-tecnológico: o *blog*.

1.3 Caracterização dos sujeitos e do *locus* da pesquisa

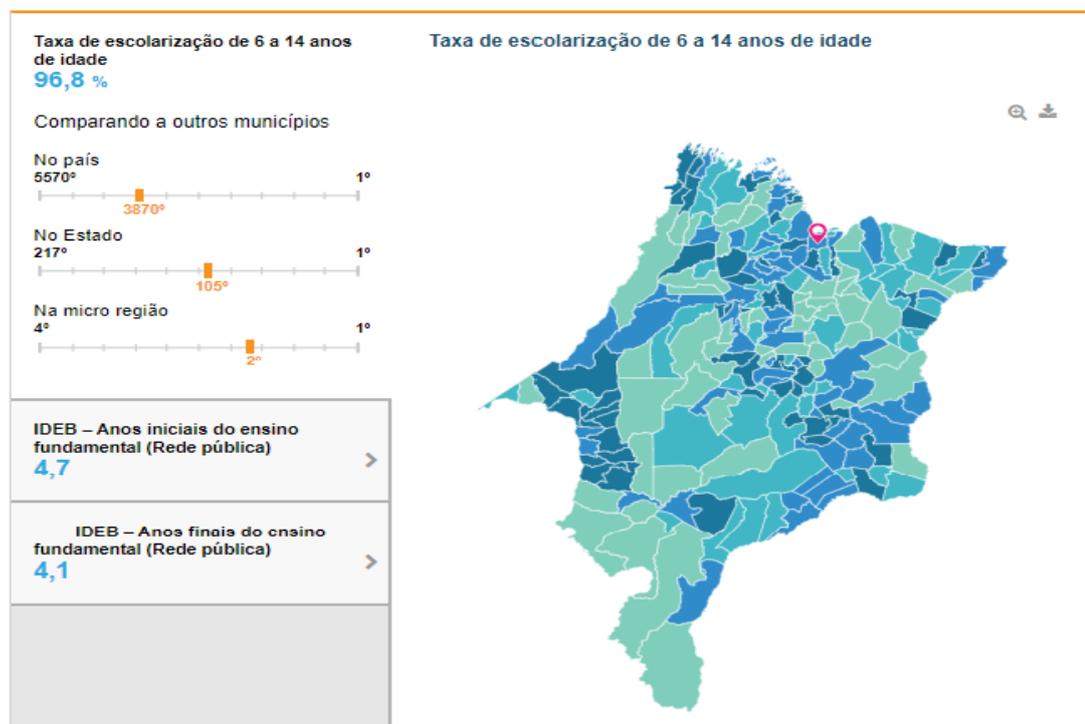
O Maranhão é um estado riquíssimo em diversidade cultural e territorial. Possui 217 municípios e, segundo o IBGE (200), sua área é de 329.651,495 km², população estimada em 7.114.298 pessoas. Visando ao resgate, à memória e à diversidade do estado, merece destaque a maciça população negra, como também a vasta ocupação de indígenas nesse território. Assim, diante dessa diversidade, destaca-se que a escola regular no Maranhão é indispensável à sua cultura, fato que se estende, em diferentes nuances, não só às escolas desse estado, mas a todo o Brasil, o que as faz não homogêneas, tampouco neutras, quanto a esses aspectos.

A rica vegetação e clima tropical favorecem a extensão agrícola, agropecuária e pesca. No bojo das riquezas desse estado, existem inúmeros problemas, dentre eles a pobreza. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) revela-se no Maranhão como um dos mais baixos do país (0.639). Logo, há inúmeros efeitos controversos desse aspecto na aprendizagem escolar. Destaca-se, então, que apenas as reformulações curriculares, através de um documento padrão que dita o que ensinar, poderão não atender às necessidades reais das escolas municipais e contemplar o que há de diversidade no cotidiano específico de cada escola.

São Luís é a capital do estado do Maranhão, onde foi realizada a pesquisa. Os dados demográficos mostram que a área desse lugar é de 582,974 km², com população estimada em 1.101.884 pessoas.

A Figura 1 a seguir demonstra que a taxa de escolarização entre 6 e 14 anos de idade atinge o quantitativo de 96,8% em São Luís. Logo, a parte das crianças e adolescente fora da escola é de 3,2%, que é uma taxa significativa de indivíduos não escolarizados, mas os correspondentes ativos ao processo de escolarização da faixa etária indicada comprovam os esforços do Estado em tornar a escola acessível à maioria. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de São Luís da escola pública, nos anos iniciais, é de 4,7, enquanto que nos anos finais é de 4,1.

Figura 1 - Demonstrativo IDEB em São Luís – MA



Fonte: IBGE, 2019.

Sobre esse aspecto, segundo as avaliações em larga escala, o desempenho escolar nas escolas municipais ainda está com baixos índices de aprendizagem, mas vêm apontando avanços significativos. O Documento do Território Maranhense⁴ (SEDUC, 2019, p. 13) diz que os indicadores de ensino se mostram em constante elevação. O documento curricular maranhense destaca que a situação de desempenho escolar tem apresentado nesta etapa

⁴ Apontam-se dados desse documento já que ele é elaborado a partir das orientações da BNCC e da realidade de aprendizagem desse município. A BNCC demanda que estados e municípios devem concretizar a sua implementação através das reformulações de seus currículos em adequação às suas orientações. Este documento que caracterizaria a prática educativa do Maranhão, deve garantir o trabalho educativo valorizando aquilo que há de histórico e da memória específico deste estado.

acréscimos plurianuais. De 2007 a 2017, o IDEB de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental aproximadamente dobra (de 2,8 a 4,8), assim como a taxa de aprovação desse mesmo segmento passa de 0,77 a 0,92. Esses dados podem ser observados na figura da página seguinte.

Quadro 1 - Indicadores Educacionais Municipais do Ensino Fundamental de São Luís - Anos Iniciais

Ano	Taxa de Aprovação							Nota Prova Brasil			IDEB	
	Anos iniciais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Ind. rend. (P)	MTM	Ling. Port	Nt. med. pad.	Realiz.	Meta
2005	75,2	83,3	71,2	74,4	76,3	79,3	0,77	151,30	148,02	3,55	2,7	-
2007	83,2	90,9	82,5	81,0	82,8	84,3	0,84	174,56	157,56	4,16	3,5	2,8
2009	86,4	94,9	87,4	83,6	85,0	85,8	0,87	175,68	160,41	4,24	3,7	3,1
2011	89,7	96,3	92,9	86,8	87,6	87,1	0,90	176,64	163,69	4,32	3,9	3,5
2013	90,9	97,1	96,0	88,5	87,7	86,6	0,91	172,31	162,59	4,21	3,8	3,8
2015	91,5	97,5	96,9	89,6	88,0	87,4	0,92	187,83	177,56	4,78	4,4	4,1
2017	92,1	97,9	97,5	90,2	88,6	88,5	0,92	189,91	182,75	4,92	4,5	4,4

Fonte: SEDUC, 2019.

No entanto, o documento ressalta que a realidade do Ensino Fundamental, Anos Finais, é a etapa mais preocupante, pois os apontadores caem significativamente. O aluno desse município chega ao 9º ano com baixa aquisição de habilidades do ensino (SEDUC, 2019, p. 14), que é um componente revelador da crise educacional e que ainda persiste no município. Contudo, deve-se registrar o interesse em ultrapassar essas barreiras por meio da ação de políticas curriculares do estado e dos municípios, como é destacado no Documento do Território Maranhense:

[...] é preciso avançar bastante nos níveis de conhecimento referentes à Língua Portuguesa e Matemática, já que o adequado seria a aproximação do nível 200 nas escalas de proficiência do INEP, o que hoje é aferido em 189 em Matemática e 182 em Língua Portuguesa (SEDUC, 2019, p. 13).

Mais especificamente na comunidade do bairro Quebra Pote, zona rural de São Luís, onde a escola pesquisada está situada, distante, aproximadamente, 25 quilômetros do centro da cidade, as atividades de sustento desenvolvidas se dão, na maior parte, em torno da pesca e da agricultura familiar. O bairro possui cerca de 100 anos de existência. Este se encontra dividido em comunidades, com forte representação de moradores. O bairro recebeu esse nome devido a uma embarcação carregada de potes de barro, vindos de Rosário, que naufragou em um local conhecido como fundão. Esse local apresenta um fenômeno natural conhecido como redemoinho, por conta do encontro de quatro igarapés.

O Projeto Político Pedagógico da escola diz que os primeiros registros do bairro estão relacionados às questões fundiárias que datam de 1911. Segundo o relato dos moradores mais antigos da comunidade, estes dizem ser descendentes dos africanos escravizados no Brasil que vieram de Alcântara, oriundos da Ilha de Açores, pertencente a Portugal.

O ambiente interno da escola fornece uma boa impressão à primeira vista, porém, há relatos de que a sua infraestrutura não fornece um ambiente promissor para potencializar o ensino e a aprendizagem. A escola possui biblioteca; sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE; secretaria administrativa; sala da gestão; sala dos professores; banheiro dos funcionários da escola; pátio; cozinha; depósito de materiais de serviços gerais e banheiros femininos e masculinos para os estudantes. A escola é composta por nove salas onde funcionam o ensino de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. O quarto ano do Ensino Fundamental funciona em um prédio anexo, uma escola que o governo cedeu ao município para suprir o quantitativo de alunos, lá há três turmas de 4º ano no período vespertino. Nessa escola, que os sujeitos chamam de Anexo, acomoda no período da noite o EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Considerando que a escola é um espaço de valorização e de culturas organizacionais, subjetividades e pluralidades humanas, os índices de apreensão de larga escala sobre a aprendizagem pouco revelam as práticas docentes que permitem olhar para os cotidianos escolares com mais criticidade e positividade. Nessa compreensão, o texto a seguir conta a história da escola, através de um poema escrito por uma professora da instituição, que, ao fazê-lo, tentou incorporar como esta foi concebida por uma antiga moradora e fundadora⁵.

*Um convite eu recebi
Para hoje estar aqui
Contando minha história
E de tudo que aqui vivi*

*Eu sou Rosilda Cordeiro
E em verso vou contar
Um pouco da trajetória
Que eu plantei neste lugar.*

*Vinda de Cururupu
Bem jovem, aos 30 de idade
Aportei num vilarejo
Que hoje é quase cidade.
Eu não estava a passeio
Vim aqui para morar
Muito verde, pouca gente
E um problema no ar.*

⁵ Conta-se com a autorização da autora para a apreciação do poema neste trabalho. Destaca-se que o poema foi feito em decorrência de atividades desenvolvidas na escola e em valorização do espaço escolar e de sua memória.

*Jovens, crianças, idosos...
Mas escola nem pensar!
E eu já sendo professora
Não podia ignorar.*

*Comecei só com a vontade
Na arte de ensinar.
A igreja era a sala
Mal tinha lugar para sentar.*

*Bem moça e bem prendada
Costurava, bordava e pintava
Além de ser professora
Eu também catequisava.*

*Fui dirigente de igreja
Muitos filhos na fé gerei.
Mas do ventre nenhum tive.
Porém 5 eu adotei.*

*Professora, dona, tia?
Eu nunca assim fui chamada.
"Minha mestra, minha mestra"
Era a canção que eu ouvia.*

*Os desafios eram muitos.
Mas não me puderam parar.
Foram todos passaporte
Para nossa meta alcançar.*

*Muitos ali tinham sonhos:
Um dia aprenderem ler.
Nada tinha, só um desejo.
Eu plantei pra alguém colher.*

*Hoje nasceu muitos frutos
Desta luta que travamos.
A escola se expandiu.
E hoje está por todo canto.*

*Podemos mudar o mundo.
E ele começa aqui.
E se nós sonharmos juntos
Nada poderá impedir.*

*Esta escola tem meu nome
Mas eu quero ir mais além
Desejo que cada um
Sonhe comigo também.*

*A educação tem um preço
É esforço e dedicação.
E todos por si só já são.
Um mestre nesta missão.*

*98 anos de história
Eu marquei minha geração
Fui mestra e sempre aprendiz.
Eu me fiz Educação.*

*Completei minha tarefa
Agora é a sua vez.
Pois alguém só é lembrado
Pelas coisas que ele fez.*

Por meio desse poema, resgatam-se a história e a prática educativa da escola, encarando-a como espaço de aprendizagem e de reinvenção, espaço artístico e cultural. Neste trabalho, a pretensão não é somente investigar as repercussões que os docentes têm do cotidiano escolar, mas também oferecer espaço de escuta, de possibilidades, de fala e de testemunhos de práticas educativas.

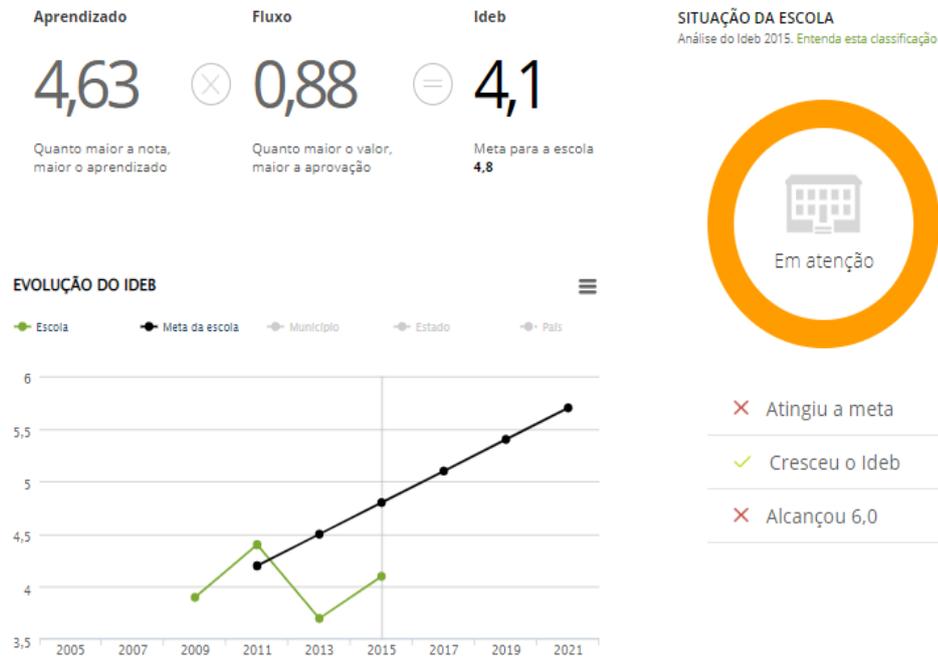
Este trabalho, em uma perspectiva pós-crítica, não tem por objetivo analisar a implementação da BNCC, com julgamento dos critérios que conduzem esse processo. Contudo, propõe-se a analisar a recepção da BNCC e os efeitos sentidos pelos sujeitos da escola envolvida nesta investigação. Os sujeitos participantes têm vez e voz, pois entende-se que, na escola, eles têm espaço para compartilhar suas práticas e enfrentar os limites e necessidades pedagógicas que se impõem a partir das reformulações curriculares.

No que diz respeito à aprendizagem, a escola demonstra, conforme os dados do IDEB de 2015⁶, baixa expectativa de aprendizagem tendo em vista as metas traçadas pelo IDEB. Essas metas estão ilustradas na figura a seguir:

⁶ Não há dados do IDEB de 2017 dessa escola especificamente.

Figura 2 - IDEB 2015 da Unidade de Educação Básica

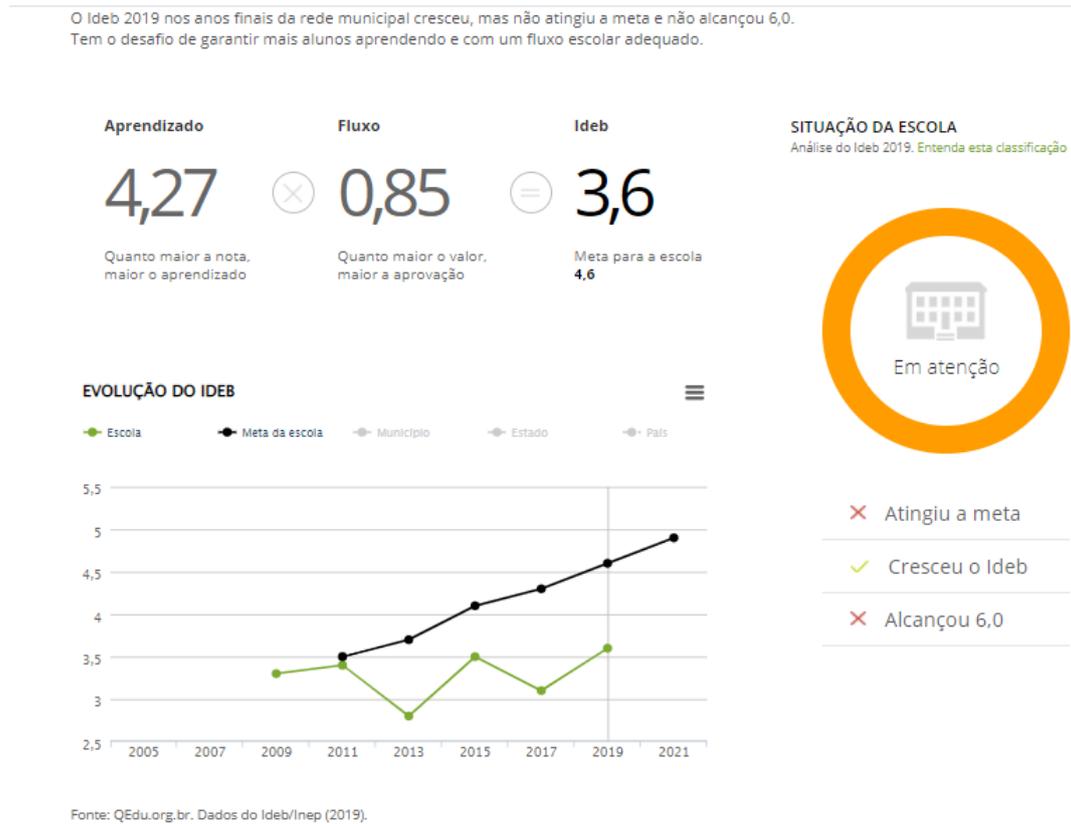
O Ideb 2015 nos anos iniciais da rede municipal cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0. Tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.



Fonte: Qedu, 2019.

Mediante esses dados, a escola tem apresentado quedas e elevações constantes sobre as avaliações. A meta estipulada do IDEB para a escola seria acima de 5,5. Analisando o gráfico, a escola apresenta um índice mais alto em 2011, chegando próximo a 4,5, queda em 2013, quando atingiu mais ou menos 3,6 e uma elevação em 2015 de, aproximadamente, 4,2 no IDEB (não superior ao alcançado em 2011).

Observando os dados alcançados em 2019, na figura abaixo, pode-se ressaltar que a situação da escola ainda é considerada de risco, já que a meta do IDEB para a escola nessa última avaliação seria de 5,4.

Figura 3 - IDEB 2019 da UEB da Unidade de Educação Básica

Fonte: Qedu, 2020.

Segundo a avaliação, a escola conseguiu atingir a nota 4,2 no IDEB, porém, apresenta elevação de um ponto a mais que em 2015 (4,1). Logo, não houve queda em relação à aprendizagem, mesmo que não se tenha atingido a meta prevista pelo IDEB no ano de 2019. Esses dados são o retrato de um cotidiano atravessado por problemas administrativos e políticos globais de larga escala, os quais atingem as escolas públicas brasileiras nos seus ambientes específicos.

Os números revelam um cotidiano fragilizado, como em outras escolas do Brasil que sentem no contexto atual os desafios sentidos a partir das limitações estruturais do sistema educativo à pedagogia. Nesse sentido, alicerçada na experiência como professora, as práticas pedagógicas cotidianas devem ser revistas, pois elas se apresentam como resistência, continuam desenvolvendo e acreditando no trabalho educativo, embora sob circunstâncias desfavoráveis.

A Unidade de Educação Básica pesquisada possui inúmeras escolas nesse município em situação semelhante. Sente-se que as avaliações não dão conta de demonstrar o trabalho pedagógico e as formas de resistência que a escola vem desenvolvendo

cotidianamente. Por isso, não se limita neste trabalho à interpretação apenas dos dados avaliativos externos à escola.

Existe uma finalidade de escolha dessa escola: além de estar situada na Zona Rural de São Luís, considerada uma escola de difícil acesso, é a única escola municipal do Ensino Fundamental que atende a maioria dos povoados do bairro. Assim, a análise do tratamento com a BNCC poderá ser entendida em um cotidiano diferente do que é vivido na Zona Urbana, onde se concentra a maioria das pesquisas. Os dados aqui apresentados poderão se modificar conforme as especificidades locais. Por exemplo, como é a recepção da BNCC e o seu tratamento nas comunidades quilombolas e indígenas? Devido aos contextos diversificados, os processos de tratamento aos currículos poderão convergir e divergir em alguns pontos. No entanto, uma coisa é certa: são os docentes que terão o poder de reinventar criativamente as orientações prescritas na BNCC.

1.3.1 Perfil docente

Achou-se necessário conhecer a formação e trajetória profissional dos docentes que fazem parte da pesquisa: os professores, a coordenadora e a gestora que atuam no turno vespertino de primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental. Não se pretendeu implicar qual o ideário profissional, mas observar a multiplicidade de vivências e experiências apresentadas pelos docentes. Os docentes que atuam nessa escola apresentam este perfil profissional, assim sistematizado:

Quadro 2 - Perfil docente

IDENT.	SEXO	IDADE	VINC.	FORM. INICIAL	FORM. COMPL.	TEM. TRAB. TOTAL.	TEM. TRAB. NA ESC.	ANO QUE ATUA	QUAN. DE ALUN.
1 A	F	38	SELETIVADA	PEDAGOGIA	ED. INFANTIL	15 ANOS	5 ANOS	1º A	24
1 B	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1 C	F	42	EFETIVA	MAGISTÉRIO	ALAF. E LETRAM. INICIAL	23 ANOS	23 ANOS	1º C	24
2 A	F	30	EFETIVA	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA	1 ANO E 4 MESES	1 ANO E 4 MESES	2º A	22
2 B	F	36	EFETIVA	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA E LIBRAS	10 ANOS	1 ANO	2º B	22
2 C	F	30	EFETIVA	PEDAGOGIA	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	10 ANOS	11 MESES	2º C	24
3 A	F	38	EFETIVA	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA	8 ANOS	1 ANO	3º A	27
3 B	F	46	EFETIVA	PEDAGOGIA	POLÍTICAS PÚBLICAS	7 ANOS	4 ANOS	3º B	27
3 C	F	40	EFETIVA	MAGISTÉRIO	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	22 ANOS	22 ANOS	3º C	25
4 A	M	48	EFETIVO	HISTÓRIA	PEDAGOGIA	25 ANOS	6 ANOS	4º A	28
4 B	M	50	EFETIVO	PEDAGOGIA	X	24 ANOS	14 ANOS	4º B	29
4 C	F	39	SELETIVADA	PEDAGOGIA	X	4 ANOS	4 ANOS	4º C	25
PL	F	53	SELETIVADA	PEDAGOGIA	LIBRAS	20 ANOS	4 ANOS	1º C E 2º (A, B, C)	APROX. 85 ALUNOS

Fonte: elaborado pela autora.

Observando esse quadro, dos 12 professores 10 são do sexo feminino. Os professores têm idade entre 29 anos e 53 anos. Dos 12 professores atuantes, 9 são pedagogos, 2 com formação em magistério (nível médio na modalidade normal) e 1 com formação em História, mas com formação complementar em Pedagogia, necessária para atender a essa etapa de ensino. As formações complementares foram consideradas por eles como formação em nível de pós-graduação, existindo diferentes especializações nas diversas áreas do conhecimento. A maioria dos professores é efetivo (9), com admissão por meio de concurso público.

Quanto à experiência de trabalho, há uma diversidade de tempo na docência: há professores em exercício profissional recente, enquanto outros atuam há décadas na profissão. Considerando que a quantidade de alunos é um implicativo para o desempenho da aprendizagem, verificou-se que o quantitativo de estudantes está mais concentrado no terceiro e quarto anos, etapas de consolidação da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O 1º ano C estava, no período das primeiras aproximações empíricas, sem professor para mediar a aprendizagem. No gráfico, essa informação está grafada em vermelho.

Os dados quantitativos expressos nesse primeiro momento servem tanto para demonstrar os índices de aprendizagem segundo dados oficiais, como para apresentar aspectos da real situação da escola a partir do perfil profissional dos professores. Como se pode perceber,

são 10 professores formados em nível superior e 2 com formação específica em magistério, na modalidade Normal, além de uma longa e efetiva experiência nesse campo profissional. Esse perfil indica que não se pode imputar aos professores total responsabilidade pelo baixo índice de aprendizagem dos alunos, mas induz a se verificar, junto aos sujeitos, os inúmeros limites que a profissão exige, inclusive de salas superlotadas e falta de profissionais para cobrir as necessidades educacionais da escola. Assim, a partir das entrevistas analisadas criticamente, há a oportunidade de observar outros fatores determinantes do trabalho pedagógico que realizam.

No decorrer da pesquisa foi possível explorar a prática cotidiana dos professores no tratamento com a BNCC, disposta por meio de documentos da formação e do planejamento anual. Foram analisados os direcionamentos e as orientações pedagógicas que a escola vinha implementado sobre a BNCC, o que fortaleceu um retorno constante à reflexão sobre como o *blog* poderia contribuir com as necessidades que os professores relataram através das entrevistas e dos diálogos traçados ao longo da pesquisa.

2 APONTAMENTOS SOBRE CURRÍCULO E A IDEIA DE CURRÍCULO COMUM

A BNCC é um documento que aponta os conteúdos de ensino necessários a todas as regiões do Brasil, selecionando os conteúdos a partir de uma visão de homogeneização de acesso ao currículo educacional. Ao se analisar a BNCC a partir de uma política curricular oficial, o seguinte questionamento deverá ser feito: *faz sentido a ideia de um currículo comum?*

Os propósitos da educação estão sendo mudados. Nesse caminho, investidas ideológicas são consolidadas. Conforme Apple (2013, p. 94), o processo de aliar um currículo comum à avaliação e cultura comuns está claramente definido para almejar o controle político do conhecimento.

[...] uma coisa está perfeitamente clara: o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside suas táticas políticas. Somente reconhecendo sua lógica essencial do falso consenso e, sobretudo, sua indubitável petrificação no futuro; à medida que se vincule a um sistema massificado de avaliação nacional, é que poderemos compreender inteiramente esse fato. Quando a ele se associam outros itens da pauta da Direita – a mercadização e a privação – há motivo suficiente para nos fazer parar e pensar, especialmente tendo em vista cada vez mais poderosas conquistas conservadoras no âmbito local, regional e estadual.

A BNCC, como um aparato curricular, indica estar inserida em um projeto neoliberal da ultradireita conservadora que, contemporaneamente, vem assumindo a condução política e ideológica de várias sociedades capitalistas, em esfera mundial. E o que pretendem? Processos de mercadização⁷ que segregam parte da população e priorizam enfaticamente a Educação como setor estratégico de investidas privadas; conservam e expandem as diferenças de sexo, classe e raça. Por isso, falar de currículo é falar de poder e de seleção na medida em que é permitido evidenciar direcionamentos ideológicos destinados ao regimento do contexto político e social, assim como das formas de implementação dos seus projetos educacionais.

Falar de BNCC é ter em mente que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2017, p. 14). Estudos sobre currículo, como Moretto (2019) e Veiga e Silva (2018) indicam que a BNCC faz, selecionam enfaticamente, através das ditas competências, as habilidades essenciais que o estudante deve ter no final da Educação Básica. São processos que apontam um retrocesso, pois os conceitos sobre hegemonia curricular têm sido ultrapassados pelo campo do currículo crítico e pós-crítico em Educação.

⁷ O termo se refere ao ato de praticar mercado. O sentido na Educação faz referência às formas de gestão e implementação das políticas curriculares que a vislumbram como setor estratégico de mercado, onde sofre fortes investidas privadas e negociações empresariais.

No âmbito crítico, as categorias teóricas enfatizam as interações entre ideologia, reprodução cultural e social; capitalismo; relações sociais de produção; poder e classe social, as quais almejam um processo educativo de conscientização, emancipação, libertação e resistência. Já as categorias tradicionais do currículo focam na instrução, aprendizagem mecânica e avaliação somativa, estando, assim, ligadas aos aspectos mais técnicos e de controle sobre o comportamento e os seus resultados.

As teorias pós-críticas enfatizam os discursos em vez das ideologias, deslocando significativamente a forma de pensar o currículo. Portanto, as categorias e os conceitos com que essas teorias se preocupam são: identidade, alteridade, diferença, subjetividade e discurso; saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Apesar dessas desconstruções de conceitos, a BNCC ainda enfatiza o papel formativo do currículo escolar, selecionando o que ensinar sob o enfoque de uma concepção comum do currículo.

A teoria crítica e pós-crítica, âncoras das análises desta pesquisa, rejeitam epistemologicamente as investidas cartesianas e racionalistas sobre o currículo. Elas têm preocupações curriculares em comum, ambas pensam nas conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2017, p. 16). Essas duas grandes correntes fazem emergir novos conhecimentos, concepções e práticas curriculares.

A abordagem sobre o currículo, nesta pesquisa, não se detém ao seu aspecto ontológico (qual é o ideal conceito de currículo), pois o que importa, primeiramente, é como, no contexto social, político e educacional brasileiro, a concepção de currículo veio sendo formulada e pautada em diferentes teorias. Conforme Tomas Tadeu da Silva (2017, p. 15), “se quisermos recorrer a epistemologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pistas de corrida”, pode-se dizer que, no curso dessa “corrida” que é o currículo, acaba “por nos tornar o que somos”. Seu conceito moderno emergente está fortemente articulado às preocupações sobre a organização e o método de como o currículo é construído (*ibid.*, p. 21).

A concepção de currículo, como uma forma de organização de atividades de ensino, não é nova. A sua constituição como um campo de estudos especializado é recente, tendo surgido, nessa perspectiva, nos Estados Unidos, no início do século XX. Um marco importante nesse período deu-se com a publicação de um livro, intitulado “The Curriculum”, escrito por Bobbitt, em 1918, num contexto agitado por diferentes forças econômicas, políticas e culturais, e que procuravam adequar a escolarização das massas aos seus objetivos (SILVA, 2017). Trata-se de um modelo de currículo que concebe o sistema educacional dentro de um padrão de eficiência compatível com qualquer empresa econômica. Esse modelo tecnocrático veio a se

consolidar posteriormente com Ralph Tyler, que, em um livro publicado em 1947, destaca a sua visão de currículo, entendendo-o como organização e desenvolvimento, cabendo a ele responder aos objetivos educacionais que, nessa perspectiva, devem ser formulados em termos de comportamento explícito claramente definidos.

É interessante observar que esse modelo se contrapõe ao modelo clássico e humanista que vigorava há muito na educação secundária, desde quando foi instituída. Segundo Silva (2017), os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica, perduraram até os anos 70 do século XX, quando passaram a ser contestados nos Estados Unidos, estendendo-se a outros países por um movimento chamado de “reconceptualização do currículo.”

O campo de estudo do currículo também é um campo de disputas, onde teorias são afirmadas e outras são reformuladas, conceitos são ressignificados e novas formas de se pensar a escolarização e a aprendizagem são ditadas. É no terreno dessas diferentes concepções sobre o currículo e sob os conflitos teóricos que a reconceptualização curricular acontece. Esse movimento, fomentado no EUA, no século XX, por diferentes grupos que se posicionam na discussão do currículo e na função da escola - a partir de três áreas (o conhecimento, o aluno e a sociedade) - aponta a ligação entre escola, ensino e modelo fabril, racional e técnico. Para Pacheco (2000, p. 13), “[...] a reconceptualização significa a rejeição desta racionalidade, marcada por uma ideologia tecnológica, por um modelo fabril do desenvolvimento do currículo e por um processo técnico de fazer a gestão do processo ensino-aprendizagem [...]”.

Portanto, é pela reconceptualização curricular que é nítida a divisão entre as teorias tradicionais, críticas e, posteriormente, as pós-críticas do currículo. A primeira enfatiza os conteúdos e as formas de ensinar; a crítica reitera a escolarização e a aprendizagem como processos de emancipação e libertação do sujeito; e a pós-crítica identifica nos discursos e nas representações o saber-poder, as diferenças e diversidade, como também os processos de subjetividades e identidades culturais presentes no currículo. Portanto, para que esse movimento epistemológico de teorias curriculares ocorra, os seguintes autores sustentam essas teorias de (re)construções do currículo.

Althusser (1983) contribuiu para a denúncia sobre a reprodução social dos aparelhos repressivos (ex. a polícia, o judiciário) e ideológicos de Estado (ex. religião, mídia, escola, família). Já Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) colocam em xeque a escola capitalista e a criticam pelo olhar marxista que evidencia, ou seja, a violência que é vista como natural, contida em um processo de dominação cultural. A pedagogia não pode ser meramente instrucional, mas sim radical. Nessa contribuição, considera-se ser importante a:

[...] *pedagogia racional*, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhe possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominante. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na *família* (SILVA, 2017, p. 36, grifos do autor).

Na compreensão metodológica e analítica deste trabalho, não é conveniente reduzir o trabalho a uma perspectiva única de análise, sob o risco de se perder a riqueza que tanto a concepção crítica quanto a pós-crítica poderiam desvelar nos aspectos do currículo, considerado território minado e contestado, pautado em saberes, em identidade e em relações de poder. Portanto, este trabalho é fortemente ligado aos estudos do currículo educacional crítico, pois “a existência de teorias sobre o currículo está identificada como emergência do campo do currículo como campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo” (SILVA, 2017, p. 21).

