

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

EDSON LOPES

**AS CONSTRUÇÕES CURRICULARES EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO:
Um Estudo sobre Diretrizes Políticas e Escolhas de Gestão em Municípios da
Região Serrana do Rio Grande do Sul**

Porto Alegre

2023

EDSON LOPES

**AS CONSTRUÇÕES CURRICULARES EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO:
Um Estudo sobre Diretrizes Políticas e Escolhas de Gestão em Municípios da
Região Serrana do Rio Grande do Sul**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Cristina Ghislени

Porto Alegre

2023

L864c

Lopes, Edson.

As construções curriculares em redes municipais de ensino : um estudo sobre diretrizes políticas e escolhas de gestão em municípios da região serrana do Rio Grande do Sul / por Edson Lopes. – 2023.

123 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2023.

“Orientadora: Dra. Ana Cristina Ghisleni”.

1. Currículo. 2. Educação básica. 3. BNCC (Base Nacional Comum Curricular). 4. Gestão educacional. 5. Escolas. I. Título.

CDU: 371.214

EDSON LOPES

**AS CONSTRUÇÕES CURRICULARES EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO: Um
Estudo sobre Diretrizes Políticas e Escolhas de Gestão em Municípios da
Região Serrana do Rio Grande do Sul**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em 24 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Ana Cristina Ghisleni – UNISINOS

Prof.^a Dra. Viviane Klaus – UNISINOS

Prof.^a Dra. Luciane Spanhol Bordignon – UPF

Aos meus pais, que aprenderam a ensinar e ensinaram a aprender.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por iluminar o meu caminho, atendendo as minhas preces e colocando pessoas tão especiais na minha vida.

Querida Mariana, minha amada esposa, as palavras pensadas, escritas, ditas ou mesmo balbuciadas jamais serão suficientes para descrever o quanto sou grato pelo seu imenso apoio, incentivo e companheirismo oferecidos durante todo o período em que trabalhei nesta pesquisa e também durante todos esses anos que estamos juntos. Sei que não foi fácil e muitas vezes precisei me afastar. Problemas de várias ordens surgiram, mas sempre conseguimos contorná-los, pois você sempre esteve ao meu lado, invariável e irrestritamente. Não é exagero dizer que sem você, eu não conseguiria.

Bárbara, minha amada filha, mesmo sem ainda entender tudo o que estava acontecendo, com sua inocência e coração puro aceitou que eu precisava me desconectar do papel de pai em alguns momentos. Obrigado por já ser tão compreensiva e por ter me dado ainda mais motivos para seguir em frente. Espero deixar como herança o amor por estudar e o entendimento sobre o quão importante é a educação à sociedade, valores que meus pais sempre me apontaram.

Jorge e Célia, meus pais queridos, obrigado por terem me incentivado a estudar a partir de oportunidades que infelizmente vocês não conseguiram dar a vocês mesmos, pois eram outros tempos. Entretanto, dentro das suas possibilidades, sempre me indicaram que esse é um caminho bom, que abre portas e transforma vidas. Sua dedicação em criar a mim e aos meus estimados irmãos foram fundamentais e servem como fonte de inspiração.

Minha orientadora, Professora Ana Cristina, que foi mãe e professora, amiga e conselheira: minha imensa gratidão. Mesmo com todas as suas demandas, me impulsionou a ultrapassar a linha final dessa corrida, ciente de que fizemos o melhor possível. Quando foi necessário mudar o percurso, de maneira muito sagaz, me ajudou. A bandeira quadriculada também é para ti.

As professoras que participaram da avaliação deste trabalho desde a sua qualificação até a apresentação do produto final, que é essa dissertação, também tiveram uma atuação fundamental, pois desempenharam um papel importante ao fornecer feedback e dar contribuições significativas para o desenvolvimento e

aprimoramento desta pesquisa. Reconheço e valorizo todo esse esforço e dedicação delas.

Agradeço aos meus professores e colegas do mestrado por terem sido companhias extremamente agradáveis e inspiradoras ao longo desses anos tão intensos. As trocas de experiências, dicas e mesmo as frustrações confirmaram que é possível e importante estarmos juntos sempre, mesmo nos momentos de agruras, pois são essas circunstâncias que fortalecem ainda mais as parcerias.

Ao meu sogro Nivaldo, agradeço por ter me ajudado, do seu jeito, pois foi também com sua ajuda, consciente da importância que a educação tem para nossa vida, que estou conseguindo concretizar esse meu sonho. À minha sogra querida, Jerônima, que tão bem me recebeu na sua casa e que, do seu cantinho iluminado no céu, certamente me mandou boas energias ao longo de toda essa caminhada, também fica meu muito obrigado.

Faz-se necessário agradecer a Karine Zapparoli por sua dedicação em fornecer um espaço seguro e acolhedor para a reflexão e respiro, o que foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, especialmente na sua reta final. Sua compreensão e perspicácia foram um farol de esperança durante momentos de tristeza, insegurança e incerteza.

Aos meus demais familiares e demais amigos, minha gratidão e o meu incentivo para que estudem, reforçando essa corrente a fim de que consigamos contribuir para a construção de um país mais consciente da sua quase que inesgotável capacidade de evoluir.

“O melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário, é a pior escola do mundo” (NÓVOA, 2017).

RESUMO

O currículo é abordado neste trabalho a partir do contexto de três cidades gaúchas pertencentes ao Conselho Regional de Desenvolvimento Campos de Cima da Serra. Assim, o problema de pesquisa pergunta: como ocorrem os processos de construção e implantação do currículo nos anos finais do ensino fundamental em redes municipais, no que diz respeito às diretrizes nacionais e às suas apropriações locais, considerando as perspectivas da gestão educacional em três cidades do Rio Grande do Sul? É possível confirmar que o currículo é um instrumento de grande importância na construção da identidade e na oferta de uma educação de qualidade, o que atendeu ao objetivo geral aqui estabelecido, que foi estudar os processos de construção curricular das cidades de Vacaria, Bom Jesus e Esmeralda, considerando o posicionamento e a atuação das gestões dos sistemas educacionais no que concerne aos anos finais do ensino fundamental, analisando os atravessamentos políticos e pedagógicos implicados nessa construção. Ao longo deste trabalho, são abordados temas relacionados aos processos educacionais, à atuação docente, à gestão democrática e à gestão da escola, bem como questões legais presentes nesses tópicos. Também são analisadas as diretrizes nacionais, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Base Nacional Comum Curricular, cujos alinhamentos são percebidos nos documentos orientadores das três redes de ensino. Além disso, dentro deste estudo de caso são analisados documentos e há a realização de entrevistas semiestruturadas com as responsáveis pelos setores pedagógicos, o que possibilita identificar convergência entre as atividades realizadas dentro das referidas cidades. Também é evidenciado comprometimento para atender as diretrizes em questão, considerando-se a complexidade dos processos envolvendo o currículo e o grau de responsabilidade que a gestão educacional carrega. Por fim, propõe-se um plano de intervenção com vistas a constituir, de maneira sistemática e com maior envolvimento docente, o processo de reestruturação curricular. Ao cabo, verifica-se que ainda há possibilidades de aprofundar os estudos aqui realizados, visando aproximação ainda maior das perspectivas dos professores sobre a implantação do currículo e as apropriações locais feitas na prática pedagógica de sala de aula.

Palavras-chave: Currículo; Educação Básica; BNCC; Gestão Educacional.

ABSTRACT

The curriculum is approached in this study within the context of three cities in the state of Rio Grande do Sul, belonging to the Regional Council of Development of Campos de Cima da Serra. Thus, the research problem asks: how do the processes of curriculum construction and implementation occur in the final years of elementary education in municipal networks, regarding national guidelines and their local appropriations, considering the perspectives of educational management in three cities in Rio Grande do Sul? It is possible to confirm that the curriculum is an instrument of great importance in the construction of identity and the provision of quality education, which fulfilled the general objective established here, which was to study the curricular construction processes in the cities of Vacaria, Bom Jesus, and Esmeralda, considering the positioning and actions of educational system management regarding the final years of elementary education, analyzing the political and pedagogical implications involved in this construction. Throughout this study, topics related to educational processes, teaching practices, democratic management, and school administration are addressed, as well as legal issues present in these topics. National guidelines are also analyzed, especially the Law of Guidelines and Bases for Education and the National Common Curricular Base, whose alignments are perceived in the guiding documents of the three educational networks. Furthermore, within this case study, documents are analyzed and semi-structured interviews are conducted with those responsible for the pedagogical sectors, allowing for the identification of convergence between the activities carried out within the mentioned cities. A commitment to meeting the guidelines in question is also evidenced, considering the complexity of the processes involving the curriculum and the level of responsibility that educational management carries. Finally, an intervention plan is proposed with the aim of systematically restructuring the curriculum process with greater teacher involvement. In conclusion, it is found that there are still possibilities to further deepen the studies conducted here, aiming for an even closer approximation of teachers' perspectives on curriculum implementation and local appropriations made in classroom pedagogical practice.

Keywords: Curriculum; Basic education; BNCC; Educational management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Indicação da localização das RFPs.....	78
Figura 2 – Mapa do COREDE Campos de Cima da Serra.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de distorção idade-série dos ensinos fundamental e médio segundo o sexo.....	28
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações selecionadas para o referencial bibliográfico	34
Quadro 2 – Linha do tempo da BNCC.....	60
Quadro 3 – Documentos normativos sobre diferenças culturais	66
Quadro 4 – Síntese das entrevistas	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado das buscas pelos descritores na CAPES	31
Tabela 2 – Resultado das buscas pelos descritores no IBICT	31
Tabela 3 – Quantidade de títulos da CAPES mantidos para análise	32
Tabela 4 – Quantidade de títulos do IBICT mantidos para análise	32
Tabela 5 – Metas para o IDEB	72
Tabela 6 – Municípios da RFP 3	80
Tabela 7 – IDEB comparativo nos Municípios pertencentes a este trabalho	81
Tabela 8 – Taxa de distorção idade-série	82
Tabela 9 – Quantidade de escolas.....	83
Tabela 10 – Escolas por habitantes	83
Tabela 11 – Percentual de estudantes por nível socioeconômico.....	85

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AMUCSER	Associação dos Municípios dos Campos de Cima da Serra
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COREDE	Conselhos Regionais de Desenvolvimento
DECOMVAC	Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICG	Indicador de Complexidade de Gestão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MBA	Master Business Administration
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
NT	Nota Técnica
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RFP	Região Funcional de Planejamento

RME	Redes Municipais de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 JUSTIFICATIVA	19
2 A APROXIMAÇÃO ENTRE O PESQUISADOR E O OBJETO PESQUISADO.....	23
3 O ESTADO DA ARTE.....	30
4 ASPECTOS TEÓRICOS RELACIONADOS AO CURRÍCULO	40
4.1 O CURRÍCULO EM SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES	40
4.2 GESTÃO EDUCACIONAL (DE SISTEMA) E GESTÃO DA ESCOLA.....	44
4.3 PROCESSOS EDUCACIONAIS E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	51
4.4 ATUAÇÃO DOCENTE.....	56
5 DA PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL À BNCC	60
5.1 O RCG E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES MUNICIPAIS.....	65
6 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	68
7 METODOLOGIA	76
7.1 SOBRE AS CIDADES PERTENCENTES AO CAMPO EMPÍRICO	77
8 ENTREVISTAS E ANÁLISE DOCUMENTAL.....	87
9 PLANO DE INTERVENÇÃO.....	102
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR	121
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122

1 INTRODUÇÃO

Sobre o currículo da educação básica recaem as intermitências do tempo: ajusta-se e é ajustado na medida de novas necessidades e de novas demandas, mais ou menos legítimas, mais ou menos questionáveis. Por isso ele jamais terá um formato dito definitivo, uma vez que, dentro de uma abordagem realista do conhecimento, o currículo é um reflexo da realidade (SILVA, 2010). Este trabalho aborda esse currículo, considerando principalmente o cenário iniciado em 2020, onde a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ e os referenciais que dela derivam, vão se solidificando na realidade das escolas brasileiras. Apesar de contemplar essa questão atual, este trabalho também considera o currículo dentro do seu contexto histórico, contemplando os processos e as questões legais que envolvem tanto a sua concepção quanto a sua implantação.

A análise desses processos demonstra ser necessária para que seja possível conhecer os detalhes de como eles ocorrem e esta pesquisa intenta identificar o caminho que foi percorrido, situando seu contexto em três cidades: Vacaria, Bom Jesus e Esmeralda, todas pertencentes ao Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) Campos de Cima da Serra, no estado do Rio Grande do Sul. A escolha desses municípios se deu pela sua proximidade geográfica e por terem diferenças significativas em termos de desenvolvimento e tamanho entre si, o que poderia se configurar em ações distintas das gestões educacionais nas tratativas de construção dos seus currículos.

Posto isso, almeja-se conhecer essas três diferentes perspectivas de gestão educacional a partir das diretrizes nacionais e estaduais, ancorando-se em importantes estudiosos da educação, que contemplam o currículo em seus trabalhos. Nomes como Antônio Flavio Barbosa Moreira (2010, 2013), António Nóvoa (1995, 1999), José Alberto Pedra (1997), José Carlos Libâneo (2012, 2018) Alice Casimiro Lopes e Elisabeth Macedo (2011), além de Tomaz Tadeu da Silva (2010, 2016), contribuem para o enriquecimento teórico desta pesquisa. Conceitos

¹ Todas as menções à BNCC feitas ao longo deste trabalho estão considerando a versão do documento datada de 2017. Tal escolha ampara-se no fato das principais diretrizes curriculares que orientam as discussões propostas nessa pesquisa advirem dessa versão do documento.

de atividades que coexistem na concepção curricular também são apresentados, o que possibilita mostrar a complexidade do tema.

