

# A BNCC COMPREENDIDA PELOS SUJEITOS DA ESCOLA

---

**Autora:**

WENDLA MENDES SILVA BORGES  
LEURIDES COSTA DE ARAÚJO SOARES



ISBN n° 978-65-89410-17-1

 EDITORA  
**LABORO**



**Expediente Faculdade Laboro**

**DIRETORA GERAL**

Sueli Rosina Tonial Pistelli

**DIRETORA EXECUTIVA**

Luciana Protazio Dias Araujo

**COORDENADORA ACADÊMICA**

Emmanueli Iracema Farah

\*\*\*\*\*

**REVISÃO E EDIÇÃO**

Bruna Rafaella Almeida da Costa

**DIAGRAMAÇÃO**

Pedro Henrique Macedo de Araujo

**EBOOK “A BNCC COMPREENDIDA PELOS  
SUJEITOS DA ESCOLA”**

Direção Acadêmica - Faculdade Laboro/MA  
Av. Castelo Branco, Nº 605 - São Francisco, CEP: 65076-090

São Luís- MA  
Telefone: (098) 3216 9900

B732h Borges, Wendla Silva

A BNCC compreendida pelos sujeitos da escola. / Wendla Mendes Silva  
Borges. – São Luís: Laboro, 2023.

44f.

ISBN 978-65-89410-17-1

1. Base nacional comum curricular 2. Formação docente 3. Planejamento  
escolar 4. Pedagogia I. Título

CDU 371.214.14

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Currículo comum 371.214.14

2. Formação de professores 371.13

Arielle Priscila Silva Soares – Bibliotecária – CRB 13/811

# Sumário

---

<b>Introdução .....</b>	<b>5</b>
<b>1. A BNCC compreendida pelos sujeitos da escola.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Saberes docentes sobre a BNCC.....</b>	<b>7</b>
<b>3. Pecepção dos docentes sobre a BNCC.....</b>	<b>10</b>
<b>4. Necessidades sentidas no tratamento com a BNCC.....</b>	<b>18</b>
<b>5. O que dizem os documentos de formação e planejamento escolar sobre a BNCC?.....</b>	<b>23</b>
<b>6. Formações Continuidas 2019.....</b>	<b>24</b>
<b>7. Formações Continuidas 2020.....</b>	<b>27</b>
<b>8. Os planos anuais 2019 e 2020.....</b>	<b>28</b>
<b>9. A prática educativa e a competência digital docente.....</b>	<b>31</b>
<b>10. A prática educativa.....</b>	<b>32</b>
<b>11. A competência digital docente.....</b>	<b>36</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>38</b>

# A BNCC COMPREENDIDA PELOS SUJEITOS DA ESCOLA

## Introdução

No atual contexto as pesquisas em Educação têm se constituído fontes primordiais para entendermos os fenômenos educacionais. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) chega às escolas a partir de 2017 (re)significando profundamente as práticas pedagógicas. O documento, a BNCC, além de prescritivo torna-se um desafio aos docentes, o que demanda dos seus representantes e superiores o compromisso com a formação continuada e com a garantia de recursos e as condições para implementar a BNCC.

No decorrer da pesquisa foi possível explorar a prática cotidiana dos professores no tratamento com a BNCC, a investigação por meio de documentos da formação e do planejamento anual comprovam a implementação da BNCC. Foram analisados os direcionamentos e as orientações pedagógicas que a escola vinha construindo sobre a BNCC para atender aos seus requisitos e transpô-la às suas práticas pedagógicas.

Este trabalho é um convite para que se possa compreender o cotidiano da escola pública municipal em São Luís, capital de Maranhão, que desde 2019 aprimora o seu currículo em atendimento à BNCC sem deixar de olhar para o cotidiano, a comunidade escola, a cultura, a organização e identidade escolar que já possuem.

Além da investigação de como a escola trata a implementação da BNCC, construímos colaborativamente um blog onde reúne um vasto repertório de materiais que possibilitam ampliar a ideia conceitual sobre a Base Nacional Comum Curricular.

Pois entendemos que as discussões das políticas de formação devem ser reformuladas no chão da escola, por aqueles que trabalham cotidianamente com o currículo em ação. A escola deve imbuir-se de conhecimento e organização própria para superar os desafios futuros dessas implementações.

O documento da BNCC está aí, posto, em implementação, porém mais importante que o próprio documento da BNCC é como faremos o seu tratamento no chão das escolas, como o utilizaremos nos nossos planejamentos, como ele será o elo curricular que garantirá o direito à aprendizagem, à cidadania e a alfabetização por exemplo?

A BNCC por si só garantirá a qualidade que os discursos oficiais das políticas curriculares carregam a décadas? Mas, o que dizem os professores sobre a BNCC?

É neste sentido que este texto pretende dialogar, sobre o que pensam, sabem e fazem os docentes mediante a implementação da BNCC.

## 1. 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.

## 2. 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 empírico<sup>1</sup>. Suas contribuições transitam nos

---

<sup>1</sup> Metodologicamente, adota-se como destaque no texto deste trabalho o sublinhado em itálico nas falas dos sujeitos entrevistados, como tam-

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. 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 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 escolar<sup>2</sup> 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*

---

bém 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.

<sup>2</sup> 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.

*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.

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.

Cumprir 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.

## 4. 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 necessidade 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 reinterpretam 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 proponente 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.

## **5. 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 SISLAME<sup>3</sup>; 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

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

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.

## **6. Formações Continuidas 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.



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.