Mesmo que as categorias divirjam, os autores complementam-nas ao desenvolverem um discurso de que já não basta seguir os métodos tradicionais, é preciso romper com a reprodução ideológica de cunho neoliberal e conservadora na pedagogia. Observam-se, como segue, as contribuições dos autores ao campo do currículo, já que a teoria pós-crítica complementa a teoria crítica, porém, está mais voltada para a diferença e identidade do que para o multiculturalismo, demonstrando que é impossível separar o campo do poder das questões culturais. Para se chegar nessa compreensão “Michel Apple contribui, de forma importante, para politizar a teorização sobre o currículo” (SILVA, 2017, p. 49); assim como Henry Giroux, que entende o currículo como política cultural. Logo, “é no conceito de resistência, entretanto, que Giroux vai buscar as bases para desenvolver uma teorização (mais) crítica, mas alternativa, sobre a pedagogia e o currículo” (*ibid*, p. 53).

Segundo Freire (*apud* SILVA, 2017, p. 61), sua perspectiva “está centrada numa visão fenomenológica do ato de conhecer como consciência de alguma coisa [...], mas também a consciência de si mesmo, que distingue os seres humanos de si mesmos”. Em complemento, Saviani (*apud* SILVA, 2017, p. 63) ressalta que a Educação se torna política “na medida em que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como instrumento cultural, o qual será utilizado na luta política mais ampla”.

Na Inglaterra há também repercussões sobre esse campo de estudo, diferentemente dos Estados Unidos da América (EUA), que se pauta em Michel Young com o movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE). Na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes, esse movimento pondera a real conexão do currículo com o poder, organização,

conhecimento e distribuição do poder. Então, para se tratar do currículo pós-crítico, é importante evidenciar o papel do currículo oculto, linha traçada sobre as contribuições de Althusser e Bernstein, conceituado como “O currículo oculto é construído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para a aprendizagens sociais mais relevantes” (SILVA, 2017, p. 78).

O currículo oculto não pode ser evidenciado e medido devido a inúmeros fatores. Os principais deles devem-se à complexidade e à extensão incontável e incontrolável da prática educativa. A ação docente extrapola as orientações, as prescrições e as exigências curriculares na forma dos conteúdos na medida em que a escola se torna não somente um lugar onde se ensina e se aprende, mas se materializa em um espaço de conflitos de interesses, numa rede de afetividade e de organização colaborativa. A escola pode ser vista como um ambiente cultural historicamente construído, numa perspectiva de unidade e também de comunidade. Ela é única e sofre constantemente modificações, conforme as interpelações dos sujeitos escolares.

Sobre o assunto aqui discutido - *faz sentido a ideia de currículo comum* -, Silva (2017, p. 89) ressalva que:

Numa versão mais progressista da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com implicações políticas regressivas. Os problemas com esse tipo de crítica é que ela deixa de ver que a suposta “cultura nacional comum” confunde-se com a cultura dominante. Aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação, mas de uma luta em que regras precisas de inclusão e exclusão acabaram por selecionar e nomear uma cultura específica, particular, como a “cultura nacional comum”.

É isso que a BNCC pretende fazer, padronizar conteúdos e métodos de ensino e da aprendizagem para gerir e controlar os processos e resultados educacionais. A BNCC parece não dar voz aos conteúdos historicamente construídos, omitindo-os através do silenciamento ideológico. Onde está na BNCC a ênfase sobre gênero e diversidade, negritude e povos indígenas? Esse aspecto no documento é colocado sob total responsabilidade da escola, que deve incluir em suas propostas e diversificar o currículo escolar. Sabendo das híbridas formações do povo brasileiro, o espaço para outras narrativas que não sejam ocidentalizadas e eurocêntricas são deslegitimadas pela BNCC, ignorando a diversidade brasileira, já que o currículo do Brasil é caracterizado aos moldes educacionais internacionais.

Essas percepções críticas e pós-estruturalistas são permitidas através do estudo mais aprofundado da epistemologia curricular. Isso significa dizer que as escolas devem garantir na revisão dos seus currículos aquelas especificidades que são próprias de suas identidades, de seus interesses, comuns dos cotidianos escolares. Se as escolas atenderem apenas às orientações

da BNCC, sem o devido estudo crítico e a participação coletiva dos professores e da comunidade, corre-se o risco de acatar aos interesses das organizações e agendas internacionais, as quais pretendem tornar a escola um setor estratégico de mercado.

É fundamental criar um espaço escolar de discussão sobre o currículo e, mais especificamente, sobre a BNCC. Por isso, os meios tecnológicos entram em ação para possibilitar a garantia desse espaço. Os diálogos e formações, os sites, os blogs, os *hiperlinks*, *lives* e demais meios de comunicação podem garantir aos professores o mínimo de escuta e de discussões sobre o currículo.

Quando se pergunta se na política do conhecimento cultural faz sentido a ideia de um currículo nacional, quer-se compreender como a seleção do conhecimento é usada para legitimar discursos e projetos de grupos políticos que enxergam na educação um setor estratégico que implanta o *apartheid* na Educação.

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2013, p. 71, grifos do autor).

É essencial, então, expor um breve resgate histórico da BNCC, tecendo as críticas necessárias à pedagogia das competências sobre o enfoque técnico, demonstrando em que viés a implementação poderá ser legitimada; e abordar a necessidade da formação continuada como motor necessário e indispensável à constituição inacabada profissional docente, na contramão de uma educação hegemônica.

2.1 Histórico da Base Nacional Comum Curricular

O processo de construção da BNCC vem sendo traçado desde a Constituição Federal de 1988, cujo artigo 210 prevê a fixação de conteúdos comuns para o Ensino Fundamental. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) preconizou diversas diretrizes, dentre elas a base comum, ressaltando os conhecimentos, saberes e valores historicamente e culturalmente construídos como pauta para as políticas, currículos e programas educacionais, e o Plano Nacional de Educação (PNE), que previa uma base nacional comum.

No período de 2012 a 2014 ocorreram os primeiros estudos pelas Secretarias de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) que visavam à formulação da BNCC. Em

2014, o PNE definiu a BNCC como meio de cumprir as metas 1, 2, 3 e 7. Em 2015, houve a definição dos redatores e responsáveis pela elaboração da primeira versão da BNCC. Respectivamente, em setembro de 2015, o MEC publicou a primeira versão da BNCC; outubro de 2015 a março de 2016, a primeira versão da BNCC foi posta para consulta pública, com mais de 12 milhões de contribuições civis; em maio de 2016 houve o lançamento da segunda versão da BNCC, com atualização das contribuições anteriores; de junho a agosto de 2016, a segunda versão da BNCC foi pauta de seminários estaduais, totalizando 27 encontros que envolveram mais de 9 mil participantes (BRASIL, 2018).

Em setembro de 2016 foi gerado um relatório pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o qual foi entregue ao MEC no momento em que se iniciou a redação da terceira versão, a partir das sugestões anteriores; em abril de 2017, o MEC entregou a terceira versão da BNCC que seguiu para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE); na sequência, o CNE realizou cinco audiências públicas, uma em cada região do país, quando se discutiu sobre a BNCC; em dezembro de 2017, ocorreu a discussão e aprovação da BNCC pelo Parecer CNE/CP 15/2015, que aprovou a Resolução CNE/CP 2/2017, a qual instituiu as orientações de implementação para que, em março de 2018, o MEC publicasse a versão homologada da BNCC (BRASIL, 2018).

Esse processo de formulação da BNCC se deu em um contexto de *impeachment* no Brasil. As análises de implementação das políticas curriculares não podem deixar de analisar seus contextos políticos. A BNCC foi gerada e aligeirada no contexto do golpe político, do *impeachment* do governo de Dilma Rousseff (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 42). Para efeito de comparação, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram formulados em outro projeto de nação, sob os moldes de orientação ampla e que primava pelas adequações dos currículos e das necessidades da sociedade, principalmente da escola pública (BRASIL, 1997). É preciso lembrar que muito próximo ao lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais “[...] houve um grande movimento de toda a sociedade na direção de produzir Diretrizes nacionais que seriam muito mais amplas e que poderiam dar um rumo mais consequente para as propostas curriculares do país” (ALVES, 2018, p. 46).

Não há como deixar de apontar organizações da sociedade civil construídas historicamente, como a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ABdC (Associação Brasileira de Currículo), as quais anunciam outras vozes que denunciam a própria seleção de

conteúdos eurocêntricos e soberanos. O planejamento não é tido como *script*, mas como possibilidade de reflexão, criatividade, adequação necessária à emancipação escolar. A formação continuada por essas associações de estudos e pesquisas é vista como inacabada e veículo motor significativo da prática educativa. Esses eixos são associados entre si, sendo estes inseparáveis quando se pensa em uma educação inclusiva, cidadã e democrática.

As observâncias tecidas pela ANPED, ANFOPE e ABdC na formulação da BNCC não tiveram espaços e nem êxitos nas tentativas de incluir orientações em um projeto de sociedade progressista. Aguiar e Dourado (2019), na apresentação do “Dossiê A Base Nacional Comum Curricular: tensões atores e estratégias”, vêm destacar que as contribuições dessas associações foram ignoradas.

As reflexões desses grupos, através do diálogo, sempre foram de resistência a qualquer ato de homogeneização e padrão de um currículo. Tal diálogo foi silenciado na construção do documento da BNCC, pois “sabíamos que nossas reivindicações, opiniões e propostas não seriam ouvidos, muito menos acatadas” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 17). Através das pesquisas, resistem cartas, publicações e documentos, sobretudo através da campanha “Aqui já tem currículo⁸”, contrária à BNCC. Tal campanha acredita nas práticas pedagógicas e na autonomia identitária e profissional dos professores da escola pública (*ibid*, p. 19).

O ato de oferecer espaço de escuta e voz mediante o contexto de implementação da BNCC deve ser garantido nas escolas. Esse espaço evidencia a possibilidade de implementar a BNCC nos moldes dos contextos em que está inserida, levando em conta a cultura escolar. Já no seu processo de formulação, alguns discursos, em parte, foram silenciados, sendo necessário criar ambientes interativos onde os docentes possam dialogar uns com os outros e com o objeto do currículo. Nessa perspectiva é que a construção do *blog* tende a oferecer um espaço alternativo de vozes e de materiais que os professores possam conhecer. Se acharem conveniente, podem se apropriar e, possivelmente, discutir nos momentos formativos e de planejamento. Logo,

Isso demanda da escola a criação de mecanismos de organização e participação que viabilizem o envolvimento e a reflexão dos segmentos da comunidade escolar nas decisões. Para isso, devem ser oportunizados movimentos compartilhados de pensar e agir com crítica e autocrítica, tendo como horizonte um projeto de educação de qualidade (VEIGA; SILVA, 2018, p. 48).

⁸ A campanha pela ANPED no ano de 2016 em contrapartida às prescrições da BNCC podem ser consultadas em: <<http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>>. Acesso em: 01 jan. de 2020.

Observando o próprio documento da BNCC, ela foi pensada e construída pela necessidade apontada nas legislações educacionais. Uma base nacional comum foi almejada desde 1988, com a Constituição Federal, passando pela LDBEN de 1996 e chegando aos dias atuais. Estando hoje pautada nos discursos neoliberal, da ultradireita e ultraconservador, do que nas linhas progressistas em Educação. As origens da legislação educacional que visavam a formulação da BNCC apontadas no próprio documento da BNCC (BRASIL, 2018) podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 3⁹ - Gênese da BNCC

CC. F. /88	Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, p. 10).
LLDBEN nº 9.394/96	Art. 9º. A União incumbir-se-á de: [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes [...] que nortearão os currículos (BRASIL, 1996, p. 11). Artigo 26. [...] determina que os currículos [...] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino [...] parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais [...] (BRASIL, 1996, p. 10).
PPNE Lei nº 13.005/2014	Estabelecer e implantar, [...] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem [...] respeitadas as diversidades regional, estadual e local (p. 12).
Lei nº 13.415/2017	Art. 35 § 1º A parte diversificada dos currículos [...] deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (p. 12). Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular define direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...] (p. 12). Art. 36. § 1º A organização [...] das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (p. 12).

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018); elaborado pela autora.

As legislações são as precursoras da política educacional brasileira. As contribuições de Mainardes (2006) auxiliam na compreensão dos diálogos da política desde seu texto à sua transposição prática nas escolas. Sua contribuição está na elaboração de questões norteadoras para a aplicação da abordagem e análise sobre o ciclo de políticas, que dão vozes para as concepções dos sujeitos envolvidos e para as implementações políticas. Em seu

⁹ Usando o quadro síntese de resumo, ferramenta técnica de aprendizagem para exposições claras e precisas de conteúdos e/ou conceitos específicos a serem analisados, observam-se as legislações que dão ênfase à ideia de uma Base Nacional Comum.

material, Mainardes (2006) lança questões norteadoras objetivando processos democráticos, avaliativos e analíticos sobre as políticas, neste caso, a educacional. As áreas compreendidas pelo autor perpassam pelo contexto de influências na política; o contexto de produção do texto; o contexto da prática (a implementação); e o contexto dos resultados/efeitos. Então, deve-se verificar junto aos resultados quais as contribuições da BNCC para a aprendizagem e os sujeitos envolvidos. Ela será capaz de garantir os direitos de aprendizagem? Quais implicações agregadas à BNCC podem gerar resultados qualitativos às escolas?

Corazza (2016), no acompanhamento das versões públicas e restritas sobre a BNCC, sustenta problematizações desde seu nome: Base/Nacional/Comum/Curricular, colaborando com a análise de Pacheco (2018), que questiona se a BNCC não deveria ter orientações ou pressupostos universais ou locais. Pacheco (2018, p. 37) cita a formulação de um currículo a partir dos cotidianos das escolas na inclusão de profissionais subversivos e corajosos, opondo-se à BNCC, já que, até então houve, muita conformidade com ela. A BNCC, ainda que implique conteúdos comuns nacionais, deve ultrapassar o seu sentido básico e agregar condições funcionais e de qualidade para que as escolas superem suas limitações estruturais. Essas limitações perpassam pela garantia dos direitos dos profissionais e dos estudantes.

Mediante a leitura do documento, a BNCC se justifica em uma orientação curricular que garante a incorporação dos direitos de aprendizagem de forma progressiva, assegurada até o fim da Educação Básica e em articulação com a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), com o PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013).

A BNCC prevê a sua implementação mediante reformulações dos currículos nas esferas do Distrito Federal, estados e municípios, atingindo as propostas pedagógicas das escolas de todo o país, alinhada a outras políticas, como a política de formação de professores, de avaliações e de infraestruturas das escolas. Tal adequação garantirá o “pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p. 6). Continuamente, ressalta-se que ela ajuda a superar a fragmentação das políticas de educação pelo regime de colaboração nas três esferas do governo, pois a permanência e acesso se dá mediante a garantia de aprendizagens comuns a todos os estudantes. Esse processo garante o cumprimento das dez competências gerais que favorecem o direito à aprendizagem e desenvolvimento integral (*ibid*, p. 7).

Pelo que foi possível verificar, os currículos estão se alinhando à BNCC, porém, neste último ponto, retrata-se que poucas iniciativas foram feitas. Na escola pesquisada, o relato dos professores ressaltou que as condições de ensino são afetadas significativamente pela falta de discussão em torno da BNCC e de problemas de infraestrutura física e material. Sobre a

implementação do currículo a seguir, será exposta a implementação da BNCC no âmbito do Maranhão e de sua capital São Luís, onde esta pesquisa foi desenvolvida.

2.2 A implementação da BNCC segundo o observatório da BNCC

Faz parte do contexto histórico o contexto de implementação atual da BNCC. Os currículos estão em processo de alinhamento com a BNCC e há a verificação de adesão desses currículos nos estados e nos municípios tendo em vista essa orientação curricular. Nesse sentido, o *Movimento pela Base*, que providenciou o *Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio*, dispõe de dados e informações que analisa a implementação em todo o país e em toda a Educação Básica. Esse observatório passa por uma política de controle educacional nacional que monitora o currículo do Ensino Inicial, Final e do Novo Ensino Médio.

Considera-se esse um mecanismo tanto de monitoramento quanto de controle, portanto, as reformulações dos currículos devem ser construídas por aqueles que irão fazer uso de suas orientações, os professores. “É uma conexão necessária também para que o diálogo entre a escola e a comunidade se dê de forma corresponsável e colaborativa e promova, assim, a emancipação de todos os envolvidos no ato educativo” (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 86). É importante que esse diálogo com os sujeitos da escola tenha como partícipes a comunidade escolar, que deve estar inserida nesse processo.

Segundo o site, os avanços da implementação da BNCC nos currículos mostram que 100% deles fazem referências à BNCC, ou seja, um total de 7.560.385 estudantes do Ensino Fundamental estão matriculados nas redes estaduais com referenciais alinhados à BNCC; 81% dos currículos do Brasil estão alinhados à BNCC; 4.504 currículos municipais estão alinhados à BNCC, o que quer dizer que 15.922.546 estudantes das redes municipais têm seu ensino pautado segundo as orientações da BNCC; além de 991 currículos municipais iniciados e em processo de construção. Esses números resultam de uma ampla aceitação das Secretarias Municipais e Estados ao processo de implementação da BNCC.

Em âmbito municipal, 4.512 municípios homologaram seus currículos e 59 municípios ainda não iniciaram a reformulação dos seus currículos à BNCC. A figura abaixo representa o Maranhão no âmbito da adesão à BNCC. São Luís está entre os municípios que adaptaram o referencial curricular à BNCC, pois, no Maranhão, 47 municípios homologaram seus currículos. No Brasil, apenas cinco estados estão com todos os currículos do sistema

municipal homologados à BNCC. Conforme exposto, apenas a observância à implementação não garantirá a completa qualidade aos direitos de aprendizagem.

Figura 4 - Adesão de implementação do currículo no Maranhão à BNCC



Fonte: Observatório Movimento pela Base, 2020.

A BNCC deveria inserir no seu observatório uma política de avaliação e reparação das características que ainda atrasam uma educação de qualidade. Concorda-se com Veiga e Silva (2018) que defendem que, no Ensino Fundamental, a gestão democrática e o projeto político pedagógico são expressões do currículo e da qualidade em Educação.

Educação de qualidade é responsabilidade do Estado e de governo, que, por meio de financiamentos e de políticas públicas comprometidas com os interesses da sociedade, criam as condições objetivas e subjetivas para que a alcancemos. Essa responsabilização é inegociável e não pode se expressar por reformas, que pouco ou quase nada contribuem para a transformação das estruturas que embasam as mudanças: social, educacional, econômica, cultural e política (VEIGA; SILVA, 2018, p. 46).

Mediante o discurso da BNCC sobre si mesma e até aqui exposto, são necessárias algumas análises mais profundas e contextualizadas da política educacional brasileira e dos conhecimentos sobre currículo e formação de professores enquanto campos de pesquisa aplicada à Educação. Para tanto, são traçadas algumas reflexões sobre o caráter neoliberal do documento, alinhadas às competências que prescrevem o que ensinar e articulando as análises à pesquisa desenvolvida na escola pública sobre o processo de transição, entendimento e tratamento da implementação da BNCC.

2.3 A BNCC e a Pedagogia da Competência

Nos discursos dos documentos oficiais, a categoria competência desperta muito interesse como se a palavra revelasse, nesse contexto de implementação de políticas curriculares, uma possível saída para a crise que a Educação enfrenta. Investigar a epistemologia sobre, para que, para quem e como são construídas as categorias do currículo do Brasil não é tarefa fácil. Rios (2010, p. 151) destaca que “é preciso cuidado com o que as palavras querem dizer. Muitas vezes, elas são utilizadas exatamente para não dizer, ou dizem pela metade, disfarçar o que se apresenta”. É nessa perspectiva que a BNCC prima pela Pedagogia da Competência, orientada pela homogeneização do conteúdo no currículo educacional.

A palavra competência não é algo proibido ou inutilizável, porém, deve-se garantir o sentido com o qual se pronuncia. Pronuncia-se numa postura em atendimento técnico ou crítico? A emancipação humana pelo viés da Educação prevê a crítica e a reflexão como meios de libertação de um ensino meramente técnico. É necessário que se realize a crítica para que não se atenda ao viés tecnicista e capitalista da Educação. No entanto, as reformas e as orientações das políticas curriculares em uma sociedade capitalista como esta é na contemporaneidade compactua o currículo ao viés capitalista. O trabalho pedagógico destinado à aquisição de competências sem a reflexão política e social prima pelo desenvolvimento de competências meramente técnicas.

O resgate do termo competência em Educação é complexo e polissêmico, já que sua emergência é da área empresarial. Esse termo é utilizado massivamente na elaboração dos currículos e na certificação de âmbito nacional e internacional. Sobre esse aspecto, é fortemente naturalizado que o currículo e a diplomação de professores sejam atrelados a esse enfoque. Atualmente, vivencia-se esse fenômeno nas prescrições da BNCC, voltadas aos estudantes da

Educação Básica para o desenvolvimento de habilidades necessárias somente à sua diplomação e à certificação destinadas ao mercado de trabalho.

É possível o termo competência em âmbito técnico tradicional ser despido de uma marca ideológica neoliberal. Quando se garante sua marca crítica, resguardando a sua identidade de superexploração capitalista na educação, que se dá por meios de padronizações de conteúdos pedagógicos, o âmbito do termo competência na Educação prima pela educação democrática, cidadã, emancipadora e multicultural.

O conceito de competência defendida neste trabalho, para que se tenha um posicionamento frente ao defendido pela BNCC, compreende que a competência é uma construção pessoal, social e coletiva. A competência existe abstratamente enquanto conceito e se materializa no desenvolvimento humano, por isso é construída e vivenciada. Ela é social, é inacabada, é aprimoramento na atividade que se pratica. O seu conceito é construído na dependência de forças presentes na sociedade, forças que são políticas, econômicas, culturais, sociais, educacionais, dentre outras. Essas forças se enfrentam na dinâmica dos embates de toda natureza – forças das chamadas “direita”, “esquerda”, dos movimentos sociais, das lutas das minorias, por exemplo.

Termos como qualidade, habilidade, autonomia, reflexão, cidadania, equidade, dentre outros, têm sido marcados nas políticas públicas. Já o currículo, com marcas de pautas democráticas, pouco tem o poder de mudar o *status quo* social e educacional. Logo, reflète-se: será que os termos, como estes apresentados “já não dão conta de expressar o que antes expressavam?” (RIOS, 2010, p. 162). Os termos podem conservar ideologias, camuflar ideologias e instaurar projetos societários sistematicamente. Por isso, o fenômeno ideológico usa as palavras para lhes garantir o espaço e os moldes de implementação de suas propostas.

Sabendo que a noção de competência é também originária das ciências cognitivas, ela também surge como uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais (RAMOS, 2011, p. 39). Ela pretende estimular o comportamento por rotas da aprendizagem, por isso o ensino é voltado para a aquisição de habilidades. Assim, considera-se a Pedagogia da Competência insistentemente ligada à teoria do capital humano, um terreno propício para organizar as relações de trabalho, da formação e da educação social. Na área da formação de professores, o termo competência tem garantido a responsabilização dos professores pelo fracasso escolar.

Buscando os diferentes conceitos, Depresbiteris (2010) aponta alguns autores que tratam sobre a competência e sua historicidade epistemológica: Chomsky (1971) é um dos pioneiros no uso da palavra competência, tratada mais pelo enfoque do biológico, ou seja, do

potencial linguístico humano. Ele difere competência de desempenho, onde a primeira alcança seus objetivos graças ao seu potencial, enquanto o outro está relacionado à avaliação de um comportamento observável. Segundo Beckers (2002), a competência é uma substituição do termo qualificação, dominante nas décadas de 70, nos países industrializados, os quais resguardavam esse termo com o objetivo de padronizar e conceder certificação do conhecimento escolar para o trabalho fabril. Essa certificação possibilitava ao trabalhador a competitividade empresarial. Para Depresbiteris (2010, p. 75), competência e competir são noções sinônimas que requerem resultados observáveis e que gerem lucros aos seus idealizadores.

Segundo Deluiz (2001), essa noção surge na organização taylorista/fordista pela mundialização econômica e competição do mercado, período pautado na melhoria da qualidade e por meio da flexibilização dos processos e produtos do trabalho. A escolarização de jovens serve para atender a esse objetivo, no qual a ação e a avaliação das competências têm como foco o resultado observado e o comportamento ideal esperado. Le Boterf (2003, p. 77) vê a competência ligada ao contexto educacional, sendo que a competência é um complexo elemento coordenador na Educação: “a competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa”. Também, para Perrenoud (2002), a competência está ligada à diversidade de recursos cognitivos e afetivos que enfrentam e resolvem um conjunto de situações complexas.

A competência mobiliza-se para o enfrentamento de situações-problema pelo viés da ação prática do sujeito, no qual o comportamento é avaliado. A Educação, nesse sentido, é a instituição que molda esse comportamento e certifica as habilidades adquiridas, satisfazendo o perfil fabril ansiado pelo mercado capitalista.

A Base Nacional Comum Curricular é fortemente ligada ao trabalho pedagógico para o desenvolvimento de competências. O trabalho com as competências ligadas ao ensino está conectado com a aquisição de habilidades. As habilidades são um conjunto de comportamentos observáveis e avaliáveis que permitem o alcance das competências. A BNCC não é apenas um documento orientador de quais competências os estudantes da Educação Básica devem adquirir. Ela é parte de um projeto que pretende ser materializado, atrelada ao pedagógico, já que a Educação se tornou setor estratégico para tal consolidação do projeto neoliberal.

As competências na BNCC são explicadas como os conceitos e procedimentos que serão usados na vida; as habilidades são aquisições de práticas cognitivas e socioemocionais adquiridas no processo de ensino; a vida cotidiana é interpretada de forma complexa e o

exercício do cidadão e do trabalho devem ter caráter de plenitude, cujos desdobramentos ocorrem nas três etapas da Educação Básica, nos tratamentos didático-pedagógicos, para a construção do conhecimento, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores.

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

Mediante seus próprios discursos, a BNCC seria instrumento fundamental para a garantia plena do ensino. É um texto de mensagem técnica e promotora de aprendizagem escolar, que pretende convencer sobre a sua legitimidade e importância. Há no documento competências muito pertinentes a serem desenvolvidas na Educação Básica, destacando-se, dentre elas, as competências 1, 3 e 6, conforme expostas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9).

Por esse discurso, as escolas que trabalham sob a perspectiva de ensino historicamente construído promovem a construção de uma sociedade democrática; a valorização das expressões artísticas e culturais mundiais e locais garantem aos estudantes da educação básica a aproximação e expansão do repertório histórico, artístico e cultural; a valorização e respeito aos saberes conduz o alunado para relações de convivência saudável, exercício da cidadania e responsabilidade social. A elaboração da base nacional comum indica ter sido pensada sob os pilares da construção da cidadania, igualdade e liberdade, não devendo esquecer os outros documentos de orientações curriculares importantes para as escolas.

A elaboração de uma base nacional comum curricular tem a ver com a constituição de uma cidadania portadora de representatividade e de participação. E a educação escolar é uma forma de viabilizar esta vida cidadã nos espaços de uma coesão nacional que garanta os princípios da igualdade e da liberdade (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 48).

Com a aprovação da BNCC em 2017, o debate em torno de sua perspectiva não tem sido estanque. Assim, ter clara a contribuição de outros documentos norteadores do currículo é importante neste momento para auxiliar o currículo das escolas.

É o momento, pois, de reunir esforços, com clareza de posição, com estudos sólidos, a fim de que este passo constitutivo da cidadania alcance os objetivos e as finalidades maiores postos no capítulo da Constituição, na lei de diretrizes e base e no plano nacional de educação (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 51).

Percebe-se que o diálogo com a BNCC é possível, mas o currículo como um campo de estudos que o entende como um território de disputa, de tradição seletiva e de hegemonia, conforme os estudos dessa pesquisa, apontam a crítica e a perspectiva adotada pela BNCC. Em alguns termos, como democracia e cidadania, autonomia e habilidades, está posta para as escolas apenas uma parte de uma engrenagem ultraconservadora de controle sobre o trabalho pedagógico, a avaliação e os resultados/produtos. Essa engrenagem mantém a desigualdade, o *status quo* e o domínio social ultradireita.

Como se percebe pelo diálogo estabelecido sobre a pedagogia da competência, a BNCC tem em seu repertório um forte teor neoliberal e de hegemonia curricular. O documento da BNCC está alinhado aos moldes das pautas internacionais para a Educação, com destaque para o caráter de articular e adequar o Brasil aos moldes e níveis de ensino articulados às intenções de organismos internacionais.

Nas definições das dez competências, a BNCC mostra-se alinhada à Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas), ou seja, ao ensino voltado à transformação da sociedade e preservação da natureza na perspectiva de atender aos dispositivos de desenvolvimento humano (BRASIL, 2018, p. 8). Em outras palavras, a BNCC informa que a legitimação do ensino por competência pauta-se nos modelos internacionais.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13).

Se o Brasil atender a certas demandas econômicas, ele se alinha aos indicadores de países desenvolvidos. Logo, a BNCC atende à mercantilização da educação e aos moldes das demandas do mercado capitalista estrangeiro. “Assim, se formam as hegemonias de alcance mundial, os projetos de gestão e problemas e orientação de âmbito mundial” (IANNI, 2010, p. 121). A padronização do currículo é pauta da agenda internacional que prevê maior controle sobre a aprendizagem e a gestão da escola.

Nas notas explicativas da BNCC, o documento diz que foi realizada uma pesquisa pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Nas 16 unidades

estudadas, os currículos usam em suas propostas os seguintes termos: competências e habilidades; capacidade; expectativas de aprendizagem; o que os alunos devem aprender. Esses também são termos que já constam nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) desde 1997 e agora materializa-se na BNCC. Essa afirmação é uma das explicações à legitimidade, importância e uso do termo competência e habilidade tratada ao longo de todo o documento da Base Nacional Comum Curricular.

Os estudos sobre a Pedagogia da Competência mostram dois fortes campos sobre a *episteme* da competência. Didaticamente, a Pedagogia da Competência se insere sob dois grandes polos: técnico e crítico. O desenvolvimento do ensino no enfoque técnico trata o ensino restritamente sobre o controle do comportamento, do resultado e da avaliação. É através do comportamento observado que se acredita que o estudante demonstra sua aprendizagem ou não. É por meio dos resultados práticos que se avalia se os objetivos traçados naquele momento pontual trouxeram êxito ou a falta dele ao aprendiz.

Sobre o enfoque crítico da competência, esse é o processo educativo multilateral que é levado em consideração. O processo educativo é visto de um ângulo mais amplo, em que as inferências sobre a aprendizagem derivam de muitos fatores. A Educação nesse enfoque é considerada um terreno complexo, no qual o aprendiz e o professor são sujeitos influentes, e cujos contextos sociais e políticos interferem diretamente no ensino. Ademais, por esse ângulo, a Educação possibilita a formação cidadã, integral, autônoma, reflexiva e emancipatória do ser. Esses termos também são usados no enfoque da competência técnica, porém, com viés de responsabilização dos sujeitos da Educação pelo fracasso ou superação dos desafios postos aos cotidianos das escolas, tratados pelos caminhos da autogestão, do empreendedorismo e da superação das dificuldades.

Ao imergir na essência dos textos prescritivos sobre currículo, percebe-se que ora o discurso sobre a competência é de enfoque técnico, ora de enfoque crítico. Transfiguram-se de acordo com o projeto de sociedade que se pretende instaurar em determinados momentos históricos. Se no domínio do poder há diligências mais conservadoras, as políticas do currículo educacional se movimentam para atender aos anseios do projeto societário de formação de mão de obra, baixo financiamento na Educação e maior controle sobre a indústria dos recursos pedagógicos (como os livros didáticos, formação docente, por exemplo). Se no controle do país existem diligências mais progressistas, os desejos sobre a sociedade estão voltados para o atendimento democrático das camadas populares, estratégias de garantia no acesso e permanência na escola, além de investimentos sobre recursos materiais e humanos.

O tratamento sobre a pedagogia das competências legitima-se no discurso da BNCC através dos currículos do Brasil que a utilizavam em suas propostas pedagógicas. Essa pedagogia também está articulada à perspectiva da UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em atendimento à OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e ao PISA (Programa Internacional de Avaliação de Aluno), que são demandas para o desenvolvimento da educação e, portanto, faz-se necessário serem incluídas nas orientações curriculares do Brasil (BRASIL, 2018, p. 13).

Nesse sentido, acredita-se que esse enfoque visa à educação como um setor estratégico para o mercado; ranqueamento das avaliações em larga escala; comparação e implementação de internacionalização curriculares; e princípios da ideologia neoliberal, pautados no viés do utilitarismo da Educação. O ensino por competências, na configuração exposta na BNCC, diz respeito ao atendimento das demandas da Agenda Internacional. Essa é uma contradição do próprio discurso da BNCC sobre uma Educação para todos, heterogênea, cidadã, democrática e emancipadora. Sabe-se que o viés e os projetos de sociedade pautados no neoliberalismo, em favor de uma classe dominante, não advogam para propiciar condições sociais, de saúde e educação às classes populares.

No documento, raramente se vê a responsabilidade da relação Estado e Educação, a não ser pelo discurso do regime de colaboração e os investimentos sobre a formação do professor. Mesmo que alegue a exposição do que será comum ao ensino, existem os não ditos, as omissões de temas sobre diversidade cultural, desarraigada do documento, ou seja, se não é dito poderá não ser tratado. A BNCC é pulverizada na tríade que compõe, de fato, uma possível mudança no ensino: carreira, salário e formação de professores. “Vale destacar que o compromisso com a concepção da BNCC não reconhece as condições precárias de trabalho dos professores nem a necessidade de investimentos voltados ao desenvolvimento profissional docente” (VEIGA; SILVA, 2018, p. 57). O atual cenário político e as reformulações políticas curriculares demonstram que não pretendem consolidar escolas politicamente formadas.