Tais conceitos, presentes na fundamentação teórica, podem ser identificados como pontos relacionados aos processos educacionais, à atuação docente, à gestão democrática, que é um subtópico das gestões educacionais e da gestão da escola, além das relações acerca de questões legais que se fazem presentes em consonância aos referidos tópicos.

Está contemplada, logo na seção que sucede esta introdução, a minha aproximação com o tema pesquisado, onde retroajo até o meu tempo de estudante do ensino fundamental para tentar situar o apreço e a curiosidade das questões que envolvem o ambiente escolar. Nesse tópico ainda segui abordando a minha trajetória profissional, a qual sempre foi permeada por curiosidade, que inclusive, de acordo com Gil (1996), é uma das qualidades pessoais do pesquisador. Dessa forma, esse mesmo capítulo também intenta indicar os motivos das inquietações que acabam servindo de combustível para se construir uma pesquisa como essa.

O trabalho traz, na terceira seção, o estado da arte, com os descritores usados pelo banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), cujos resultados mostraram que a questão do currículo é bastante estudada, porém no nível de detalhamento e nas circunstâncias que viso oferecer, nada foi encontrado. De todo modo, há uma significativa quantidade de material que pode ser explorada ao longo do estudo e que foi referenciado na parte final da seção, com resumos feitos por mim, dos trabalhos selecionados.

Na fundamentação teórica propriamente dita consta um capítulo para o currículo, onde procurei trazer seu aspecto histórico em forma de linha do tempo, considerando também sua conceitualização, iniciada nos primeiros anos do século XX, com John Dewey (1902) e Franklin Bobbitt (1918). Com a intenção de enriquecer a discussão, procurou-se trazer definições dos estudiosos anteriormente citados confrontando essas visões com a observância e a parcimônia que o contexto histórico de cada uma delas requer.

A gestão da escola complementa a subseção anterior, evidenciando questões como a gestão democrática, que é suplementada na sequência, quando são abordados os processos educacionais, tendo como base principal apontamentos de Benno Sander (1985). Nesta mesma seção estão contemplados requisitos legais

inseridos na Constituição Federal (CF) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Em seguida, a atuação docente é explorada, considerando as variáveis acerca do papel do professor em consonância com as etimologias de alguns termos basilares. A seção posterior considera a trajetória da BNCC desde a sua concepção, uma vez que a sua ideia está inserida no tema central deste trabalho. Também é abordado o Referencial Curricular Gaúcho (RCG)² com a menção a documentos normativos que orientam as questões das diferenças culturais.

A seção que aborda a metodologia, mencionando a análise documental e as entrevistas semiestruturadas, faz parte da seção seguinte, a qual precede justamente a análise dessas atividades de campo. No entanto, antes dessas análises é feita uma contextualização acerca do campo empírico com vistas a elucidar o contexto onde as três cidades estão inseridas.

Com base na análise dos resultados obtidos, elaborou-se o plano de intervenção, que objetiva propor soluções às fragilidades identificadas no contexto das três cidades. Entende-se que novos estudos podem complementar essa pesquisa, pois é possível buscar o entendimento das questões envolvendo a implantação curricular sob a perspectiva dos professores da educação básica.

Considerando o exposto, em que o tema dessa dissertação é a análise dos processos de construção e implantação do currículo nos anos finais do ensino fundamental em redes municipais, pode-se discorrer que o problema de pesquisa trata de entender como ocorrem os processos de construção e implantação desse documento, especialmente no que se refere às diretrizes nacionais e suas apropriações locais. Também tem relevância a análise acerca do posicionamento e a atuação das gestões dos sistemas de ensino em relação aos anos finais do ensino fundamental, considerando os atravessamentos políticos e pedagógicos envolvidos nessa construção.

O objetivo geral desta pesquisa é estudar os processos de construção curricular nas cidades de Vacaria, Bom Jesus e Esmeralda, considerando o posicionamento e a atuação das gestões dos sistemas de ensino no que concerne

² Todas as menções ao RCG, feitas ao longo deste trabalho, consideram a versão do documento aprovada em 2018.

aos anos finais do ensino fundamental e analisando os atravessamentos políticos e pedagógicos implicados nessa construção.

Para atingir esse propósito, serão considerados os objetivos específicos, que consistem a) pesquisar trabalhos já desenvolvidos acerca da temática desta pesquisa com vistas a criar um estado da arte; b) estabelecer relações entre o currículo dos municípios estudados, a BNCC e os processos de avaliações em larga escala; c) identificar pontos de convergência e de divergência nos levantamentos de dados junto às manifestações dos representantes da gestão educacional no que concerne aos processos de construção e implantação curricular; d) mapear os elementos advindos dos dados levantados, de forma a constituir um desenho que apresente as diretrizes acerca do currículo nas Redes Municipais de Ensino (RME) e a maneira como elas se traduzem e se evidenciam na condução da gestão educacional nos municípios pesquisados, evidenciando as trajetórias políticas e pedagógicas experimentadas nos processos e e) elaborar uma proposta de intervenção visando o preenchimento das lacunas e falhas evidenciadas no processo de construção curricular dos municípios pesquisados e que potencialize as boas construções observadas.

1.1 JUSTIFICATIVA

O currículo é parte fundamental do projeto pedagógico das escolas, pois traz consigo o necessário alinhamento com a sociedade, ou seja, ele deve levar em consideração o contexto em que a instituição de ensino está inserida. Silva (2010) afirma que o currículo tem espaço central na construção de identidades sociais coerentes com uma sociedade mais igualitária, enquanto Libâneo (2018) acrescenta que o termo curricular remete ao referencial concreto da proposta pedagógica, sendo um desdobramento do projeto pedagógico. Tanto Silva (2010) quanto Libâneo (2010) concordam que o currículo desempenha um papel fundamental na construção de identidades sociais, por isso a sua concepção deve estar intrinsecamente ligada às propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Os processos de construção, racionalização e estudos mais aprofundados sobre o currículo iniciaram nos anos 1920, nos Estados Unidos. Então, considerando os dias atuais, tem-se um espaço exato de um século em que se percebem

mudanças significativas na humanidade e isso precisa estar alinhado com as pesquisas sobre o tema.

Quando passou a ser objeto de estudo, em virtude da crescente demanda pela escolarização, o currículo estava no centro de questões primárias, onde buscava-se entender os reais objetivos da educação escolarizada. Não havia clareza, nem hoje ainda há, se as escolas deveriam preparar os estudantes para o trabalho dito especializado ou estabelecer uma educação mais generalista, de cunho acadêmico. Acerca disso, Silva (2016, p. 22) questiona:

O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas, os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes 'objetivos' do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências 'subjetivas' das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação, ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal qual ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?

Esses questionamentos norteiam as teorias do currículo. Silva (2016) ainda aponta que as pessoas que seguem determinado currículo devem ser modificadas por ele, pois esse é o objetivo que o documento traz consigo. Silva (2016) complementa indicando que a busca por uma identidade é ancorada por tais teorias. Busca-se entender o que aqueles que seguem um currículo devem ser, ou o que eles devem se tornar, ou ainda, qual seria o tipo de ser humano que determinada sociedade precisa.

A partir de reflexões com essa profundidade, entende-se a importância que os currículos têm, pois elas indicam aquilo que os indivíduos podem ser e qual futuro podem vislumbrar. Por essas características, Silva (2016, p. 16) ainda se refere às teorias do currículo como uma questão de poder, apontando que “[...] privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder [...]”, assim como, tendo opções diversas, destacar uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal, também é.

Em meio a essas questões teórico-reflexivas está a tecnologia, que avança a passos cada vez mais largos e as crianças, de um modo geral, ingressam nas escolas sabendo usar ferramentas que requerem o uso da internet. Silva (2016) chama esse avanço de revolução nos sistemas de informação e comunicação, o que torna mais difícil distinguir entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento da

cultura de massa e o conhecimento escolar. Muitas das vezes os alunos já sabem utilizar recursos tecnológicos melhor do que os próprios professores. No entanto, Masschelein e Simons (2015, p. 54) indicam que

A partir de uma perspectiva humanista, a tecnologia é algo que deve ser mantido fora da escola ou, pelo menos, algo que deve ser cuidadosamente abordado em termos de um meio que permita à chamada pessoa bem formada alcançar seus fins humanitários: em primeiro lugar, a aquisição de entendimento e conhecimento básicos e, em segundo, a tradução disso em técnicas e aplicações concretas. Mas, dar forma à escola, ou seja, estimular o interesse por cuidadosamente criar e apresentar o mundo, é inconcebível sem a tecnologia.

Esse é somente um dos elementos que evidencia que o currículo precisa contemplar tal evolução, sendo revisitado constantemente sob pena de se tornar obsoleto e sem alinhamento com as demandas dos estudantes e da sociedade como um todo. Serres (2012) chama esses estudantes da *geração do pequeno polegar*, fazendo uma referência à utilização do referido dedo como auxiliar na leitura e na escrita de mensagens eletrônicas em dispositivos móveis, sejam elas em redes sociais ou ferramentas de pesquisa. Serres (2012) aponta ainda que eles habitam o mundo virtual, exercitando neurônios diferentes do que o fariam na leitura de livros ou cadernos físicos.

Considerando essa mudança no perfil dos alunos, um debate estrutural se faz necessário, posto que a escola deve ter seu propósito estabelecido claramente para que seja possível a compreensão e execução por seus agentes de maneira alinhada às questões contemporâneas, idealizando uma sociedade mais justa. Formar cidadãos que contribuam para a construção de uma sociedade assim não é possível se a teoria da educação bancária (FREIRE, 1970) insistir em prevalecer. O professor que ainda insiste em *depositar* seu conhecimento no aluno encontrará maior resistência, posto que os recursos que ele dispõe para contrapor o discente (e contrapor qualquer outra coisa que lhe gere desconfiança) estão cada vez mais ao alcance de todos.

Buscando outro termo *freiriano*, pode-se avançar indicando que a *educação problematizadora* requer que tanto professores quanto estudantes se retroalimentem. Cria-se então uma via de mão dupla, um sistema dialógico, onde todos os sujeitos estão devidamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando esse contexto de amplitude do currículo, considerando também que as escolas são diferentes entre si, sendo caracterizadas e influenciadas pelo que acontece no mundo exterior, tal qual expôs Libâneo (2018), é que se intenciona analisar o processo de elaboração e implantação do currículo para os anos finais do ensino fundamental em escolas municipais de três cidades da região dos Campos de Cima da Serra, no estado do Rio Grande do Sul. Werle (2011, p. 770) afirma que “Estudar o Estado é analisar a sua ação pública, é compreender suas lógicas de intervenção, identificar suas dinâmicas articulações com a sociedade.” Deste modo busca-se estabelecer os elementos que são estruturantes do currículo em escolas com as características mencionadas, as bases em que ele se constitui a partir das diretrizes da mantenedora e como ele se evidencia na perspectiva de gestão e da atuação pedagógica no âmbito dessas instituições.

Esse tema tem uma aproximação com o meu percurso pessoal, acadêmico e profissional, pois sempre via na educação o que ela pode proporcionar na vida das pessoas, uma ferramenta fundamental para que seja possível mudar o horizonte social e cultural do ser humano. O detalhamento de como essa trajetória se deu é apresentada no capítulo seguinte.

2 A APROXIMAÇÃO ENTRE O PESQUISADOR E O OBJETO PESQUISADO

Ao entrar no *stricto sensu*, faço uma retrospectiva para entender como foi e por que cheguei até aqui. Lembro das vezes em que, no ensino fundamental (então primeiro grau), quando era necessário ir à sala dos professores para sabe-se lá o porquê, chegava num ambiente totalmente diferente da sala de aula. Lá era muito gentilmente atendido pelos professores que me ajudavam a fazer aquilo que era para ter sido feito lá.

De alguma forma, aquela situação ficou guardada nas minhas memórias junto com o estranhamento às falas dos colegas que costumeiramente reclamavam por serem obrigados a frequentar a escola. De alguma forma eu também entendia como obrigatória minha ida à escola até para ter uma formação intelectual que meus pais não puderam ter, mas faziam questão e não mediram esforços para que eu a tivesse.

Sob esse prisma, Neri (2019) destaca que 40,3% dos adolescentes brasileiros declararam não frequentar o ambiente escolar simplesmente por não ter interesse. Percentual pouco inferior ao que foi apontado por Bridgeland, Dilulio e Morison (2006) com relação a estudantes americanos, onde o número foi de 47%. Essa afirmação sugere que uma grande parcela dos adolescentes não vê a escola como uma prioridade ou não considera a educação formal como uma ferramenta importante para seu desenvolvimento.