A screenshot of a document titled "Curso de Formação em Competências de Leitura e Escrita: desafios e estratégias". The document is in Portuguese and discusses the BNCC (Base Nacional Comum Curricular) and its implications for teaching. It includes a table with three columns: "Módulo/Assunto", "Responsável", and "Público-Alvo".

Módulo/Assunto	Responsável	Público-Alvo
Matriz Curricular (BNCC/BNCC) - Orientações de Atualização	Equipe de Trabalho Pedagógico da Unidade de Educação Básica	Equipe Docente
BNCC - Orientações sobre o plano de Ensino e Aprendizagem	Equipe de Trabalho Pedagógico	Equipe Docente
Competências de Leitura e Escrita (BNCC) - Estratégias de Ensino e Aprendizagem	Equipe de Trabalho Pedagógico	Equipe Docente
Estados de Ciência e da Subjetividade (BNCC) - Ensino e Aprendizagem de Língua em Ambientes Escritos	Equipe de Trabalho Pedagógico	Equipe Docente

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 [...] trabalhos 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.

## 7. Formações Continuidas 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 alinharão à perspectiva curricular da BNCC? A BNCC (BRASIL, 2018, p. 15) preconiza que:

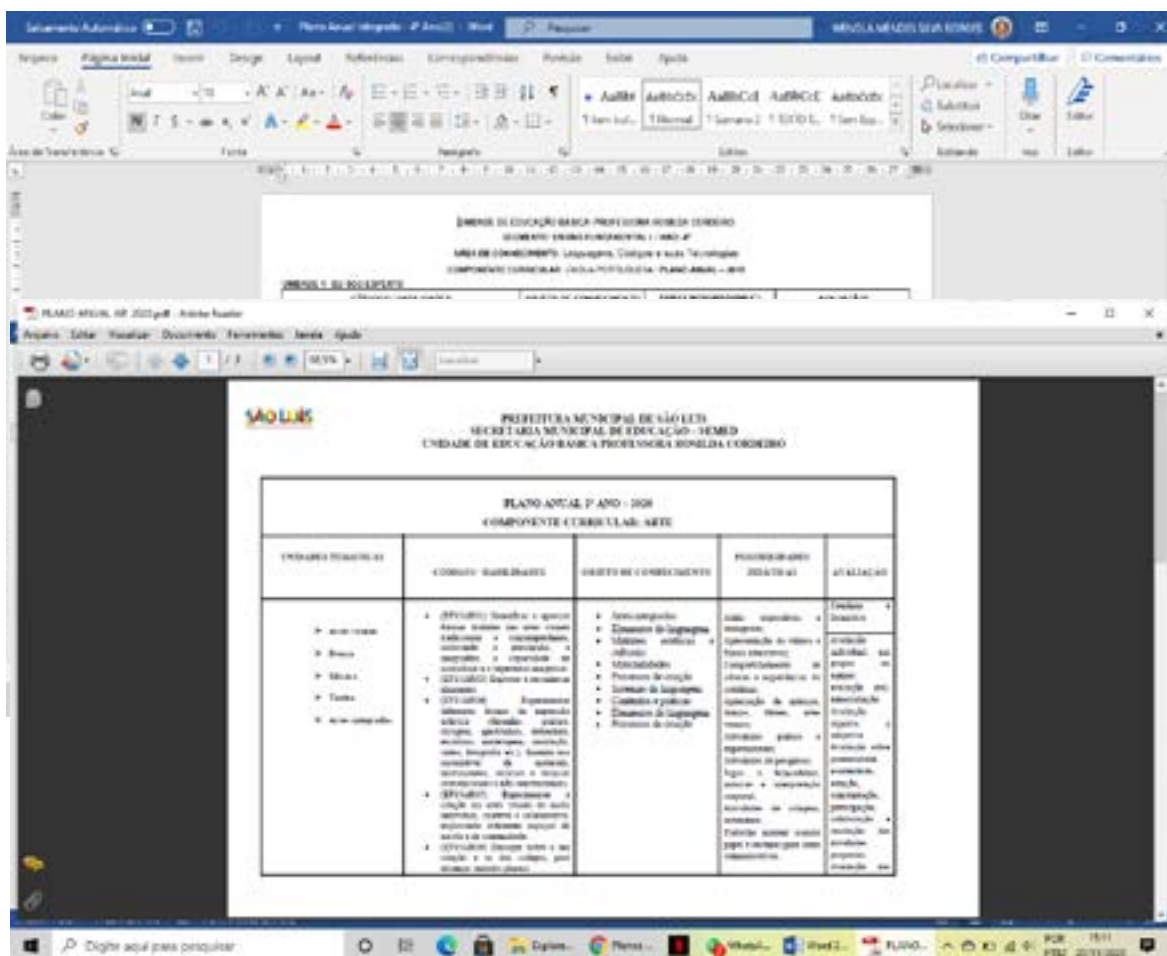
No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os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

## **8. 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:



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**

<b>PLANO ANUAL 2019</b>	<b>BNCC (2018)</b>	<b>Explicação pedagógica</b>
Unidades temáticas	Unidade temática (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, dívidas 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 digitais<sup>4</sup>. 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.

## 9. 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,

<sup>4</sup> 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.

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.

## 10. 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.

## 11. 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 despido 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.

## REFERÊNCIAS

ABREU, N. BNCC: tudo que você precisa saber sobre a Base Nacional Comum Curricular. PAR (Plataforma Educacional), 3 mar. 2021. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

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/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)> Acesso em: 11 ju. 2020

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](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](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](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](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 odisseia no ciberespaço: o software educacional dos tutoriais 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 cultura. *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](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: Papirus, 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: Papirus, 2018.



**LABORO**  
ENSINO DE EXCELÊNCIA