O que há de perigoso na BNCC e por que ela é, na atual conjuntura, preocupante? Porque ela parece satisfazer os anseios políticos, tornar homens em máquinas de trabalho manipuladas e alienadas, destinadas a ocupar apenas os setores produtivos, inibindo as oportunidades para uma sociedade plural, cidadã e democrática, dando vozes a todos os sujeitos. É por meio do silenciamento, ofertando apenas o que é comum, que uma sociedade plural poderá perder seu espaço de luta para e pela diversidade.

2.4 A formação de professores como elemento norteador da prática docente

Uma política educacional de reforma curricular deve se preocupar com a formação docente, já que os professores em serviço já passaram por uma formação inicial e as atualizações legislativas da Educação devem ser acompanhadas por eles. Nesse aspecto, o ideal é a continuidade da formação em trabalho, como também é possível que as instituições as quais as escolas estejam ligadas tenham por pauta as reformas no âmbito do currículo nas formações. Então, assim como a aprendizagem é inacabada, a formação é contínua.

A formação de professores no Brasil realiza dois grandes movimentos: a luta pelo reconhecimento profissional e, por outro lado, as formas de resistências nas reformulações políticas de formação de professores. As políticas de formação de professores sobrepõem seu enfoque de readequação e prescrição profissional através da formação inicial e da formação continuada.

Ao mesmo tempo em que os organismos internacionais ditam o papel e a postura profissional que o professor deve ter, acredita-se que o professor é um profissional que resiste nesse campo minado entre os saberes construídos na sua trajetória de vida e profissional, bem como na sua identidade em constante ressignificação e mudança. Esses profissionais também olham para o currículo e para as políticas de sua formação absorvendo e, ao mesmo tempo, reformulando as orientações que lhes chegam.

A crise que cerca a educação e o dito fracasso escolar é considerada, muitas vezes, como responsabilidade do professor. Este ora é tido como o culpado pelo fracasso escolar, ora pelo sucesso do desempenho de aprendizagem. Sobre essa visão é que os currículos e as políticas de formação encontram terreno fértil para disseminar a formação por competências e certificações, dentre outras providências liberais.

Os momentos que foram vivenciados nos anos 60 são sentidos atualmente nas investidas educacionais tradicionais e nas técnicas que marcaram a década de 60, durante o regime da ditadura. A visão técnica sobre a formação do professor é um descaminho de idas e voltas nas políticas educacionais. Nas décadas de 70 e 80, esse enfoque predominou sobre a formação, sendo debatido pelos organismos responsáveis por estudos e pesquisas que resistiam aos descaminhos dessa visão de formação. A ANFOPE defendeu uma base comum nacional para a formação de professores, cuja função era “[...] garantir a *igualdade de condições de formação* em oposição à concepção de *igualdade de oportunidades* originária da nova concepção de equidade tão enfatizada no novo glossário da pós-modernidade e nas políticas atuais” (FREITAS, 2002, p. 140, grifos da autora).

O discurso de autonomia que vem posto nos documentos norteadores da Educação não é significativamente genuíno, pois a autonomia das universidades não tem sido respeitada; na maioria das vezes, as universidades não são convocadas para a formação continuada de professores, bem como para a construção de políticas curriculares que orientem o como e o que se ensina. Os documentos que hoje norteiam o trabalho do professor não dão lugar à autonomia e à descentralização das decisões sobre a formação de professores. Logo, os discursos documentais devem ser questionados para que se extraia o real objetivo das orientações que ditam os perfis profissionais da Educação. A ruptura com o controle profissional deve ser incentivada no seio da formação de professores, pois corre-se o risco de a profissionalização de professores ser alicerçada em dogmas.

No entanto, o contexto atual vem sendo seriamente regressista e devastador das políticas de formação, sobretudo desde o golpe de governo de 2016, cujos redirecionamentos políticos adotaram posturas ultraconservadoras e neoliberais. Conservar as bases da formação e do ensino resulta em maior controle sobre os resultados que, na maioria das vezes, são verificados pelas avaliações em larga escala. São resultados que giram sobre o perfil profissional adequado e sobre o aluno da Educação Básica, pois a pedagogia da competência que se instaurou nas políticas de currículos dos professores e dos alunos requer uma padronização para controlar. O controle é praticado através de seu projeto de sociedade neoliberal e mercadológico, e dos meios que orientam o trabalho e a organização pedagógica.

Os efeitos da década de 90 também são sentidos, em particular quando a expansão do ensino e da formação de professores era primordial para suprir o mercado de trabalho e formação de mão de obra. A década de 90, a “Década da Formação” (FREITAS, 2002, p. 143), que se destacou pelo aprofundamento do neoliberalismo sobre as políticas, em especial da formação de professores, retornou com outras faces aos cenários atuais, os quais se caracterizam pela reformulação das políticas de formação tanto para professores quanto para estudantes da Educação Básica. Portanto, a pedagogia da competência, tão estudada e criticada, não foi impedida de se materializar nas propostas políticas curriculares do Brasil aos moldes do tecnicismo.

A pedagogia da competência, por si só, não é algo deplorável, porque há competências e habilidades. A questão é: de que competência se está falando? Afinal, a pedagogia, ou seja, o currículo pode sim primar pela qualificação dos alunos para determinadas competências, visando habilitá-los para fins específicos. A hegemonia de um determinado modelo na educação e de uma determinada concepção (no caso, a pedagogia da competência na perspectiva neoliberal) depende e resulta de correlações de forças presentes na sociedade.

Toda sociedade democrática se move nesses embates; a hegemonia disso ou daquilo é desejável pelos diferentes setores sociais. A educação deve estar voltada para formar cidadãos com habilidades e competências para a vida e o trabalho, mas não para suprimir dela a pedagogia destinada à prática social e à emancipação do ser.

A partir de 1995, o Brasil fielmente atribuiu sumária importância ao documento¹⁰ do Banco Mundial, que dita como a Educação deve ser direcionada e os moldes como essa formação deve atender aos objetivos da Educação. Não coincidentemente, o Governo de Fernando Henrique Cardoso garantiu parte dos objetivos desse documento sobre a formação de professores. Tais efeitos nem sempre levam em consideração a formação de qualidade e prezam pela sistematização significativa dessa formação. Esse governo evidenciou, em 1999, o cumprimento das políticas educacionais nos moldes internacionais, a política de expansão dos institutos superiores e instituições técnico-profissionais. Esta última acabou por induzir a formação de professores a baixos custos, qualificação mais frágil, ágil e flexível, pautadas nos novos princípios da formação: flexibilidade, produtividade, mercado competitivo e globalização.

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, que preconizou a formação de professores para o nível superior (art. 62), não rompeu com as intenções de tornar as instituições particulares em geradoras de professores diplomados e de formação continuada, sob a perspectiva de aligeiramento e flexibilidade da autonomia de instituições privadas e da avaliação do Ministério da Educação (art. 63) (BRASIL, 1996). A partir de 2002, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, preponderou-se a formação de professores sob competências profissionais, sociais e pessoais (BRASIL, 2002). Novos rumos foram tomados para a figura do professor, pois a sua formação prática deveria ter envolvimento com a pesquisa orientada pelo princípio de ação-reflexão-ação.

Após o advento da LDBEN e das DCNs para Formação de Professores, em 2006, evidenciou-se a disputa pelo mercado formativo do professor nas figuras dos ISEs (Institutos Superiores) e ENSs (Escola Normal Superior), conforme a Resolução CNE/CP nº 1/06 sobre as amplitudes atribuídas à formação, à licenciatura em Pedagogia e ao número de carga horária (art. 4º). Nesse bojo de reformulação e ampliação dos cursos e suas demandas de formação, o ensino a distância efetuiu-se como projeto de formação de professores, bem como os cursos de licenciatura na modalidade a distância. O terreno da EAD encontrou fertilidade através do Decreto nº 5.622/05, que exigia atividades presenciais para a avaliação, atividades de

¹⁰ O documento se chama: *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, voltada as prescrições sobre a formação do professor.

laboratórios e estágio presencial, além da apresentação de defesa do trabalho de conclusão de curso (BRASIL, 2005).

Nesse volume de resoluções e decretos para regulamentar a formação de professores, foi conferida nitidez à necessidade de aprimorar meios de controle sobre a avaliação e diplomação da formação em EAD a essas iniciativas. Esse controle não foi pautado apenas para regular as ofertas de cursos e os seus resultados, mas, a partir das necessidades que conferiam ao Brasil, passou a garantir a qualidade da formação de profissionais da educação e das políticas de formação de professores.

Em janeiro de 2009, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Professores através da edição do Decreto nº 6.755. Sobre essa política, a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em torno do fomento de formação inicial e continuada (art. 3º) previu o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (art. 1º). Para tal efeito de implementação, deveriam ser criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, através da elaboração e acompanhamento de planos e estratégias para a garantia da qualidade de formação de professores. Esses fóruns também deveriam articular as iniciativas dos estudantes de nível superior à participação em atividades da Rede de Ensino da Educação Básica, de modo a contribuir com o ensino-aprendizagem da escola pública. Logo, a Capes fomentaria os projetos pedagógicos em cumprimento a esse objetivo (arts. 10º e 11º) (BRASIL, 2009).

A profissionalização docente é um discurso oficial na política curricular, pautado em um pragmatismo e racionalidade técnica. O discurso dessa governabilidade é pautado no objetivo de que o Brasil deve atender à globalização. Contudo, poucas iniciativas são tomadas em termos de melhoria de salário, trabalho e carreira dos professores. O que muda são os eixos das formações e as prescrições do perfil profissional que os docentes deverão ter.

Cabe destacar que os profissionais da escola na Educação Básica são, constantemente, acarretados por responsabilização e culpa. Sobre esse discurso, várias iniciativas são tomadas, como: pacotes de formação, patente de material didático e parcerias público-privadas. Garcia e Osório (2013, p. 167) afirmam que “a legislação indica qualificação profissional de alto nível, mas institui a pedagogia das competências e epistemologia da prática como os fundamentos da matriz curricular na formação inicial dos professores”. Ao professor, frágeis direitos lhes são concedidos, mas a responsabilização e a autoformação fortemente lhes são estimuladas, obrigando-os a se tornarem empreendedores de si próprios.

Encontra-se nos discursos oficiais e na vasta bibliografia da formação de professores o resultado prático pedagógico do enfoque da reflexão e autorreflexão da ação

instrumental, instrucional e pedagógica, evidenciando o professor prático e reflexivo que a Educação precisaria. O que está por trás dessa “cortina” discursiva é a deslegitimação esquiva do Estado, já que este deveria assegurar o cumprimento da legislação oficial. Cada vez mais parcerias público-privadas são acordadas e a formação tem sido terceirizada e fragilizada por conta dessa “teia tecida e cruzada” da ideologia neoliberal.

A formação nesse contexto é uma fábrica de perfis profissionais e que atende os organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, dentre outras. Ao mesmo tempo, submete-se às prescrições das políticas curriculares que se utilizam de um sistema de comparação com os ditos países mais desenvolvidos. Maués (2003) aponta que o viés que essa formação atende tem um gestor maior, que é a figura do Banco Mundial, o qual enfatiza a formação técnica, prática com diretrizes para atender a essa agenda internacional. Tal agenda superestima a pedagogia da competência e dita as diretrizes da formação de professores do Brasil.

A formação do professor em larga escala, incluindo a modalidade a distância e da rede privada, tem sido encorajada para diplomar o maior número de profissionais possíveis, já que:

A expansão dos cursos de licenciatura deu-se, sobretudo na rede privada de ensino, que viu nesse mercado, um investimento barato e lucrativo, facilitado pelas políticas oficiais que a esses anos impunham regras bastante flexíveis de duração e qualidade para a criação desses cursos (GARCIA; OSÓRIO, 2013, p. 176).

Tem sido instrumentalizado, atualmente, um desprestígio à profissionalização docente. O professor tem enfrentado muitos desafios que fragilizam o entendimento do seu papel profissional. Existe um maquinário ideológico que se mobiliza e se instaura nas políticas curriculares, transporta-se para o cotidiano das escolas e implementa seus desejos sob os pacotes instrucionais institucionalizados que chegam nelas. No entanto, a profissionalização e a “formação docente requer mais do que domínio de conteúdo. A docência resulta da formação intencional para tal. Isso significa que ela possui saberes próprios e identidade própria” (MONTEIRO, 2006, p. 98). Somente assim o professor se entenderá internamente e externamente, no aspecto macro e micro, no simples e no complexo, revelando a razão de ser da sua contribuição na formação humana.

Logo, há cada vez mais necessidade do resgate da profissionalização do professor sobre as categorias trabalho e saberes docentes. A docência, segundo Silas Monteiro (2006, p. 100), é ação social; é interdisciplinar; implica reflexão crítica do labor intelectual “fruto da disputa, da discórdia, do conflito”, próprio do trabalho colaborativo e dos embates do território da profissionalização docente.

A profissão do professor é um tipo de trabalho que será pouco significativo se for reduzido à sala de aula com seus estudantes. Essa fronteira deve ser atravessada em direção a uma concepção de trabalho coletivo, com todas as dificuldades e desafios próprios a essa decisão. Reafirmo que a reflexão é parte da identidade profissional do professor, e deve ser sempre pensada como um exercício crítico sobre o que pensa, o que fala e o que faz, de tal modo que contribua na construção do espaço coletivo da escola (MONTEIRO, 2006, p. 103).

Existe coerência na proposição de Silas Monteiro (2006), porém, garante-se a reflexão e o sentido da palavra em seu aspecto crítico, e não somente no atendimento da epistemologia da prática, pautada no discurso e ideologia técnica neoliberal. A reflexão deverá, então, ser coletiva e garantida nos espaços de formação continuada.

Outro aspecto que é importante destacar é a formação docente enquanto desenvolvimento profissional (MARCELO, 1999). O desenvolvimento profissional é encarado como um processo em desenvolvimento ao longo da vida e do *locus* onde o profissional está, no caso, a escola. A formação não pode ser estanque, dada somente em um momento. Ela só é formativa se houver significado e mudança na prática do docente. Por isso, “[...] o trabalho de formação continuada não chega a produzir efeito pedagógico nas aulas, uma vez que não é avaliado, discutido e replanejado coletivamente” (VEIGA; SILVA, 2018, p. 82). Ademais, só é significativa se atender à necessidade do profissional, possibilitando-lhe novos olhares sobre si mesmo e seu contexto educacional social, cultural, econômico e político.

Segundo Marcelo (1999, p. 144), o desenvolvimento profissional é um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”. A formação é alcançada em diferentes contextos e não se pode delinear que ela seja ideal somente na escola, na universidade ou em outras instituições. Ela é multirreferencial, pois o que faz significado para um profissional poderá não o ser para outro; a necessidade de um professor poderá não ser para outro, já que os contextos e cotidianos são diversificados. Portanto, falar de formação de professores é algo complexo.

Ainda assim, não é possível deixar de ressaltar a indispensável e importante contribuição das universidades nesse processo de formação de professores, como também do compromisso que estas assumem sobre a formação continuada. Em contrapartida, as universidades precisam estreitar os laços teóricos e práticos com as escolas públicas de Educação Básica, de modo que compreendam como se deve mobilizar o conhecimento na formação de professores inicial e continuada. Os saberes construídos na escola devem ser levados em consideração para que se teorize com o que é próximo da realidade das escolas. Filomena Monteiro (2006, p. 720) ressalta que:

Cabe também ressaltar que o desenvolvimento profissional implica não só indivíduos, mas, essencialmente, grupos: professores como coletivo, os formadores dos professores, os responsáveis pelas instituições formadoras e os responsáveis pelas políticas de formação.

Não basta teorizar sobre a formação, *locus* de formação e professores, é preciso falar de políticas públicas de formação e dos investimentos no tripé da profissionalização de professores: salário, carreira e condições de trabalho. Essa discussão deve ocorrer em uma perspectiva crítica e pós-estruturalista, na qual os cotidianos e os sujeitos devem emergir com autonomia sobre a sua gestão e os seus currículos. Garante-se, assim, que sejam ouvidos e tenham o direito de fala e de representatividade, direitos que deveriam ser pautas das políticas curriculares que orientam o trabalho dos professores no Brasil.

Nesse bojo, o documento que irá nortear os princípios da formação de professores daqui em diante é a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, abreviadamente denominada BNC - Formação, ou BNC para Formação de Professores (como se chamava anteriormente). Esse documento foi aprovado em 19 de dezembro de 2019. O MEC procedeu à sua homologação a partir do Parecer CNE/CP nº 22/2019. Essa forma de conceber a BNC-Formação está em consonância com a BNCC enquanto política de Estado. As indicações do documento recaem sobre a carga horária, avaliação, competências gerais e específicas no desenvolvimento de habilidades.

A BNCC não veio apenas como orientação, mas sim como pretensão de atrelar-se à BNC-Formação e à formação do professor, ditando o que deve ser ensinado.

Para além de um dever, a organização do currículo pela escola constitui um direito que deve ser defendido pelos profissionais que ali atuam, porque permite extrapolar proposições governamentais que colocam em risco avanços resultantes de conquistas nos campos educacional e social. A construção da BNCC sem o necessário debate com a sociedade ilustra esse pressuposto, pois apresenta contradições que sinalizam retrocessos que podem impactar negativamente o trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica e, em decorrência, o ensino fundamental (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 88).

As discussões das políticas de formação devem ser reformuladas no chão da escola, por aqueles que trabalham cotidianamente com o currículo em ação. A preocupação central desses acontecimentos é o controle e a retirada da autonomia profissional dos docentes. A escola deve imbuir-se de conhecimento e organização própria para superar os desafios futuros dessas implementações, em particular no que diz respeito ao currículo comum para a formação de professores e aprendizagem de estudantes.

3 A BNCC COMPREENDIDA PELOS SUJEITOS DA ESCOLA

A pesquisa e a própria ideia do *blog* – o produto da pesquisa – passaram por vários aprimoramentos devido ao objeto ser uma questão curricular relativamente recente e o produto um legado das aproximações entre pesquisa e objeto. A construção de um espaço alternativo de relato de experiências dos professores e de disposição de materiais pedagógicos para esses profissionais sobre a BNCC também foram aperfeiçoados com as aproximações mais profundas entre os dados empíricos e a pesquisa bibliográfica e eletrônica, dada a particularidade do produto. O tratamento sobre o produto será feito na seção quatro, mas é mencionado diversas vezes nesta seção para facilitar a compreensão do objetivo inerente a ele.

Considera-se, então, que se está em um processo inicial de implementação, quando muitas adaptações à proposta estão sendo feitas. Essas adaptações têm efeitos diretos na prática educativa do professor e na retomada que a escola está fazendo, no âmbito do seu currículo, nas formas do planejamento, nas formações da escola, no seu Projeto Político Pedagógico e, principalmente, nas reflexões dos professores sobre esse processo de implementação.

Os dados que foram coletados por meio das entrevistas e dos documentos permitiram analisar alguns pontos, entre eles o planejamento escolar; as formações que ocorreram na escola; as percepções que os docentes têm sobre a BNCC e as necessidades sentidas na implementação da BNCC, as quais, na maioria das vezes, recaem sobre a falta de condições materiais, pedagógicas e organizacionais.

O diálogo epistemológico que se pretende expor nas próximas sessões corresponde aos saberes docentes que estão no centro das percepções e que os professores realizam e buscam conhecer no documento da BNCC. Esses saberes estão relacionados ao trabalho pedagógico que é desenvolvido. A questão que se levantou foi que os docentes possuem um saber que reflete e que se realiza na prática, mesmo que a BNCC demande dele esforços para o entendimento do documento e a sua ação.

O tratamento com os saberes docentes tem uma razão de ser, justamente porque, ao tratar algo novo, os saberes mobilizados não se dão somente com o conhecimento adquirido na formação acadêmica. Os saberes mobilizados para conhecer e implementar as novas orientações sobressaem-se das experiências, da interação com o outro, da profissão, do desafio e da possibilidade que acha terreno fértil na organização que a escola engendra.

3.1 Saberes docentes sobre a BNCC

Não se pode fechar os olhos mediante os dados apresentados neste trabalho e não enxergar que a BNCC está sendo implementada na escola pesquisada e no país (como foi exposto nos dados do Observatório da Implementação da BNCC no Brasil). Por isso, esse trabalho não somente expõe a crítica ao documento, mas vê a BNCC como possibilidade de ser mais democrática a partir de uma implementação dirigida na e pela escola, pautada nos interesses e discussões vivenciados pelos protagonistas da escola.

A escolha da abordagem teórico-crítica permitiu abordar a BNCC como objeto complexo que tem fundamentos globais e locais, políticos, econômicos e educacionais. Contudo, foi na empiria, no contato com os professores, no campo, nas discussões e reflexões sobre o objeto que é possível passar de uma fase extremamente crítica para uma fase que não somente critica o objeto, mas que enxerga caminhos possíveis, levando em conta os saberes dos docentes como potenciais implementadores. Esses saberes incluem as resistências pedagógicas e a luta diária por uma educação de qualidade. A postura que se pretendeu ter é a esperança de dias melhores, tecidos por professores críticos, imbuídos de ação política e reflexiva, e de uma BNCC que resguarda a autonomia da escola e dos profissionais que dela fazem parte.

A análise documental permitiu o desvelar do ideológico nas mensagens do texto. A análise documental e bibliográfica também permitiu um resgate histórico para compreender as tessituras de construção social, econômica e educacional. Ao levar em conta a análise do ciclo de políticas, com recorte sobre o currículo, aliando técnica e perspectiva da teoria crítica, visualizou-se a Base Nacional Comum Curricular como parte de um grande projeto de nação traçada para cumprir os anseios neoliberais e da classe dominante. No entanto, na implementação da BNCC, os professores são os sujeitos que ressignificam os currículos prescritivos, com ênfase nas necessidades, nos desafios dos cotidianos das escolas e nas possibilidades que esses cotidianos lhes conferem.

A mobilização dos saberes em ação contribui para rejeitar as imposições de um projeto educacional com pautas neoliberais e que tentam desautorizar a formação humana e emancipatória das classes populares no âmbito educacional. É com base nas interpretações dos saberes, a partir das orientações da BNCC, que o currículo tomará forma. Não apenas uma forma de ensinar ou de tratar as orientações da BNCC, mas de priorizar as múltiplas inferências que os professores poderão dar ao currículo nacional comum.

Os professores, enquanto classe profissional, são um segmento social plural. Os professores do Brasil são sujeitos históricos e diversos, que trazem consigo as experiências de

vida, os conhecimentos apreendidos na formação e os saberes adquiridos ao longo da vida profissional. Por essa razão, a BNCC, apesar de apresentar conteúdos comuns ao ensino e pela diversidade da identidade dos professores, sobrepõe-se às intenções de padronizações pedagógicas.

Seria um equívoco investigar o processo de implementação da BNCC e a mobilização atitudinal e procedimental do conhecimento sem levar em conta a mobilização de saberes dos professores, da coordenação e da gestão escolar. Assim, este estudo leva em consideração a experiência construída, vivenciada, e os fatores condicionantes e inferentes do trabalho docente e do currículo, os quais perpassam do global ao local. Para Tardif (2000, p. 11), “O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos”.

A epistemologia da prática profissional de cunho crítico, estudada por Maurice Tardif (2000, p. 10), é definida como segue: “Eis aqui essa definição: chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

A implementação da BNCC é um fenômeno educacional complexo. Ao ser um documento normativo e prescritivo de orientações curriculares nacionais padronizadas, essa proposta choca com as práticas pedagógicas, que são diversas porque envolvem sujeitos distintos. Os professores de todo o Brasil podem se utilizar das mesmas orientações curriculares, mas suas práticas são plurais. Apesar de ocuparem a mesma profissão, o ser professor é dotado de subjetividades, de identidades. Contudo, vale frisar que não se desenvolverá uma pesquisa sobre a epistemologia da prática profissional, mas sim sobre os conhecimentos trazidos por essa abordagem, que confere ricas interpretações empírico-metodológicas a este trabalho.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11).

Esse elemento subjetivo e identitário é determinante para a implementação da BNCC. As orientações curriculares que chegam nas escolas são possibilidades para implementar um currículo destinado à diversidade. A partir das propostas curriculares é que as escolas deverão rever seus currículos para contemplar a BNCC e ultrapassar suas barreiras

ideológicas. Essa implementação poderá ser divergente no âmbito global, local e microrregional. Pode ainda ser diversa metodologicamente de uma etapa de ensino para outra, diferente no tratamento didático de um professor para outro.

O documento da BNCC é didaticamente contraditório: ao mesmo que unifica, diverge, padroniza. O professor, por ser um profissional autônomo, pode tratar o ensino enquanto emancipação do sujeito, visando a uma pedagogia crítica, radical e contra-hegemônica (GIROUX; MCLAREN, 2013). A BNCC, enquanto um documento político, quer homogeneizar o ensino através da seleção de conteúdos padronizados, mas são as condições e necessidades dos cotidianos das escolas que encaminham o enfoque na implementação. A proposta curricular e a formação continuada de professores na escola devem ser a contra esfera pública, a busca por uma política cultural de transformação. Os agentes da educação e os intelectuais são convidados a serem sujeitos ativos na contramão das estratégias, as quais, cada vez mais, ditam como e o que ensinar sobre a prática educativa.

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. (GIROUX, 1997, p. 161).

Falar de implementar um currículo de política, de um projeto de sociedade, é visualizar as necessidades estruturais administrativas e pedagógicas que inviabilizam a aprendizagem significativa e emancipação do homem. Falar de “Base” é levar em conta o indispensável; dizer que é “Nacional” é tocar no local, no comunitário, no microscópico; evidenciar sobre aquilo que é “Comum” é tocar em seleção, exclusão, poder, naquilo que une e que separa, no que é comum para uns e no que não o é para os outros; quanto ao “Curricular”, este pode ser prescrito, mas pode ser oculto, pode ser explícito, mas implícito para transgredir o impositivo ou atender ao coercitivo.

O currículo não é algo meramente subjetivo, ele se materializa para além de uma Base Nacional Comum Curricular, pois, segundo Sacristán (2000, p. 34), é também um “projeto seletivo de cultura, cultural, social, político e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. O currículo que é implementado na escola e que, em parte, se desenvolve sob a perspectiva do currículo oculto, também é entendido como práticas pedagógicas desenvolvidas e apoiadas nos conhecimentos apreendidos não explícitos nos processos escolares

(SACRISTÁN, 2000). Esses processos são meios que as escolas têm de tratar sobre o que é conivente a elas e implementar a BNCC, fazendo uso de suas orientações.

No período de implementação de uma política curricular, nunca foi tão importante dar voz aos professores. Nas teias de construção da implementação do currículo na escola, a formação é condição necessária, pois é ela quem assegura o conhecimento, a análise e o tratamento didático sobre o novo. Logo, no bojo da formação social dos homens, as práticas profissionais docentes são os meios de resistir à reprodução capitalista perversa, a qual domina as camadas populares e as prescrições que pairam sobre o currículo educacional.

Os discursos da BNCC enquanto objeto de análise revelam que estes são contraditórios e ideologicamente formulados, e, por isso, devem ser descortinados. Esse movimento de dessacralização do currículo deve garantir o estranhamento, a desnaturalização das políticas curriculares educacionais e a curiosidade investigativa dos indivíduos que as implementam. Os sujeitos que ativamente implementam as políticas curriculares em educação deveriam ser as peças fundamentais na construção, discussão, desconstrução e implementação crítica do currículo.

A seguir serão expostas as contribuições da Gestora escolar, da Coordenadora escolar e de quatro professores, mediadores do primeiro, do segundo, do terceiro e do quarto ano da Unidade de Educação, campo empírico¹¹. Suas contribuições transitam nos tratamentos que estes fazem e vivenciam na sua formação continuada e na sua atividade pedagógica diária. Os participantes relatam as mudanças sentidas a partir da implementação da BNCC, as limitações, as possibilidades e as necessidades que esse documento traz ao cotidiano da escola.

3.2 Percepção dos docentes sobre a BNCC

Este estudo tem revelado, no contexto da escola pesquisada, a existência de professores que tentam compreender as orientações da BNCC, a fim de pô-las em prática nos seus planejamentos. Essa situação de alerta dos docentes pode levá-los à petição de modelos de planejamento, materiais e apostilas que estejam pautados nas orientações da BNCC. O processo de implementação dessa base curricular na escola tem-se revelado vazio de discussões teóricas

¹¹ Metodologicamente, adota-se como destaque no texto deste trabalho o sublinhado em itálico nas falas dos sujeitos entrevistados, como também o uso de letra maiúscula na nomeação da coordenadora e da gestora escolar, sendo assim escrito: Gestora escolar e Coordenadora escolar. Quanto aos professores, estes serão identificados com as seguintes nomenclaturas: P1, P2, P3 e P4.

e metodológicas sistêmicas, as quais poderiam ressignificar a prática docente, haja vista serem os professores os responsáveis mais diretos em materializá-la.

Nesse sentido, os docentes, também experimentam o discurso de autonomia e meritocracia na implementação, conforme as diretrizes desse documento. Então, que autonomia é essa sem formação continuada? Que autonomia é essa sem a expansão dos debates e socialização dos saberes que poderão nortear o trabalho pedagógico? Diante disso é que se deve criticamente conhecer, ler, estudar, ver as possibilidades e limitações trazidas pela BNCC. É importante analisar a prática mediante o contexto e as necessidades cotidianas do lugar de onde se fala, de onde se está e se é sujeito, sem se deixar levar pelo projeto de implementação neoliberal que prevê a BNCC.

Neste trabalho, o currículo, preferencialmente, é entendido conforme já exposto, como um artefato cultural inserido em um processo histórico e social, que atravessa os cotidianos da escola. Em todas as suas dimensões, o currículo não pode ser desmembrado da sua parte política, na qual a globalização e a economia desempenham atribuições fundamentais sobre ele. Em diversos momentos, as estruturas curriculares são demandas desafiantes às escolas, as quais vêm permeadas de intenções ideológicas. É nessa perspectiva que se considera o currículo um todo histórico, cultural, social, politicamente construído e de práticas educacionais complexas.

Por meio da entrevista, a Gestora escolar¹² percebe que a BNCC está em processo de implementação. Ao ser questionada como é percebida a BNCC no trabalho desenvolvido na escola, ela considera que:

Agora no momento é que a gente está engatinhando nessa Base. Mas tudo o que nós estamos fazendo agora é dentro da Base, porque temos que cumprir; ela está lá escrita e está determinando o que vamos ter de fazer dentro da escola. (Gestora escolar)

Essas considerações exprimem que a implementação é um processo contínuo; o documento da BNCC é crucial, pois prescreve ao processo de ensino e aprendizagem escolar orientações pedagógicas e didáticas entendidas como determinantes nessa escola. É nesse viés que o alargamento das reflexões sobre a BNCC deve ser feito, pois deverá haver a compreensão de que ela não é o “todo” do ensino. Os extremismos e os simplismos são perigosos ao ensino mediante o processo de implementação, como também essas interferências verticalizadas desnorteiam os processos sólidos e significativos de ensino já consolidados.

¹² A identificação dos sujeitos da pesquisa foi preservada, observando o caráter ético da pesquisa. Portanto, o tratamento a eles será conforme especificado na nota de rodapé anterior.

Os discursos proferidos pela Gestora escolar demonstram que há um compromisso com a implementação da BNCC e que esta determina o que precisa ser adequado na escola em cumprimento às orientações desse documento. A implantação da BNCC na escola está se dando de forma relativamente rápida. É importante que as formações continuadas sistematizadas garantam o entendimento aos docentes dos efeitos da BNCC no cotidiano escolar. A Gestora da escola, ao ser questionada sobre como percebe a BNCC, indica:

A Base Nacional Comum Curricular, o próprio nome já está dizendo, vai trabalhar currículos, ensino e aprendizagem dos alunos. [...] Então eu vejo que é uma Lei que veio mesmo só para incrementar o que nós já temos. Pois já existe a Lei de Diretrizes e Bases e dentro dessa Lei da LDB, eles criaram essa Base justamente para melhorar o ensino de qualidade. (Gestora escolar).

É interessante notar que a gestora cita currículos, o que leva a entender que se trabalha em uma perspectiva de currículo multicultural, destacando as diversas orientações, saberes e conhecimentos, os quais norteiam as práticas pedagógicas docentes. Outra ponderação importante é que a Gestora escolar tratou a BNCC como Lei. No caráter pedagógico, ela é um documento atual e legítimo das orientações didáticas e pedagógicas das escolas do Brasil e uma política de Estado. Se ela é vista como Lei, deve ser na perspectiva de sua obrigatoriedade e dos investimentos que o MEC, a UNDIME, as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as próprias escolas fazem quando a tratam como um documento basilar, responsável pela reorientação e complemento do trabalho pedagógico.

A BNCC deve ser considerada um documento que deve contribuir e complementar o currículo já desenvolvido na escola, conforme aponta a Gestora escolar, ou seja, ao que já está em construção na escola e voltado para cooperar com o ensino de qualidade.

Educar com qualidade social requer, portanto, de todos os segmentos da comunidade escolar que tenham disposição para os diálogos e a busca da igualdade e da inclusão, fundantes na sociedade atual, na escola e na universidade. A conquista da qualidade social, política e pedagógica da educação em geral e, especificamente, do ensino fundamental pressupõe o trabalho coletivo dos dirigentes do sistema de educação, das organizações acadêmicas, das associações e dos sindicatos, dos profissionais da educação, dos pesquisadores e especialistas e da comunidade escolar e acadêmica, enfim, de toda a sociedade comprometida com a educação de crianças e jovens. (VEIGA; SILVA, 2018, p. 46).