Os percentuais anteriormente mencionados ficam sobrepostos ao da necessidade de trabalho e renda, que atingiu 27,1% na indicação de Neri (2019) e 32% na pesquisa de Bridgeland, Dilulio e Morison (2006). Neri (2019) ainda sugere que esses dados são indicativos de que a escola precisa aumentar a sua atratividade, quem sabe buscando entender o que os alunos gostariam de ter em um ambiente escolar, similarmente ao que é feito em pesquisas mercadológicas, onde busca-se entender o que as pessoas querem ou precisam.

Não se trata de um repasse da responsabilidade, indicando que o currículo não teria mais a participação da escola, mas sim uma aproximação dessa com seu público, considerando o contexto em que todos estão inseridos. É como aponta Gadotti (2013, p. 9) ao indicar que “Se qualidade de ensino é aluno aprendendo, é preciso que ele saiba disso: é preciso ‘combinar’ com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional”. Gadotti (2013) complementa

indicando que muitos projetos educacionais acabam falhando porque a participação dos alunos não é levada em consideração.

No meu caso, a falta de interesse pela escola nunca se fez presente. Sempre gostei muito das aulas de educação física, onde eu mais me destacava. Mas também compreendia com certa naturalidade as intermináveis regras trabalhadas em língua portuguesa a partir de diversos gêneros textuais, os quais despertavam meu interesse pela leitura junto com os primeiros livros lidos; o precursor foi escrito por Monteiro Lobato, numa releitura dos Doze Trabalhos de Hércules.

Apesar de enfrentar as distrações naturais do início da adolescência, continuei tendo interesse pela leitura, sendo um estranho no ninho entre meus amigos mais próximos, mas não entre tias e avó materna. Elas liam muito, especialmente romances estrangeiros escritos em português, coisa que me impressionava pela quantidade de exemplares, mas não chegava a se alinhar com o meu real interesse. De todo modo, eu lia quase de tudo; de histórias em quadrinhos, jornais, literatura, contos, crônicas, bem como o citado primeiro livro, cuja temática da mitologia sempre me chamou a atenção. O início do curso de inglês, aos meus doze anos, acentuou esse interesse pela leitura, abrindo horizontes antes inimagináveis.

Ao concluir o ensino fundamental deparei-me com a realidade enfrentada pela imensa maioria das pessoas que me cercavam. Conciliar a continuidade dos estudos com o início da vida profissional pareceu um movimento natural, considerando as minhas circunstâncias pessoais e familiares. Foram cansativos três anos de aulas à noite conciliando-os com trabalho durante o dia inteiro e aos sábados pela manhã. A mais, meu pai fazia questão de me levar às missas dominicais em uma igreja católica vizinha ao nosso bairro, o que me obrigava a acordar cedo também nesse dia.

Hoje posso dizer que à educação básica faltou um auxílio para me direcionar profissionalmente. Era muito comum que os filhos seguissem a profissão dos pais e para mim isso não foi diferente, entretanto vejo que comecei profissionalmente de uma forma que não teria como dar certo. Atuar no comércio e depois em metalúrgicas apenas mostrou que não era aquilo que eu queria. O problema é que foram mais de quinze anos até que eu conseguisse me desfazer dessa amarra colocada por mim mesmo e pelas minhas circunstâncias.

Ao perceber que eu mesmo tinha me limitado àquilo, reconheço minha responsabilidade por não perceber antes que deveria ter procurado o que estava mais alinhado com a minha vocação. Apesar disso, toda a minha vivência fora do âmbito educacional acabou contribuindo para o fortalecimento da minha visão crítica como educador, sendo que estou inserido naquela máxima de quanto mais aprendo, mais dúvidas tenho.

No ensino superior, iniciei estudando engenharia química. Baseei a escolha na pouca afinidade que eu tive com a disciplina de química no ensino médio. Na ocasião, o vestibular era bastante concorrido até por haver apenas uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Caxias do Sul e o deslocamento para outras cidades era inviável, pois continuava conciliando estudo e trabalho. O curso tinha a duração de cinco anos, caso fossem cursadas todas as disciplinas do currículo, que eram em torno de oito por semestre. Comecei com três até por não ter condições de pagar todas. Nesse contexto, eu demoraria literalmente mais de uma década para me formar.

Como eu já estava na indústria metalúrgica, mais precisamente no Grupo Randon, fui influenciado a trocar de curso e isso exigiu que eu fizesse o vestibular novamente. Por questões internas da instituição não era possível simplesmente fazer uma reopção. Novo vestibular, novo curso. Agora fazendo Administração de Empresas, entendia que estava me dando uma nova chance. O ano era 2002 e o curso tinha menos disciplinas semestrais (cinco ou seis, dependendo do semestre) do que o anterior, mas eu ainda não conseguia fazer todas, sendo que cheguei a cursar apenas uma em determinado momento, pois fazia jornada dupla de trabalho; durante o dia em uma metalúrgica, Madal Palfinger, e à noite no atendimento ao cliente da Rio Grande Energia. Foi uma fase de cansaço muito grande e que se estendeu por quase um ano.

Em dado momento, organizei-me financeira e profissionalmente com vistas a concluir o curso que tinha me ajudado a ascender na carreira. Essa organização era fruto do próprio curso de Administração, que me apresentou os processos administrativos, que de acordo com Chiavenato (2000) são compostos pelo planejamento, organização, direção e controle, ou seja, as funções básicas do administrador. Ora, se eu era estudante de Administração, minha obrigação era fazer daquele aprendizado teórico uma questão que me beneficiasse também na prática, e assim o fiz.

Naquela que seria a última metalúrgica onde eu trabalharia, chamada Foca Controles, com maior liberdade para compensar horários de saídas às aulas, cheguei a cursar sete disciplinas num semestre e em 2010 finalmente recebi meu diploma. Momento muito marcante para mim e para a minha família, que apesar de grande (considerando primos, tios e avós) tinha apenas uma pessoa com ensino superior.

Junto com a formatura, veio a oportunidade de mudança de ramo. O ingresso profissional na área da educação foi tão repentino quanto inesperado e gratificante. Na ocasião, eu trabalhava em um setor de apoio na referida metalúrgica e de uma colega de outro setor recebi a indicação para atuar como tutor para o curso de Administração, na modalidade de Educação a Distância (EAD) na Faculdade Anhanguera, em Caxias do Sul. Eventualmente precisava fazer as vezes de professor, por questões de instabilidade que a tecnologia, ainda em processos de aprimoramento, exigia. Isso tudo ainda em 2010; então eu era um egresso ajudando calouros a realizar o sonho que também era meu.

Fiquei por um ano e meio conciliando o emprego na metalurgia com a atuação na docência, até que optei por me dedicar com exclusividade à área da educação. Com o passar do tempo, as oportunidades de ascensão apareceram e, para aproveitá-las, precisei continuar estudando, o que não deixava de ser um prazer. Fiz o curso de pós-graduação em Metodologias e Gestão para EAD, em 2011 e o MBA em Gestão de Pessoas no ano seguinte, abrindo-me as portas para atuar como Coordenador dos Cursos de EAD, por dois anos, e depois coordenador dos cursos presenciais de Administração e Ciências Contábeis por outros dois na mesma instituição.

Por motivos que até hoje não estão claros para mim, saí da já referida instituição em 2015, ano em que minha filha nasceu. Nesse mesmo ano, em vias de finalizar a segunda graduação, Licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa, surgiu a oportunidade de atuar na educação básica, o que desenhava um claro caminho inverso do que seria considerado comum, pois eu saía da docência no ensino superior para me aventurar com crianças de quatro a 11 anos, lecionando inglês.

Lá se vão mais de dez anos como professor e percebo, comparando com o meu tempo de aluno, que ainda há uma quantidade muito grande de conteúdo destinado aos estudantes da educação básica. Com o advento da BNCC, esses

conteúdos hoje são chamados de *habilidades*, assunto que é explorado mais adiante neste texto.

Essa grande quantidade de habilidades a serem trabalhadas, combinado com a necessidade de muitas vezes se conciliar demandas profissionais com estudos, além de currículos com pouca aderência às reais necessidades quotidianas, acaba tornando o desempenho insatisfatório, sob o ponto de visto do aluno e da escola, levando muitas vezes ao abandono e à evasão. Em muitos dos casos, o estudante evade ou abandona a escola, tal qual aponta Fritsch e Vitelli (2016), Neri (2019) e Schwartzman (2010) indicando como um dos elementos que impactam a interrupção da trajetória escolar, a falta de articulação entre o currículo e os interesses dos alunos.

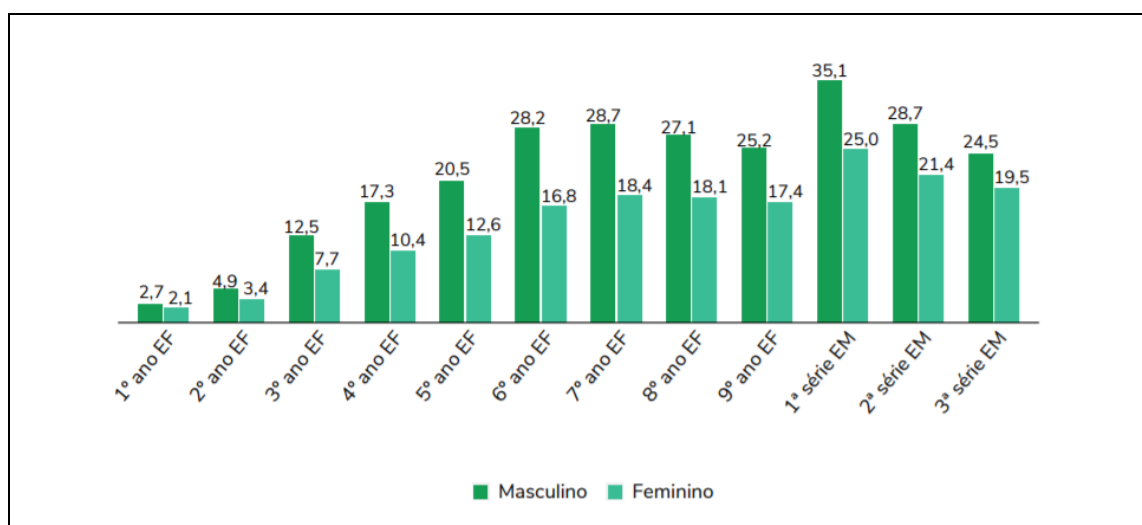
Importa fazer uma diferenciação entre os termos evasão e abandono, pois eles possuem sentidos distintos. Tal distinção é abordada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (1998), onde o abandono configura-se com a situação em que o estudante se desliga da escola, porém regressando no ano posterior, ou seja, ele é reprovado por infrequência e retorna para cursar a mesma série em que estava. Já a evasão implica na saída do aluno da escola sem que ele volte ao sistema escolar.

De qualquer forma, para ambas as situações há implicações que precisam ser levadas em conta pelas famílias dos estudantes. Tais implicações também são pontos de monitoramento para o poder público a fim de que isso não se consubstancie em um agravamento social cada vez maior, causado pela disparidade na formação escolar, comum em países caracterizados pela intensa desigualdade social, como é o caso do Brasil.

O impacto do abandono é evidenciado em um indicador do INEP (2020) chamado de distorção idade-série, cujo levantamento leva em conta o percentual das matrículas em classes comuns, ou seja, não considera turmas exclusivas para alunos com deficiência. Essa taxa aponta, desde o primeiro ano do ensino fundamental, um percentual maior de meninos em relação às meninas, em idade acima do que o ano em que estão estudando. O Gráfico 1 aponta tais distorções levando em conta também o ensino médio. Esse indicador é detalhado para as cidades que fazem parte deste estudo na Tabela 8 (subseção 7.1).

Gráfico 1 – Taxa de distorção idade-série dos ensinos fundamental e médio segundo

o sexo



Fonte: INEP (2020).

Já a evasão traz mazelas ainda maiores quando comparada com o abandono, pois indica um não-retorno à escola requerendo esforço contínuo de gestores a fim de identificar problemas estruturais que possam estar contribuindo para a não atenuação desse problema. O ponto inicial é ter dados claros que indicam onde estão os maiores índices de evasão, bem como estar com cadastros dos alunos atualizados para facilitar a comunicação com as famílias.

Um currículo que não dialoga com o contexto em que os alunos estão inseridos se afasta daquilo que os estudiosos sobre o tema apontam como o mais adequado. Não é incomum ouvir perguntas do tipo *por que estudamos isso?*, *onde vamos usar esse conteúdo?*, pois é difícil associar o que está sendo trabalhado em sala de aula com as percepções de aplicação no contexto individual do aluno. No entanto, ampliar as funções da escola fundamental aproximando-a das questões comunitárias e culturais, ou seja, podendo oferecer “experiências realmente significativas à vida das crianças e dos adolescentes, necessita, do ponto de vista do pensamento educacional crítico, de uma reflexão que abranja um campo filosófico mais amplo” (CAVALIÉRI, 2010, p. 120). Cavaliéri (2010) ainda aponta que a rigidez institucional precisaria ser mudada, dando lugar à meios que torne mais rápido e sem barreiras o caminho entre a escola e o que a circunda. Além disso, a maneira de receber cada aluno poderia ser revista, pois o estudante precisa ser compreendido com um ser integral e único. Como afirma Maturana (2002, p. 63)

“Somos como somos em congruência com nosso meio e que nosso meio é como é em congruência conosco, e quando esta congruência se perde, não somos mais”. O aluno busca sua luz no ambiente escolar, mas se a luz apaga, fica ofuscada ou não mais é vista, volta o aluno a estar no escuro.