Educar com qualidade social requer a colaboração e o envolvimento da comunidade interna e externa a escola, dispondo de tempo e espaço para a reflexão, para a crítica e para o diálogo. Nas contribuições da Coordenadora escolar entrevistada, tem-se uma outra percepção do processo de implementação da BNCC na escola. A Gestora enxerga o processo como continuidade, conforme exposto, mas a Coordenadora diz que:

Ainda não conseguimos implementar as orientações curriculares efetivamente, visto que a Base Nacional Comum Curricular foi homologada em dezembro de 2017, em 2018 a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, em parceria com as redes municipais, redefiniu as orientações, considerando as especificidades locais, o que se materializou por meio do Documento Curricular do Território Maranhense. Logo as mudanças no espaço escolar ainda são tímidas, pois a efetivação dessa nova configuração curricular exige de nós, enquanto educadores, momentos de estudos e reflexões coletivas acerca das mudanças e de seus impactos na prática docente e na formação dos educandos. Ainda são carentes os espaços de apropriação e discussões sobre a BNCC. No entanto, os livros didáticos (PNLD 2019) utilizados pelos professores foram elaborados conforme as habilidades definidas na BNCC e os planos de ensino do ano letivo de 2019 foram organizados considerando estas habilidades. (Coordenadora escolar).

Pontuando sobre as considerações da Coordenadora, ela percebe: 1) o Documento do Território Maranhense é um marco macroinstitucionalizado quanto à orientação curricular baseada na BNCC; 2) os livros didáticos como ferramentas de ensino estão baseados na BNCC; 3) os planos anuais utilizam as habilidades temáticas da BNCC. Outrossim, ressalta-se que: a) está-se em processo de implementação da BNCC, o qual é contínuo e ainda não pode ser tido como findo; b) a Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) está se articulando para legitimar a BNCC através de um documento curricular próprio das escolas municipais da rede pública de ensino; c) os livros didáticos da rede estão baseados na 3ª (terceira) versão da BNCC.

Essas considerações evidenciaram que a implementação da BNCC está impactando significativamente o cotidiano da escola. As transformações e as necessidades são sentidas pela escola, além de percebidas e redimensionadas conforme as interações que os docentes realizam, com base nos seus conhecimentos, experiências e saberes. Contudo, esta pesquisa não se debruça sobre o processo implementar, mas no tratamento da BNCC e na mobilização dos saberes docentes em relação às percepções sobre as práticas dos professores.

Retomando as conceitualizações sobre a BNCC, a Coordenadora escolar compreende-a como:

A Base Nacional Comum Curricular é o documento que formaliza as orientações curriculares para a Educação Básica, define as habilidades e competências para cada etapa e ano escolar, bem como os conteúdos básicos que devem ser trabalhados nas escolas de todo o Brasil. No entanto, cada Estado e Município, em suas respectivas redes, devem complementar o que a BNCC estabelece como comum, com aquilo que é específico da localidade ou região. (Coordenadora escolar).

Sobre essas considerações, o que mais chama atenção é a ressalva tecida pela Coordenadora do estabelecimento sobre aquilo que é específico em cada localidade, ou seja, compreender a BNCC como orientadora, mas não como o único documento determinante do processo de ensino. A BNCC é um documento que formaliza as habilidades que devem ser

consolidadas em cada ano de ensino e complementadas a partir do específico de cada realidade escolar. A Coordenadora continua construindo suas análises críticas:

Acredito que quando se pensa em uma base comum para a Educação Básica não se pode fazer “retalhos” de concepções. Se é comum deve no mínimo seguir uma unidade de concepção no que tange aos aspectos mais gerais. Uma outra situação observada é o excesso de habilidades definidas e o pouco espaço que é reservado para contemplar a diversidade. (Coordenadora escolar).

Sobre esse destaque de que a BNCC precisa de uma concepção epistemológica, a escola pode adotar a concepção ou as concepções que incorporam melhor a identidade da instituição. O excesso de habilidades e de informações deverão ser tratadas conforme a organização escolar, a cultura organizacional e os saberes mobilizados pela prática educativa da escola, considerando a diversidade, as características escolares e as múltiplas identidades dos profissionais e dos outros sujeitos da escola.

Assim como a Coordenadora da escola, Corazza (2016, p. 140) tece uma crítica sobre o esvaziamento de diversidade na BNCC, contextualizando com a história do Brasil.

Como, num país de dimensões transculturais, como o Brasil, podemos nos autorizar a falar em “identidade cultural nacional”; e, desde aí, estabelecer um “padrão curricular comum” (PCNs); criando, agora, uma “Base Nacional Comum”? Nesse jogo básico da Base, como manter as relações entre unidade e singularidade; uniformização e multiplicidade; hegemonização e pluralidade; diversidade e diferenças; inclusão e atendimento às diferenças?

As concepções epistemológicas da BNCC são genéricas e pulverizadas, sobretudo quando se compreende as competências em produção de um contexto de estudo mais aprofundado. A BNCC demanda inúmeras prescrições ao trabalho do professor e ao estudante, sobretudo na forma de aquisição de habilidades práticas. O texto intitulado “O papel da escola na construção de saberes e os limites da noção de competências”, de Olgaídes Maués (2013), destaca que os currículos do Brasil têm aderido à Pedagogia da Competência, o que ela denomina de a “febre das competências”, que prescrevem o desenvolvimento do trabalho do professor sob forte viés tecnicista.

Cumprido destacar que as argumentações epistemológicas que evidenciam seu uso em torno da Pedagogia da Competência estão centradas nas bases do Construtivismo e do Neoliberalismo; uma metamorfose curricular sob as bases da mercantilização e do utilitarismo à Educação, as quais atendem à lógica de mercado. A partir dessa lógica, os sujeitos devem adquirir competências em forma de aquisição de habilidades, verificadas pela prática, para atender ao perfil fabril. Tal perfil precisa ser flexível, útil e qualificado, e é entendido como máquina de trabalho do seu tempo. É um projeto socioeconômico e político, aliado às demandas do capital, e que prevê uma hegemonia da regulação social. A escola é equiparada a uma

empresa, formadora de consumidores. Logo, o mundo da economia determina os conteúdos necessários para suprir a suposta crise e o fracasso escolar.

O educador, ao lançar suas análises sobre o campo do Currículo, deve pautá-las na crítica radical emancipadora, conforme a epistemologia pós-estruturalista do currículo compreende os movimentos políticos, históricos, sociais e culturais que emanam desse campo. Seu olhar sobre o currículo não deve ser somente o de apropriação da teoria, mas sim de análise da teoria e dos saberes para refletir na ação. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2013, p. 24).

A prática profissional não deve ser vazia de um posicionamento político e de um não reconhecimento da sua função e do seu papel social.

A teorização sobre o currículo deve ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização do mesmo. Apenas dessa maneira a teoria curricular pode contribuir para o processo de autocrítica e auto-renovação que deve ter [...] pretensão que não é fácil de ordenar e de traduzir em esquemas simples. Por isso, a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Esse posicionamento permanente da função política do profissional da educação é adquirido processualmente, por meio da formação inicial - sólida, sistêmica, atualizada e crítica -, e da formação continuada, entendida como fundamental, indispensável e, sobretudo, inacabada. O professor deve acompanhar as mudanças do seu tempo, já que o mundo globalizado se transfigura dentro da escola e na sociedade. As formas de abordar os saberes e conhecimentos escolares, sua interpretação do novo, não serão as mesmas permanentemente. O cerne da questão nesse ponto se estende ao desenvolvimento e às reformulações curriculares que impactam nas práticas e na ação dos agentes escolares.

Foi questionado à Gestora escolar o que ela consideraria ser primordial para a compreensão do que viria a ser a BNCC. Sua resposta abarca o centro da formação continuada como fator primordial para isso. Então, o que ela considera ser indispensável para a apropriação da BNCC é:

Uma formação mais precisa. Uma formação para a gente estar mais informado, estar mais inserido. É isso que está faltando mesmo, está faltando uma formação para explicar. Para que essa Base seja aplicada mesmo com ênfase, com mais

conhecimento. Que poderia ser na escola, poderia ser para nós gestores, dando mais explicações. E as formações seria mais adequada para todos. (Gestora escolar)

A formação em trabalho é o epicentro da necessidade que a gestora percebe como fundamental à sua atividade profissional, tanto para ela quanto para outros profissionais se apropriarem do conhecimento sobre a BNCC. É vivenciado um momento de grande (re)orientação curricular e que altera formas procedimentais dos docentes. Ao mesmo tempo é delegada maior responsabilidade aos docentes com vista à implementação da BNCC. Os questionamentos dos profissionais da escola são necessidades urgentes e que são percebidas neste momento crucial para compreender, entender e contemplar as reformas do currículo em sua atividade. Nesse sentido, é importante compreender a formação e o currículo como esferas complementares, conforme Henry Giroux e Peter McLaren (2013, p. 157) destacam:

Um currículo para a formação de professores, para ser uma forma de política cultural, deve enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea [...]. Nesse contexto, a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos diversos e lutas conflitantes, como um terreno móvel em que a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e no qual professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma de política cultural, a meta primordial da educação é criar condições para o fortalecimento do poder individual e a autoformação dos alunos como sujeitos políticos.

Conforme essas contribuições, as arenas políticas, culturais e econômicas perpassam o pedagógico, atingindo as formulações curriculares e os projetos de formação humana. Esses processos de mudança são encadeados por lutas e poder de classes, ideologias e intencionalidades, atingindo a Educação como um todo desde a sua concepção às práticas pedagógicas. Logo, considera-se que a resposta e a solução nessas contribuições sejam: compreensão do currículo, em suma, sobre a BNCC; formação de professores para uma pedagogia radical e compreensão dos sujeitos sociais e seus papéis; entendimento do fazer pedagógico em prol de um projeto societário para a diversidade educativa humana.

Na entrevista com os primeiros quatro professores dessa escola municipal de São Luís, regentes das quatro primeiras etapas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, (identificados como P1, P2, P3 e P4, sendo que “P” significa professor e os números significam ano/série de ensino), reverberam considerações importantes sobre o tratamento com a BNCC. Ao serem questionados sobre o entendimento da Base Nacional Comum Curricular, fica evidente a multiplicidade de respostas. Evidentemente que é importante expor o próprio

discurso da BNCC sobre a sua contribuição à educação escolar. Portanto, o documento da BNCC intitula-se como:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um 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 [...]. (BRASIL, 2018, p. 7, grifos do documento).

O documento destaca que a BNCC leva em conta os direitos essenciais de aprendizagem de forma progressiva em toda a Educação Básica. Logo, é importante analisar o que dizem os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a BNCC. Dois deles responderam que é um documento, mas um deles sinalizou sobre a homogeneização dos conteúdos e o outro sobre a complementação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). A professora do primeiro ano confirma que:

[...] ela veio pra igualar os conteúdos trabalhados nas séries [...]. Acho que é o centro é essa visão bem aí, de igualar de não ter mais aquela coisa de: 'ah, essa região está estudando uma coisa, a outra está estudando uma outra coisa' (P1).

Para essa professora, a igualdade de conteúdos e a possibilidade de serem estudados nas diferentes regiões do Brasil é a principal contribuição da BNCC. Nessa perspectiva de padronização de conteúdo, o professor do terceiro ano também afirma.

Pra mim a Base é um documento, né? [...] é mais um documento na realidade que trouxe pra gente a elaboração das competências, das habilidades de aprendizagem. Que os alunos têm que, que devem desenvolver na Educação Básica. A criança vai ter esse conhecimento de forma abrangente, de forma abrangente não, de forma unificada digamos assim [...] o que o aluno aprende no Sul ele vai aprender lá no Norte, lá no Nordeste [...]. (P3)

Por meio da entrevista, os dois professores demonstram satisfação sobre a padronização conteudista do currículo comum. No entanto, compreende-se que existe a prerrogativa de a BNCC ser vista como um elo que massifica os conteúdos e que eles serão trabalhados nacionalmente. Entretanto, apesar de indicar conteúdos comuns, eles não serão trabalhados ao mesmo tempo, da mesma forma e pelas mesmas pessoas.

Compreende-se que, apesar da pedagogia tecnicista fortemente veiculada à proposta da BNCC, os efeitos da padronização estão comprometidos com a diversidade das identidades dos sujeitos que participam da implementação desse currículo. É importante compreender a BNCC como um documento que galga a aquisição de competências por meio da interiorização de habilidades e que, didaticamente, essas competências são fatores que fragilizam e perpassam a escola. Essa ciência é fundamental para não responsabilizar apenas o professor pela implementação da BNCC ou pelo baixo desempenho escolar.

Como exposto neste trabalho, há algumas prioridades escolares sobre o pedagógico que interfere diretamente na aprendizagem, como, por exemplo, a falta de estrutura e recursos escolares. Contudo, é interessante a percepção feita pelo professor do quarto sobre a compreensão da BNCC como um currículo norteador, mas também como complemento a outro documento: *“A nova? Porque no ano de 1997 saiu os PCNs, noventa e seis, noventa e sete. Que eu acredito que essa agora veio só complementar mais um pouco do que já estava inserido na anterior”* (P4). Cabe destacar algumas colocações pertinentes sobre essa fala do professor, já que a BNCC foi aligeirada no contexto do golpe político do *impeachment* do governo de Dilma Rousseff (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 42) e que não contempla a autonomia da implementação, assim como houve nos PCNs. A BNCC, enquanto política de Estado, instala maior controle e monitoramento do que uma política transitória.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram formulados em outro projeto de nação, aos moldes de uma orientação ampla e que primava pela adequação dos currículos às necessidades das classes trabalhadoras. Sinalizava-se, para isso, como posto a seguir:

Posso lembrar, também, que muito próximo ao lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais [...] houve um grande movimento de toda a sociedade na direção de produzir Diretrizes nacionais que seriam muito mais amplas e que poderiam dar um rumo mais amplo e consequente para as propostas curriculares do país (ALVES, 2018, p. 46).

Diferentemente da BNCC, os PCNs e as Diretrizes Nacionais da Educação Básica foram construídos visando a uma maior autonomia e diversidade das escolas. É nesse contexto de comparação que Alves (2018) tece a crítica à proposta da BNCC.

Numa perspectiva de orientação prática, a professora do segundo ano ressalta: *“[...] a BNCC ela é um documento que vai nortear as práticas pedagógicas, tanto das instituições públicas como das instituições privadas. Então é um documento que serve de referência obrigatória para as instituições escolares”* (P2). Ela indica que a BNCC está sendo vista como uma orientação, mas de forma obrigatória nas instituições de ensino. O documento ressalta a autonomia das escolas, mas implica fortes ações de monitoramento para que os currículos se alinhem à BNCC. Logo, a marca da obrigatoriedade é verdadeira.

Admite-se que nesse processo de transição da implementação da BNCC há posturas mais rígidas, outras mais flexíveis, conforme a entrevista expõe. O professor não deve ser encarado como culpado de conhecer ou não, implementar ou não a BNCC. Não se retira a sua responsabilidade de conhecer esse documento e fazer uso, mas destaca-se a responsabilidade dos entes federados na garantia da formação continuada e no crédito à autonomia, tendo em

vista a profissionalização e a experiência desses profissionais. Suas formulações conceituais perpassam pela formação e pela experiência de vida e profissão, bem como:

[...] em seus processos vividos e às estratégias reflexivas que propiciaram um movimento dialético de fora para dentro e de dentro para fora, na compreensão de si mesmas, dos contextos, dos conhecimentos específicos, das concepções, crenças e experiências. (MONTEIRO, 2006, p. 71).

Em uma relação dialógica e contraditória entre a possibilidade, os desafios, a criatividade e as limitações, os processos vivenciados na escola revelam a compreensão dos acontecimentos diários sobre o currículo na mobilização dos conhecimentos, saberes e experiências dos professores.

Portanto, neste primeiro momento, ao verificar as concepções dos professores sobre a Base Nacional Comum Curricular, os quais apontam para a necessidade de conhecer com mais profundidade o documento, compreende-se a importância de expor os desafios e possibilidade que estes visaram em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Para além dos conceitos sobre a BNCC, estão as práticas pedagógicas dos professores, as quais irão definir o rumo que a Educação tomará pedagogicamente.

3.3 Necessidades sentidas no tratamento com a BNCC

Neste trabalho, ao dar voz aos professores e abrir espaço de escuta através da entrevista, nota-se que as falas deles estavam carregadas de complexidade sobre as suas vivências diárias profissionais. As necessidades sentidas pelos docentes devem ser expostas para clarificar as dificuldades do que se tem vivido no cotidiano escolar. São dificuldades percebidas a partir do desenvolvimento da pesquisa e que impedem, na maior parte das vezes, inovar as práticas pedagógicas. Os professores da escola evidenciaram que a falta de estrutura física e de apoio ao pedagógico, bem como dos momentos de reflexões das práticas desenvolvidas, remetem às fragilidades que deveriam ser tratadas por meio de formações continuadas.

Falar da BNCC é falar do mínimo de recursos básicos que sustentam os professores no desenvolvimento dos seus trabalhos. Falar da BNCC é tocar em infraestruturas precárias, falta de recursos às escolas, formações agilizadas e que não contemplam as reais necessidades dos professores. Falar da BNCC é prioritariamente reconhecer as relações de poder e de seleção e exclusão de conteúdo. Enquanto se fala em Educação, fala-se de Educação como um mercado de relações econômicas e políticas estratégicas complexas.

Ao perceber as dificuldades estruturais que há nas escolas do Brasil, coloca-se em questão se o documento contribuirá significativamente para a qualidade da aprendizagem. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 5) aponta que: “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção [...]”. A reflexão que se deve realizar é: quais as reais necessidades da escola para que se garanta uma aprendizagem de qualidade, em um espaço agradável ao processo de ensino-aprendizagem? O que os sujeitos da escola percebem como sustentáculos para promover o ensino de qualidade e de aprendizagem?

O professor do quarto ano da escola entende que dificilmente o planejamento sem o mínimo de recurso pedagógico e material, destinado ao desenvolvimento das habilidades nos alunos, poderá oferecer resultados mais significativos à aprendizagem deles.

[...] de uma vez que você coloca em seu planejamento, que você tem que fazer uma certa atividade e que essa atividade ela não consegue ser realizada em função da falta de recursos. Que hoje na nossa escola é um gargalo muito grande, é um entrave muito grande que tem na vida do professor, a questão de recursos, isso acaba furando o meu planejamento, isso acaba complicando o meu desenvolvimento como professor, meu trabalho em sala de aula. (P4)

Formulou-se a BNCC sem as pretensões de mexer na estrutura de aspectos do funcionamento estrutural da escola e na oferta do mínimo de estrutura aos professores e estudantes que interagem nos seus espaços de aprendizagem. É bem prático enumerar as competências e habilidades na seleção dos conteúdos do currículo e responsabilizar somente o professor pelo baixo desempenho escolar. A crise e os problemas do desempenho escolar, que são atribuídas aos professores, omitem as reais fragilidades e os diversos desafios diários enfrentados pelas escolas.

A BNCC é o atendimento aplicado da Agenda Global Internacional, tendo como centro, como já se frisou, a política do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas-ONU e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (BRASIL, 2018, p. 8). Será que o atendimento a essa agenda (global e internacional) tem o objetivo de contribuir com a escola, com a aprendizagem e com o trabalho do professor e de sujeitos na prática social, que é política? Logo, as orientações da BNCC em relação às necessidades reais da escola e as adaptações dessas às práticas pedagógicas devem ser pontos de reflexão sobre o projeto técnico e neoliberal da educação.

Vale frisar que adaptações às orientações da BNCC estão sendo feitas e continuam como formas de resistência pelos intelectuais das escolas públicas, como se confirma na fala da professora do segundo ano:

Um dos principais desafios que eu considero, é no tratamento da BNCC, é associar tudo o que nós temos nesse documento com a prática diária, com as nossas vivências escolares. Porque no nosso dia-a-dia a gente se depara com muitas dificuldades, é, falta, nos falta muito suporte pedagógico, material, às vezes até mesmo profissionais que deveria nos dar esse suporte. Então esse desafio é o desafio que nós enfrentamos no dia-a-dia com relação a essa BNCC, é justamente associar o que é essa teoria da BNCC nos traz, com as nossas práticas pedagógicas.

Mas é importante destacar também que nas práticas pedagógicas, nem sempre nós vamos poder trabalhar de forma tal qual determina a BNCC. Porque nós sabemos que nós temos realidade escolares distintas umas das outras, comunidades distintas muito uma das outras. Então, é, dependendo da realidade onde nós trabalhamos é necessário fazer as adaptações, elas são necessárias. Isso significa dizer que está fugindo o que determina a BNCC, é o que ocorre, é que a gente precisa fazer as adaptações conforme a realidade de nossos alunos, até onde eu posso ir; ou o que eu posso ir além, vai depender muito do fato da realidade de nossa comunidade escolar. (P2).

A realidade escolar, que é distinta uma da outra, coloca a BNCC em um patamar de árdua tarefa pedagógica. A questão da adaptação das determinações e orientações da BNCC à realidade escolar é um aspecto importante. As escolas, de modo geral, irão assimilando e pondo em prática conforme as suas realidades e necessidades. A Lei, qualquer que seja e por melhor ou pior que pareça ser, quando aplicada na prática, sofre os condicionamentos da realidade e do contexto em que está sendo implementada.

Conforme exposto, as dificuldades sentidas pela professora são: associar as orientações do documento à prática; falta de suporte de material pedagógico; falta de profissionais de suporte ao trabalho pedagógico. É preocupante, mas essa é a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras. As adaptações estão sendo realizadas a partir do entendimento de que é a comunidade escolar, a situação vivenciada na escola e o aluno enquanto sujeito central do ensino que são os condicionantes *sine qua non* para que se cumpra com a implementação e que se desenvolva o trabalho escolar para além da BNCC.

Os efeitos da BNCC que perpassam do global para o local já são percebidas pelos professores, o que torna o professor sujeito ativo, transformador e político-social. Nesse caso, “[...] a dimensão política é representada na ótica de uma opção pedagógica que propicia a relação entre o local e global, entre a parte e o todo, entre o indivíduo e o coletivo, e considera as interpelações entre o conhecimento escolar e contexto social mais amplo” (VEIGA; SILVA, 2018, p. 52).

Outra questão levantada muito interessante é o posicionamento da professora quanto à seleção feita pelos professores em relação à BNCC: “*Mas é importante destacar também que nas práticas pedagógicas, nem sempre nós vamos poder trabalhar de forma tal qual determina a BNCC*” (P2). A própria diversidade identitária da escola e dos profissionais,

a cultura organizacional e o trabalho pedagógico desenvolvido na escola farão com que a BNCC sofra adaptações curriculares, procedimentais e atitudinais.

Pelo documento não se consegue visualizar as estratégias que serão utilizadas para que a BNCC seja um documento orientador e que venha a contribuir com as especificidades de cada escola. O Regime de Colaboração Interfederativo (BRASIL, 2018, p. 20) é citado como uma estratégia de implementação da BNCC; porém, para a garantia do ensino e da aprendizagem, o Regime de Colaboração deve ser encarado como pacto, levando em conta também as reivindicações das escolas. Sem o atendimento a essas condições, o discurso será evasivo, pois posterga o que há de essencial naquilo que a pedagogia deve garantir: o ensino de qualidade, espaço de aprendizagem interativa, prática pedagógica emancipadora, diversidade cultural e harmonia do trabalho pedagógico.

Outra dificuldade sinalizada pelos professores faz referência ao PPP - Projeto “Político” Pedagógico e ao planejamento com reflexo na prática da sala de aula. A professora do terceiro ano pondera que:

[...] a Base é uma Orientação, é um documento que vem orientar as escolas pra dialogar o seu Projeto Político Pedagógico, que essa pra mim vai ser a grande dificuldade que nós vamos ter futuramente, nós teremos que ter, né? Fazer que as orientações dessa Base possam refletir lá na sala de aula, desde o projeto, desde as reuniões, dentro da sala de aula. E esse Projeto Político Pedagógico, depois alcançar o plano de aula do professor. Como? Esse é um grande desafio para mim, e acho que para grande a maioria de quem tá dentro da sala de aula, dentro das escolas na Educação. Fazer essa transformação completa dos planos e dos projetos, tá? (P3).

O desafio sentido pela professora passa pela construção do PPP da escola. “Isso implica dizer que a construção coletiva do PPP requer a formação continuada dos profissionais responsáveis por sua concepção e concretização” (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 89-90). O PPP, a formação e o planejamento colaborativo e participativo visam à construção da autonomia profissional e ao maior dinamismo com as orientações da BNCC, assim como o desenvolvimento das práticas pedagógicas críticas e da identidade escolar. Essas ações evitam a fragmentação e os processos alienantes do trabalho docente.

A professora aponta que o PPP e o planejamento escolar devem refletir na sala de aula. Colaborando com essa percepção, Enílvia Soares e Rosana Fernandes (2018, p. 62) apontam que “o trabalho de formação continuada não chega a produzir efeitos pedagógicos nas aulas, uma vez que não é avaliado discutido e replanejado, coletivamente”. Para que a formação continuada garanta a aprendizagem dos estudantes e o constante desenvolvimento profissional dos docentes, esses eixos interrelacionados apontados pela professora são de extrema importância para o desenvolvimento da escola e dos seus sujeitos.

No contexto de implementação das políticas, a partir da análise sobre o ciclo de políticas, do qual o PPP é um efeito das relações políticas das escolas, assim como o planejamento é um integrante, infere-se que juntamente com as práticas e profissionais da educação, todos esses aspectos constituem dispositivos políticos que favorecem a emancipação ou a reprodução social. Esses dispositivos chegam às escolas e são interpretados e realocados pelos seus profissionais, cultura organizacional e condicionantes escolares vivenciados diariamente.

Concorda-se com Jefferson Mainardes (2006), influenciado pelas concepções de Stephen Ball e Mainardes (2001), que sinaliza que os professores interpretam e reinterpretem as políticas educacionais. Essa é uma arena que favorece a formulação e a implementação curricular.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Aquilo que os professores consideram como necessário à formação é o elo fundamental para o tratamento da BNCC. Para os professores não basta apenas conhecer, o estudo é importante. Formação e estudo passam pelo coletivo e pela colaboração dos pares no tratamento da BNCC. Observa-se isso nas considerações do professor do quarto ano quando fala que:

[...] realmente, a gente precisa de uma formação mais voltada para o recurso, mais voltada para aplicação de fato do que ela exige. O que falta mesmo além dessas formações, como eu disse, além dos recursos também, falta é o corpo da escola num todo funcionar. (P4)

Por ser a escola um todo integrado e orgânico, é interessante a consideração levantada pelo professor de que a falta de recursos materiais e pedagógicos exigidos na própria formação continuada inviabilizam um melhor funcionamento do ensino e da implementação da BNCC. A formação que trata especificamente da BNCC, aliada ao trabalho pedagógico, é a ressalva mais urgente colocada pelos professores. Então, a reflexão que se faz é que, além de uma formação que trate sobre a BNCC, suprir a escola de recursos materiais e pedagógicos é outro fator indispensável ao desenvolvimento do trabalho dos professores.

Igualmente, para a professora do primeiro ano, a necessidade é tão urgente que uma formação específica voltada ao tratamento da BNCC é fundamental. Ela diz:

Eu acredito que um curso mesmo né? Promovido pela rede, só de BNCC. Eu acredito que um curso mesmo efetivo, de longas horas, que pudesse dar pra, pra rede toda, rede pública, né? Dá pro professor, para que ele tenha assim esse conhecimento mais

afundo, que se aproprie mais da BNCC, não algo assim só superficial, entendeu? Mas, algo que seja efetivo de verdade. Eu sinto falta disso. (P1)

Colaborando nesse mesmo sentido e ressaltando a prática pedagógica e a aprendizagem, a professora do terceiro ano diz:

Eu acho que o grande passo é fazer um estudo mesmo, pra mim ter um entendimento, não teórico mas prático também. Trazer um pouco da prática, é, dentro desses estudos, pra mim é fundamental, porque eu não tenho essa visão, o fazer, a teoria, o fazer pedagógico que eleva, que traz melhoria desse aprendizado. (P3)

Nessa fala é destacada a sistematização, a seriedade e o tempo com a formação continuada, bem como a relação de contribuição entre teoria e prática para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. No entanto, um cuidado se deve ter: evitar ao máximo a retirada da autonomia do professor, dado que essa ausência aliena e contribui para a desprofissionalização docente. A inflexibilidade com as práticas educativas, tomando modelos prontos e simplificados, tornam o planejamento um mero *script* e o professor um prático executor de receitas prontas.

O professor é aquele que comanda sua prática pedagógica, desde o planejamento até a execução de atividades, e cuja base é o diagnóstico dos seus alunos e avaliação do processo de trabalho, condicionantes para o desenvolvimento de atividades que contemplem a diversidade da sala de aula. A teoria nesse sentido é aliada ao trabalho pedagógico e à prática da reflexão dos seus estudos. A formação continuada é teoria e prática que se reflete na aprendizagem dos alunos, quando o professor nutre por essa relação (teoria e prática) uma possibilidade significativa para o seu desenvolvimento profissional. Logo, a apropriação do conhecimento é garantida. O perigo dos “pacotes, receitas e *scripts*” prontos para a educação é a alienação profissional.

Para Tedesco (*apud* ANDRÉ, 2009, p. 249), “se a política se ocupar de definir por decreto, por exemplo, como se ensina uma disciplina ou que método deve ser aplicado para resolver tal ou qual problema, estaríamos diante de uma situação de alto risco de desprofissionalização”. Entende-se, então, que o professor é um profissional autônomo, intelectual orgânico, com experiências, dotado de conhecimentos e potencial transformador social, que reconhece as reais necessidades e limitações de sua prática.

A formação é uma necessidade, um compromisso do Estado que deveria ser garantido aos professores da Educação pública principalmente. Ela é um mecanismo inacabado do desenvolvimento profissional, de apropriação dos saberes e dos conhecimentos inerentes às práticas educativas.

Em outras palavras, não definir os programas de formação de professores como parte de uma contraesfera pública ampliada, que poderia operar de algum modo coordenado para educar intelectuais dispostos a desempenhar um papel central na grande luta pela democracia e pela justiça social. (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 148).

A formação de professores, na maioria das vezes, é compreendida como meio de certificação ou em uma perspectiva meramente técnica. Ela é pouco entendida como processo de aprendizagem mútua e que garante à escola espaço de aprendizagem a todos os seus sujeitos, compreendendo professores e estudantes como eternos aprendentes. Assim, o professor não é um mero propositor de conteúdo, ele é sujeito que forma para as lutas à cidadania, ao direito e à equidade social. A formação profissional docente desempenha papel central na reflexão do professor sobre o que implementar, como e para quem.

Ao expor as percepções e considerações dos professores sobre a BNCC e o processo de implementação, o trabalho sobre os saberes é percebido como aquele “que carrega as marcas dos seres humanos”, desses profissionais que possuem saberes “plurais e heterogêneos”, saberes “personalizados e situados” e “temporais” (TARDIF, 2000). Esses saberes não correspondem a uma perspectiva de transposição de conhecimento restritamente universitários, mas de ordem prática do trabalho docente. É com a atividade que é desenvolvida, com a experiência de trabalho em interação com os outros, e com a vivência individual e coletiva que são adquiridas as formas de interpretar, conhecer e atuar sobre as coisas.

O professor é um profissional que possui um “saber e um saber fazer” (GIDDENS, 1987) dotado de múltiplos aspectos, conforme citado acima. Os professores merecem ser valorizados, respeitados, ouvidos e, por isso, este trabalho teve a pretensão de manter o espaço de escuta crítica e reflexiva sobre o que percebem e vivenciam no tratamento com a implementação da BNCC.

3.4 O que dizem os documentos de formação e planejamento escolar sobre a BNCC?

Dentre os avanços da pesquisa, considera-se a coleta de dados documentais como fator primordial para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa. Dentre as coletas de novos dados, pode-se citar os documentos como cruciais para o desenvolvimento deste trabalho. Portanto, os documentos cedidos pela escola são: planejamentos de professores dos anos de 2019 e 2020; Plano de Formação Continuada 2019 e algumas ementas de formação; e Plano de Formação 2020. Este último, devido aos últimos acontecimentos causados pela suspensão das aulas por conta da pandemia de Covid-19, deverá sofrer alterações.

Os documentos cedidos pela escola do ano de 2019 são:

- Proposta de Formação Continuada para o Ano Letivo de 2019, que descreve brevemente a importância da formação continuada de professores e as temáticas das formações. O documento é composto por 4 páginas, com listagem de 6 temáticas sugeridas para formação, sendo os seguintes: Diário Eletrônico SISLAME¹³; Sistemática de Avaliação; BNCC: inovações curriculares para o Ensino Fundamental; Competências de Leitura e Escrita: desafios e estratégias; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Saúde e Qualidade de Vida no Ambiente escolar.

- Plano de Ação da Coordenação Pedagógica para o Ano Letivo de 2019, com 4 páginas. Anexado a esse documento está o Plano de Intervenção Pedagógica da Escola, com 13 páginas.

- Plano Anual 2019 dos professores do 4º ano do Ensino Fundamental, com 20 páginas. Apenas esse plano foi cedido, pois os outros documentos das demais turmas seguem o mesmo padrão de organização disciplinar.