Dessa forma, a busca pelo equilíbrio entre o que está sendo trabalhado, considerando o contexto da BNCC com as expectativas e necessidades dos estudantes, parece ser uma justificativa plausível para o desenvolvimento desse trabalho. A BNCC é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos brasileiros devem adquirir ao longo da educação básica. Embora possa ser uma ferramenta útil para garantir a qualidade da educação e buscar a equidade entre as diferentes regiões do país, convém considerar algumas complexidades e problemas relacionados à sua implementação, temas que são adensados na seção 5.

De todo modo, cabe a ressalva de se pensar na BNCC levando em conta não só o documento em si, mas também as expectativas e necessidades dos estudantes. Como mencionado, a busca pelo equilíbrio entre esses elementos é uma justificativa plausível para o desenvolvimento da presente pesquisa.

O entendimento sobre como isso é trabalhado no contexto escolar, como são os processos de construção e implantação do currículo, focando nas RMEs³ aqui estudadas, pode contribuir a partir das escolhas teóricas e metodológicas feitas por essa investigação. Outros tantos estudos sobre o currículo existem e têm uma importante abrangência, trazem estudiosos sobre o tema e focam na educação básica. Tais trabalhos foram buscados em duas importantes bases de dados e são apresentados a seguir.

³ São três sistemas de ensino, definidos por lei, mas como as questões envolvendo tal terminologia não passariam pelas determinações legais, optou-se por manter a nomenclatura *rede*. Tal opção apoia-se também na intenção de evitar preocupações, por parte dos participantes, de elaborar suas manifestações garantindo mais centralidade a esse aspecto legal do que aos efetivos movimentos curriculares que estavam sendo pesquisados.

3 O ESTADO DA ARTE

Com o intuito de identificar pesquisas que tenham sido escritas acerca dos processos de construção curricular e os caminhos de sua utilização na escola, foi elaborado este estado da arte. Soares e Maciel (2000) indicam que são de grande importância esses tipos de estudo, pois possibilitam mensurar o nível de conhecimento alcançado sobre um determinado tema.

Dentro do estado da arte, alguns procedimentos se fazem necessários, dentre eles, segundo Romanowski e Ens (2006), está a definição dos descritores, pois eles direcionam a busca a partir de termos que ajudarão a encontrar trabalhos já feitos sobre um determinado tema. Neste projeto foram então definidos os seguintes descritores: a) currículo da educação básica, b) gestão do currículo e c) currículo e processos educacionais. O banco de teses e dissertações da CAPES foi uma das bases utilizadas. A outra foi a biblioteca do IBICT, sendo que a busca feita em ambas contemplou o período de 2016 a 2020.

O descritor *currículo da educação básica* foi utilizado em outras três variações: a) currículos da educação básica, b) currículo na educação básica e c) currículos na educação básica, pois presumiu-se que haveria alguma publicação utilizando algum desses termos. A Tabela 1 traz o resultado das buscas, considerando a base da CAPES enquanto a Tabela 2 aponta os resultados da base do IBICT. Importa destacar que no IBICT, os resultados para o descritor que foi utilizado com as outras três variações trouxe o mesmo número de trabalhos como resultado, tal qual indica a Tabela 2. Isso mostra que a base não releva as variações na busca, diferente da CAPES, que trouxe números diferentes para cada descritor.

Tabela 1 – Resultado das buscas pelos descritores na CAPES

Descritor	Quantidade	Dissertações de mestrado	Teses de doutorado
Currículo da educação básica	67	60	7
Currículos da educação básica	5	4	1
Currículo na educação básica	23	23	0
Currículos na educação básica	0	0	0
Gestão do currículo	18	16	2
Currículo e processos educacionais	0	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 2 – Resultado das buscas pelos descritores no IBICT

Descritor	Quantidade	Dissertações de mestrado	Teses de doutorado
Currículo da educação básica			
Currículos da educação básica	80	57	23
Currículo na educação básica			
Currículos na educação básica			
Gestão do currículo	17	10	7
Currículo e processos educacionais	0	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor

A partir dos resultados obtidos, foi feita uma análise dos títulos a fim de descartar aqueles que não indicavam relação com o tema desta pesquisa. Os trabalhos mantidos para análise estão apontados nas Tabelas 3 (CAPES) e 4 (IBICT). Cabe salientar que um mesmo trabalho, que é uma dissertação, foi apresentado por ambas as bases, dentro do descritor *gestão do currículo*. Assim sendo, ele foi mantido para análise apenas na Tabela 3.

Tabela 3 – Quantidade de títulos da CAPES mantidos para análise

Descritor	Quantidade	Dissertações de mestrado	Teses de doutorado
Currículo da educação básica	2	2	0
Currículos da educação básica	1	1	0
Currículo na educação básica	1	1	0
Currículos na educação básica	0	0	0
Gestão do currículo	3	2	1
Currículo e processos educacionais	0	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 4 – Quantidade de títulos do IBICT mantidos para análise

Descritor	Quantidade	Dissertações de mestrado	Teses de doutorado
Currículo da educação básica			
Currículos da educação básica	3	3	0
Currículo na educação básica			
Currículos na educação básica			
Gestão do currículo	2	1	1
Currículo e processos educacionais	0	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor

Após esses filtros, foi feita a leitura dos resumos dos 13 trabalhos visando estabelecer um estreitamento ainda maior com esta pesquisa, ou seja, buscou-se relacionar o que aqueles mestrandos e doutorandos poderiam oferecer acerca dos processos de construção curricular em escolas públicas para anos finais do ensino fundamental. Vale ressaltar que a escolha dos trabalhos, apresentados no Quadro 1, foi feita com base em critérios específicos.

Levou-se em conta se a abordagem era feita na educação básica, sendo preteridos os trabalhos que consideravam apenas o currículo no Ensino Médio. Desse modo, considerou-se essa seleção não sendo levado em conta eventual falta de qualidade nas pesquisas, mas sim a aproximação e a pertinência delas frente ao tema aqui proposto. Portanto, embora tenham sido analisados 13 trabalhos, optou-se por selecionar aqueles que ofereciam contribuições mais relevantes e adequadas

ao escopo e objetivo desta pesquisa. Dessa relação final, sete dissertações foram selecionadas para possível utilização quanto ao referencial teórico deste trabalho.

Quadro 1 – Dissertações selecionadas para o referencial bibliográfico

Título	Autor (a)	Ano	Palavras-chave	Universidade	Autores utilizados relacionados ao tema
Professor, que currículo é esse? Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no ensino fundamental	Eliane Rose Santos de Araújo	2020	Currículo. Autonomia. Formação de professores. Saberes docentes. Ensino.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Gimeno Sacristán Ivor Goodson Lopes e Macedo Michael W. Apple Michael Young Miguel G. Arroyo Mônica R. da Silva
CURRÍCULO ESCOLAR NOS PLANOS DE GESTÃO DE ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA: campos em disputa	Vanessa Daiane Rauber	2019	Políticas Educacionais. Gestão Escolar. Currículo. Planos de Gestão. Escola Pública.	Universidade Federal da Fronteira Sul	Gimeno Sacristán Michael W. Apple José Augusto Pacheco José Carlos Libâneo Juares da S. Thiesen Miguel G. Arroyo Oliveira e Toschi Vitor H. Paro
AS FACETAS DE CONHECIMENTO NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL	Andrea Cianflone Zacharias de Andrade	2018	Ensino Fundamental. Escola em Tempo Integral. Currículo. Gestão. Contraturno.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	David Hamilton Ivor Goodson Malcolm Parlett Michael W. Apple Michael Young
ENTREOLHARES DOS SUJEITOS	Waldek Batista	2018	Educação. Gestão Democrática	Universidade de	Gimeno Sacristán

ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SEDF 2011 A 2014	dos Santos		nas Escolas. Currículo em Movimento. Práxis.	Brasília	Michael W. Apple Michael Young Tomaz Tadeu da Silva Vitor H. Paro
A GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	Willie Anne Martins da Silva Provin	2017	Gestão escolar. Currículo escolar. Educação integral. Educação em tempo integral.	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	José Carlos Libâneo Jurjo T. Santomé Michael W. Apple Olinda Evangelista e Eneida O. Shiroma Olinda Evangelista e Jocemara Triches Pablo Gentili Paulo Freire Pedro Demo Tomaz Tadeu da Silva Vitor H. Paro
ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ – CIÊNCIAS (2004-2008)	Luiz Américo Menezes Caldas	2016	Currículo. Ensino de Ciências. Paraná.	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Mônica R. da Silva Zélia M. F. de Oliveira Gimeno Sacristán Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo Michael Young
CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE	Lidiana da Cruz Pereira Barroso	2016	Currículo. Diversidade Cultural. Prática Pedagógica. Educação Básica.	Universidade Federal de Rondônia	Antônio F. Moreira Carmen T. Velanga Ilma P. A. Veiga

PROFESSORES: um estudo em escolas públicas municipais do ensino fundamental em Porto Velho (Rondônia)					José Carlos Libâneo Marcos G. Neira Maurice Tardif Michael W. Apple Miguel Nenevé Nair F. G. do Amaral Paulo Freire Peter MacLaren Tomaz Tadeu da Silva Vera M. F. Candau
---	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, é fornecido um breve resumo dos trabalhos que foram indicados no Quadro 1.

Professor, que currículo é esse? Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no ensino fundamental

Araújo (2020) estuda a participação docente na produção curricular em escolas da rede municipal de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. Através da análise documental, aplicação de questionário e entrevistas, Araújo (2020) constatou a falta de discussões para a elaboração do currículo e restrições na autonomia devido à proposta curricular.

Currículo escolar nos planos de gestão de Escolas Estaduais de Santa Catarina: campos em disputa

O trabalho de Rauber (2019) leva em conta o currículo dentro dos planos de gestão escolares considerando escolas estaduais em Santa Catarina. Dentro do que foi pesquisado, percebeu-se que as avaliações externas apontam que o currículo performativo, cuja configuração visa contribuir com os objetivos e metas da gestão, possibilitou o atingimento de boas notas em avaliações externas. Rauber (2019) indica que gestão e currículo são campos em disputa, pois sobre eles atuam forças interiores e exteriores. Por isso, gestão e currículo estão relacionados e são modificados por essas forças, bem como por diferentes concepções que determinam os rumos da educação nas escolas públicas.

As facetas de conhecimento na organização e gestão do currículo em escolas públicas de tempo integral

Andrade (2018) investiga como é organizado e gerido o currículo em duas escolas públicas de ensino fundamental de tempo integral na cidade de São José dos Campos, no estado de São Paulo. Sua investigação apontou que atividades programadas em contraturno abordam conhecimentos que não estão veiculados com a parte curricular, mas considerando-se o currículo como construção social, tais atividades estão relacionadas com as condições sociais e culturais em que a escola se encontra. Em contrapartida, elas nem sempre são relacionados de maneira clara com o conhecimento poderoso, que de acordo com Young (2007) é uma maneira de dar explicações confiáveis ou maneiras novas de se pensar a respeito do mundo.

Essa concepção, pode ser vista sob o prisma dos pais que colocam os filhos nas escolas a fim de aprender aquilo que não teriam como aprender em casa, pois os componentes curriculares oferecem as bases para que os alunos analisem e questionem sobre o mundo, criando suas identidades como aprendizes. Andrade (2018) ainda aponta que não há uma clareza nos critérios acadêmicos nem uma orientação da Secretaria da Educação do município que norteie a organização e a gestão do currículo.

Entreolhares dos sujeitos envolvidos no processo de construção do currículo em movimento da SEDF 2011 a 2014

Santos (2018) relata o processo de construção do currículo da educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal ocorrido de 2011 a 2014. No trabalho foram feitas reflexões sobre o currículo, sendo analisado seu percurso até a sua disponibilização aos professores.

A gestão do currículo escolar para a educação em tempo integral

Provin (2017) faz uma análise da gestão do currículo em escolas públicas estaduais de tempo integral no Paraná, dando ênfase a 12 dessas escolas. Provin (2017) concluiu que não há como superar problemas na educação sem investimentos de grande ordem, sendo necessário um trabalho de revisão em documentos com vistas a oportunizar condições para a adequada implantação da educação em tempo integral.

Análise das diretrizes curriculares da educação básica do Paraná – Ciências (2004-2008)

Caldas (2016) faz uma análise do processo de construção curricular para a educação básica, ocorrido de 2003 a 2008, na perspectiva das escolas estaduais do Paraná, tendo foco no componente de Ciências.

Currículo, diversidade cultural e suas implicações a prática pedagógica de professores: um estudo em escolas públicas municipais do ensino fundamental em Porto Velho (Rondônia)

Barroso (2016) analisa a presença da diversidade cultural nos currículos da educação básica nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando suas

implicações na prática docente. A pesquisa foi feita em duas escolas a partir de entrevistas semiestruturadas, observações das práticas pedagógicas e análises documentais e isso a possibilitou perceber que, apesar das questões legais acerca da diversidade cultural que orientaria a prática docente, os professores desconhecem tal diversidade no âmbito local.

Percebe-se então que os trabalhos selecionados e analisados podem contribuir com conceitos e dados históricos acerca do currículo propriamente dito. Alguns abordam temas mais periféricos, não focando nos anos finais do ensino fundamental, entretanto é possível destacar pontos que contemplam as fases de construção e implantação curricular. De todo modo, não foi possível identificar nenhum levantamento acerca desses processos, considerando estudos de caso focado nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas.

Com base nessas constatações, esta pesquisa se configura como um estudo inédito, capaz de contribuir com os elementos mencionados e com uma análise do currículo sob uma perspectiva processual e centrada na gestão educacional. O embasamento teórico que sustenta este trabalho é apresentado a seguir.

4 ASPECTOS TEÓRICOS RELACIONADOS AO CURRÍCULO

Este capítulo contempla aspectos históricos e conceituais relacionados ao currículo na educação, suas nuances bem como aos processos e agentes responsáveis por sua construção e manutenção. Questões legais também são apresentadas a seguir, pois elas trazem pontos bastante relevantes para melhor entender a contextualização, especialmente em termos de Brasil.

Desde as perspectivas tradicionais até as mais contemporâneas, uma variedade de teorias e correntes de pensamento contribuiu para a compreensão e o desenvolvimento do currículo. Nesse sentido, este capítulo também se propõe a discutir essas abordagens, examinando suas influências, divergências e convergências, bem como suas implicações para a prática pedagógica. Com base nesse embasamento teórico, é possível compreender, de forma mais abrangente, as tendências e os debates atuais em torno do tema, permitindo uma reflexão crítica sobre sua relevância e eficácia na promoção de uma educação significativa e contextualizada.

4.1 O CURRÍCULO EM SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES

As discussões sobre o currículo acontecem há mais de um século. Os precursores dessas discussões foram John Dewey (*The child and the curriculum*, 1902) e com mais profundidade Franklin Bobbitt (*The curriculum*, 1918). O primeiro apontava que a educação não era necessariamente um ensaio à vida adulta e a consequente preparação das crianças para o mercado de trabalho. Já Bobbitt intencionava que as escolas fossem como empresas, ou seja, com a definição de objetivos e o estabelecimento de meios para que eles pudessem ser atingidos.

Bobbitt (1918) seria referendado décadas depois por Tyler (1979), que apontou a necessidade de haver a indicação clara de objetivos nas escolas, pois através deles seria possível fazer avaliações de aprendizagem. A partir da década de 1970, contrariados com os conceitos puramente técnicos acerca desse assunto, um movimento organizado se formou, culminando na I Conferência sobre Currículo, sediada em Nova York, na Universidade de Rochester. Inclusive Moreira e Silva (2013) indicam ser os Estados Unidos da América o país onde o campo sociológico e crítico do currículo se originou.

Tanto o modelo chamado de tecnicista, e com o cunho voltado para a economia, de Bobbitt, quanto o progressista, e com ideais de construção da democracia, de Dewey, contrapõem o modelo humanístico, que sucumbiu com a democratização da escolarização secundária (SILVA, 2016).

Importa situar que a despeito de o currículo ter sido pioneiramente conceituado por Dewey e Bobbitt, nas artes liberais clássicas já era feito o alinhamento de disciplinas acadêmicas que contemplavam elementos do currículo. Na ocasião, mais especificamente durante o século IX, esses elementos compunham as sete artes liberais, as quais eram divididas em duas bases: a) trivium e b) quadrivium. A primeira continha lógica, gramática e retórica, sendo voltada para a construção de argumentos e conversação, enquanto a segunda voltava-se ao estudo da matéria, sendo composta por aritmética, música, geometria e astronomia.

Uma outra relação histórica é apontada por Lopes e Macedo (2011), que sinalizam o uso da palavra *currículo* na Universidade de Glasgow, Escócia, em 1633. Tal definição diz respeito ao curso inteiro seguido pelos estudantes daquela instituição. Lopes e Macedo (2011) ainda apontam que, mesmo não tendo implicações na criação de um campo de estudo para o termo, ficou inserida a ideia da contextualização de uma sequência estruturada dentro de um curso ou mesmo a ideia de um plano de aprendizagem.

Contemporaneamente, a estruturação de um currículo contém uma carga de importância tamanha que deve ser amplamente discutida e estudada antes de ser posta em prática. Nóvoa (1999) afirma que uma boa organização curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudo são indispensáveis ao correto funcionamento das escolas. Saviani (2010) também aborda a organização quando diz que o currículo consiste justamente em organizar o conteúdo, desenvolvendo-o didaticamente. Essas afirmações vão ao encontro das conceituações feitas por outros autores, sendo que a relação da cultura com o currículo é praticamente um lugar comum na literatura que aborda esse tema.

Forquin (2000) aponta que tudo o que supostamente é ensinado ou aprendido de acordo com uma programação determinada, dentro da responsabilidade de uma instituição educacional formal, pode ser entendida por currículo. Forquin (2000) também aponta que o termo leva em conta o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores)

transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização.

Sacristán (1998) e Dewey (1967) indicaram que o currículo justamente é a concretização da posição da escola face à cultura produzida pela sociedade, enquanto Pedra (1997) indica que ele é um recorte intencional da cultura de determinada sociedade. Paulo Freire não chega a mencionar o termo *currículo* nas suas obras, mas ao usar a expressão *conteúdos programáticos*, indica um alinhamento com Sacristán e Dewey. Freire (1970, p. 47) afirma que tais conteúdos não são uma doação ou imposição, mas sim uma “revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada”. Essa perspectiva dialoga com as teorias de Sacristán e Dewey, conforme aponta Silva (2016), que também defendem uma concepção crítica e reflexiva do currículo, em que os conteúdos são selecionados a partir das necessidades e interesses dos alunos, em diálogo com as demandas e desafios da sociedade. Percebe-se então que o currículo não é tratado como mero conjunto de assuntos a serem trabalhados pelo professor. Esse termo leva consigo todo um contexto social, cultural e de gestão de grande relevância.

São muitos e importantes autores que se dedicaram a estudá-lo, adequando o currículo ao seu tempo, pois ele está sempre em construção, adaptando-se às mudanças incessantes no mundo. Libâneo (2018) afirma que o currículo também é a vivência dessas experiências culturais e históricas que ocorrem na sociedade e que influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o currículo ganha projeção social tendo relevância também fora da escola, uma vez que necessita levar em conta as circunstâncias sociais dos alunos, professores e equipe gestora.

De acordo com Moreira e Silva (2013), o currículo deixou de ser somente uma disciplina com foco em questões de procedimentos, técnicas e métodos, havendo atualmente uma tradição crítica que é pautada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Moreira e Silva (2013) também apontam que a questão do *como fazer* ainda importa, mas só terá sentido se estiver vinculada ao *porquê* dentro das formas de organização do conhecimento escolar, pois sob essa perspectiva o currículo é visto como um objeto construído social e culturalmente.

Por outro lado, Ruivo (2008) associa o sucesso escolar justamente com a escolha de técnicas, métodos, recursos e materiais contidos na organização (ou à

inovação) do currículo. De todo modo, ao formar o estudante em sua integralidade, possibilita-se que ele seja um agente social consciente do seu papel para mudar ou não sua realidade, mas tendo a condição de fazer essa opção por ser conhecedor dela.

Dentro de uma análise pós-moderna, o currículo passa a ter caráter de instrumento construtor de identidades e subjetividades (MOREIRA, 2010), sendo que a partir disso surgiram alguns termos que transversalizam as discussões sobre o tema, os quais ajudam a compreender determinados movimentos e intenções nos processos de construção e implantação curriculares.

Há o chamado currículo formal ou oficial, que é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, sendo esse o que tem mais visibilidade, tanto para professores quanto para alunos, até por contemplar conhecimentos imprescindíveis à formação dos estudantes. De todo modo, também deve-se levar em conta o currículo real, o qual resulta da vivência cotidiana no ambiente escolar, ou seja, no contexto em que se realiza o currículo formal.

Destaca-se ainda o currículo oculto, o qual está relacionado com as influências que afetam a aprendizagem dos alunos bem como o trabalho dos professores. Ele está relacionado com a experiência cultural, os valores e os significados trazidos pelas pessoas a partir do seu meio social (LIBÂNEO, 2018). Ainda acerca do currículo oculto, Hutmacher (1999) ressalta que ele tem relação com tudo o que acontece na escola, mesmo nas interações mais banais que, por assim serem, muitas vezes não chegam a chamar a atenção.

Mantendo-se sob a ótica da tentativa de integração de ideais da modernidade pela premissa das categorias pós-modernas, Moreira (2010, p. 25) defende “a presença de uma perspectiva utópica nas análises e propostas de currículo.” Moreira (2010) justifica isso apontando que a busca de um mundo social mais justo, feito a partir da educação, deve ser contemplado com um trabalho pedagógico ancorado em uma visão de futuro, tendo nessa perspectiva utópica a possibilidade de se desafiar limites estabelecidos.

Diante disso, percebe-se que o currículo compõe a vida acadêmica dos estudantes e a vida profissional dos educadores, sendo um documento que orienta o trabalho de maneira bastante relevante. Ele não é estático, pois deve ser constantemente revisitado pelos atores envolvidos e inseridos no ambiente escolar, bem como pela gestão educacional.

4.2 GESTÃO EDUCACIONAL (DE SISTEMA) E GESTÃO DA ESCOLA

A gestão educacional, por vezes denominada gestão de sistema, juntamente com a gestão da escola contemplam profissionais que trabalham para garantir uma educação de qualidade. Nesse sentido, segundo Lubão (2014), o conceito de gestão educacional está posto em um nível amplo, uma vez que se volta às políticas públicas e se faz presente na gestão escolar de cada instituição de ensino.

O currículo é um dos principais instrumentos utilizados na organização e na gestão dos processos educacionais, pois é por meio dele que se definem os objetivos, conteúdos e metodologias de ensino que serão trabalhados pelos professores e que orientarão o aprendizado dos estudantes. Dessa forma, uma gestão democrática contribui para que o currículo seja adequadamente planejado, conjuntamente construído e avaliado, visando garantir uma formação integral dos alunos, com sua conseqüente preparação para a continuidade dos estudos.

Exposto isso, esta pesquisa intenta também discutir a relação entre a gestão educacional e da escola com o currículo na educação básica, especialmente nos anos finais do ensino fundamental. Busca-se também apresentar as principais políticas e práticas educacionais que impactam nessa relação e as estratégias que podem ser adotadas para uma gestão democrática.

Ao considerar a gestão de uma escola pública é necessário olhar para fora dela a fim de melhor visualizar o processo como um todo. Isso porque a equipe gestora, muitas vezes, atua como direção executiva, ou seja, faz valer determinações vindas da gestão do sistema educacional, geralmente exercida em uma Secretaria da Educação. É exatamente isso que apontam Oliveira e Abrucio (2018) quando retratam os diretores como sendo exemplos de burocratas de médio escalão, cujo papel tem crucial importância e contempla a implementação das políticas públicas oriundas do alto escalão. Dessa forma, a capacidade de articulação, gestão, flexibilização e adequação ao meio são fundamentais para os diretores obterem os resultados esperados.

Sobre essa questão, Lima (2015) aponta que se deve analisar as escolas sob um prisma multifocal, valorizando os planos que orientam para a ação e os planos da ação em diferentes níveis, considerando os diversos atores envolvidos. Por ser margeada por fatores intra e extraescolares, Dourado (2007) também aponta a necessidade de haver democratização nos processos de organização e gestão, os

quais precisam considerar as particularidades dos sistemas de ensino. Tal qual Lima (2015), Dourado (2007, p. 5) indica a necessidade de se “buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais”.

Nesse contexto, o currículo na educação também pertence ao escopo da gestão dos sistemas educacionais, pois é por meio dele que se estabelecem os objetivos, as competências e as habilidades que os estudantes devem adquirir em cada etapa da educação. No entanto, os processos de construção do currículo podem enfrentar desafios relacionados à falta de recursos, à formação inadequada dos professores e à falta de alinhamento entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. Assim, a gestão eficiente do sistema e da escola pode contribuir quanto a interpretação adequada das orientações recebidas na base e para viabilizar a utilização racional dos recursos disponíveis na implantação do currículo, tal qual aponta Paro (2012).

Nóvoa (1999) também aborda a racionalidade dos recursos quando discorre sobre a necessidade de diminuir a burocracia nas escolas, uma vez que elas precisam possuir grande mobilidade e flexibilidade, tendo os atores educativos envolvidos maior responsabilidade. Com a diminuição da burocracia, possibilita-se uma maior autonomia e empoderamento dos profissionais da educação, permitindo que eles sejam agentes ativos na construção de um ambiente educacional mais dinâmico e adaptável às necessidades dos alunos. Ao reconhecer a importância da flexibilidade e da responsabilidade dos atores educativos, Nóvoa (1999) destaca a importância de criar condições propícias para a inovação e a melhoria contínua no contexto escolar.

Há limitações para todos também nos processos de gestão escolar, mas os participantes têm responsabilidade, no mínimo, sobre o seu próprio trabalho, mesmo que as determinações do sistema estejam desalinhadas com sua visão de mundo. Lück (2015) indica que ao perceber um nível baixo de responsabilidade, há a delimitação dela acerca de tarefas burocraticamente determinadas, cabendo assim dar maior importância à conscientização da necessidade de redefinição de responsabilidades ao invés de se redefinir funções. Lück (2015) complementa apontando que para superar uma visão burocrática e hierarquizada deve-se evoluir para a ação coordenada e horizontalizada, com o aperfeiçoamento e desenvolvimento de todos os membros da instituição. Assim, compreender-se-á a

complexidade envolvida no trabalho educacional, passando pela percepção individual de todos acerca da importância de articulação visando realizar conjuntamente os objetivos comuns e da organização coletiva.