Os documentos de planejamento e de formação 2020 confiados pela escola são:

- Calendário de Formação Continuada de 2020, com 2 páginas.
- Pauta da Jornada Pedagógica com 4 páginas e composta pelas atividades distribuídas nos dias da jornada como anexo;

- Plano de Formação 2020, com 7 páginas. Consta de justificativa, objetivos e conteúdos de formação.

- Plano Anual 2020 dos professores do segundo ano do Ensino Fundamental, com 20 páginas e uma estrutura de preenchimento semelhante aos demais anos de ensino.

Pode-se inferir que, no ano de 2019, a BNCC foi ponto de formação continuada na escola. No ano de 2020, embora sob a perspectiva do remanejamento curricular devido às condições sanitárias, percebeu-se que as categorias de análise deste trabalho contemplam a maioria dos documentos cedidos e as ações pedagógicas e formativas da escola. Outro destaque que merece ser posto é de que os dados fornecidos a partir das entrevistas com os docentes da escola conferem à formação continuada na escola um elemento central à implementação da BNCC. O planejamento como elemento didático pedagógico a essa implementação reflete diretamente a prática pedagógica do professor. Essas categorias do trabalho serão mais bem exploradas nas seções seguintes.

¹³ Diário eletrônico dos professores municipais. A sigla significa Sistema para Administração e Controle Escolar.

3.4.1 Formações Continuadas 2019

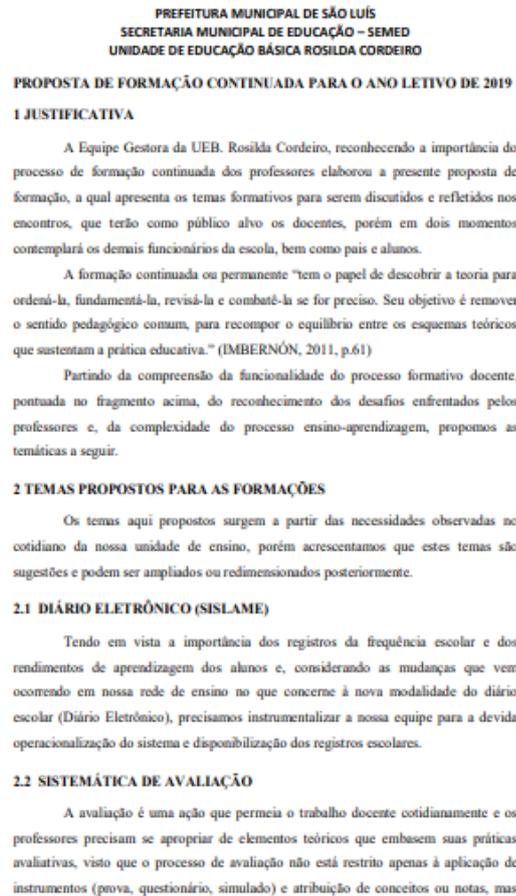
Os documentos cedidos pela escola foram analisados a partir da intencionalidade das categorias deste trabalho. Apesar de todos os documentos serem considerados importantes, foram priorizados aqueles que contêm as categorias do trabalho de pesquisa. Os planos de formação e planos de ensino 2019 e 2020 foram analisados conforme as categorias deste trabalho. Eles revelaram que a BNCC está sendo implementada na escola e que se configura como pauta ao planejamento e às formações continuadas ofertadas na escola. Os efeitos ocasionados por essa orientação curricular têm ressignificado a prática educativa.

As formações do ano de 2020 foram notoriamente prejudicadas pela pandemia do novo coronavírus. O calendário encontrava-se em constante reformulação, levando em conta a rotina pedagógica do corpo docente, as necessidades sentidas a partir das aulas remotas e o distanciamento social em decorrência da Covid-19. Portanto, optou-se em não abordar analiticamente o calendário de formações para o ano letivo de 2020.

Considera-se a coleta de dados documentais um fator primordial para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa. Os documentos cedidos pela escola são: planejamentos anuais dos professores dos anos de 2019 e 2020; Plano de Formação Continuada 2019; e Plano de Formação 2020, que será descrito no trabalho, mas não será analisado por não ter sido desenvolvido.

A Proposta de Formação Continuada para o Ano Letivo de 2019 descreve a importância da formação continuada de professores e das temáticas das formações. Esse documento é composto por 4 páginas, com listagem de 6 temáticas para formação, sendo elas: Diário Eletrônico SISLAME; Sistemática de Avaliação; BNCC: inovações curriculares para o Ensino Fundamental; Competências de Leitura e Escrita: desafios e estratégias; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Saúde e Qualidade de Vida no Ambiente escolar.

Figura 5 - Capa da Proposta de Formação Continuada 2019



Fonte: Unidade de Educação Básica, 2019.

É interessante observar que o documento é composto por justificativa e objetivo, e descreve as formações ofertadas em 2019. Entende-se pela justificativa do documento que ele comporta uma parte teórica e outra prática, importantes aliadas às formações continuadas. As temáticas tratadas propõem o enfrentamento dos desafios cotidianos e da complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Dentre as formações de 2019, expostas no quadro a seguir, destaca-se a formação *BNCC: inovações curriculares para Ensino Fundamental* e a formação *Competências de Leitura e Escrita: desafios e estratégias*.

Quadro 4 - Quadro dos Temas de Formação Continuada 2019

TEMAS FORMATIVOS	RESPONSÁVEL	PÚBLICO ALVO
Diário Eletrônico (SISLAME)	Equipe de Tecnologia da Informação da SEMED	Equipe Docente
Sistemática de Avaliação	Equipe do Núcleo de Avaliação da SEMED	Equipe Docente
BNCC: inovações curriculares para o Ensino Fundamental	Gestão e Coordenação Pedagógica	Equipe Docente
Competências de Leitura e Escrita: desafios e estratégias	Coordenação Pedagógica	Equipe Docente
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Profª Solange Eli Santos Antonioletti	Equipe Docente e Funcionários
Saúde e Qualidade de Vida no Ambiente Escolar	Profissionais do Posto de Saúde do Quebra Pote	Equipe Docente, Funcionários, Pais e Alunos

Fonte: Unidade de Educação Básica, 2019.

No título da formação sobre a BNCC, pode-se inferir que ela é percebida como inovação curricular para o Ensino Fundamental. Logo, acredita-se que as percepções dos formadores sejam a de expor por meio dessa formação as mudanças propostas pela BNCC. Essa pauta de formação demonstra que a gestão e coordenação da escola preocupam-se com o corpo docente, considerando o novo discurso teórico e prático trazidos pela BNCC.

A formação em *Competências de Leitura e Escrita: desafios e estratégias* denota a percepção dos desafios e as possibilidades que o trabalho pedagógico com as competências demanda do professor. Inferiu-se, então, que essa formação teve como objetivo expor os desafios trazidos à alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como também instigar as possibilidades do trabalho pedagógico para desenvolver a competência da língua escrita através da BNCC. Pela multiplicidade de temas abordados nas formações de 2019, com base em Soares e Fernandes (2018, p. 91), aponta-se que:

O desenvolvimento dessas ações de formação continuada na escola que envolva o levantamento de situações-problemas para estudos e planejamentos coletivos [...] trabalhados realizados na e pela escola corrobora os processos de reflexão crítica da prática pedagógica dos professores, em contraposição aos processos alienantes de fragmentação do trabalho pedagógico do docente.

A coordenação pedagógica da escola ressaltou na entrevista a opinião dos professores quanto aos instrumentos prévios que compõem as formações continuadas em serviço. É importante que os temas partam de situações-problema que os docentes vivenciam e que a formação continuada seja motivada pelas necessidades que surgem sobre a prática. Essas formações devem imbuir os professores de instrumentos que consigam enfrentar a alienação e a desprofissionalização atraídas ao trabalho pedagógico.

A coordenação pedagógica pode representar o meio pelo qual os profissionais da educação possam consolidar suas aprendizagens, pois possibilita a construção coletiva, em contraposição a um trabalho fragmentado, individualizado, descontextualizado e que reproduza a exclusão social de professores e, conseqüentemente, dos estudantes do ensino fundamental. (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 93).

A dialética entre professores, coordenadores e formações de interesses do corpo docente garantem processos de trabalho colaborativo e fortalecimento das ações sobre as implementações das políticas curriculares, conforme os parâmetros discutidos e estabelecidos pela equipe pedagógica. Quando as novidades políticas e curriculares chegam às escolas, elas encontram um corpo docente e um território empoderado e seguro de suas práticas, os quais não se deixam influenciar pelas marcas ideológicas contrárias à cultura e organização escolar estabelecidas. Nota-se que a mobilização dos profissionais da escola supre uma necessidade formativa no que tange ao desenvolvimento das políticas curriculares à educação.

3.4.2 Formações Continuadas 2020

As formações planejadas para o ano de 2020 foram remanejadas devido à pandemia da Covid-19, o que acarretou para esta pesquisa o descarte da análise dos dados referentes ao desenvolvimento dessas ações. Contudo, faz-se uma breve exposição sobre como o cronograma estava disposto no início do ano letivo de 2020. Estas formações continuadas foram distribuídas previamente durante o ano letivo de 2020, totalizando 60 horas nas seguintes temáticas:

- Jornada Pedagógica 2020 - Avaliação e Planejamento: ações necessárias para a organização do trabalho escolar. A data em que ocorreu a jornada foi de 18 a 21 de fevereiro de 2020. Carga horária de 12 horas.
- Projetos Didáticos - definição de estratégias metodológicas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção textual. Teria previsão para ocorrer em 28 de março de 2020, com 4 horas de atividades;
- Recursos Pedagógicos para Alfabetizar (oficinas/workshop) - Teria previsão para ocorrer em 18 de abril de 2020, com 6 horas de trabalho;
- Projeto Político Pedagógico - constrói a identidade da escola. Ocorreria em 30 de abril de 2020, com 4 horas de trabalho;
- Avaliação da aprendizagem - análise dos resultados e projeção de metas. Ocorreria em 20 de junho de 2020, com 4 horas de trabalho;

- Competências de leitura e escrita: desafios e estratégias - seriam 8h de trabalho que deveriam ocorrer em 22 de agosto de 2020.
- Oficina de Jogos Matemáticos - ocorreria em 6h, em 19 de novembro de 2020.
- Projeto Político Pedagógico - construção da identidade da escola (parte 2), ocorreria nos dias 24 de outubro e 21 de novembro de 2020.

A partir do que foi exposto, embora sob incertezas, o Projeto Político Pedagógico seria pauta de formação e de atualização na escola. Uma reflexão que se pondera é: será que na atualização do PPP da escola e da sua proposta pedagógica ambos se alinhariam à perspectiva curricular da BNCC? A BNCC (BRASIL, 2018, p. 15) preconiza que:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

O foco sobre a atualização curricular alinhada à BNCC não é apenas uma orientação das políticas curriculares, mas um movimento possível e que está sendo realizado pela escola. Uma prova disso é que a escola continua avançando em suas formações sobre o ensino e as competências, conforme foi visto no interesse de formação sobre a temática *Competências de leitura e escrita: desafios e estratégias*. Nesse cenário, as críticas ferrenhas sobre a BNCC passam agora para o plano da possibilidade e das reorganizações e adaptações que as escolas devem realizar sobre esse documento de orientação curricular.

3.4.3 Os planos anuais 2019 e 2020

Foi cedido pela escola somente o plano anual 2019 dos professores do 4º ano do Ensino Fundamental, com 20 páginas. Os outros documentos das demais turmas seguem o mesmo padrão de organização do plano cedido. Observou-se que alguns elementos trazidos pela BNCC constam no corpo do documento.

O documento do planejamento anual 2020 cedido pela escola demonstra que alguns elementos trazidos pela BNCC foram utilizados no plano anual pelos professores. São apontadas algumas modificações em relação ao plano anual do ano de 2019, como a inclusão de outras nomenclaturas trazidas pelo documento. As imagens a seguir retratam os planos de 2019 e 2020:

Quadro 5 - Planejamento Anual do 4º Ano do Ensino Fundamental 2019

SEGMENTO: ENSINO FUNDAMENTAL I / ANO: 4º
 AREA DE CONHECIMENTO: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
 COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA / PLANO ANUAL – 2019

CÓDIGOS / HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO	TEMAS INTEGRADORES¹ / POSSIBILIDADES DIDÁTICAS²	AValiação³
<ul style="list-style-type: none"> • (EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. • (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. • (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. • (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos <u>publicitários</u>. • (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para qual: a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto): a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas. • (EF15LP06) Revisar e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. • (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. • (EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos <u>multimídia</u> disponíveis. • (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. • (EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. • (EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 1 Texto dramático – <u>Biliú e o pote vazio</u> (Ricardo Karam) • Para falar e escrever melhor <ul style="list-style-type: none"> o Gramática – Fonema e letra. o Dicionário – Indicação de pronúncia • Comunicação oral – Apresentando uma mágica • Texto 2 Conto de artimanha – A esperteza do tatu (Rosane Pamplona). • Práticas orais e escritas • Para falar e escrever melhor <ul style="list-style-type: none"> o Gramática – Encontro vocálico o Ortografia – Divisão silábica em encontros vocálicos • Memória visual • Comunicação escrita – Texto dramático. • Revisão do texto • Reescrita do texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Características da conversação espontânea; • Procedimentos de escuta de textos; • Exposição oral; • Localização de informações em textos; • Deduções e inferências de informações; • Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; • Reflexão sobre o conteúdo temático do texto; • Reflexão sobre o léxico do texto • Fluência de leitura para a compreensão do texto • Autodomínio do processo de leitura • Parágrafo: aspectos semânticos e gráficos 	<p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A participação oral de cada aluno, coletivo e da turma. • Avaliação formativa realizada através das atividades realizadas ao longo do bimestre, como: atividades escritas, leitura, produção de texto. • Serão também avaliados os aspectos qualitativos do aluno, como: participação, desempenho, atitudes sociais, assiduidade e pontualidade. • Diagnóstico empregado no início do processo com a função de diagnosticar o discente. • Formativa expressa o grau de desempenho do discente em uma habilidade ou conhecimento. • Somativa com caráter classificatório, segundo os níveis de aproveitamento. • A avaliação terá caráter contínua e cumulativa. <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produções individuais ou coletivas (Trabalhos). • Seminários.

Fonte: Unidade de Educação Básica, 2019.

Quadro 6 - Planejamento Anual do 2º Ano do Ensino Fundamental 2020

PLANO ANUAL 2º ANO – 2020
 COMPONENTE CURRICULAR: ARTE

UNIDADES TEMÁTICAS	CÓDIGOS / HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO	POSSIBILIDADES DIDÁTICAS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Artes visuais ➤ Dança ➤ Música ➤ Teatro ➤ Artes integradas 	<ul style="list-style-type: none"> • (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. • (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos • (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. • (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. • (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artes integradas • Elementos da linguagem • Matrizes estéticas e culturais • Materialidades • Processos de criação • Sistemas da linguagem • Contextos e práticas • Elementos da linguagem • Processos de criação 	<p>Aulas expositivas e dialogadas;</p> <p>Apresentação de vídeos e filmes educativos;</p> <p>Compartilhamento de saberes e experiências do cotidiano;</p> <p>Apreciação de músicas, danças, filmes, artes visuais;</p> <p>Atividades prática e experimentais;</p> <p>Atividades de pesquisas; Jogos e brincadeiras; músicas e interpretação corporal;</p> <p>Atividades de colagem, dobradura;</p> <p>Trabalho manual usando papel e ou tintas para datas comemorativas.</p>	<p>Contínua e formativa</p> <p>Avaliação individual, em grupos ou equipe; avaliação oral; autoavaliação.</p> <p>Avaliação objetiva e subjetiva.</p> <p>Avaliação sobre pontualidade, assiduidade, atenção, concentração, participação, colaboração e resolução das atividades propostas.</p> <p>Avaliação das</p>

Fonte: Unidade de Educação Básica, 2020.

As nomenclaturas trazidas pela BNCC foram usadas nesse planejamento em destaque por meio das seguintes categorias: códigos e habilidades; objeto de conhecimento; e temas integradores. Na exposição do plano, as habilidades estão descritas e alinhadas aos códigos alfanuméricos da BNCC e à divisão conteudista sobre o objeto de conhecimento dos

componentes curriculares do livro didático, não sendo, portanto, os descritos no documento da BNCC.

As nomenclaturas utilizadas no plano 2020 que fazem referência à BNCC são: unidades temáticas; códigos; habilidades; e objeto de conhecimento. São elementos que a BNCC pondera e confere nova configuração ao planejamento do professor. A seguir consta o local onde esses elementos são postos no documento da BNCC e qual a explicação pedagógica para o seu uso de acordo com o documento da BNCC e o que se infere sobre o uso dos termos.

Quadro 7 - Planejamento Anual do 2º Ano do Ensino Fundamental 2020

PLANO ANUAL 2019	BNCC (2018)	Explicação pedagógica
Unidades temáticas	Unidade temáticas (p. 25)	No plano entende-se que as unidades temáticas são as áreas trabalhadas nas disciplinas curriculares. Na BNCC, observando a figura explicativa do documento, as unidades temáticas são as grandes áreas dos objetos de conhecimento para o desenvolvimento das competências e habilidades de ensino dos anos iniciais e finais. (BRASIL, 2018, p. 24)
Códigos	Códigos alfanuméricos (p. 23)	No plano os códigos são retirados da BNCC <i>ipsis litteris</i> . Segundo a BNCC [...] as aprendizagens estão organizadas em etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens. (BRASIL, 2018, p. 23)
Habilidade	Habilidade	Segundo o plano as habilidades são os objetivos que se pretende alcançar; Segundo a BNCC as competências estão em acordo com o desenvolvimento de habilidades. Habilidade é um conjunto de elementos cognitivos e socioemocionais “para resolver as demandas complexas da vida cotidiana e do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).
Objeto de conhecimento	Objetos de conhecimento	No plano infere-se que o objeto de conhecimento são as seções das unidades temáticas do livro didático. Os objetos de conhecimentos da BNCC são as áreas, dadas para o estudo dos componentes curriculares (as disciplinas, podendo ser verificado no próprio documento da BNCC. (BRASIL, 2018, p. 29)

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

No ano de 2019, principalmente, a BNCC foi ponto de formação continuada na escola. No ano de 2020, embora sob a perspectiva do remanejamento curricular, devido às condições sanitárias, foi percebido que as categorias de análises deste trabalho contemplam a maioria dos documentos cedidos e das ações pedagógicas e formativas da escola.

As formações devem ser instituídas não apenas por necessidade, mas por intencionalidade política, “a fim de fortalecer a ação coletiva e participativa com base em novos referenciais teóricos que fundamentam os atos do currículo, colocando-o em ação no espaço concreto da escola e da sala de aula” (VEIGA; SILVA, 2018, p. 53). O que se está querendo dizer é que deve haver democracia nas escolas sobre as temáticas das formações continuadas, as quais se refletem na qualidade das aulas e do ensino. Logo, “A escola que reflete o que pretende, do ponto de vista político e pedagógico, enfrenta o desafio da inovação, tanto na forma com a escola se organiza quanto na gestão que é exercida” (*ibid.*, p. 52).

Outro destaque que merece ser posto é de que os dados fornecidos a partir das entrevistas com os docentes da escola conferem à formação continuada na escola um elemento central à implementação da BNCC. O planejamento como elemento didático-pedagógico a essa implementação reflete diretamente na prática pedagógica do professor. Sobre esses dados é que o aprofundamento desta pesquisa pretendeu expandir. As categorias de análise abordadas nos documentos e a aproximação com o *locus* e os sujeitos das pesquisas conduzem para essa conclusão.

Ainda foi importante observar que nessa teia de formação continuada não houve formações que possibilitaram o desenvolvimento de habilidades digitais dos docentes. Deve-se considerar que essa formação é importante para que o produto a que se propôs esta pesquisa se materialize. No entanto, isso não quer dizer que os docentes não possuam essas habilidades, mas chama-se atenção para essa relação. Sobre isso, Marinho *et al.* (2009, p. 22) afirmam que:

O que aumenta o desafio do qual falamos é a deficiência ou mesmo ausência do uso de computadores e tecnologias associadas na formação inicial dos professores. O computador é o grande ausente da sala de aula das licenciaturas. A expressiva maioria de nossas licenciaturas não usa essa tecnologia para formar futuros professores e também - é claro - não os prepara para usá-la com seus próprios alunos. Resta então à formação continuada suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, nas licenciaturas. Quando se trata de TDIC, estamos fazendo, na verdade, uma "formação inicial" no tempo da continuada. Mas nessa “operação tapa-buraco” que virou a formação continuada, a maioria dos cursos tem se voltado essencialmente para a "atualização" em conteúdos de disciplina.

As políticas de formação de professores postergam o desenvolvimento de habilidades que hoje são essenciais. Mediante o contexto de pandemia, essas considerações se intensificaram e demarcaram a divisão entre professores inclusos e excluídos, aqueles que

possuem ou não habilidades docentes digitais¹⁴. A seção a seguir aborda a prática educativa como categoria discutida neste trabalho em relação à competência digital, que é uma habilidade fundamental a ser pensada nas últimas décadas e, atualmente, diante do ensino remoto e do ensino híbrido.

3.5 A prática educativa e a competência digital docente

Os desafios das aulas remotas trazem a reflexão sobre o atual momento de crise sanitária. Desde o início da pandemia causada pelo novo coronavírus (*Sars-CoV-2*), os professores se sentem desafiados a adaptar-se para “dar aula”. Nessa trama, as habilidades informacionais e de comunicação dos meios digitais exibem e reforçam a necessidade de aquisição da competência digital, para, posteriormente, expor o *blog* como produto pedagógico-tecnológico deste trabalho.

Cabe ressaltar que algumas escolas, dentre elas a maioria da rede privada de ensino, estão desenvolvendo seu trabalho de forma presencial ou por meio do ensino híbrido (alternando os dias com aulas presenciais e aula remotas). No entanto, a rede pública de ensino desse município, que é o espaço de fala desta pesquisa, continua com o trabalho remoto. A realidade do ensino público brasileiro levanta duas questões centrais que viabilizam o diálogo nesta seção. A primeira é o desafio do ensino remoto e a outra é a importância da competência digital docente para o desenvolvimento da prática educativa.

Primeiramente, pretende-se inserir a análise sobre a prática educativa referida neste trabalho. Esse discurso, incorporado à atividade educativa - atividade docente desenvolvida pelos diversos sujeitos escolares -, é um posicionamento que nega o utilitarismo sobre a atividade docente. A prática educativa não nega as faltas de condições materiais ao ensino, nem a falta de investimento sobre a carreira e salário dos professores, mas, mesmo que esses pontos sejam desafios escolares, os profissionais da educação são resistentes a esse comprometimento que é o processo de ensino e aprendizagem. Esse é o território da prática educativa, inserido em um contexto complexo, social, histórico e cultural.

¹⁴ Sobre esse ponto de aquisição de habilidades docentes tecnológicas digitais o *blog* dispõe de uma postagem provocante sobre este aspecto, consultar em: < <https://dialogosdeprofessores.blogspot.com/2020/12/aula-remotas-e-competencia-digital.html>>. Acesso em: 31 dez. 2020.

3.5.1 A prática educativa

A *ciência da* Educação formal, o Currículo educacional brasileiro e a Formação de Professores como campos de estudos e objetos de análises deste trabalho entendem a importância da reflexão e o posicionamento epistemológico sobre qual prática se refere esta pesquisa. É imprescindível que mediante os vastos campos de estudos, as referências sobre a prática como atividade escolar tendem a tomar diversos rumos em que perspectivas são afirmadas, divergindo-se dos referenciais teóricos e metodológicos.

Mediante isso, este trabalho compreende a atividade escolar desenvolvida pelos profissionais escolares como prática intencionalmente educativa. Baseando-se em Freire (2013, p. 16, grifos do autor), *a prática educativa* extrapola o ato de “treinar o educando no desempenho de destrezas”. Portanto, quando o profissional da educação se posiciona não apenas como professor, mas como educador, este entende sua prática para além do mero ensino de conteúdos e opta por um fazer ético, especificamente humano e crítico-progressista. Isso quer dizer que o ambiente escolar não é somente um espaço onde se aprende conteúdos, mas onde se apreende a leitura e a intervenção consciente no mundo.

A compreensão sobre a prática se faz em atividade, na ação. Segundo Monteiro (2006, p. 95), “[...] a posição mais segura para compreender a docência é sua prática”. É no desenvolvimento da profissão que se entende os percalços do caminho educativo, do desenvolvimento do currículo como um campo de disputa de forças, que ora converge, ora diverge dos ideais progressistas. Por isso, sustenta-se “a suspeita de análises sobre a prática do professor realizada por quem não tem como profissão a docência” (*ibidem*). A prática deve ser pensada por quem a desenvolve, deve ser objeto de reflexão pelos que a praticam.

Essa prática é refletida na crítica e na dialética dos aspectos totalizantes e contraditórios dos educadores e da autonomia dos sujeitos. Esses sujeitos se movem para a transformação social, que, constantemente, reflete sobre seus saberes, respeitando a multiplicidade de posicionamentos encontrados nas vivências da profissão. A prática educativa, ao lado dos saberes, da formação continuada e do desenvolvimento do currículo, é entendida como atividade coletiva, interdisciplinar, que molda identidades. Portanto, pensar esse termo – prática educativa - é identificar o currículo como um campo fértil para o trabalho intelectual, que faz emergir a constante reflexão sobre os conflitos, as disputas e as possibilidades educativas, tão necessárias à continuidade do processo de ensino e aprendizagem escolar.

Existe a necessidade de situar algumas terminologias usadas neste estudo, que são: *prática pedagógica, prática docente, prática reflexiva e prática profissional*. Não é pertinente

para este trabalho que se entenda os processos de construção ontológica dessas categorias, mas sim a apropriação de um sentido das categorias usadas no desenvolvimento do trabalho. Entende-se que o conhecimento dialético permite perceber as contradições dos fenômenos, os conflitos dos próprios sujeitos e a distância entre o que se estuda e o que se acredita, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e os saberes, entre o global e o local, entre as prescrições e a materialidade dessas prescrições.

Portanto, faz-se necessário esclarecer como se entende a prática no campo epistemológico. Concorde-se com Monteiro (2006, p. 104) ao afirmar que a Epistemologia da Prática é:

[...] o saber rigoroso produzido a partir da prática, o entendimento dos componentes que podem vir a constituir a prática. O exame da prática indica componentes importantes para seu estabelecimento: ela é uma atividade profissional, coletiva, interdisciplinar e reflexiva. É profissional porque exige formação específica; é coletiva, pois ocorre em um espaço público; é interdisciplinar pela configuração epistemológica das ciências; é reflexiva, pois exige contínua avaliação e transformação dessa prática.

Adverte-se que o entendimento da Epistemologia da Prática neste trabalho é indissociável à reflexão, à coletividade, ao desenvolvimento profissional, à interdisciplinaridade, ao processo avaliativo e formativo, os quais ocorrem nas interações entre os pares no cotidiano escolar. Logo, quando aquele que faz pesquisa se posiciona ao lado da *prática pedagógica*, toma-se como referência os conhecimentos produzidos pela ciência da educação, “no ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação)” (BRANDÃO, 1981, p. 26).

A prática pedagógica é *prática docente*, pois ela é o desenvolvimento da ação e da atividade docente permeada tanto pelos conhecimentos da teoria da educação quanto pelos saberes e experiência adquiridos com a profissão. A prática docente também não se refere somente aos professores, coordenadores e gestores escolares, mas a todos os profissionais que atuam, mediam, agem e inferem nos diversos campos da educação, seja ela a escola, a educação não formal e as instituições representativas.

A Epistemologia da Prática, a área do conhecimento, estudos e pesquisas que buscam compreender os sentidos e as atividades desenvolvidas pelos sujeitos da educação resgatam o sentido histórico e social das categorias usadas, sobretudo por conta de um posicionamento político e pedagógico que se assume perante as diversas teorias que cada nomenclatura apresenta. Essa área compreende os diversos saberes mobilizados em torno da prática profissional efetiva. Como qualquer outra teoria, a Epistemologia da Prática está sujeita aos posicionamentos ideológicos, os quais ora assumem condições críticas, ora posições mais

conservadoras. Não se pode negar as confluências dos saberes, conhecimentos e teorias dotadas de complexidade que requerem conhecimento teórico específico para se compreender de que lado a Epistemologia da Prática profissional docente advoga.

Então, qual seria a intencionalidade de expor essa teoria como categoria de um trabalho de pesquisa? Por que a preocupação explicativa das categorias emerge dos trabalhos e estudos científicos? Entende-se, na perspectiva crítica adotada neste trabalho, que a garantia do sentido da palavra é um compromisso com a pesquisa, com o aporte teórico-metodológico e com a prática que se desenvolve. O que se propõe é aprofundar conceitos e verificar como estes estão imbricados na atividade pedagógica em diálogo com a pesquisa.

Nota-se que o ato de ensinar e de educar sugere diferentes posicionamentos, já que a educação é diferente de ensino pela sua prática propositadamente emancipatória. O ensino tradicional se preocupa com a transmissão e o acúmulo de conteúdo, já a educação centra-se no conteúdo contextual, nos saberes sociais e cotidianos que visam à sua utilização para a emancipação e liberdade do sujeito escolar.

A Epistemologia da Prática, centralmente crítica, só produz prática emancipatória se estiver ligada à autonomia do sujeito, levando em conta a sua identidade e o movimento de profissionalização dos professores. Para que essa teoria esteja em confluência com a ação reflexiva sobre os saberes profissionais de professores, pressupostos têm sido trazidos nas contribuições de autores como Pimenta (1999), que afirma que a autonomia do sujeito, ao lado da epistemologia da prática, valorizam os saberes da docência; e Tardif (2000), que aborda que os saberes profissionais dos professores e a relação entre saberes universitários valem-se do conceito de epistemologia da prática profissional. A *prática profissional* é definida por Tardif (2000, p. 10) como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Quando se pretende envolver-se com a discussão sobre a prática profissional, esta faz referência às atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação na mobilização dos saberes e, portanto, do conhecimento que é realmente usado durante sua ação pedagógica. Quando se refere à *prática reflexiva*, esta toca na pedagogia da práxis, que é entendida como:

A teoria da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os. Mas a pedagogia da práxis não é uma pedagogia inventada a partir do nada. Ela já tem uma história. Ela se inspira na dialética. (GADOTTI, 1941, p. 28).

O autor chama a atenção de que “toda a tentativa de sistematizar uma prática é certamente frustrante: o ato educativo não é sistematizável” (GADOTTI, 1941, p. 29). Esse posicionamento expõe a complexidade da ação educativa, pois dita formas de conduzir o ato

pedagógico. O arcabouço da teorização sobre a práxis pedagógica conflui com a pedagogia do conflito, a qual admite o campo do materialismo dialético de Marx, baseado na perspectiva da contradição e do conflito no ato de educar. Entender esse ato educativo histórico, crítico, transformador e desafiante é notoriamente ousado, dada a complexidade da prática educativa.

A pedagogia da práxis tem fundamentos também filosóficos e rejeita a pedagogia de cunho estritamente pragmático e utilitarista, cujo real sentido está em verdadeiramente substituir o que é educativo para o que é útil.

É importante trazer para esta discussão a crítica da práxis reflexiva sobre a BNCC, pois as políticas educacionais entendem que o modelo de um currículo internacional é o ideal ao currículo brasileiro, o que faz com que a BNCC seja um objeto da práxis reflexiva. A Base Nacional Comum Curricular é um documento que copia os modelos internacionais para a educação e o currículo no campo das políticas educacionais. A autonomia da coletividade, ou seja, as diversas vozes que agregam identidade curricular e dialética na construção do documento, pouco foi priorizada, conforme exprime Gadotti (1941, p. 31): “[...] a educação que copia modelos, que deseja reproduzir modelos, não deixa de ser práxis, só que se limita a uma práxis reiterativa, imitada e burocratizada. Ao contrário desta, a práxis transformadora é essencialmente criadora, ousada, crítica reflexiva”.

Na definição sobre o que é competência, a BNCC explicita que a prática escolar está diretamente relacionada à habilidade:

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

A ênfase no aspecto psicologizante da BNCC deve ser questionada para se pensar sobre a responsabilização do ensino e da função do professor. O que se ensina e o que se aprende na escola são aprendizagens para a vida ou apenas para a resolução de problemas pontuais? A BNCC também se posiciona sobre a prática diversificada e a prática social expressas entre as dez competências gerais, como seguem:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de *práticas diversificadas* da produção artístico-cultural.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas *práticas sociais* (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9, grifa-se).

A expressão para a diversidade e para a prática social são postas no documento através das dez competências gerais que norteiam a aprendizagem em toda a Educação Básica. Cabe aos educadores o posicionamento de sua ação para orientar o que há de significativo na prática educativa crítica, democrática, laica, cidadã, emancipatória, política, histórica e social. São os conhecimentos e saberes dos profissionais da educação que implementam o que há de significativo na BNCC em suas práticas docentes.

3.5.2 A competência digital docente

O ano de 2020, contexto da pandemia da Covid-19, demandou das escolas e das instituições escolares novas habilidades digitais. Tanto alunos quanto professores tiveram que sair do lugar comum e buscar novas habilidades de manipulação de aparelhos eletrônicos, *smartphones*, *tablets* e computadores. É uma realidade em que os professores das diversas partes do país tiveram que se adaptar, recorrendo a aulas remotas e *on-line*. Não foi possível apenas ficar manipulando as mensagens de texto e de áudio visando à comunicação com os estudantes e suas famílias. Houve a necessidade real de gravar aulas, *hiperlinkar* sugestões de vídeos, sites, plataformas e conteúdos para agregar interatividade às aulas.