Atuar na gestão de qualquer escola demanda grande vigor, uma vez que os processos são de significativa complexidade e as variáveis a serem administradas exigem esforço, dedicação, conhecimento e concentração devido aos atravessamentos e às interfaces que se estabelecem para as tomadas de decisão e para os encaminhamentos que precisam ser feitos. Quando a gestão está inserida no poder público, o grau de dificuldade fica exponenciado por essas variáveis e pela exposição a que as direções de escolas ficam submetidas, uma vez que a fiscalização do trabalho pode ser feita por inúmeros agentes, como pais de alunos, professores, gestão educacional, enfim, toda a comunidade escolar.

Há de se considerar que, via de regra, as equipes não são estabelecidas diretamente pelo diretor de uma escola pública. Há todo um percurso legal e burocrático que direciona às escolas, professores, secretários, equipes de limpeza, de cozinha e outros, fazendo com que a parte da gestão de pessoas fique um tanto limitada, uma vez que a substituição de um profissional que não esteja alinhado com os objetivos daquela escola é bastante complexa e pode se tornar até um processo traumático. Situação diametralmente oposta acontece em Nova Iorque, tal qual aponta Gadotti (2013), pois na megalópole americana, indicada como exemplo na melhoria educacional, as escolas receberam maior autonomia para selecionar seu corpo docente.

Além da administração com o pessoal, há outros componentes relevantes que permeiam a organização escolar. O zelo pela manutenção das condições físicas, o cuidado com a parte financeira, o atendimento à comunidade, a elaboração de diretrizes e normas com sua ampla divulgação, assim como sua revisitação e execução, são exemplos do que cotidianamente devem se fazer presentes aos gestores escolares.

Entre esses componentes relevantes da organização escolar, destaca-se a elaboração e a implantação do currículo. Os gestores escolares devem estar atentos a essa questão, garantindo que o currículo esteja em consonância com as políticas educacionais e com as necessidades dos estudantes, além de se manter adequado às condições físicas e financeiras da escola. Ademais, é necessário que o currículo seja divulgado amplamente para a comunidade escolar e que haja uma revisitação

constante para avaliar sua efetividade e realizar ajustes necessários. Assim, a gestão eficiente do currículo na educação básica deve ser considerada como uma das prioridades dos gestores escolares, visando assegurar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Ainda levando em conta as pessoas que fazem parte do contexto educacional, cabe o apontamento de que, uma vez formada a equipe, ela precisa estar alinhada com a gestão e com o planejamento político-pedagógico. Deve-se buscar a superação da ótica limitada da dicotomização (Lück, 2015), o que é possível a partir da ampliação de horizontes e da visão crítica de mundo que implica situar-se nele como ator. Assim, decorrerá que cada um deve reconhecer que faz parte da organização e do sistema de ensino, ou seja, interfere no processo de construção educacional.

Considerando também o papel da escola, entende-se que à gestão recai uma relevante gama de responsabilidades, pois os estudantes não a frequentam para simplesmente estarem mais bem preparados para o mercado de trabalho. Estando ela inserida numa sociedade democrática, sua função tem as dimensões social e individual (PARO, 2007). Assim, leva-se em consideração a formação humana por si só além da sua formação com o ser social.

Inúmeras discussões colocam a escola com uma função que, de fato, vai além do processo de ensino-aprendizagem. Sua contribuição para a sociedade tem destaque de grande relevância, tal qual aponta Cury (2007), indicando que a função social da educação escolar pode ser vista como um instrumento que possibilita a diminuição das discriminações. Através dela tem-se a oportunidade de mudar uma realidade mais dura em detrimento de uma situação mais favorável.

Nesse sentido, o currículo na educação básica desempenha um papel importante na formação dos estudantes, não apenas em termos de habilidades e conhecimentos, mas em relação a valores e atitudes. Através dele, é possível promover uma educação que incentive a reflexão crítica sobre a sociedade e que estimule a construção de uma cultura de respeito à diversidade, à inclusão e aos direitos humanos. Dessa forma, a gestão eficiente do currículo na educação básica não só tem impacto na formação dos estudantes, mas também na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

As políticas públicas voltadas à educação estão constantemente em discussão, especialmente com a popularização das redes sociais, que abriu espaço

para uma maior democratização da opinião. A partir disso, manifestações com pouco ou nenhum fundamento podem acarretar discussões diversas, inclusive no que se refere à defesa ou à refutação dos serviços públicos e conseqüentemente dos profissionais envolvidos.

No que concerne à educação, há o desenho de um possível cenário onde o Estado interviria minimamente nos processos de organização e de gestão das instituições de ensino. Nessa acepção, o Estado seria o responsável por criar e divulgar indicadores de qualidade às escolas e a partir deles haveria a escolha por esta ou aquela instituição, desvinculando a família do uso de critérios puramente geográficos para encaminhar as matrículas. Brown (1990) aponta que essa autonomia dada às escolas seria uma forma de responsabilização dos atores sociais e profissionais, aproximando o centro das decisões da realidade escolar.

Na forma de gestão baseada em uma lógica privatista os números e indicadores ganham importância, pois basicamente é a partir deles que se dá a fiscalização e o controle dos processos. A prestação de contas e ações que monitoram o desempenho das instituições são ampliadas, dando a entender que a gestão pública tem menor capacidade de gerenciamento, uma vez que métodos novos são criados, otimizando as rotinas educacionais. Entretanto, cabe o apontamento de que melhores bases de dados também servem para auxiliar o funcionamento do setor público, além do fato de que o setor privado foca no lucro enquanto o público é voltado para o bem comum.

Ao se levar em conta a questão dos indicadores, tanto na educação pública quanto na privada, é importante reconhecer que uma boa base de dados por si só não resolverá os desafios enfrentados. Embora possa ser um instrumento auxiliar de análise, os problemas de sucateamento, precarização e a responsabilização do Estado, frutos do neoliberalismo, têm impacto direto no setor público, minando o espaço coletivo. Quando se discute o governo a partir dos números relacionados ao sucesso e ao fracasso escolar, uma gama de fatores complexos pode estar sendo desconsiderada. Sobre esse ponto, vale mencionar as reflexões de Nóvoa sobre a escola transbordante, uma vez que a escola pública faz todo um gerenciamento do risco social e enfatiza a necessidade de olhar para além dos indicadores quantitativos, pois

A escola orientar-se-ia primordialmente para missões sociais, de apoio às crianças e às suas famílias, sobretudo no caso dos meios menos favorecidos. Sem negligenciar a transmissão do saber, a escola ocupar-se-ia de um conjunto de outras competências sociais e culturais, constituindo um lugar de referência para as comunidades locais. Inserindo-se numa tradição longa de ligação escola-sociedade, este cenário concede à escola um relevante papel assistencial e de compensação face à incapacidade das famílias para assegurarem as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças (NÓVOA, p. 57-58, 2019).

Dentro de uma perspectiva econômica, Akkari (2011) aponta o quão atrativo a investidores é a educação, uma vez que bilhões de dólares são gastos pelo Estado e pelas famílias nessa área. Inclusive investir em educação é uma maneira de diversificação nos investimentos em tempos de crise econômica, pois esse é “[...] um mercado garantido e inesgotável” (AKKARI, 2011, p. 50). Um paralelo entre a escola pública e a privada também é feito por Akkari (2011), onde dentre as finalidades da primeira estão a igualdade de oportunidades e a educação do cidadão, enquanto da outra é a satisfação familiar e o lucro.

De todo modo, as escolas privadas acabam sendo alternativa para as elites de alguns países, mas também há o cenário onde escolas públicas são muito concorridas, restando recorrer às instituições particulares, as quais costumam ser mais caras para os pais. Assim, é possível identificar que a privatização na educação apresenta diversos efeitos econômicos, sociais e políticos, além dos educacionais. Sob o ponto de vista econômico, é “crucial saber se a privatização é capaz de aumentar a eficácia/eficiência dos sistemas educacionais” (AKKARI, 2011, p.58).

A educação é uma ferramenta que pode ser utilizada para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e possui relevância social e econômica. Considerando essa importância, o currículo escolar deve ser planejado e executado de forma responsável e efetiva, garantindo que os recursos investidos pelo Estado e pelas famílias resultem em uma formação adequada dos estudantes. Além disso, é importante que o currículo da educação básica atenda às necessidades dos estudantes, sem perder de vista a função social da escola pública, que deve formar cidadãos conscientes e participativos na sociedade. Para isso, pode-se recorrer a Freire (1970), que destaca a educação como um ato político capaz de transformar a realidade social e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, o currículo deve ser elaborado de forma a promover a reflexão crítica sobre a sociedade e a

cultura, incentivando o desenvolvimento de valores como a cidadania, a solidariedade e o respeito à diversidade.

Para isso, é necessário que a gestão educacional e a gestão da escola trabalhem para que a gestão do currículo na educação básica seja eficiente e participativa, envolvendo também professores, estudantes e comunidade. Conforme destaca Paro (2012), a gestão democrática do currículo na escola pública deve garantir a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo, visando a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. Para Cury (2007), a educação é uma ferramenta fundamental para a promoção da igualdade e a diminuição das discriminações, e o currículo é um instrumento que pode ser utilizado para a construção de uma sociedade que se aproxime desses moldes.

Trazendo a discussão de volta para a gestão escolar, Lück (2015) afirma que uma forma de conceituar é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas, organizadas de maneira coletiva, ativa e competente, para promover a realização, da maneira mais plena possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho. Libâneo (2018) indica que é possível apontar três formas de gestão escolar: a técnico-científica, baseada na hierarquia de cargos e funções, intencionando a racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços escolares seguindo princípios e métodos da administração empresarial. A segunda concepção, a autogestionária, está ancorada na responsabilidade coletiva, sem um comando diretivo centralizado, pois a participação de todos os membros da instituição é direta e igual. Há ainda a concepção democrático-participativa, cuja relação é baseada na relação orgânica entre a direção e professores. Nesse tipo de gestão as decisões são discutidas publicamente para serem tomadas de forma coletiva.

Diante disso, entende-se que tanto a gestão de escolas quanto as gestões de sistema são fundamentais para garantir a qualidade da educação oferecida. Elas envolvem uma série de atividades, como planejamento estratégico, gestão de recursos, acompanhamento pedagógico, incluindo os processos de construção, implantação e implementação do currículo, entre outras, que contribuem para o sucesso das redes de ensino e das escolas, por consequência. Para que uma escola seja efetiva, sob o ponto de vista antropológico-político, dentro do âmbito dos paradigmas multidimensionais, Sander (2007, p. 112) indica que “as políticas e

práticas de escolha e formação dos educadores e gestores escolares devem centrar-se em quatro qualificações básicas”.

A primeira dessas qualificações é a econômica, onde tanto o educador quanto o gestor escolar a têm definidas pela sua habilidade em captar e utilizar efetivamente recursos econômicos e financeiros, bem como elementos materiais e tecnológicos para cumprir sua missão educativa. A segunda qualificação é a pedagógica, onde a medição da eficácia da atuação educadora é determinada pela capacidade de coordenar a formulação de objetivos educacionais e de desenvolver cenários e meios pedagógicos para alcançá-los com sucesso. A qualificação política é definida pela capacidade que o educador e o gestor possuem de entender e interpretar o ambiente externo e sua influência nas instituições educacionais. Essa habilidade demonstra a condição desses profissionais em adotar estratégias de ação organizada que visam atender às necessidades sociais e demandas políticas da comunidade e do sistema educacional. Por fim, a qualificação cultural contempla a escola e a sociedade, dizendo respeito à “[...] capacidade e sensibilidade para conceber soluções educacionais e administrativas e na liderança para implantá-las, sob a ótica de sua relevância para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva [...]” (SANDER, 2007, p. 113).

Diante disso, é possível perceber a importância da gestão educacional e da gestão escolar na promoção da educação, sendo que a qualificação dos educadores e gestores das escolas se dá em diferentes aspectos. Essas qualificações importam para a efetividade da atuação desses profissionais na busca por uma educação que deve estar alinhada à processos coerentes, dentro de níveis de qualidade adequados a garantir o desenvolvimento dos estudantes e da sociedade por consequência.

4.3 PROCESSOS EDUCACIONAIS E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A escola é um ambiente que abrange diversos aspectos da vida em sociedade, além de ser um espaço para ensino e aprendizado. Nesse sentido, deve-se ter um planejamento adequado da estrutura organizacional e pedagógica, com o objetivo de garantir que os processos educacionais sejam de qualidade e possam ser efetivamente implementados. A qualidade na educação é um conceito que engloba diversas dimensões, os quais contemplam o acesso, a equidade no

tratamento dos estudantes, a valorização dos profissionais, a formação integral discente e a promoção de uma cultura de aprendizagem contínua. De acordo com Dourado (2007) a qualidade educacional é um fenômeno multidimensional complexo e deve ser considerada pela relação entre recursos humanos e materiais, além das relações que acontecem dentro e fora da sala de aula.

Os processos educacionais envolvem diversas etapas e buscam desenvolver habilidades e competências nos alunos, além de transmitir conhecimentos teóricos e práticos sobre diversas áreas do conhecimento. Para que sejam efetivos, é preciso que haja um ambiente propício ao aprendizado, com professores capacitados e recursos didáticos adequados (LIBÂNEO, 2017). Além disso, é importante que haja uma abordagem pedagógica que leve em consideração as necessidades e características individuais dos alunos, valorizando a diversidade e estimulando a criatividade e a reflexão crítica. Quando se fala em processos, se pressupõe que haja uma transformação de elementos de entrada em resultados, compondo um sistema que não pode ser visto de maneira isolada, mas sim considerado como um todo.

O Dicionário Online de Português indica que *sistema* é a “reunião dos elementos que, concretos ou abstratos, se interligam de modo a formar um todo organizado” (SISTEMA, Dicionário Online de Português, 2022). Quando aqui se aborda esse termo não há a pretensão de relacioná-lo com o modelo mecânico, descrito por Sander (1985) como fechado, tendo relações lineares predeterminadas entre os elementos que o compõe. Considera-se, neste trabalho, o sistema educacional, que ainda segundo Sander (1985) é uma das organizações diferenciadas que integram a sociedade.

Para os estudiosos liberais, o sistema educacional é uma organização social constituída de um conjunto orgânico de elementos interdependentes que tem por objetivo proporcionar educação. Com base nesse enunciado, esses estudiosos argumentam que é possível examinar a instituição educacional, qualquer que seja seu nível ou modalidade, com a instrumentação própria da teoria dos sistemas (SANDER, 1985, p. 34).

Sistematizar os processos educacionais é como racionalizar o caminho feito dentro das instituições escolares, fazendo com que a harmonia entre o início, meio e fim existam. Sander (1985) afirma que a Teoria dos Sistemas é usada em forma de instrumento analítico para descrever os limites e a maneira de funcionar das escolas de modo orientativo com vistas ao atingimento de objetivos pré-determinados.

Entretanto, é necessário que sejam feitas correções de rumo, pois as inúmeras variáveis existentes podem fazer com que excelentes projeções simplesmente não se concretizem. Há de se considerar também que novas práticas surgem com força, especialmente com estudantes cada vez mais adeptos às redes sociais e conseqüentemente à rede mundial de computadores.

Outro ponto que pode afetar a qualidade desejada para um sistema educacional é a identidade que cada unidade escolar consegue estabelecer com seus professores, alunos, clima organizacional, diretrizes, espaço físico, dentro tantos outros, os quais são peculiares. Acerca desse ponto, Hutmacher (1999) coloca que a rotina de ir à escola diariamente, por anos, proporciona inúmeras oportunidades de aprendizagem onde o aluno constrói a si mesmo sem que isso conste em algum programa formal. Essa situação acontece porque o processo de aprendizagem de qualidade acontece muito em virtude das ações e das vivências entre os estudantes com o meio escolar, e não apenas pelas aprendizagens pedagogicamente planejadas.

A construção e a implantação do currículo também têm grande impacto na identidade de cada unidade escolar e na forma como o aluno constrói seu conhecimento. O currículo é uma ferramenta essencial para a organização e planejamento das práticas pedagógicas, e sua construção deve considerar as demandas e necessidades locais, bem como a participação ativa de toda a comunidade escolar. Segundo Pimenta e Ghedin (2002), a elaboração do currículo deve ser um processo democrático e participativo, envolvendo professores, gestores, alunos e pais, e considerando a diversidade de saberes e experiências de cada um. Além disso, a construção do currículo deve ser acompanhada de forma sistemática, com avaliações e ajustes periódicos, garantindo sua adequação às mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

Apesar de todo e qualquer esforço exercido pelos sistemas educacionais na busca pela qualidade dos seus processos, há que se considerar as dificuldades em estabelecerem-se diretrizes nacionais factíveis, no Brasil, pois sua diversidade social e geográfica oferece grandes desafios. Dourado (2007) aponta que, além disso, os processos de organização e gestão educacional (educação básica) no país caracterizaram-se pela descontinuidade e pela falta de planejamento no longo prazo, o que resulta em uma realidade que exclui e seleciona. É a percepção de que a

educação básica carece de políticas de estado em detrimento de políticas de governo.

A qualidade social da educação está relacionada com a garantia de que o processo pedagógico possa ser orientado pela eficiência, eficácia e efetividade social (DOURADO, 2007). Eficácia tem-se a partir do atingimento dos objetivos enquanto a eficiência se dá quando tais objetivos são atingidos da maneira correta, com poucos ou sem erros, ao passo que a efetividade é alcançada quando se atinge o real propósito do que inicialmente se buscava.

Para que a qualidade na educação possa ser melhorada, deve-se entender o que a impede de melhorar. Dourado (2007) aponta que é necessário identificar condicionantes da política de gestão e refletir acerca de estratégias que possibilitem mudar um cenário. Nesse contexto a qualidade social é conceituada como

um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar (DOURADO, 2007, p. 940-941).

A CF traz algumas importantes menções à qualidade na educação com destaque para os artigos 211 e 212, os quais apontam à necessidade de os entes federados atuarem de forma organizada e colaborativa acerca dos seus sistemas de ensino para que possa ser possível “garantir equalização de oportunidades educacionais. Também é contemplado o padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.” (BRASIL, 1988).

Infraconstitucionalmente também são feitas menções às questões que envolvem a garantia de padrão de qualidade no ensino, sendo esse um dos princípios expressos no artigo 3º da LDB, o qual é definido no artigo seguinte, mais especificamente no inciso IX, “como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 1996). O Conselho Nacional de Educação (CNE) fez, através do Parecer CNE/CEB nº 3/2019 um reexame de um parecer anterior (CNE/CEB nº 8/2010), analisando as possibilidades de efetivação de uma proposta que pudesse relacionar padrão de qualidade e capacidade real de financiamento

(Brasil, 2019), o que devido a uma série de divergências apontadas pelo Ministério da Educação (MEC) não foi possível.

Então percebe-se que qualidade e quantidade são termos que podem andar juntos, conforme aponta Gadotti (2013), que por sua vez ilustra bem esse aspecto ao citar um levantamento feito pelo INEP, sete anos após o aumento de dias letivos no Brasil. Esse aumento se deu em 1996, a partir da LDB, passando de 180 para 200 dias. Os dados divulgados indicaram que essa mudança não influenciou positivamente na aprendizagem dos alunos, pois inclusive houve piora no desempenho.

A qualidade e quantidade do tempo destinado às atividades escolares estão diretamente relacionadas à organização curricular. Segundo Moreira (2010) o currículo deve ser elaborado de forma a garantir a efetiva aprendizagem dos alunos, levando em consideração tanto a quantidade quanto a qualidade do tempo destinado a cada conteúdo e atividade. O aumento no número de dias letivos faz parte das políticas públicas que visam melhorar a qualidade da educação, mas ainda conforme Moreira (2010) é necessário que as mudanças sejam postas em prática de forma adequada, com o currículo adequando-se às novas exigências, para que se alcance os objetivos almejados. Essas exigências poderiam contemplar o aumento da carga horária em atividades fora da escola, tal qual aponta Maurício (2014), quando aborda a jornada do aluno e do professor.

De acordo com Gadotti (2013), a qualidade na área da educação deve ser compreendida de maneira sistêmica, uma vez que a eficácia do professor não é suficiente se não houver correspondência com a qualidade do aluno, e vice-versa. Assim, para melhorar a educação, o *todo* precisa ser considerado, o que é bastante desafiador. Gadotti (2013, p. 2) indica ainda que melhorar a vida de todas as pessoas é o significado de qualidade, uma vez que o termo está ligado “diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar”.

O termo *qualidade* é bastante amplo e por vezes pode ser um tanto subjetivo; o que é algo de qualidade para uma pessoa ou para um grupo, pode não ser para outra pessoa ou outro grupo. Etimologicamente, o termo *qualitas* deriva de *qualis*, significando *de que tipo?*, *de que natureza?*, sendo sua origem relacionada ao termo grego *ποιότης*, vocábulo cunhado por Platão ao abordar a Teoria das Formas (MORAES, 2017).

Considerando o cenário da educação, Gusmão (2013) aponta que a qualidade está relacionada com as condições de infraestrutura, com os tempos e os espaços destinados para que seja desenvolvido o processo educativo, o que possibilita garantir acesso e permanência ao ensino. Semelhante a esse apontamento, Silva (2015, p. 26), indica que uma educação de boa qualidade como um espaço de democratização, onde há condições iguais para acesso e permanência na escola, é aquela onde pode-se vivenciar “a inclusão, a democracia e a qualidade social, bem como a efetivação de políticas públicas ofertadas pelo Estado”. Então a qualidade pode ser percebida quando há um lugar onde o processo de ensino-aprendizagem tem condições de transcorrer de forma contínua e para que isso ocorra a atuação docente adquire centralidade.

4.4 ATUAÇÃO DOCENTE

As Secretarias Municipais de Educação têm como objetivo garantir a qualidade da educação oferecida nas escolas que compõe suas redes ou sistemas, visando proporcionar uma formação integral e de qualidade para todos os alunos. Para isso, esperam que as escolas municipais desenvolvam um trabalho consistente e eficiente, que contemple as necessidades específicas dos alunos e atenda às diretrizes e normas estabelecidas pela gestão do sistema de ensino. Os professores sempre estiveram e sempre estarão na linha de frente, e contribuem decisivamente ao aplicar na sala de aula essas políticas.

Em uma primeira análise, a atuação docente pode aparecer muito relacionada com a questão do conteúdo e da maneira como se estabelece a mediação entre os processos de ensinar e de aprender. Entretanto, ela não se esgota nesse desenho, até porque a educação almeja uma melhor qualidade no âmbito do coletivo e da capacidade de estabelecer relações entre diferentes conhecimentos nos percursos de compreensão do mundo e das relações sociais que são estabelecidas. Inclusive Libâneo (2017) indica que o processo de ensino não deve ser restrito à sala de aula e que a atividade docente representa uma das diversas formas particulares de intervenção educacional que se desenrola na sociedade em geral.

Contudo, antes de desenvolver a atuação em si, propõe-se uma análise sobre a etimologia dos termos usados para o profissional *professor*.

Todas as quatro palavras aqui apresentadas vêm do latim, de acordo com Cunha (2012). Professor significa *o que faz profissão de, o que se dedica a, o que cultiva, mestre*, vindo do radical *professum*, supino de *profitēri, declarar perante um magistrado, fazer uma declaração, manifestar-se; declarar alto e bom som, afirmar, assegurar, prometer, protestar, obrigar-se, confessar, mostrar, dar a conhecer, ensinar*. Já a palavra Mestre vem de *magīster,tri, o que manda, dirige, ordena, guia, conduz, diretor, inspetor, administrador, o que ensina*, sendo que possivelmente tenha sofrido influência do francês antigo *maistre* (como *le plus maistre*, literalmente o mais principal). *Educador*, de *educātor,ōris*, significa *o que cria, nutre; diretor, educador, pedagogo*, sendo que é assim chamado aquele que ensina. Por sua vez o vocábulo docente vem de *docens*, docentes, particípio presente do verbo latino *docere*, e que significa *ensinar*.

Percebe-se então que o verbo *ensinar* é comum aos quatro termos utilizados. A origem desse verbo também é do latim e significa *por uma marca, distinguir* e por isso “um bom professor deve ser um profissional do sentido” (GADOTTI, 2013, p. 8), e a transformação da informação que faz sentido em conhecimento é desígnio do professor. Assim, a atuação docente pode ser vista como aquela que coloca uma marca, contribuindo para que o aluno tenha condições de distinguir, ao longo da sua trajetória humana, entre as incontáveis variáveis que a vida lhe apresentará.

Convivendo e conversando com professores, Arroyo (2011) relata que as alterações perceptíveis para os discentes foi a mudança do foco. Antes, o conteúdo programático era o centro do que acontecia em sala de aula, mas a preocupação passou a ser muito mais no aluno. Arroyo (2011) aponta ainda que esse tipo de mudança na identidade profissional afeta também, por consequência, a questão pessoal, a própria docência, a escola, as didáticas e os currículos.

Trata-se de continuar dando atenção aos necessários conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, mas sem ser conteudista ou mesmo *aulista*, termo usado por Arroyo (2011), que afirma que os professores devem também dedicar seu tempo a socializar, trabalhar com valores, identidades. Acaba que nessa troca os dois lados se tornam tanto educadores quanto educandos, pois ambos aprendem e ambos ensinam.

Ainda dentro desse amálgama que é o processo de ensinar e aprender, se faz necessária a organização dos saberes docentes, identificados por Cunha (2010) como: a) saberes relacionados com o contexto na prática pedagógica, onde,

considerando-se uma instituição escolar, diz respeito à identificação das “teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas” (p. 21); b) saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação, considerando a capacidade de trabalho com os pares e com atores educativos locais; c) saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, onde busca-se incentivar a curiosidade dos alunos e seu envolvimento com as propostas de ensino; d) saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos, que segundo Cunha (2010), ao se considerar essa perspectiva, tem-se um aspecto de grande relevância para a construção da cidadania; e) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino, onde consta a capacidade de dimensionar o tempo disponível, a condição dos alunos e as metas de aprendizagem; f) saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, levando-se em consideração as técnicas, procedimentos e seleção de recursos apropriados, além de contemplar a “condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e de seus alunos”. (p. 22) e g) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, onde há a exigência de conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica para que o professor possa identificar a capacidade discente.