Nesse contexto, tornou-se comum que as reuniões e a estimulação à aprendizagem ocorressem através do *Google Meet*, *Zoom*, *Teams* e até chamadas de vídeos via *WhatsApp*, bem como através de outras plataformas e aplicativos semelhantes a estes. Em cena entra o PC e o celular; nessa trama surge o professor impelido pelas circunstâncias e que se vê despedido de preconceitos diante das tecnologias digitais e da necessidade de trabalhar em rede e conectado.

Algo ficou bem claro: as políticas públicas em educação postergam há décadas a garantia da formação inicial e continuada voltadas ao ensino e aprendizagem em linguagens e tecnologias da informação. A competência docente digital que empodera o professor de habilidades digitais em sua prática pedagógica, no contexto da pandemia do novo coronavírus, demarcou o território educacional. Em consequência, marcou escancaradamente um processo de exclusão entre os que sabem e os que pouco sabem, entre os que possuem acesso às redes digitais e os que nelas não estão inclusos.

O *blog*, nesse sentido, tem o objetivo de proporcionar aos docentes espaço de escrita, onde possam manifestar suas experiências e saberes em torno das suas vivências com a implementação da BNCC. O processo de formulação tende a ser considerado aligeirado e contempla poucas vozes na construção do documento. Esse espaço alternativo e *on-line* para a realidade da escola pesquisada é considerado um ambiente que proporciona autonomia e

democracia ao oferecer a oportunidade de protagonismo e de diálogo no *blog*.

Os documentos que regem e orientam a Educação ressaltam o desenvolvimento de práticas voltadas à competência digital na formação inicial e continuada de professores, assim como a inserção dos estudantes na cultura digital há bastante tempo. Essa meta majoritariamente foi postergada pelas políticas públicas educacionais. O efeito disso, no período de distanciamento social e das aulas remotas, desencadeou uma onda de insegurança e desafetos nos processos da educação a distância, tanto nos profissionais da Educação (em geral) quanto nas famílias e nos estudantes brasileiros.

Os inclusos na cibercultura e na interação em rede obtiveram certa facilidade no manuseio das ferramentas utilizadas para desenvolver o mínimo de estimulação cognitiva, afetiva e pedagógica que as escolas e os profissionais se empenharam a mediar. Não se pretende romantizar esse momento, pois é notória a estafa física e intelectual desencadeada pelo excesso de atividades e horas de trabalho sentidas pelos professores. É angustiante compreender o quanto as famílias estão destituídas do acesso à rede de internet, de um cotidiano letradamente digital e de uma rotina que favorece os estudos remotos.

Algumas escolas optaram por desenvolver aulas e disponibilizar conteúdos no canal do *YouTube*; ao vivo pelo *Meet*, *Zoom* e *Teams*; outros pelo *WhatsApp*. Observa-se que as ferramentas que eram destinadas à interação, informação e diálogos informais redefiniram-se e são palco da Educação Formal. A qualidade dessas ações e o seu resultado poderão ser pauta de um outro diálogo, dado que os efeitos desse período são sentidos atualmente, mas serão palpáveis realmente pelas avaliações escolares daqui há alguns anos.

A BNCC diz algo sobre a competência tecnológica na sua quinta das dez competências gerais que “devem” ser desenvolvidas durante a Educação Básica:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

O que se almeja suscitar no diálogo em torno dos desafios da competência e letramento digital docente é o estímulo às habilidades tecnológicas na Educação. O atual momento mostra que todos os sujeitos estão atravessados pelo ensino remoto, uso das Novas Tecnologias da Informação (NTI), Educação a Distância (EAD), Tecnologias da Informação e da Comunicação, dentre outros campos. Todos são convidados (e exigidos) a desenvolver habilidades que permitam a tessitura de caminhos metodológicos prazerosos e significativos educacionais. No atual momento, a pandemia consolida na história o ensino remoto e as novas

abordagens à Educação, nas quais os professores são a força motriz que oportuniza o desenvolvimento do letramento digital presente e futuro às gerações interconectadas. Além disso, desenvolve competências, habilidades, letramento e alfabetização digital na Educação.

A relação do *blog* com a competência digital, cujo foco está no multiletramento, visualiza a escrita do *blog* como ferramenta de interconexão de habilidades digitais e metacognitivas, de escrita complexa e reflexiva que permite ao leitor e ao internauta a conectividade com um amplo repertório digital. A disponibilização do *e-book*, com as principais ferramentas tratadas no *blog*, é pensando para facilitar o multiletramento digital pedagógico referente à implementação da BNCC.

4 BLOG: PRODUTO PEDAGÓGICO E TECNOLÓGICO COLABORATIVO

Conforme detectado durante a pesquisa, a preocupação dos docentes com a implementação da BNCC e com o pouco espaço crítico no documento faz com que o *blog* tenha a pretensão de garantir esse espaço de discussão entre os docentes. Inicialmente, pensou-se que o *blog* seria um ambiente interativo de disponibilização de materiais digitais que possibilitasse aos professores, nos seus estudos, a compreensão crítica e prática sobre a implementação da BNCC. No entanto, com a situação de isolamento social, do qual resulta a suspensão de aula e de contato pessoal, a intencionalidade do *blog* ganhou uma nova conotação, ou seja, passou a ser um espaço onde os docentes poderão tecer suas críticas e relatos de experiência desse documento mediante a sua atividade prática exercida enquanto educador.

Nesse cenário de isolamento social, a comunicação foi processada através de canais de comunicação, tornando-se imprescindível. Por exemplo, usou-se frequentemente o *e-mail* e o *WhatsApp* para concluir a investigação e as demais atividades da pesquisa. Presume-se que a interação com os participantes poderia ter sido mais favorecida se não fosse o distanciamento social ocasionado pela Covid-19.

Convém ressaltar que o trabalho educacional durante esse período de aulas remotas tem afetado os docentes do Brasil, tanto emocionalmente quanto do ponto de vista do trabalho intelectual que desenvolvem, situação em que estão imersos os sujeitos desta pesquisa. Por essa questão e por levar em conta os aspectos éticos da pesquisa, a colaboração dos participantes foi feita com muito respeito e cautela, levando-se em conta o que cada um dos educadores tem passado nesse contexto de incertezas e de profunda insegurança.

O *blog* é um produto colaborativo porque envolve atividades em conjunto. Permitiu-se que o seu desenvolvimento se desse a partir da escrita dos relatos de experiências que os docentes encaminharam para a construção desse produto educativo. Tem-se, assim, a perspectiva de que esse *blog* poderá ser uma ferramenta que possibilitará a implementação da BNCC a partir das necessidades sentidas pelos professores, considerando-os como autores e protagonistas de escrita. A finalidade é construir um blog educacional para a divulgação do trabalho pedagógico nos espaços escolares contextualizados com a BNCC.

Segundo Gomes (2005, p. 312-313), esse espaço é um ambiente de diversas possibilidades pedagógicas:

Enquanto recurso pedagógico os blogs podem ser: um espaço de acesso a informação especializada; um espaço de disponibilização de informação por parte do professor. Enquanto “estratégia pedagógica” os blogs podem assumir a forma de: um portfólio

digital; um espaço de intercâmbio e colaboração; um espaço de debate – role playing; um espaço de integração.

Ressalta-se também que nele estão disponíveis matérias, sites, cursos e outros repertórios que os docentes podem acessar para conhecer com mais profundidade o objeto desta pesquisa – a BNCC. Prima-se pela instrumentalização intelectual docente no que respeita à apropriação desse dispositivo legal – a BNCC, acreditando-se que o *blog* é um espaço alternativo de aprimoramento de conhecimentos na medida em que se configura como um ambiente de escrita, de escuta e de voz aos professores.

4.1 O *Blog*: observações iniciais

O objetivo do *blog* é proporcionar um espaço democrático de socialização e compartilhamento de saberes, conhecimentos e experiências dos professores no tratamento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. O *blog* proporciona também processos de escrita, autoria e autoformação da prática educativa dos docentes.

O desenvolvimento das Políticas Educacionais no Brasil e do Currículo, em particular, demandam a partir dos anos 90, sobretudo com o avanço do neoliberalismo, a expansão do ensino e a formação de professores na perspectiva do desenvolvimento de competências profissionais. Atualmente, o documento da Base Nacional para a Formação de Professores prevê a formação desses profissionais centrada no desenvolvimento de competências como pressuposta condição para a efetiva realização do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, simultaneamente na escola e na sociedade, as demandas sobre o uso das Novas Tecnologias da Informação (NTI) e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ensejam os professores à aquisição de novas habilidades profissionais que incorporem os requerimentos das inovações tecnológicas. “A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs na educação desencadeia e requer uma reavaliação e mudança das práticas pedagógicas, ou seja, objetivos, posturas e ferramentas precisam ser renovadas para atender ao momento histórico” (FAUSTIN; MOLIANI, 2013, p. 6).

No atual contexto, a manipulação dos aparelhos tecnológicos e a vivência em ambientes virtuais fazem parte da profissão docente, dos procedimentos metodológicos e de registros do processo de ensino.

Pensando nessas novas competências profissionais, compreende-se que oportunizar experiências de escrita e autoria com o uso das novas tecnologias¹⁵, a partir de um enfoque crítico e tendo em vista o atual momento pandêmico e sanitário, tão próximo da Educação, é indispensável e de fundamental importância que os docentes se apropriem das ferramentas tecnológicas e digitais.

Logo, o *blog* é produto de um processo de formação e é formativo, pois leva em conta o professor como protagonista da sua formação, da ação e da sua escrita em um ambiente interativo que é. Essa nova abordagem é também estratégia de formação profissional, pois ela pode proporcionar uma experiência importante para os docentes da escola pesquisada, tornando-os autores da sua história digital. Espera-se que a escrita no *blog* proporcione um tratamento crítico à BNCC, ao processo formativo e autoral, e à reflexão sobre a prática docente.

A época atual, sem a tecnologia digital, é impossível de ser pensada. Estabelecer essa conexão é a prova real da relação de dependência de uma com a outra. Uma boa parte da população tem uma máquina tecnológica nas mãos – o celular – que a transporta para várias dimensões simultaneamente, fazendo do mundo virtual parte do mundo real. O professor é um indivíduo ativo e sujeito dessa tecnologia, “já que ele é um dos agentes fomentadores naturais da prática pedagógica” (FAUSTIN; MOLIANI, 2013, p. 6).

Não é incomum, no mundo de hoje, o professor utilizar o computador, *notebook*, *tablet* e o celular para complementar e auxiliar o seu trabalho pedagógico. Existe a incumbência docente de preenchimento do diário escolar feito, na maioria das vezes, nos sistemas *online*. Essa é uma realidade cotidiana do professor que o induz ao uso das Novas Tecnologias da Informação (NTI). Portanto, é fundamental que se exponha brevemente o desenvolvimento histórico do *blog*.

A própria escrita da palavra e seus significados, como uma movimentação histórica, complexa e rápida, faz do resgate conceitual da palavra *blog* uma tarefa difícil. Os registros apontam que por volta de 1997, Jorn Barger, “para alguns, Tim Berners-Lee, o inventor da *World Wide Web* e criador do primeiro website é também considerado o criador do primeiro *weblog*” (GOMES, 2005, p. 312). A palavra *blog* é uma derivação de *weblog*, sendo que *web* significa rede e *blog* significa registro (GIRAFFA, 2009). *Weblog* é o termo original para *blog* na língua inglesa (GOMES, 2005).

¹⁵ O termo tecnologia não se refere apenas os recursos tecnológicos digitais, mas a criação de conhecimento e materiais pelo homem. No entanto neste trabalho a tecnologia a qual se refere é a tecnologia da informação e da comunicação amparada pela rede de internet

O *blog* é uma ferramenta de linguagem interativa que precisa ser clara e objetiva. A qualidade da sua informação deverá satisfazer aos anseios e objetivos dos internautas que procuram por respostas ou interatividade. O *blog* possibilita em uma publicação vários redirecionamentos, figuras, *links* informativos, vídeos e conexão com outras páginas. Assim, o *blog* é um vasto repertório de informação, interação, saberes e conhecimento.

Na sua origem e na sua acepção mais geral, um weblog é uma página na Web que se pressupõe ser actualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam “*posts*” – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo links para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar. A estrutura natural de um blog segue, portanto, uma linha cronológica ascendente. (GOMES, 2005, p. 311).

Quando se pensa em criar um ambiente virtual, algumas pessoas pensam na dificuldade de criar e editar conteúdo. No entanto, destaca-se que habilidades da informática básica permitem que pessoas com tais habilidades criem nessa *blogosfera*¹⁶ seu *Weblogger* ou suas variações, como: *Blogsite*, *Bblooks*, *EduBlogs/EBlogs*, *FoodBlogs*, *FotoBlogs*, *MediaBlogs*, *MoBlogs*, *Tech-Blogs*, *VBlogs/VideoBlogs*, entre outros. A dinamicidade de autores varia de adolescentes a idosos, de blogueiros a pesquisadores¹⁷. Sobre a funcionalidade do *blog*, tem-se que:

Quanto à funcionalidade, o blog diferencia-se de outros ambientes virtuais como chat, fórum, listas de discussão, entre outros, pela facilidade com que podem ser criados, editados e publicados, pois não exige conhecimentos técnicos especializados, e pelas possibilidades de interação, acesso e atualização das informações. Podem ser utilizados como um laboratório de escrita virtual em que todos os membros agem, interagem e trocam experiências sobre assuntos de mesmo interesse, gerando ambientes colaborativos. (FAUSTIN; MOLIANI, 2013, p. 11).

No campo da Educação, os *blogs* podem se constituir enquanto ferramenta pedagógica tanto para o ensino quanto para a aprendizagem de alunos e professores. Ele – o *blog* – possui um aspecto autoformativo:

¹⁶ Blogosfera: é considerado o universo dos *blogs* existentes na internet (CIPRIANI, 2006). Observando seus significados e particularidades, o *Blogsite* é o híbrido de *site* e *blog*, geralmente sites que possuem *blog*. *Blooks*: união das palavras *blog* e *book*, que são livros criados com base nos *posts* de algum *blog* famoso. E nele inseridos capítulos do livro como *posts* (CIPRIANI, 2006). *EduBlogs/EBlogs*: *blog* como ferramenta de docência, aprendizagem e investigação. (ORIHUELA, 2006). *FoodBlogs*: *blog* que apresentam o conteúdo sobre gastronomia. *FotoBlogs*: o conteúdo consiste em fotografias ao invés de textos (ORIHUELA, 2006). *MediaBlogs*: o conteúdo sobre os meios de comunicação (ORIHUELA, 2006). *MoBlogs*: *blogs* mantidos pela transmissão de arquivos via telefones móveis. *TechBlogs*: o conteúdo é sobre tecnologia. *VBlogs/VideoBlogs*: os *posts* são baseados em vídeos ao invés de textos (CIPRIANI, 2006).

¹⁷ Destaca-se a Helena Costa Lopes de Freitas e Luiz Carlos de Freitas, intelectuais da academia que possuem *blogs* e que tratam, respectivamente, sobre a formação de professores e avaliação educacional onde postam suas visões críticas aparadas pela pesquisa e suas experiências. Consultas em: <<https://formacaoprofessor.com/author/helenafreitas/>>; <<https://avaliacaoeducacional.com/>>.

Por ser uma ferramenta interativa, os blogs apresentam características técnicas que podem ser consideradas pedagógicas, embora não tenham sido criadas com este objetivo, que permitem alcançar o letramento digital. Como característica técnica, os blogs apresentam a possibilidade de publicação instantânea, em entradas cronologicamente inversas, permitindo a divulgação de textos, imagens, músicas, a capacidade de arquivamento de mensagens anteriores, disponível ao leitor, além de hiperlinks, que tanto podem complementar o assunto em debate, quanto relacionar um blog a outros (FRANCO, 2005, p. 311).

O hiperlink disposto no *blog* é a principal ferramenta que mobiliza e estende o conhecimento posto no texto. Nesse aspecto é que se pensa no potencial que o *blog* pode ter nas mãos dos professores mediante a implementação da BNCC. Almeja-se que esse espaço seja para os sujeitos da escrita, ambiente de autoria e criticidade sobre a própria ação docente. Haverá a *linkagem* também dessas ferramentas no e-book, já que ele é um material de interação textual significativo.

O discurso de que a construção da BNCC não foi um processo democrático, pois não ouviu as diversas vozes intelectuais para a construção do documento, foi um motivador para que o *blog* se tornasse um espaço para dar vez e voz aos professores no processo de implementação da BNCC, sobretudo na discussão em relação às possibilidades metodológicas e aos limites que esse currículo impõe às escolas públicas brasileiras.

Ao lidar com a construção do *blog*, pode-se constatar que ele mantém o potencial interativo, hipertextual e dinâmico próprios da linguagem digital. A curiosidade por temas de interesses pessoais é mobilizada para o encontro da informação desejada, extrapolando até os próprios interesses e despertando outras inclinações, pois:

No ambiente online, os sites hipertextuais supõem: a) intertextualidade: conexões com outros sites ou documentos; b) intratextualidade: conexões com o mesmo documento; c) multivocalidade: agregar multiplicidade de pontos de vistas; d) navegabilidade: ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações; e) mixagem: integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas; f) multimídia: integração de vários suportes midiáticos (SILVA, 2010, p. 40).

Mediantes todas essas conexões, o ambiente *on-line* torna-se um espaço de autoformação. É nesse sentido que o *blog* é uma ferramenta pedagógica, de ampliação dos debates, disposição de materiais visuais e audiovisuais sobre diferentes assuntos educacionais e campos de conhecimento. Oportuniza-se ao internauta comentar na discussão proposta e elencar outras.

A BNCC prevê o tratamento didático e metodológico no uso das novas tecnologias da educação. Na exposição das competências gerais que norteiam a Educação Básica, as quais todos os estudantes no final dessa etapa devem adquirir, a competência 5 no documento da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9) dispõe:

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

Também na seção que trata sobre as adequações curriculares da escola à BNCC, o enfoque tecnológico é tocado e destaca-se que o ensino deve “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender” (BRASIL, 2018, p. 17). Nos diversos eixos do conhecimento escolar, as tecnologias da informação deverão ser construídas e tratadas como ponto significativo e transformador do ensino.

Embora essas competências sejam formuladas para aquisição dos estudantes, os professores são os facilitadores dos processos para que essas habilidades sejam desenvolvidas. Portanto, acredita-se que, apesar de muitos profissionais terem dificuldades em habilidades computacionais, em infraestrutura material e formativa, eles podem criar espaços de uso das novas tecnologias da informação escolar. O *blog* pode ser uma estratégia de ensino, que leva em conta a metodologia e a etapa de ensino, como também uma estratégia de formação, que visa mudanças significativas e qualitativas à ação docente.

A formação continuada seria a garantia para proporcionar segurança aos profissionais da escola quanto ao uso das novas tecnologias e quebra das barreiras procedimentais e atitudinais que impossibilitam o professor de experienciar o processo de formação ou o ensino através das TICs. A escola pode e deveria ser o espaço de concessão dos usos das tecnologias da informação no processo de ensino e aprendizagem, aliada a um compromisso compactado com os órgãos gestores das políticas educacionais para esse fim. Segundo Kliemann *et al.* (2018, p. 111), “a formação continuada é um incentivo ao professor, para que se sinta mais preparado e seguro para utilizar estes recursos, porque na realidade atual desses sujeitos, as tecnologias ainda se apresentam como um desafio a ser superado”.

Existe a dificuldade estrutural e de infraestrutura para oportunizar ao professor o uso das novas tecnologias. O problema de acesso e uso não é culpa unívoca do docente, mas sim macroestrutural. Esse tipo de inclusão é um desafio às políticas públicas, sociais e para a formação continuada do professor, já que é o professor quem lida com o processo de ensino. É necessidade urgente que o educador se constitua também em um sujeito digital ativo e ético.

4.2 O *blog* como possibilidade de escrita, autoria e formação docente

A preocupação dos docentes pela implementação da BNCC e pelo esvaziamento do espaço crítico no documento fez com que o *blog* tivesse a pretensão de garantir esse espaço de discussão entre os docentes. O *blog* tem a *denotação* de proporcionar aos docentes o espaço onde possam tecer suas críticas e relatos de experiência sobre esse documento mediante a sua atividade exercida como educador. Proporcionar a escrita aos professores desse tema sensível como é o processo de implementação da BNCC tem uma intencionalidade.

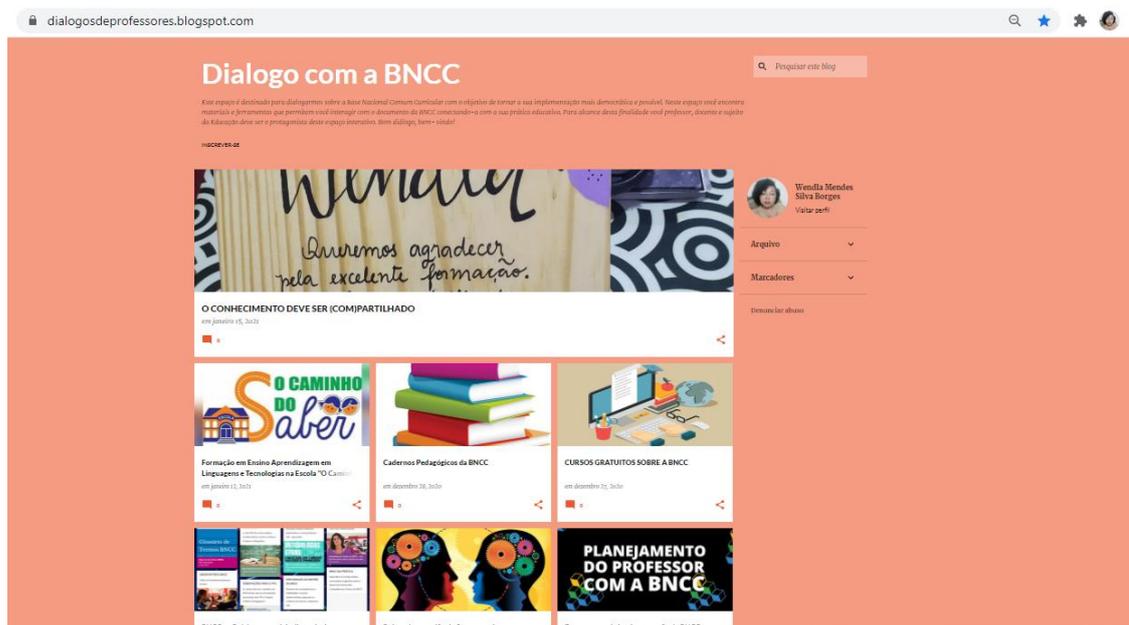
A escrita como recurso formativo, especialmente quando faz do processo de formação continuada e de autoformação momento para valorizar o pensamento e a experiência docente do professor, estimula a autoria. Entretanto, sustentamos que o processo de escrita e autoria precisa estar situado em um contexto de ação e reflexão, voltado à socialização, para que possa desencadear novas reflexões e atividades coletivas no espaço em que a prática docente é produzida. (NORNBER; SILVA, 2014, p. 199).

A escrita do *blog* como peça fundamental de alimento do ambiente virtual favorece momentos formativos, reflexivos e de autoria. Está-se falando de um processo de autonomia dos professores, pois acredita-se o controle ideológico tem sido amplamente cerceador da profissionalização e do desenvolvimento do trabalho docente. A discussão sobre autonomia de cunho crítico é tomada no trabalho para demonstrar como os professores são, potencialmente, sujeitos sociais em que se formam resistências e não desistem do ato de educar. Não é pretensão deste trabalho afirmar o utilitarismo e a competitividade profissional, mas a convicção de que a verdadeira autonomia prevê o desenvolvimento dos professores e das escolas. Esse resultado depende de um processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social (CONTRERAS, 2002, p. 275).

O conceito de autonomia, ao lado do conceito de autoria, é tomado em relação às atividades que os professores irão desenvolver na escrita do/no *blog*, o qual é, consecutivamente, um espaço de discussão onde os docentes apresentam suas experiências, saberes e conhecimento no trato com o objeto de investigação – a BNCC. Apesar desse documento ser constituído por inúmeras e necessárias críticas, são os professores os intelectuais orgânicos que irão fazer uso das orientações desse documento em sua prática educativa. Esse é o motivo da discussão sobre autonomia. Leva-se em conta o processo de autoria e protagonismo do docente, processo dialeticamente complexo que toma contornos analíticos neste estudo. A imagem abaixo mostra o *blog* construído¹⁸.

¹⁸ Pode ser consultado através do endereço: <<https://dialogosdeprofessores.blogspot.com/>>. Acesso em: 20 set. 2020.

Figura 6 - Apresentação do Blog



Fonte: elaborado pela autora.

Sobre os aspectos de construção do *blog*, houve a inscrição dele na rede *web* através do *blogspot* ou *blogger* em conexão com o *e-mail* do *Gmail*. O título do *blog* é “Diálogos de Professores e o subtítulo Diálogo com a BNCC”, pois são contempladas as relações de todo o trabalho desenvolvido. Tem-se uma relação dialógica, flexível e crítica tanto com o objeto de pesquisa quanto com os sujeitos envolvidos nela.

O *blog* foi uma estratégia metodológica direcionada aos professores da escola pesquisada para que o utilizassem como espaço de fala, compartilhamento de experiências, relato de necessidades e sugestão para o enriquecimento do ambiente. Portanto, a “capacidade de análise crítica, a ética, os valores individuais e coletivos, a moral serão alguns dos elementos obrigatórios em um novo fazer pedagógico que vai além das tecnologias do ciberespaço” (FAUSTIN; MOLIANI, 2013, p. 8).

Após a apresentação do *blog* construído e apresentado aos professores, o qual, por diversas vezes, foi alvo de discussão para delinear seu objetivo, denota-se que essa ferramenta é um lugar que proporcionou aos docentes da escola da pesquisa um ambiente de autoria e compartilhamento dos seus saberes e conhecimentos em relação à implementação da BNCC na escola. Então, para:

[...] compreendemos os registros escritos dos professores sobre a sua prática pedagógica como forma de desenvolvimento pessoal e profissional e dispositivo capaz de auxiliar os professores e o coletivo da instituição a conhecer e repensar suas práticas pedagógicas. (NORNBER; SILVA, 2014, p. 186).

A imagem abaixo mostra o convite feito à coordenadora para escrever no *blog*.

Figura 7 - Convite de escrita no Blog



Fonte: elaborado pela autora.

As temáticas que foram elencadas para serem discutidas no *blog* foram elaboradas e encaminhadas aos docentes como perguntas norteadoras para a sua escrita. As questões norteadoras foram pensadas a partir das categorias da pesquisa (Currículo, Formação de Professores e Planejamento Escolar) voltadas ao relato de suas experiências, possibilidades didáticas e desafios enfrentados no tratamento da BNCC. Algumas das questões norteadoras são: quais desafios a gestão escolar têm percebido na implementação da BNCC na escola? Quais ações a coordenação escolar têm realizado para implementar a BNCC na escola? Nos momentos de planejamento, como você tem tratado a BNCC? Como você percebe a importância da formação continuada na escola para implementar a BNCC? Quais as possibilidades que a BNCC agrega à sua prática educativa? Como você trata as habilidades descritas na BNCC?

As questões norteadoras não impedem que o professor mude a abordagem da temática, discorde ou formule sua própria questão norteadora para a escrita do *blog*. Dessa forma, “[...] é possível afirmar que os blogs têm grande poder de comunicação e desenvolvimento intelectual. Nesse espaço, professores e alunos passam a ser autores e leitores do seu próprio conteúdo” (FAUSTIN; MOLIANI, 2013, p. 8).

O que se quer sustentar neste trabalho, de acordo com Nornberg e Silva (2014), é que o processo de escrita e autoria realizado pelos professores sobre a atividade docente

constitui-se estratégia eficaz de autoformação e desenvolvimento profissional com potencialidades formativas.

4.2.1 Os *posts* do *blog*

O *blog* envolveu duas propostas: uma concentra-se na escrita colaborativa dos professores; e a outra corresponde aos materiais e ferramentas que implementam e utilizam a BNCC. Sobre o primeiro ponto, foram coletados dois relatos de experiência dos professores da escola pesquisada. Considera-se esse processo de colaboração de alimentação do *blog* difícil, devido à baixa contribuição dos docentes, mas, ao mesmo tempo, as contribuições coletadas demonstram que o objetivo do *blog* e a autoria do professor são potenciais caminhos para tornar a implementação da BNCC uma discussão democrática.

Sobre o segundo ponto, a busca por materiais e ferramentas de apoio à implementação da BNCC revela que há movimentos sociais, políticos e educacionais que discutem o currículo educacional relacionado à BNCC.

Pensar o *blog* como produto educacional é vê-lo como ferramenta de contribuições riquíssimas, porém, pensar em meios de alimentá-lo levou um determinado tempo, assim como a definição dos objetivos e metodologias que seriam abordados nesse ambiente. Foi através das leituras sobre as contribuições das Novas Tecnologias da Informação que se traçou um plano que relacionasse aspectos formativos e autônomos para a escrita docente e repertórios digitais que discutem a BNCC.

O *blog* veio sendo testado, construído e ganhou forma por meio de uma linguagem objetiva e acessível. A pesquisa foi sendo desenvolvida, os professores ouvidos e alguns de seus anseios foram contemplados nas postagens. Os *posts* formam escritos na seguinte sequência, data e temática.

- O que é BNCC? Data de 25 de dezembro de 2019. Apresentação inicial sobre o objetivo do *blog*, apresentação da autora e contextualização da pesquisa;
- O que você gostaria de conhecer sobre a BNCC e que fosse tratado aqui? Data de 06 de fevereiro de 2020. Essa publicação foi apresentada na escola pesquisada no dia da formação pedagógica, ocorrida em 2020, ocasião em que o *blog* seria apresentado aos professores para saber o que estes esperavam dele;
- Professor protagonista, postagem que anunciou os contornos que o *blog* teria. Foi o período em que foram definidos os objetivos do *blog*.

- Aulas remotas e competência digital docente. Escrito no dia 07 de dezembro de 2020. Essa publicação abordou a necessidade de habilidades digitais e de competências tecnológicas docentes mediante o contexto da pandemia de Covid-19;
- A BNCC e o planejamento educacional. Disposta em 11 de dezembro de 2020. Aborda dois sites que apresentam ferramentas que filtram aspectos práticos metodológicos das competências da BNCC, com especificidade por etapa, ano e disciplina do ensino;
- Coordenação escolar e BNCC: relato de experiência. Trata-se sobre as ações de implementação na escola de acordo com a atividade e visão da coordenadora escolar, em 11 de dezembro de 2020;
- Documentos de implementação da BNCC. A escola disponibilizou alguns documentos do planejamento anual, quinzenal e semanal para serem dispostos no *blog*, o que comprova que os elementos conceituais da BNCC constam no planejamento educacional da escola. A postagem foi escrita em 15 de dezembro de 2020.
- Relato de experiência 2: com a palavra a professora. Essa postagem demonstra o segundo relato de experiência da professora da escola que leciona no terceiro ano do Ensino Fundamental.
- BNCC na prática: matérias disponíveis no *padlet*¹⁹. Foi disponibilizado no *blog* o *link* de um espaço criado no *padlet* que compila os sites, os documentos que foram pesquisados como fonte de materiais, recursos e ferramentas encontradas na internet, os quais discutem e permitem a implementação da BNCC. Disponível desde 26 de dezembro de 2020.
- Cursos gratuitos sobre a BNCC. Criado em 27 de dezembro de 2020. Postagem específica e mais visitada do *blog*; exhibe duas plataformas, o AVAMEC e a Nova Escola, que dispõem de cursos gratuitos sobre a BNCC.
- Cadernos pedagógicos da BNCC, publicado em 28 de dezembro de 2020. Esses cadernos descrevem os diversos materiais sobre as áreas do conhecimento. O material foi produzido em Mato Grosso, em parceria com o Estado, a Undime, dentre outros órgãos competentes.

Como esses *posts* possuem processos de escrita e recursos digitais, os professores demandam de certo esforço de pesquisa na rede e curiosidade informacional para explorar as ferramentas e o universo de portais da internet. Prima-se que esse produto seja um meio de os

¹⁹ *Padlet* é um software de produtividade de organização pessoal e coletiva, que permite acesso e compartilhamento. É um quadro virtual *on-line* dinâmico e interativo que permite guardar e compartilhar conteúdo. O *padlet*- BNCC na prática- referido nesta publicação pode ser consultado em: <https://padlet.com/wendlamendes/Bookmarks>. Acesso em: 06 jan. 2021.

docentes, as escolas, as instituições sentirem-se atraídos e contemplados mediante os efeitos que a BNCC tem causado no meio educacional. Um aspecto importante e objetivo do *blog* é a escrita colaborativa, uma abordagem que pretende atribuir ao professor o desenvolvimento da autoria e da autonomia docente no processo de escrita no *blog*.

4.3 A escrita colaborativa

A escrita do *blog* foi pensada a partir da ideia de que essa ferramenta é um produto educacional que deve ser efetivado em via única, por meio das mãos de quem pesquisa. É importante que os professores se sintam protagonistas do espaço para o qual foram convidados a expressar suas opiniões e experiências. Os escritos destinados ao *blog* foram encaminhados por *e-mail* e dispostos no ambiente. Far-se-á uma breve análise das devolutivas dos textos e sobre as percepções que são extraídas do que foi escrito pelos docentes.

O convite de escrita e estimulação se deu a partir do dia 29 de setembro de 2020. Os canais utilizados para isso foi o *e-mail* e o *WhatsApp*. A coordenação da escola, ao ser solicitada, cedeu todos os *e-mails* dos docentes e encaminhou o convite aos professores. Apesar de constantes estímulos à escrita, dos 12 professores envolvidos, apenas 2 relatos de experiência foram recebidos até a data de 17 de dezembro, prazo final de recebimento do material. Levando em conta a ética em pesquisa, nenhuma pressão foi realizada para que as devolutivas dos escritos fossem feitas por todos.

Considera-se que o *blog* é a alternativa mais viável para a promoção de um espaço de comunicação sobre a implementação da BNCC. Devido à recente aprovação dessa orientação curricular, não se ousou propor nenhuma alternativa curricular, já que se imagina que a SEMED, juntamente com os professores, são os protagonistas da elaboração da Proposta Curricular do Município. O que se pretende com o *blog* é contemplar, por meio do *post*, os relatos de experiência dos professores da escola pesquisada. A intenção é que o *blog* fosse utilizado como meio de escrita para evidenciar as colocações e atividades com a BNCC. Outro aspecto é que o *blog* é um portal que permite a interação com outros ambientes da internet e que tratam sobre o mesmo assunto.

Alguns pontos devem ser destacados a partir da escrita colaborativa²⁰ no *blog*: as dificuldades sobre o trabalho de escrita; a relação escrita e o relato das práticas desenvolvidas.

²⁰ Entende-se por colaboração na escrita do *blog* o desenvolvimento do ambiente com a participação dos docentes, que significa um ato em conjunto e que envolve uma equipe de pessoas e de procedimentos que vão desde ao estímulo da ação à finalização do texto.

Interpreta-se a dificuldade de elaboração da escrita devido ao tempo que os professores gastam para desenvolver suas atividades remotas, sendo a escrita uma árdua tarefa. Quando a docente P3 encaminhou o relato de experiência por *e-mail*, a mensagem recebida foi²¹:

Bom dia! Tentarei lhe ajudar ainda que tarde. Eis a minha grande dificuldade, colocar meus pensamento no papel. Para mim, é desafiador escrever! Estou dando a liberdade para vc fazer suas critica na escrita. Pois, não sei se fui objetiva.” (P3)

O “tarde” referido pela professora quer dizer a distância entre a solicitação sobre a escrita no *blog* e a devolução dos escritos. Colocar a reflexão que se faz diante da sociedade da informação e em cultura de linguagem complexa torna-se um momento desafiador para os que têm por tarefa escrever e ser exposto ao mundo: o *blog* permite esse acesso. A liberdade de que trata a professora diz respeito à colaboração para melhorar a escrita ou minimizar os possíveis equívocos nessa linguagem. Considera-se que os erros ortográficos e os motivos pelos quais e como se escrevem têm sua historicidade e racionalidade. Com essas prerrogativas, a objetividade e a subjetividade de cada docente é que torna o *blog* ferramenta que contempla a diversidade de linguagens e indivíduos.

Outra importante percepção refere-se às formas com que o relato de experiência da professora foi recebido. A mensagem veio intitulada como “texto para o *blog*” e enviado em formato PDF e DOC, o que demonstra habilidade de exportação de texto e preocupação em facilitar a disposição da mensagem no *blog*.

Escrever o que se faz e o que se pensa de uma orientação curricular de discussão recente pode parecer um desafio aos professores. “[...] Evidencia-se a dificuldade que é pensar sobre o que se faz e, conseqüentemente, organizar, em texto escrito, aquilo que se pensa sobre o que se faz” (NORNBERG; SILVA, 2014, p. 195). Nesse sentido, a escrita de alimento dos *posts* ao *blog* é colaborativa, pois envolve uma série de recursos comunicativos que alertam os professores para a necessidade de contribuir com o produto.

O empenho da coordenação escolar, nesse sentido, foi de fundamental importância. Os canais alternativos de comunicação permitem que o diálogo não seja perdido e que estimule o professor a desenvolver seus relatos de experiência. Esses relatos são desafiantes, já que podem demarcar insegurança e exposição, ou, ainda, a falta de habilidade com a escrita. Segundo Nornberg e Silva (2014, p. 197), “Apostamos que, exercitando a escrita reflexiva, o professor passa a realizar com maior autonomia a análise de seu contexto, o registro e a

²¹ A mensagem encaminhada e exposta neste trabalho do *e-mail* com relato de experiência da professora preserva os aspectos literais da escrita da professora. Pois entende-se que essa linguagem é importante meio de análises que extrapolam os aspectos objetivos deste trabalho.

articulação teórico-reflexiva, o que lhe permite avaliar, revisar, ampliar o que faz enquanto docente”.

O desenvolvimento da escrita é a aposta de um momento autoformativo e reflexivo. O que está em evidência são os saberes práticos desenvolvidos e em desenvolvimento. “Tal tarefa exige contemplar e articular, ao mesmo tempo, rigorosidade e crítica teórica com a intensidade descritiva do cotidiano da experiência didático-pedagógica realizada” (NORNBERG; SILVA, 2014, p. 198). A autoria sobre algo que tem tido efeito na prática dos professores coloca-os como responsáveis pelo que escrevem e evidenciam características sobre o que pensam e fazem.

4.3.1 O que os *posts* demonstram?

Os relatos expostos no *blog* destacam muito do que já foi dito nos escritos teóricos e empíricos. Para análise nesta seção, são privilegiados novos elementos de teor crítico. Os dois relatos de experiência recebidos demonstram muitas características: o primeiro é o da Coordenadora escolar, que ressalta as ações de implementação da escola; o outro é o da professora identificada nesta pesquisa como P3, que reflete criticamente sobre a rota de implementação e as preocupações tecidas nesse processo.

O relato²² da coordenadora escolar, apesar de não fazer referência a nenhum teórico, demonstra conhecimento sobre a implementação e a sua relação com a prática educativa. Ela inicia o diálogo esclarecendo que [...] *fazer as mudanças curriculares ganharem forma no dia a dia da escola é tarefa de toda equipe escolar* (Coordenadora escolar). A Coordenadora da escola insere nesse relato algo que considera muito importante: a reversão curricular a partir da realidade e do cotidiano para chegar às normatizações curriculares, conforme segue:

Arrisco dizer que iniciamos, no âmbito da escola, um percurso de mudança curricular inverso, do real para o formal. Ou quem sabe talvez correto, pois a vivência dos conteúdos em nossas práticas docentes nos revelam outras possibilidades para além daquelas que estão definidas nos documentos oficiais. (Coordenadora escolar).

A reflexão tecida nessa afirmação agrega significados profundos sobre os saberes e conhecimentos da ação docente. Considera-se que a ação a partir da situação real é uma estratégia para o trabalho docente ser realizado com mais significado, já que a vivência sobre o currículo em atividade define os interesses objetivos e as metodologias de aprendizagem que

²² Segue o link do relato de experiência da coordenadora para possíveis consultas: <https://dialogosdeprofessores.blogspot.com/2020/12/coordenacao-escolar-e-bncc-relato-de.html>. Acesso em: 31 dez. 2020.

condizem e atendem à realidade vivenciada. Os saberes da vivência escolar admitem que “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF, 2014, p. 68).

Esses saberes sentidos e vividos pela Coordenadora também conferem limitações à sua prática referente ao desenvolvimento do ensino e às competências de aprendizagem. *Ressaltamos que diante das reais condições que temos para desenvolver as práticas de ensino, conseguir promover o desenvolvimento das competências previstas na BNCC é um desafio que buscamos superar cotidianamente* (Coordenadora escolar). Considerando esse relato e as entrevistas da pesquisa, o *blog* colabora, por meio de um *post*, com o trabalho do professor e com o desenvolvimento das competências pedagógicas relacionadas à Figura 8.

No *post* do *blog* intitulado *A BNCC e o Planejamento Escolar*, dois *sites* linkados à postagem direcionam os leitores à plataforma. Os links permitem o rastreo do trabalho com as competências mediante as especificidades de ensino e interesse, fornecendo, em seguida, os elementos objetivos para se pensar a metodologia do trabalho pedagógico. Os nomes dos sites são *BNCC na Prática* e *Competências na BNCC*. Segue abaixo ilustração da ferramenta exploratória sobre as competências a partir da matriz pedagógica da BNCC.

Figura 8 - Site BNCC na Prática

.01 Unidade Temática	.02 Objeto de Conhecimento	.03 Habilidade BNCC	.04 Na prática, o aluno...
Cultura	Ver conteúdos <input type="checkbox"/>	Listar formas de lazer.	Selecionar todos
Cotidiano	Lazer, entretenimento e trabalho	Identificar os diferentes tipos de emprego.	Identifica os diferentes tipos de emprego existentes em sua comunidade.
Família			Descreve diferentes tipos de emprego em função das condições de trabalho de cada um.
Poder, autoridade e governo			
Cidades			
Violência			
Ética			

Fonte: BNCC na Prática, 2020.

Por meio do site, exposto na Figura 8, observa-se a possibilidade de rastreo do trabalho com as competências pela etapa de ensino; componente curricular; ano escolar; unidade temática; objetivo de conhecimento; e habilidade da BNCC. Em seguida, o internauta é direcionado para o item 4, intitulado “Na prática o aluno...”. Este, por sua vez, encaminha-o

à possibilidade de pensar o objetivo de ensino metodologicamente, assim como em outras alternativas práticas.

A professora que encaminhou o segundo relato de experiência revela um aspecto profundamente crítico sobre o documento e a sua implementação. Portanto, conforme Marinho *et al.* (2009, p. 8), a escrita ao *blog* permite inferir que ele é um espaço de cunho crítico-reflexivo.

A Web 2.0 é a rede no tempo de uma Sociedade da Autoria, onde cada internauta se torna, além de (co)autor ou (co)produtor, distribuidor de conteúdos, compartilhando a sua produção com os demais indivíduos imersos em uma cibercultura. O internauta deixa de ser apenas um leitor isolado ou tão-somente um coletor de informações. Ele agora passa a colaborar na criação de grandes repositórios de informações, tornam-se também semeador e contribuindo para que uma riqueza cognitiva se estabeleça e se expanda em um espaço cujo acesso é amplo, em tese possível a todos. A Web 2.0 é a “web da leitura/escrita”.

O relato²³ da professora P3, intitulado: *Relato de experiência 2: com a palavra a professora*, aponta que: “o caminho para chegar na real implementação do BNCC é tornando mais democrática a discussão, mas ao mesmo tempo, repensando o fazer pedagógico (P3). O sentido do *blog* é esse, ou seja, tornar a discussão mais democrática, próxima, refletindo sobre o documento e a ação docente. Nesse processo de autoria e coautoria, a escrita colaborativa permite uma aprendizagem conectiva entre pessoas com experiências e contextos diferentes, mas que dialogam sobre um mesmo objeto.

O surgimento dos blogs comunitários, aparentemente um contra-senso à idéia do blog como um diário pessoal, acabou trazendo possibilidades para a escrita colaborativa. Nos blogs comunitários, escritos em co-autoria, cada autor pode inserir seus posts. Dessa forma, a participação ativa não se restringe a comentar alheios. Um coautor pode alterar qualquer post, ainda que escrito por outros coautores; pode até mesmo apagá-lo (MARINHO *et al.*, 2009, p. 11).

Esse procedimento de *blog* comunitário pode ocasionar alguns choques quanto à gestão do espaço, porém, o tom que se pretendeu dar ao *blog* desta pesquisa foi o de alimentá-lo com a escrita colaborativa e de compartilhamento de materiais construídos e dispostos na internet, os quais se destinam à socialização com aqueles que, porventura, acessem ao *blog*.

A professora garante a crítica no espaço do *blog* ao afirmar que a BNCC não é uma novidade, já que ela é contemplada no trabalho pedagógico.

Porém, a mudança na forma de estruturar o seu plano, não foi ocorrendo sem reflexão, não observo dessa forma, houve um despertar, pois nos deparamos com um documento onde podemos encontrar proposta de trabalho que já se discutia, ou que já houve várias tentativas de ser implementada no chão da escola. O conjunto de

²³ Segue o link do relato de experiência da professora P3 para possíveis consultas: <https://dialogosdeprofessores.blogspot.com/2020/12/relato-de-experiencia-2-com-palavra.html>. Acesso em: 31 dez. 2020.

referência que a Base nos traz para elaboração do planejamento do trabalho escolar não é exatamente uma novidade, existe professores que já contemplavam seu trabalho com as competências que estão inserida na Base. Foi uma oportunidade para começar a refletir sobre o trabalho dentro da sala de aula. (P3)

Nessa contribuição, a professora se coloca como agente de reflexão educacional ao analisar que, mesmo sem a institucionalização do documento, a necessidade do trabalho com competências era anteriormente discutida. Ela aponta que a BNCC é uma oportunidade de se pensar o trabalho pedagógico, por isso enfatiza-se que essa premissa concorda com Tardif (2014, p. 303) quando afirma que, “[...] enquanto ator social o professor desempenha papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar”.

O que deve ser assegurado para que o ator educacional possa fluir no processo pedagógico é que as políticas públicas possam garantir a qualidade do trabalho.

A ideia da Base é ser também um instrumento de garantia dos direitos de aprendizagem, para isso é necessário assegurar um espaço de discussão e participação dos sujeitos que estão no chão da escola, acompanhado de políticas públicas sérias que garanta a melhoria da qualidade do trabalho dos profissionais [...]. (P3)

A crítica à imposição curricular do documento sobre conteúdos homogêneos, tendo em vista a diversidade dos cotidianos escolares, foi trazida pela professora como observação de que os direitos de aprendizagem não atendem a essas especificidades da escola da Zona Rural.

Desde quando iniciei meu trabalho em sala de aula sempre estive comprometida com a aprendizagem, a obrigatoriedade da Base quando se vai para chão da escola me remete a uma imposição, pois como trabalho na área rural, ficar difícil vivenciar um currículo que não foi debatido e não considera a realidade local. Sendo assim, a sua implementação no chão da minha escola não contemplaria os direitos de aprendizagem na qual ela se sustenta. Imagina, uma unidade escolar rural potencializar o trabalho escolar sobre a luz das competências da BNCC sem discussão e debate na comunidade escolar. E principalmente políticas públicas que viabilize a melhoria da educação. (P3)

As percepções trazidas pelas docentes evidenciam que o *blog* é um espaço que possibilita a construção, socialização e aprimoramento do conhecimento profissional de professores. A conexão entre temática, experiência e conteúdos dispostos em formas de *links*, vídeos, imagens e texto, permitem que esse espaço atinja a sua forma mais complexa.

A verdadeira forma de fazer blog, em contexto de escrita conectiva, ocorre quando se apontam com análises e sínteses que articulam uma compreensão mais aprofundada do link assunto que está sendo “linkado”. Quando a análise e a síntese são construídas a partir de posts, e comentários prévios em um período maior de tempo, o jeito de fazer blog atingiria sua forma mais complexa. (MARINHO et al., 2009, p. 12).

Quando são expostas a crítica e a reflexão, o *blog* evidencia-se como uma ferramenta e um portal de conhecimentos e saberes da prática profissional. Espera-se que os

conhecimentos partilhados tenham atingido o objetivo do produto e a relação metacognitiva que as ferramentas podem proporcionar aos docentes na busca pelo conhecimento e pelo aprofundamento com suas experiências com a BNCC.

Fazer escrita conectiva nos blogs é uma exigência que iria muito além daquilo que caracteriza a simples postagem. Na perspectiva da escrita conectiva, postar uma tarefa ou links, fazer um diário e estabelecer com anotações descritivas não seria fazer blog, embora o último exemplo possa se aproximar disso, dependendo da profundidade da descrição. A forma simples de blog estaria em colocar acompanhados de uma análise que traz o significado do conteúdo que foi “linkado”. Seria também forma simples de blog, embora escrita complexa, a escrita reflexiva, metacognitiva, sobre práticas, porém sem links. (MARINHO *et al.*, 2009, p. 12).

Mesmo que a escrita conectiva e colaborativa do *blog* tenha atingido a forma simples ou a forma mais complexa, ficou evidente que o *blog* é uma ferramenta que permite um espaço de discussão sobre um objeto, compartilhamento de conhecimentos e aprofundamento de temáticas através de links e interações que ocorrem na plataforma. Sobre o aspecto dos repertórios digitais, a próxima seção aborda os diversos materiais e ferramentas que já estão construídos e disponíveis no mundo *online*. Esse material aborda diretamente a temática da BNCC.

4.4 Repertórios digitais e a BNCC

Os portais, as plataformas, os sites, os blogs e os grupos de comunicação e partilha são fontes de usos pedagógicos. A disposição do conteúdo, o objetivo do conteúdo, o compartilhamento e a linguagem são potencializadores da recepção dos materiais. O filtro que deve ser feito nas buscas por fontes pedagógicas é sobre a qualidade da informação e do posicionamento ético dos gestores nos portais digitais. A procura, o acesso e a criação de rede de interesses fazem das ferramentas tecnológicas ambientes potencialmente pedagógicos e com vastos repertórios digitais educacionais.

Este trabalho e outras pesquisas desenvolvidas sobre o uso potencial do *blog* permitem afirmar que, no ambiente da cibercultura, o *blog* é uma ferramenta pedagógica. O interesse de pesquisadores tem tornado o *blog* como parte do contexto das linguagens, do ensino e das aprendizagens tecnológicas, áreas que são tomadas como meios de investigação.

[...] foi possível verificar que o blog com caráter educacional é uma excelente e eficaz ferramenta pedagógica, pois através desse recurso midiático podemos ampliar de forma infinita todo o conhecimento humano e pedagógico, já que o mesmo faz parte da cibercultura (FAUSTIN; MOLIANI, 2013, p. 14).

Hoje quem é digitalmente incluído, com acesso à internet e possuidor de um *smartphone*, *tablet* ou computador, faz parte de uma rede global de repertórios digitais. É no contexto da Web 2.0²⁴ que o território pedagógico tem sido área fértil para divulgação do trabalho docente e rede de colaboração profissional. Conforme Bottentuit Junior (2014, p. 2), “Esta rede global de computadores é a maior rede informática existente no mundo e permite o acesso a um repositório de dados imenso, podendo ser acessada por qualquer pessoa desde que disponha de equipamento necessário”.

É comum que os profissionais de várias áreas do ensino tecnológico encontrem nesta rede, respostas para suas inquietações e soluções para as problemáticas que buscam. Eles também encontram nos portais educacionais “um espaço para trocar experiências, fazer o acompanhamento extra da sala de aula dos seus alunos, pesquisar sobre cursos e novidades na área de educação e, também, busca de materiais para utilização nas suas aulas” (BOTTENTUIT JUNIOR, 2014, p. 20).

Em complemento, os portais educacionais têm sido alvo de muitos objetivos e soluções acadêmicas, dentre eles destaca-se:

[...] os portais constituem-se poderosos meios de acesso a informação e atualmente podemos observar a sua presença em várias áreas do conhecimento, no entanto, o alvo deste estudo se concentrou nos portais educacionais, que hoje em dia estão sendo utilizados para diferentes propósitos, tais como: ensino e aprendizagem dos alunos, para as pesquisas, para divulgação de informações científicas, etc.

Estes portais tem sido alvo de pesquisas em vários níveis, tais como artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado entre outros (BOTTENTUIT JUNIOR, 2014, p. 26)

Nesse contexto é que se foi em busca de sites que já discutiam e elaboraram documentos, ferramenta ou material que pudessem auxiliar os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a refletirem a implementação da BNCC na escola.

²⁴ Segundo Bottentuit Junior (2014, p. 11), as configurações dos portais e sites educacionais extrapolam as categorias existentes, pois recentemente, com a introdução da *Web 2.0*, novas categorias de sites surgiram, como por exemplo, os *blogs* e *wikis*, as redes sociais, etc.

4.4.1 Materiais digitais e a BNCC

A multiplicidade de repertórios digitais aponta a necessidade de novos letramentos docentes, os quais preconizam a aquisição de habilidades tecnológicas mediante a sociedade da informação em contextos de tecnologia educacional. Para Nascimento *et al.* (2019, p. 55), “os letramentos digitais vão muito além de um conjunto de habilidades técnicas, constituindo-se como um conjunto de práticas digitais socioculturalmente construídas”. As formas como se apresentam os conteúdos e a presença ou não das habilidades informacionais são pautadas a partir de uma cultura política, social e educacional.

Sobre os materiais dispostos no *blog*, usa-se a palavra repertórios digitais como conceito que evidencia a multiplicidade de formatos e ferramentas dispostas na rede de internet. Portanto, os materiais inseridos no *blog* foram encontrados sob diversos formatos: PDF, *e-book* e infográficos; vídeos, tutoriais e orientações oficiais de implementação pelo MEC; sites com postagens explicativas sobre a BNCC e por temáticas específicas; guia de implementação da BNCC construído por gestores; observatório sobre a implementação da BNCC; sites com filtros que orientam o trabalho pedagógico prático e cadernos pedagógicos.

No sentido de materializar parte deste trabalho em um material impresso, foi construído um *e-book* intitulado “BNCC e *blog*: possibilidades pedagógicas”. A intenção foi materializar em parte o que foi construído no *blog* na rede de mídias. Esse material é um complemento do trabalho que foi desenvolvido, podendo ser fonte de consulta pelos interessados na temática pesquisada e no produto técnico tecnológico desenvolvido.

Os repertórios digitais sobre a BNCC foram postados em formas de *link* no *blog*. Logo, pode-se inferir que o MEC é o principal precursor de documentos e portais que monitoram e sustentam a implementação. Diante dessas iniciativas, não se pode dizer simplesmente que o Ministério da Educação não tem construído materiais de apoio sobre a implementação da BNCC e empregado algumas ações que permitam repensar o currículo. O que se pode inferir é que a informação e o acesso para lidar com esse documento têm tido pouca visibilidade e espaço de discussão no ambiente escolar.

Por isso o blog com proposta de produto educacional e de espaço democrático escrito pelas mãos dos professores pode se constituir uma ferramenta de materialização de autoformação ética e responsável, autoria, protagonismo e autonomia docente. O blog é apenas uma das ferramentas que estes podem utilizar no processo formativo e de desenvolvimento profissional. (BORGES; NASCIMENTO, 2020, p. 3091).

A primeira ferramenta descrita é a plataforma onde o MEC dispõe de conteúdos que tratam especificamente sobre a BNCC. Nessa plataforma estão contextualizados

documentos e seus efeitos na política curricular. Existem três versões do documento para interação: PDF, BNCC editável (que cria um acesso ao documento por filtro, de acordo com a etapa e componente curricular de interesse) e BNCC para navegação (documento disposto *online* e interativo, que navega pelas etapas de ensino)²⁵.

O Pro-BNCC²⁶ é um site com material de apoio e que contém vídeos que falam sobre as áreas do conhecimento: área de ciências humanas; área de ciências da natureza; área de ensino religioso; área de linguagem e sobre as 10 competências gerais da BNCC. Nessa plataforma, na aba intitulada currículos, o site dispõe de três arquivos PDF sobre: a) a construção do currículo na Educação Infantil; b) material complementar para a (re)elaboração dos currículos; c) sugestões para códigos nos currículos estaduais de referências. Na área de consulta pública, existe a disposição de: 1) materiais para a sistematização das consultas públicas e revisão dos currículos estaduais; 2) critérios de leitura de currículos dos Estados e planejamento das consultas públicas.

Na sessão dos tutoriais e orientações, encontra-se um vasto repertório para ser pensado o ensino, abordando as seguintes temáticas: guia de implementação; guia para gestores escolares; guia para práticas dos temas contemporâneos transversais da BNCC; contextualização dos temas contemporâneos transversais da BNCC; orientações básicas para cadastro e inclusão de pessoas; documento orientador de pagamento de bolsas; perguntas e respostas; dicas de discussão do PP; orientação do Projeto Pedagógico. Considera-se que a disposição dos diversos repertórios materiais no *blog* tem possibilidades significativas aos docentes.

Ao lidar com a construção do blog pode-se constatar que ele mantém o potencial interativo, hipertextual e dinâmico próprios da linguagem digital. A curiosidade por temas de interesses pessoais é mobilizada para o encontro da informação desejada, extrapolando até aos próprios interesses e despertando outras inclinações. (BORGES; NASCIMENTO, 2020, p. 3086).

Ainda no âmbito do MEC, são disponibilizados cursos gratuitos contextualizados nas diversas áreas do ensino sobre a BNCC. São 18 cursos com temáticas específicas sobre o documento: BNCC na prática; Como planejar as aulas de Educação Física; BNCC do Ensino Médio: Ciências Humanas; BNCC do Ensino Médio: Ciências da Natureza; BNCC do Ensino Médio: Linguagens e suas Tecnologias; BNCC do Ensino Médio: Matemática e suas Tecnologias; BNCC e a Gestão Escolar; a BNCC na Educação Infantil; BNCC nos Anos Finais

²⁵ O site pode ser consultado em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

²⁶ Área de ferramentas e materiais de apoio para as equipes do programa Pro-BNCC que trabalham na (re) elaboração do currículo dos Estados. Pode ser consultado em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>_

do Ensino Fundamental: Arte; BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Ciências; BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Educação Física; BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Ensino Religioso; BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Geografia; BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: História; BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Língua Inglesa; BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa; BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Matemática; Os conselhos de educação e a implementação da BNCC; BNCC na prática: do currículo à sala de aula.

Essas imersões nos ambientes *online* nos sites do Ministério da Educação permitem que se perceba uma ampla abordagem sobre a BNCC, a qual, de certa forma, estimula o conhecimento sobre a BNCC e a sua implementação no âmbito das escolas. No entanto, continua-se acreditando que esse dispositivo legal e tais materiais precisam do filtro dos sujeitos das escolas para que sejam implementados a partir da demanda da vivência escolar.

Dizer apenas que o Ministério da Educação não emprega ações destinadas à implementação são considerações um tanto superficiais. Nesse ponto, acredita-se que os professores também empregam práticas significativas sobre a implementação da BNCC, conforme as suas realidades.

[...] os professores, os gestores e os coordenadores escolares têm se constituído resistência, já que as escolas públicas darão a resposta do processo implementação, na medida que estes obtiverem o espaço de discussão, investimento material e a formação continuada devida para tal implementação. Acredita-se que os professores e os profissionais da educação não são sujeitos vazios, mas que possuem na sua trajetória docente saberes e conhecimentos necessários para mediar as políticas curriculares e qualquer outra proposta que chegue no chão das escolas (BORGES; NASCIMENTO, 2020, p. 3091).

Achou-se também um site específico sobre a BNCC com dois materiais intitulados “Guia feito por gestores para gestores” e material complementar para a (re)elaboração curricular²⁷. O documento resulta da contribuição do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Observa-se que as partes envolvidas no processo de implementação elaboram diversos materiais que podem contemplar os anseios das escolas, dos gestores e coordenadores, que são as figuras majoritárias nesse processo de transição para a Base Nacional Comum Curricular.

O observatório da BNCC também é uma ferramenta que possibilita o seu monitoramento. Considera-se essa ferramenta um bom recurso às Secretarias de Educação dos Municípios e Estados, pesquisadores e gestores²⁸. O observatório da BNCC é também o

²⁷ O arquivo está disposto e pode ser consultado em: <<https://implementacaobncc.com.br/>>.

²⁸ O sítio pode ser consultado: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/avanco-da-implementacao-nas-redes-de-ei-e-ef/>>.

monitoramento da política do Novo Ensino Médio, que são iniciativas do Movimento pela Base e que tem o apoio do Consed, Undime, Uncme (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação) e Foncede (Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação).

Há dois sites que evidenciam o trabalho sobre as competências da BNCC. Um dos sites chama-se “BNCC na prática” e o outro “Competências na BNCC”, que permitem a navegação sobre as competências da BNCC a partir de filtros sobre a etapa de ensino, ano/série, componente curricular, unidades temáticas e objetos de ensino²⁹. O *blog* abordou essa ferramenta em um *post* intitulado “A BNCC é o planejamento educacional”³⁰.

Acredita-se que essa ferramenta auxilia o professor a pensar o planejamento escolar, ou, ainda, ser usada como pauta de formação dos professores para demonstrar que há recursos disponíveis na internet para serem utilizados como auxílio pedagógico na tarefa de implementar a BNCC na escola.

É nesse sentido que o blog é uma ferramenta pedagógica, de ampliação aos debates, disposição de materiais visuais e audiovisuais, sobre os diferentes assuntos educacionais e campos de conhecimento. Oportunizando que o internauta possa comentar na discussão proposta e elencar outras. (BORGES; NASCIMENTO, 2020, p. 3086).

Considera-se essa ferramenta um meio de pensar a prática pedagógica, pois as sugestões práticas metodológicas sobre as competências permitem que o professor veja que ele trabalha com as competências da BNCC, mas ainda não a visualiza como parte de sua prática. Ele também pode se empoderar de novas sugestões e novos procedimentos metodológicos se achar, porventura, que isso cabe em sua atividade docente.

A Plataforma Educacional - PAR possibilita a navegação em um ambiente interativo que explicita a BNCC de forma clara e objetiva. Ao inscrever-se no site, recebe-se um *e-book* de forma gratuita sobre a BNCC, que será encaminhado pelo e-mail³¹. A plataforma dispõe de outros materiais e temáticas educacionais interessantes para consulta.

Alguns cadernos pedagógicos³² foram encontrados na busca sobre os repertórios digitais da BNCC. O estado de Mato Grosso elaborou os cadernos pedagógicos citados. As

²⁹ O site BNCC na prática pode ser consultado em: <<https://www.bnccnopratica.com.br/explore-a-matriz>>. O site competências na BNCC pode ser consultado em: <<https://www.competenciasnabncc.org.br>>.

³⁰ Essa referência pode ser vista no *blog* em: <<https://dialogosdeprofessores.blogspot.com/2020/12/a-bncc-e-o-planejamento-educacional.html>>.

³¹ A plataforma PAR pode ser acessada no endereço eletrônico: <<https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>>.

³² Os materiais estão disponíveis no *blog*: <<https://dialogosdeprofessores.blogspot.com/2020/12/cadernos-pedagogicos-da-bncc.html>>. O material em específico encontra-se no sítio: <<https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensinofundamental/cadernos-pedag%C3%B3gicos>>.

entidades unidas para a construção dos materiais foram a SEDUC do estado, a Consed e a Undime, responsáveis por disponibilizar o material construído e o documento de referência curricular do estado.

As temáticas desses cadernos pedagógicos são: 1) Anos Iniciais; 2) Linguagens; 3) Matemática; 4) Ciências da Natureza; 5) Ciências Humanas; 6) Língua Portuguesa; 7) Educação Física; 8) Língua Inglesa e Língua Espanhola; 9) Arte - Anos Finais; 10) Matemática - Anos Finais; 11) Ciências da Natureza - Anos Finais. Tais temáticas abordam especificamente as áreas do conhecimento dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, consideradas como fontes de referência para que estados e municípios pensem a construção de materiais específicos de cada localidade. Essas temáticas também permitem que os professores reflitam e utilizem esses cadernos para pensar as práticas nas diversas áreas do conhecimento, ainda mais o pedagogo dos Anos Iniciais, cuja tarefa é abordar todas as áreas do ensino em sua pedagogia da sala de aula.

O site da Nova Escola dispõe de curso gratuito sobre a BNCC, curso autodidático de 4 horas e com certificado³³. A Nova Escola é uma organização educacional que, há anos no mercado, desenvolve materiais e produtos no Brasil para professores utilizarem em seu cotidiano. O curso trata sobre as 10 competências gerais da BNCC.

O site da Nova Escola também aborda a temática relacionada à BNCC em outros *posts* e em formas de guias. A publicação do site “guia da BNCC” destaca as temáticas³⁴: 1) perguntas e respostas; 2) o que você sabe sobre a BNCC?; 3) formação gratuita para você se aprofundar; 4) slide: baixe a apresentação sobre as Competências Gerais na BNCC; 5) entendendo os conceitos que organizam a BNCC; 6) dicas para elaborar o currículo e adaptá-lo à BNCC; 7) como fazer a gestão do tempo para implementar a BNCC; 8) gestores: baixe o *e-book* que ajuda você a implementar a BNCC. Observa-se que nessa publicação há oito itens que tratam sobre o objeto de estudo deste trabalho.

Verifica-se por essa exposição que a rede de internet tem um amplo repertório sobre a BNCC. Conclui-se que as postagens e publicações possuem repertórios de materiais e ferramentas e apresentam qualidade material. Segundo Cabral e Leite (2008, p. 15), “É importante que o professor, mantendo o seu papel de orientador da aprendizagem, tire partido

³³ O curso pode ser realizado por meio do *link*: <https://cursos.novaescola.org.br/curso/12/competencias-gerais-na-bncc/resumo>.

³⁴ O site do curso é acessado pelo *link* <<https://cursos.novaescola.org.br/curso/12/competencias-gerais-na-bncc/resumo>>.

dos sites educativos com qualidade existentes na Web, rentabilizando a informação online e educando os alunos para a Sociedade da Informação”.

É oportuno que o professor utilize dessas diversas ferramentas e as inclua em seu planejamento e ação pedagógica. Essas ferramentas estão atreladas às tecnologias digitais, à comunicação e informação. Quando o professor se sente desafiado na sua prática pedagógica, a curiosidade, o hábito e a habilidade digital que possuem os levam a explorar a rede de internet, os portais, as plataformas e os sites educativos, a fim de contribuir com a atividade educativa.

As temáticas têm demonstrado certos interesses dos docentes, considerando os comentários e a gestão do *blog*. Esse aspecto será exposto na seção seguinte.

4.5 As interações no *blog*

Este produto tecnológico educacional é de longo alcance, assim como os acessos a ele. O *blog* tem sido considerado neste trabalho um espaço de interações pedagógicas que a própria ferramenta ajuda a geri-las. Sobre esse ponto, afirma-se que o compartilhamento de informação permite maiores alcances, extrapolando a escola pesquisada e os colaboradores que escreveram no *blog*.

Para maior alcance das publicações, há um grupo no *WhatsApp*³⁵ por nome “Diálogo de professor”, criado no período da pandemia para agregar professores e pessoas interessadas pela temática da educação. Nesse grupo é possível compartilhar materiais, ferramentas, eventos e outros repertórios educativos. O nome do grupo do *WhatsApp* contém 33 participantes.

Ao ser realizada uma publicação no *blog*, o *link* da publicação é disposto no grupo do *WhatsApp*, o que permite tanto a apreciação da publicação quanto comentários e compartilhamento da informação. Na mesma direção foi criada no *Instagram*³⁶ uma página chamada “Diálogo de professor”, com 32 seguidores, que permite o mesmo mecanismo de interação e objetivo do grupo criado no *WhatsApp*.

Na tentativa de alcançar docentes para a interação no *blog*, cabe destacar a possibilidade de longo alcance e a dificuldade que é gerir os três portais criados. Deu-se, então,

³⁵ O compartilhamento de link para entrada no grupo do *WhatsApp* é: <https://chat.whatsaao.com/HjUZAADkWO3Lqs06wrCf!p>

³⁶ O nome de usuário da página citada é: *dialogodeprofessor* e o link: <https://www.instagram.com/dialogodeprofessor?r-nametag>

prioridade ao *blog*, já que esse é a principal ferramenta do produto pedagógico pensado para este trabalho.

Outro destaque é a complexidade material e de tempo que o *blog* permite. Ao ser concluída a pesquisa, a interativa no *blog* continua desde que ele seja alimentado, ou seja, após esse trabalho ser finalizado, o *blog* pode continuar em desenvolvimento. Pode-se afirmar que o *blog* não é um produto pedagógico estanque, pois ele tanto pode ser editado, melhorado, alimentado, quanto pode abordar nova temática e contemplar novos objetivos. Diferentemente de algo que é materializado por meio de um produto impresso e que não acompanhará as mudanças das tecnologias da informação e da comunicação, bem como da própria educação exigem, o *blog* assume todas essas vantagens.

A Figura 9 demonstra a quantidade de acesso ao *blog*:

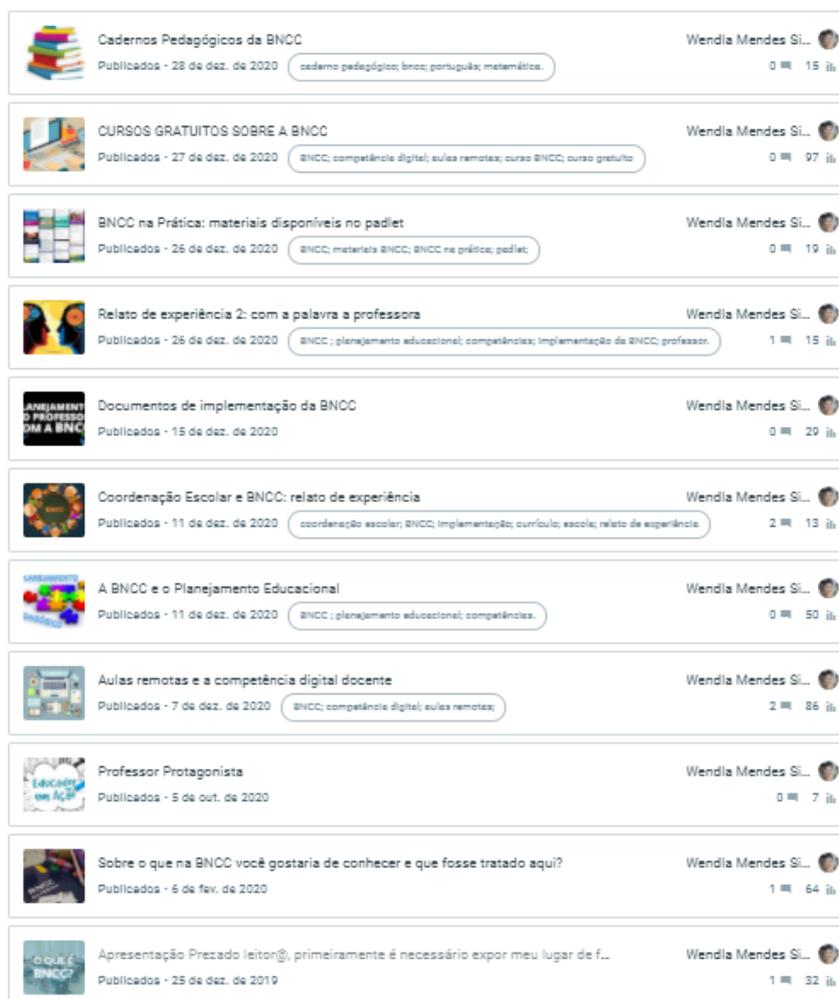


Fonte: *Blogger* Diálogos de Professores, 2021.

Nessa figura é possível perceber que ainda não há seguidores inscritos no *blog*; porém há nele 11 postagens e 7 comentários. Desde a sua criação, ele foi visualizado 554 vezes; no mês de janeiro de 2021 houve 95 visualizações e no mês de dezembro 320 interações.

Pode-se concluir que quanto maior a mobilização de postagem e compartilhamento dos *posts*, maior a capacidade de alcance do produto. O que comprova isso é que o mês de dezembro, quando houve maior conectividade do *blog*, foi o período em que ele foi mais alimentado. Sobre as publicações com maior interatividade, a Figura 10 demonstra os maiores interesses pedagógicos dos docentes.

Figura 10 - Publicações de Maior Acesso no Blog



Fonte: *Blogger* Diálogos de Professores, 2021.

Por meio dessa figura é possível afirmar que as quatro publicações com maior acesso são as que despertaram maior curiosidade, sendo as postagens com os seguintes títulos: 1) *cursos gratuitos sobre a BNCC*; 2) *aulas remotas e competência digital*; 3) *sobre o que na BNCC você gostaria de conhecer e que fosse tratado aqui?*; 4) *a BNCC e o planejamento educacional*. O alcance das visualizações e interações sobre os *posts* apresenta, respectivamente: o *post* 1 com 97 acessos; o *post* 2 com 86 acessos; o *post* 3 com 64 acessos; e o *post* 4 com 50 acessos.

O *post* 3, intitulado *Sobre o que na BNCC você gostaria de conhecer e que fosse tratado aqui?*, teve maior acesso por ser a apresentação do objetivo e da escrita do *blog*. A atitude mais recorrente que um internauta apresenta é a curiosidade sobre quem escreve, para quem escreve e sobre o que se escreve. Acredita-se que é por isso que essa publicação teve um alcance maior de pessoas.

Nos demais *posts* aparecem três necessidades atuais que os docentes apresentam, conforme os acontecimentos relacionados aos efeitos sobre a implementação da BNCC e da pandemia sanitária da Covid-19. Por meio da interação com as temáticas dos *posts*, acredita-se que essas são as reais necessidades e elementos que despertam interesse por conhecimento. As hipóteses lançadas sobre esta pesquisa e os objetivos do trabalho foram alcançados e demonstram estar alinhados com as necessidades sentidas pelos docentes, tendo em vista suas interações com o produto.

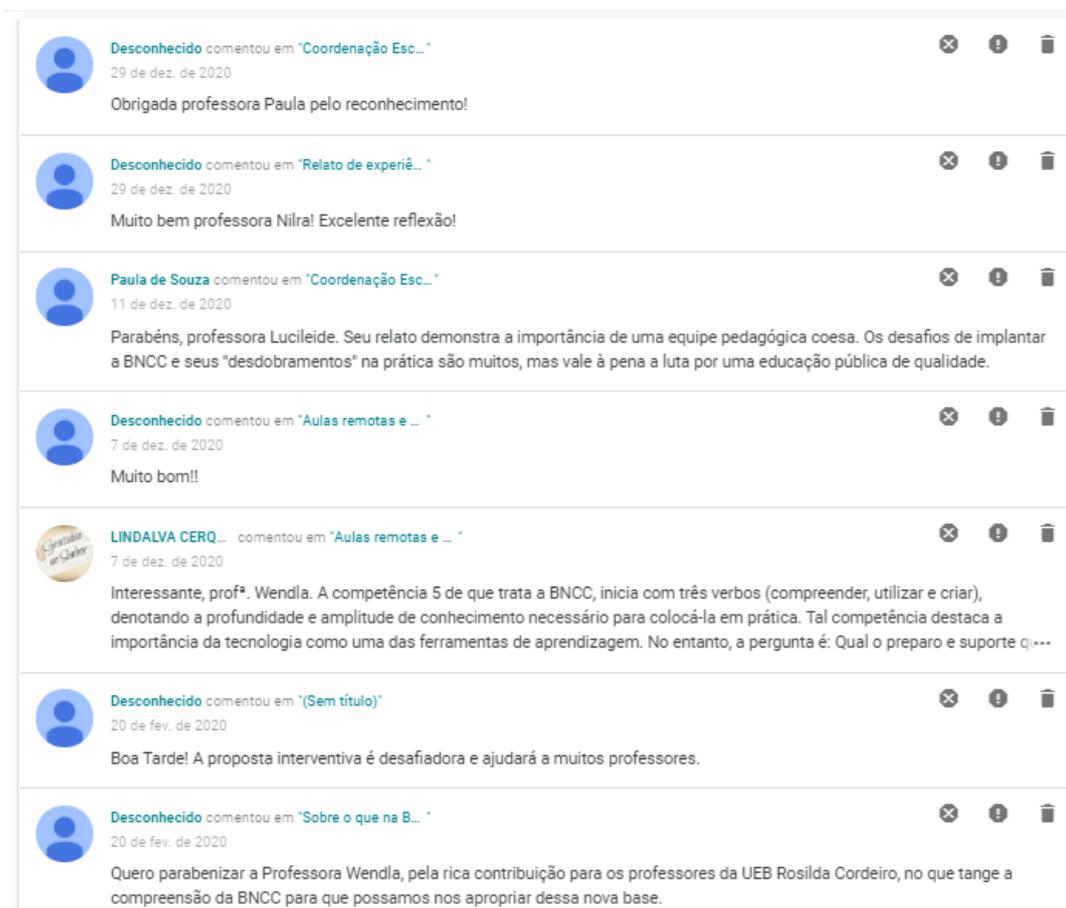
Sobre essas necessidades é que o diálogo sobre o currículo e a implementação da BNCC devem incidir. Mediante a abertura do diálogo com os docentes, as temáticas sobre a formação (os cursos gratuitos sobre a BNCC), competência digital docente e ênfase sobre o planejamento escolar merecem reais investimentos.

Outro item interessante da gestão do *blog* é sobre os comentários dispostos nas publicações. A figura a seguir demonstra o panorama de comentários sobre o blog apresentada na próxima página³⁷. A partir da imagem, os comentários apresentam-se em ordem cronológica e incidem sobre três pontos principais: interação com os relatos de experiência das professoras da escola; interação com o *post* sobre a competência digital dos docentes; e elogios à iniciativa do *blog*³⁸.

³⁷ Nessa parte do trabalho é interessante notar o surgimento de novos sujeitos colaboradores do produto tecnológico educacional. Eles serão identificados como: Professor desconhecido 1; Professor desconhecido 2; Professora LC e Professora PC.

³⁸ Os comentários sobre a iniciativa do *blog* que incidem na implementação da BNCC foram apresentados na formação pedagógica no ano de 2020, quando os professores tiveram acesso ao *blog* pelo seu smartphone e redigiram dois comentários no post: *sobre o que na BNCC você gostaria de conhecer e que fosse tratado aqui?* O post foi criado para que o professor relatasse quais as suas temáticas de interesse quanto à BNCC e para que fossem apresentadas no espaço da semana pedagógica e escritas no comentário do *blog*. A publicação pode ser consultada em: <<https://dialogosdeprofessores.blogspot.com/2020/02/sobre-o-que-na-bncc-voce-gostaria-de.html>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Figura 11 - Comentários no Blog



Fonte: *Blogger* Diálogos de Professores, 2021.

Dentre os comentários do *blog* na semana pedagógica, destaca-se a fala dos professores com identificação desconhecida³⁹. *Quero parabenizar a professora Wendla, pela rica contribuição para os professores da UEB [...], no que tange a compreensão da BNCC para que possamos nos apropriar da nova base* (Professor Desconhecido 1). Igualmente, o Professor Desconhecido 2 relata: *[...] A proposta interventiva é desafiadora e ajudará a muitos professores* (Professor Desconhecido 2).

Concorda-se com os professores sobre o desafio que foi traçar um objetivo para o *blog*, sua alimentação e gestão. Os objetivos de contribuir com os docentes no diálogo com o objeto e possibilitar a conectividade com diversos repertórios dispostos na rede sobre a BNCC são os principais benefícios que o *blog* pode oferecer aos professores e sujeitos escolares.

³⁹ A identificação desconhecida é descrita no *blog* desta forma, pois o acesso dos professores no *blog* não foi realizado através do *Gmail* e nem pela inscrição no *blog*. Portanto, não há como saber quem foi que fez o comentário. Por outro lado, há a identificação de uma professora na publicação sobre competência digital docente, pois esta estava possivelmente logada pelo *Gmail* ao realizar o comentário no espaço.

No contexto da publicação sobre as aulas remotas, foram obtidos dois comentários: o primeiro, de identificação desconhecida, relatou que considera “ *muito bom* ”, podendo ser um elogio sobre o conteúdo do *post* ; o segundo relato é profundamente crítico sobre aulas remotas e competência digital docente.

Interessante, prof^a. Wendla. A competência 5 de que trata a BNCC, inicia com três verbos (compreender, utilizar e criar), denotando a profundidade e amplitude de conhecimento necessário para colocá-la em prática. Tal competência destaca a importância da tecnologia como uma das ferramentas de aprendizagem. No entanto, a pergunta é: Qual o preparo e suporte que os professores tiveram/têm para desempenhar tal função? O que vemos no período pandêmico, é a ampliação (ou o descortinar) das desigualdades. Onde alguns, através dos meios digitais, estão incluídos e outros tantos, encontram-se mais excluídos do que nunca. (Professora LC).

Conforme apontou esta pesquisa e o relato da professora acima, o momento de pandemia sanitária demarcou desigualdades digitais e provou quem possui mínimas habilidades tecnológicas digitais. Ademais, demonstrou as lacunas que a formação docente nesse tema não preenche e nem garante aos professores aperfeiçoamento tecnológico digital. Diante do exposto, também são inseridos os alunos e suas famílias na difícil tarefa que tem sido a adaptação aos remanejamentos necessários à aprendizagem remota.

Observa-se que a pesquisa, o produto e os resultados deste trabalho conectam-se profundamente com o contexto de pandemia da Covid-19. O trabalho pretendeu minimizar as profundas lacunas deixadas também nos efeitos sobre a implementação da BNCC no espaço escolar por meio de um espaço objetivamente tecnológico e digital.

Mediante o relato de experiência 2: com a palavra a professora, houve uma identificação com o texto sobre o Professor Desconhecido 3, que elogia: “*Muito bem professora [...]. Excelente reflexão!*”. Na publicação *coordenação escolar e BNCC: relato de experiência* , a Professora PC destaca:

Parabéns, professora [...]. Seu relato demonstra a importância de uma equipe pedagógica coesa. Os desafios de implantar a BNCC e seus "desdobramentos" na prática são muitos, mas vale à pena a luta por uma educação pública de qualidade.

O comentário da Professora PC demonstra identificação pessoal com o relato exposto pela coordenadora da escola sobre as atividades em desenvolvimento e que incidem na implementação da BNCC na escola. Ela compreende a BNCC como um desafio à prática e que esta deve estar ao lado da promoção de uma educação pública de qualidade. Existe no *blog* a constante identificação dos sujeitos que interagem nesse espaço com os relatos de experiência das professoras, ou seja, as realidades apresentadas podem ser semelhantes em diferentes contextos escolares de implementação da BNCC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho permitiu conhecer, por meio do planejamento escolar, como os professores tratam as orientações da BNCC. A pesquisa demonstrou que as práticas em desenvolvimento referentes à implementação da BNCC não têm se efetivado sem planejamento e processos formativos necessários à atualização sobre o currículo. Ao analisar as ações de formação continuada ofertadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em particular sobre as propostas da BNCC, pôde-se constatar que houve algumas discussões nos momentos formativos com os professores, mas estes não foram suficientes para se apropriarem da BNCC, nem relacionarem à sua prática pedagógica. As percepções dos professores sobre o currículo em geral revelam apontamentos críticos quanto à construção e ao processo de implementação da BNCC, identificados nas entrevistas e pela escrita do *blog*.

No contexto pesquisado, as condições materiais e pedagógicas da escola revelam um cotidiano atravessado de desafios e limites ao desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade, o que compromete a BNCC no que se refere à sua implementação e garantia de educação de qualidade. Portanto, são fundamentais a construção e o desenvolvimento do *blog* em conjunto com os professores, pois seus momentos de escrita e autoria revelaram a essência de seus posicionamentos e reflexões mediante a implementação do documento. As postagens do produto educacional tecnológico foram pensadas para suprir as necessidades apontadas pelos professores na possibilidade de oferecer um amplo repertório de materiais digitais destinado ao debate sobre a implementação da BNCC na escola.

Analisar os efeitos da BNCC sobre planejamento, formação e práticas desenvolvidas permitiram conhecer um vasto campo teórico sobre os estudos desenvolvidos nesta pesquisa. Permitiu também abordar a área das tecnologias digitais como ferramenta de possibilidade à prática docente. Considera-se que essas aproximações não apenas contribuem para o *locus* empírico, como também é uma experiência fecunda para o desenvolvimento profissional e acadêmico perante o estudo que foi desenvolvido.

Em complemento, foi possível perceber que há limitações neste estudo. Essas limitações se revelam tanto no aspecto de desenvolvimento das atividades colaborativas dos professores, como no próprio contexto pandêmico em que a pesquisa foi desenvolvida. Percebeu-se que, por mais que o *blog* contribua para o aspecto autoformativo dos professores, ele jamais substituirá a relevância que as formações continuadas e presenciais podem assegurar aos docentes. A formação é um aspecto diretamente ligada ao trabalho qualitativo do professor. Mesmo que, por si só, a formação não consiga uma mudança radical aos paradigmas escolares,

ela é um item que reflete a ação e as condições dos cotidianos em que os professores estão atuando.

Espera-se que este trabalho e a proposta do produto educacional cheguem aos profissionais para que estes possam discutir sobre esses materiais e ferramentas. O foco é que eles possam apoiá-los na tarefa desafiadora que tem sido a implementação da BNCC. Nesse sentido, as temáticas têm demonstrado certos interesses da parte dos docentes, sendo possível inferir sobre tal afirmativa através dos comentários e da gestão do *blog*.

O trabalho de pesquisa e construção do *blog* demonstram que esse espaço é um ambiente propício e fértil para a abordagem do diálogo sobre a implementação da BNCC nas escolas. O *blog* tem sido um meio de acesso aos diversos materiais e ferramentas disponíveis em rede para o auxílio pedagógico das escolas. A disponibilização e circulação do *e-book* também poderá facilitar o diálogo entre os professores e as ferramentas que o *blog* resgatou para auxiliar nas discussões com a implementação da BNCC.

As buscas pelos repertórios dispostos na internet para apoio às atividades pedagógicas demonstram que essas ferramentas podem estar a serviço dos sujeitos escolares para suscitar o diálogo sobre o documento da BNCC, assim como a mediação do trabalho educativo. O compromisso movido pelos estados e órgãos responsáveis pelo processo de implementação da BNCC favorece a construção dos materiais como ferramentas para serem discutidas nas escolas e para adequar a Base Nacional Comum Curricular a esses cotidianos escolares. Não se acredita em uma transformação escolar de fora (a imposição curricular) para dentro (a organização pedagógica), pois a escola deve ter autonomia sobre o encaminhamento conferido ao currículo.

As ferramentas discutidas neste trabalho só terão valor significativo às escolas se forem estudadas segundo a organização e cultura escolar em sua especificidade. Acredita-se no potencial dos professores atuantes mediante as orientações curriculares, já que a qualidade no ensino depende das condições de infraestrutura e pedagógicas da escola, as quais devem estar à frente de um currículo preestabelecido.

Perante essas considerações, consegue-se desenvolver algumas temáticas interessantes para as pesquisas futuras e que poderão ser geradas a partir das seguintes reflexões: como a política curricular de formação de professores ensaja sobre a formação continuada de professores perante a necessidade do ensino remoto e do uso das tecnologias digitais? Como o currículo de formação inicial voltado às TICs reflete na prática pedagógica? Como as formações continuadas têm sido desenvolvidas visando assegurar as condições de ensino e aprendizagem perante as tecnologias da informação e da comunicação?

Outros questionamentos que surgem, pautados numa visão crítica sobre o contexto atual, no qual a política curricular de formação de professores está inserida, advêm da necessidade de questionar o trabalho desenvolvido pelas Universidades Públicas no Maranhão em torno do desmantelamento da formação inicial, conforme preconiza a BNC-Professor. Como formar professores para atuar na educação com vistas emancipatórias, já que a política de formação de professores tende a formar itinerários ultraneoliberais e tecnicistas que caminham em oposição às DCNs da formação de professores e dos projetos democráticos e progressistas? Qual o papel/trabalho que as Universidades assumem ou terão de assumir mediante essas novas políticas? São atos/ações/atividade de resistência ou de consonâncias?

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio: Graal, 1983.

ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife, PE: ANPAE, 2018.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. Dossiê A Base Nacional Comum Curricular: tensões atores e estratégias. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, 2019.

ANDRÉ, M. Pesquisa e formação de professores: contribuição para a prática docente. *In: PINHO, S. Z. (org). Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2009.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: MOREIA, A. F.; TADEU, T. (orgs). Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Press Universitaires de France, 1977.

BECKERS, J. **Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité**. Bruxelles: Éditions Labor, 2002.

BORGES, W. M. S.; NASCIMENTO, I. V do. Blog e processos de escrita em busca da autoria e autonomia no desenvolvimento profissional docente. *In: BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. B. (org.). Anais [recurso eletrônico] do II Simpósio Internacional e V Nacional de Tecnologia Digitais na Educação*. São Luís: EDUFMA, 2020.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução**. Rio: Francisco Alvez, 1975.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm> Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 09 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

CABRAL, G. R.; LEITE, L. S. **O uso de sites educativos na prática docente.** Trabalho apresentado no 6º Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Estácio de Sá, 2008.

CHOMSKY, N. **Aspect de la théorie syntuxique.** Paris: Le Seuil, 1971.

CIPRIANI, F. **Blog Corporativo.** São Paulo, SP: Novatec, 2006.

CORAZZA, S M. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação,** Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s135-s144, dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.23591>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Curricular Comum:** dilemas e perspectivas. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

DELUIZ, N. Qualificação, competência e certificação: visão do mundo do trabalho. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Formação.** Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência. Brasília, DF: MS, SGIS, PROFAE, 2001. p. 5-16.

DEPRESBITERIS, L. Em busca das competências perdidas: “saber-conviver”. In: ROVAI, E. (org.). **Competência e competências:** contribuição crítica ao debate. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife, PE: ANPAE, 2018.

FAUSTIN, S. H; MOLIANI, M. M. Uso do blog na educação. **Cadernos PDE - Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE,** v. 1, 2013. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_artigo_soeli_henrique_faustin.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs). **Método de Pesquisa**. Fortaleza, CE: UEC, 2009. Disponível em:<http://www.ich.pucminas.br/pged/db/txt/marinho_manualblog_v3P2.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

FRANCO, M. de F. Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 16., 2005, Juiz de Fora. **Anais** [...]. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2005.309-319>> Acesso em: jul. 2019.

FREITAS, H. C. L de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade - Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 3, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>> Acesso em: jul. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo, SP: Cortez, 1941.

GARCIA, M. A; OSÓRIO, M. R. V. O profissionalismo docente na reforma das licenciaturas: o discurso oficial. *In*: TURA, M. L. R.; GARCIA, M. (orgs.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2013.

GERHARDT, T. E. Estrutura do projeto de pesquisa. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs). **Método de Pesquisa**. Fortaleza, CE: UEC, 2009.

GIDDENS, A. **La constitution de la Société: éléments de la théorie de la structuration**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

GIRAFFA, L. M. M. Uma odisséia no ciberespaço: o software educacional dos tutorais aos mundos virtuais. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 17, n. 1, 2009.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais rumo a pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H.; MCLAREN, P. Formação de professores como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA – SIIE05, 7., 2005, Leiria, Portugal. **Anais** [...]. Leiria: Uminho, 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>>. Acesso: 09 fev. 2020.

IANII, O. **Teoria da Globalização**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Demonstrativo em Educação do Maranhão**. [2020]. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html>> Acesso em: 28 dez. 2019.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Portais educacionais e suas características: contribuições para o estado da arte. **Revista Científica de Educação a Distância**, v. 5, n. 9, jan. 2014.

KLIEMANN, G. L. *et al.* O uso de recursos computacionais na formação continuada de Professores de ciências do ensino fundamental. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 4, n. especial, nov. 2018.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. 2. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Trad. Patrícia Chitoni Ramos Reuillard. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

QEDU. **Ideb 2015 da UEB [...]**. [200]. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/236102-rosilda-ap-kowalski-e-m-prof-ef/sobre>> Acesso em: 28 dez. 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARINHO, S. P. P. **Blog na educação e manual básico de blogger**. Belo Horizonte, MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007.

MARINHO, S. P. P. *et al.* Oportunidades e possibilidades para a inserção de interfaces da web 2.0 no currículo da escola em tempos de convergências de mídia. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2009.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais de educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisas**, n. 118, p. 89-117, março, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2007.

MONTEIRO, F. M. A. **Formação docente enquanto desenvolvimento profissional**. Encontro de pesquisas em educação da região Centro-Oeste – ANPED. São Paulo, SP: Ed. EdUFMT, 2006.

MONTEIRO, S. B. **Epistemologia da prática e identidade docente**. Encontro de pesquisas em educação da região Centro-Oeste – ANPED. São Paulo, SP: EdUFMT, 2006.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Cultura, currículo e sociedade**. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

MORETTO, M. **A Base Nacional Comum Curricular: discussões sobre a nova prescrição curricular**. São Paulo, SP: Paco Editorial, 2019.

NASCIMENTO, A. K. de O. *et al.* Letramentos digitais e formação inicial de professores.

Revista (Con)Textos Linguísticos, v. 13, n. 16, 2019.

NORNBERG, M.; SILVA, G. F. Processo de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 185-202, out/dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.31359>> Acesso em: jul. 2021.

NÓVOA, A. Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional? *In*: **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2013.

ORIHUELA, J. L. **La Revolución de Los Blogs**. Madrid: La Esfera de los Libros, 2006.

PACHECO, J. **Reconfigurar a escola**: transformar a educação. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2018.

PACHECO, J. A reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-13, jan./jun. 2000.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 1999. p. 15-34.

RAMOS, M. N. A. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo, SP: Cortez, 2001.

RIOS, T. A. A construção permanente da competência. *In*: ROVAI, E. (org.). **Competência e competências**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

SACRISTAN, J. G. **Aproximação ao conceito de currículo**. São Paulo, SP: Editora Artmed, 2000a.

SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000b.

SÁ-SILVA, J. *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (SEDUC). **Documento do Território Maranhense**: para educação infantil e ensino fundamental. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2019.

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 3, jun./jul. 2010.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

SILVEIRA, D. T. **Método de Pesquisa**. Fortaleza, CE: UEC, 2002. Disponível em:<http://www.ich.pucminas.br/pged/db/txt/marinho_manualblog_v3P2.pdf>. Acesso em: jun. 2009.

SOARES, E. R. M.; FERNANDES, R. C. de A. Trabalho pedagógico colaborativo no ensino fundamental. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. (orgs). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. São Paulo, SP: Papyrus, 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/mar/abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. Ensino fundamental: gestão democrática, projeto-político-pedagógico e currículo em busca da qualidade. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. (orgs). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. São Paulo, SP: Papyrus, 2018.

APÊNDICES

Apêndice A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

FORMULÁRIO DE PERFIL

Nome Fictício: _____

Data: ___/___/___

IDENTIFICAÇÃO

Sexo Feminino Masculino Outros _____

Idade: _____

Vínculo Efetivo(a) Seletivado(a)

Formação do professor(a)

Formação Inicial: _____

Formação Complementares: _____

Profissionalização

Tempo de trabalho como professor(a): _____

Tempo de trabalho como professor(a) na escola: _____

Mora na comunidade Sim Não

Onde mora: _____

Especificidades

Turno Matutino Vespertino

Ano/Série em que atua: _____

Quantidade de alunos: _____



Apêndice B
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORA

1. O que é a Base Nacional Comum Curricular?
2. Como você a percebe (a BNCC) no trabalho desenvolvido na escola?
3. Como você interage com a BNCC no seu processo de gestão escolar?
4. Como você participa no planejamento das formações ofertadas aqui na escola?
5. Como você percebe as contribuições que as orientações da BNCC trazem à prática docente?
6. O que você acrescentaria na proposta da BNCC? Por quê?
8. Quais os principais desafios a gestão têm enfrentado no manuseio da BNCC?
9. Quais os maiores desafios a escola têm passado para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes e um ambiente favorável ao ensino?
10. Você sente a Gestão Democrática contemplada na BNCC? Como? Explique.
11. O que poderia ser feito para melhorar seu entendimento e a sua prática na implementação da BNCC?

Apêndice C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORA

1. O que é a Base Nacional Comum Curricular?
2. Como você percebe a BNCC no trabalho desenvolvido na escola?
3. Como as formações continuadas garantidas aqui para os professores utilizam a BNCC?
4. Como são selecionadas as temáticas das formações aos professores?
5. Como é planejado o trabalho da formação da escola?
6. Como você percebe as contribuições que as orientações da BNCC trazem à prática dos professores?
7. O que você acrescentaria na proposta da BNCC? Por quê?
8. Quais os principais desafios a coordenação têm enfrentado no manuseio da BNCC?
9. Quais os resultados alcançados nas formações têm contribuindo às práticas pedagógicas dos professores?
10. Como os professores, no seu planejamento têm feito usos da BNCC?
11. O que poderia ser feito para melhorar seu entendimento e a sua prática na implementação da BNCC?

Apêndice D



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

1. que você percebe na Base Nacional Comum Curricular?
2. Como trata a BNCC no seu planejamento escolar?
3. Como a BNCC é tratada nos momentos de formações e nas reuniões vivenciadas aqui na escola?
4. Como você percebe as contribuições que as orientações da BNCC trazem à sua prática pedagógica?
5. Quais os principais desafios que você tem enfrentado no tratamento da BNCC?
6. O que poderia ser feito para melhorar seu entendimento e a sua prática pedagógica na implementação da BNCC?



Apêndice E
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
 EDUCAÇÃO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 (TCLE)**

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “Base Nacional Comum Curricular: repercussões na formação de professores em São Luís, que será realizada na UEB⁴⁰, cuja pesquisadora responsável é Ilma Vieira do Nascimento, professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão e a pesquisadora participante Wendla Mendes Silva Borges, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão.

O estudo tem por objetivo conhecer as orientações prescritas na BNCC e seus efeitos no trabalho pedagógico dos professores na escola que você exerce sua atividade. A importância deste estudo é de contribuir com o contexto escolar e produção de material que subsidie as práticas dos professores que já estão na rede de ensino para a implementação da BNCC. Os resultados que se deseja alcançar é de que o produto da pesquisa, o *blog* educacional, seja um espaço de discussão e compartilhamento de experiências dos professores no processo de implementação da BNCC. Por isso a sua contribuição será em fornecer dados à pesquisa, contribuindo por meio da socialização do seu conhecimento e da sua prática sobre a BNCC, por meio de entrevista, questionários e sua desistência ou remanejamento sobre alguma informação será respeitada, retirada ou acrescida se desejar em algum momento intervir.

Os riscos que você está sujeito podem ser incômodos e desconfortos ao se realizar algumas perguntas sobre a atividade profissional que desenvolve, que tem presenciado ou passado na escola, nas quais você não se sente à vontade em responder ou relatar. Sobre este aspecto será respeitado as opiniões e o livre direito de não participar da pesquisa, modificações em seu relato e desistência. Os benefícios de sua participação para esse estudo estimulam a pesquisa, a reflexão, socialização da sua prática pedagógica e conhecimento escolar com outros professores. Como também, estimula a construção de um produto educacional que contribuirá com outros profissionais da escola no processo de implementação da BNCC nas instituições de ensino formal de todo o Brasil.

Sempre que necessário ou desejar, será fornecido informações sobre cada uma das etapas do estudo e sobre qualquer dúvida que houver durante a pesquisa. Portanto se você desejar, poderá se recusar a continuar participando do estudo e o mesmo poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Logo, as informações conseguidas através de sua participação não irão expor a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, a divulgação das informações prestadas só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos. Você

⁴⁰ O documento neste trabalho sofreu modificação para manter o anonimato da Unidade de Educação Básica.

poderá ser ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto dá o seu consentimento sem que para isso o(a) mesmo tenha sido forçado ou obrigado.

Informa-se a seguir contatos do responsável do estudo e das instituições que você poderá se dirigir para maiores esclarecimentos em relação a pesquisa.

Ilma Vieira do Nascimento
(98) 3227-2145
Ilmavieira13@gmail.com

Programa de Pós-Graduação (PPGE)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Campus Paulo VI, São Luís do Maranhão
ppgeuema@gmail.com
(98) 2016-8100

Atenção: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís do Maranhão, _____ de _____ de 2020

Assinatura ou
impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa

Ilma Viera do Nascimento
CPF: 012.392.873-72
Pesquisador Responsável

Wendla Mendes Silva Borges
CPF: 985.940.363-53
Pesquisador Participante