Para que os professores consigam desempenhar adequadamente esse seu papel de ensinar, aplicando tais saberes na sua totalidade, pois, segundo Cunha (2010) eles articulam-se entre si, tendo dependências recíprocas, convém que sejam disponibilizadas ferramentas adequadas para tal. Ter a competência necessária para exercer a profissão é requisito básico, mas ter segurança para pô-la em prática também é fundamental. Um dos vetores da segurança profissional é a estabilidade. Segundo Nóvoa (1999) não é possível dar andamento a projetos de ação quando há mudanças constantes na equipe, especialmente no corpo docente, sendo que essa estabilidade, no entanto, não pode ser confundida com imutabilidade, pois certas mudanças podem proporcionar um ambiente de incentivo e inovação.

Outro vetor que pode ser incluído nesse rol é o da autonomia, que de acordo com Cunha (2010) não pode ser confundida com a possibilidade individual de definição das práticas docentes. Sobre autonomia, Cunha (2010, p. 24) aponta que ela “é meta que quer reforçar, no professor, a condição de sujeito dos processos que

protagoniza, num embate permanente com as políticas que pretendem reduzi-lo a uma condição operacional.”

Assim, o professor, educador, mestre ou docente deve ter autonomia para exercer o papel de mediador entre o ensino e a aprendizagem e deve fazer uso das referidas ferramentas, de forma adequada, para exercer satisfatoriamente o seu papel. O seu papel como mediador entre o ensino e a aprendizagem está diretamente relacionado ao currículo escolar e é por meio da elaboração e execução de um currículo adequado que o professor pode exercer essa mediação de forma satisfatória. A BNCC, que norteia as propostas curriculares brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio, é uma importante ferramenta para garantir a qualidade do currículo. Portanto, é fundamental que o professor faça uso adequado da BNCC e de outras ferramentas disponíveis para desenvolver, juntamente com os responsáveis em questão, um currículo que atenda às necessidades dos alunos e proporcione uma educação de qualidade.

Perez (2018) indica que a participação docente no processo de estudo do currículo, mais especificamente acerca da própria BNCC, é fundamental, pois são esses profissionais que levam à prática o que está no documento. Desse modo, os professores devem estar envolvidos na elaboração e adoção prática do currículo, especialmente quando se trata de uma base referencial. A participação ativa desses profissionais no processo de estudo curricular serve também para garantir que as propostas curriculares sejam efetivamente trabalhadas e que a qualidade da educação, um dos pilares da BNCC, referendada inclusive pela CF, como já mencionado nesse texto, seja alcançada.

5 DA PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL À BNCC

A BNCC foi homologada a partir da Portaria 1.570 de 2017 pelo então Ministro da Educação e Cultura, Mendonça Filho, vinculado na ocasião ao Democratas (DEM) (BRASIL, 2017). No ano em questão, o Brasil era presidido por Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), lugar ocupado em virtude do impeachment de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), ocorrido em 31 de agosto de 2016. Essa rápida contextualização se mostra importante, pois pretende indicar que mudanças na condução do cenário político podem ser consideradas comuns, mas esse período específico foi marcado por turbulências ainda mais intensas e que, de forma muito rápida e pouco regulada socialmente, alteraram significativamente a condução de muitas políticas públicas de grande importância.

Marcada por esses cenários políticos, a BNCC foi se moldando ao longo de muitos anos ou décadas. O próprio MEC indica uma síntese da linha do tempo desse documento, estabelecendo como seu marco inicial a CF, tal qual aponta o Quadro 2.

Quadro 2 – Linha do tempo da BNCC

Ano	Fato
1988	Promulgação da CF, cujo artigo 210 menciona a necessidade de se estabelecer diretrizes e bases da educação nacional.
1996	A LDB é promulgada e indica, em seu artigo 26, a regulamentação de uma base nacional comum à educação básica.
2010	O Plano Nacional de Educação (PNE) é aprovado. Ele estabelece a meta de elaborar uma base nacional comum curricular.
2013	O MEC inicia a construção da BNCC.
2014	Regulamentação do PNE onde quatro das 20 metas para a melhoria da qualidade na educação falam sobre a base comum curricular.
2015	A primeira versão da BNCC é disponibilizada em 16 de setembro.
2017	Em abril o MEC entrega ao CNE a versão final da BNCC.
2017	A BNCC é homologada em 20 de dezembro pelo MEC. Ela se torna obrigatória para todas as escolas brasileiras.

Fonte: MEC

Alguns apontamentos para contextualizar e ilustrar melhor essa linha do tempo: em 1996, foi aprovada a LDB, cuja redação trazia o nome *base nacional comum*, apontando que os currículos de ensino fundamental e médio deveriam estar inseridos nesse referencial, tendo a necessidade de complementação por parte dos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares. Assim, as regionalidades deveriam se fazer presentes, respeitando-se as questões sociais, culturais e econômicas, tal qual versa o artigo 26 da própria LDB ao indicar que os currículos da educação básica devem ser complementados “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental foram consolidados em 20 volumes, sendo 10 para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano (1997) e outros 10 volumes para os anos finais (1998) que abrangem do 6º ao 9º ano. Os PCNs intencionavam guiar as equipes escolares acerca dos seus currículos e nas discussões envolvendo escolas, pais, governos e sociedade. Os PCNs para o ensino médio foram publicados em 2000, com incumbência semelhante aos do ensino fundamental, levando em conta as transformações que despontavam no cenário em questão.

Ainda nessa linha de suporte para o desenvolvimento curricular, há o Programa Currículo em Movimento, instituído pela Secretaria de Educação Básica do MEC, em 2008. Relacionado com a CF, LDB, PCNs e demais diretrizes da área, o programa objetiva melhorar a qualidade da educação básica, o que acaba apontando à necessidade de se estabelecer uma base nacional comum. Esse assunto também foi tema da 1ª Conferência Nacional de Educação realizada em março de 2010, sendo que a sua segunda edição efetivou um documento contendo propostas e reflexões à educação, servindo como um importante referencial para a BNCC.

Já em 2015, foi realizado o 1º Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, formada por 116 especialistas dentre os quais professores pesquisadores de universidades, professores de redes estaduais, do Distrito Federal e de redes municipais, além de especialistas vinculados às secretarias estaduais. Tal determinação constou na Portaria 592/2015, gerando a primeira versão da BNCC, cuja publicação se deu em 16 de setembro de 2015 (BRASIL, 2015).

Desde então, formalmente, o protagonismo pela elaboração fica atrelado a especialistas de universidades públicas e privadas, professores da educação básica e técnicos de secretarias de educação estaduais, agentes públicos de cargos estratégicos com passagem pelo MEC e membros do CNE. No entanto, há a permanência de representantes do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que trabalharam na segunda versão, a qual foi disponibilizada em 3 de maio de 2016.

De acordo com Pires (2020, p. 152) o MBNC é uma organização criada em 2013, composta por vários intelectuais individuais e intelectuais coletivos e que atua “[...] para difundir a necessidade de construção de um currículo único na agenda educacional brasileira”. Ainda segundo Pires (2020) a MBNC cumpriu um papel fundamental ao promover a implementação de um currículo nacional unificado no Brasil, o qual se concretizou na forma da política BNCC, sendo que essa iniciativa refletiria o anseio histórico da classe burguesa em direcionar a educação destinada à classe trabalhadora.

Atualmente, seu conselho deliberativo é formado por: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Telefônica Vivo (MOVIMENTO PELA BASE, c2023). Em uma estrutura dominada por empresários, a escassez de profissionais da educação é meramente uma tentativa de legitimar as formulações próprias da organização (BERNARDI; UCZACK; ROSSI, 2018). Acerca disso e ainda sobre a composição do MBNC, Pires (2020, p. 158, grifo da autora) indica que

[...] é revelador o número desses intelectuais ocupando cargos no aparelho de Estado (treze) que, operando por dentro dessa instância, conseguiriam interferir diretamente nos rumos da escola pública. Chama a atenção ainda, o número de professores ligados ao MBNC. Considerando todos, independente do vínculo, foram identificados seis docentes.

Retomando a segunda publicação da BNCC, a partir dela foram promovidos debates ao longo de 27 seminários, todos ocorridos entre junho e agosto do mesmo ano. Tais seminários foram promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e contaram com quase 10.000 participantes, possibilitando dar forma à terceira versão da BNCC, homologada em 2017, conforme já mencionado nesse texto.

O número de participantes é bastante questionado por Cássio (2019, p 26-27, grifo do autor) que indica ter havido “incríveis ‘12 milhões de contribuições’ provenientes da *consulta pública à primeira versão*”. Entretanto, ao analisar os microdados dessa consulta pública, Cássio (2019) identificou que cada clique dado foi considerado uma contribuição, então o número de contribuintes que participaram da primeira versão da BNCC seria, na verdade 143.928.

Então percebe-se que desde as primeiras discussões até sua homologação a BNCC suscitou discussões envolvendo atores das esferas civil, passando pela iniciativa privada e contando com enorme aparato estatal, indo ao encontro do que afirmam Moreira e Silva (2013) sobre o currículo estar relacionado com relações de poder, transmitindo visões sociais particulares e interessadas, além de estar vinculado a formas específicas e circunstanciais da sociedade e da educação.

Corrêa e Morgado (2020) sugerem que o início da criação da BNCC se deu com o documento intitulado *Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento*, de 2014. Esse documento não teria a intenção de se tornar um currículo de âmbito nacional, apesar de ter sido produzido de maneira democrática. A própria base não teria a intenção de ser um currículo, mas sim, segundo Perez (2018), uma referência nacional de caráter obrigatório nos processos de elaboração curricular. Essa referência se estende à elaboração de materiais didáticos e de políticas de formação de educadores.

A BNCC continuará sendo revisitada e as discussões tendem a trazer modificações a mais a esse instrumento que norteia os planejamentos curriculares. Tais mudanças servem de referência para que educadores possam elaborar ou reelaborar seus próprios currículos e assim sejam capazes de, segundo Perez (2018), incorporar boas práticas, aprimorando e adequando às características culturais, socioambientais e econômicas de cada região. Essa adequação é fundamental, pois a base está inserida em um país com enormes diferenças regionais, sendo parte de um cenário onde a tecnologia se faz cada vez mais presente. Sobre isso

observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim, o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e

flexível, acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 254).

Dentro da base são definidas dez competências gerais, as quais estão relacionadas com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos para a educação infantil e as habilidades para o ensino fundamental. Dentro da BNCC, o conceito de *competência* está relacionado com a aplicação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para abordar desafios do dia a dia, levando em consideração o engajamento cidadão e as exigências do ambiente profissional. As dez competências gerais da base podem, de maneira condensada, serem descritas como a) utilizar conhecimentos para compreender a realidade e contribuir para uma sociedade justa e inclusiva; b) aplicar o pensamento científico para investigar, resolver problemas e promover a criatividade; c) valorizar e participar de práticas artísticas e culturais diversas; d) expressar-se e compartilhar informações utilizando diferentes linguagens e conhecimentos; e) utilizar tecnologias digitais de forma crítica, ética e reflexiva; f) valorizar a diversidade e adquirir conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho e à cidadania; g) argumentar com base em informações confiáveis, respeitando os direitos humanos e o meio ambiente; h) cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo a diversidade humana; i) praticar a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos, promovendo o respeito à diversidade e j) agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e ética, com princípios democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017).

Segundo Saviani (2021) a aquisição das competências enquanto tarefa partiu de estudos realizados na década de 1960 a partir da abordagem sistemática para a compreensão do comportamento de seres humanos e animais, chamado de *behaviorismo*. Entendeu-se que realizar determinada operação significava adquirir aquela respectiva competência. Ainda segundo Saviani (2021), a pedagogia das competências está relacionada com a pedagogia do *aprender a aprender*, que objetiva oportunizar comportamentos flexíveis, onde os indivíduos se ajustam às condições de uma sociedade cujas necessidades de sobrevivência não estão garantidas.

Então, embora a BNCC seja o documento que atualmente orienta o processo educativo no Brasil, sua implementação e aquisição de competências por parte dos

alunos não é isenta de desafios e críticas. Um dos principais desafios é garantir que ela seja adequadamente posta em uso em todas as escolas e regiões do país, levando em consideração as diferenças culturais, sociais e econômicas. Muitas vezes, as escolas não possuem recursos suficientes para introduzir adequadamente o currículo definido pela BNCC, o que pode levar a uma aquisição de competências insuficiente por parte dos alunos.

Além do mais, a BNCC enfatiza demais as habilidades cognitivas e técnicas em detrimento das habilidades socioemocionais, como a empatia, o respeito às diferenças e a solidariedade. Essas habilidades são fundamentais para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (CANETTIERI, PARANAHYBA e SANTOS, 2021).

A BNCC se desdobra em referenciais estaduais, que buscam adaptar as diretrizes nacionais às especificidades locais de cada estado. Esses referenciais estaduais, como o RCG, são utilizados como norteadores pelos orientadores curriculares municipais, que por sua vez, têm a responsabilidade de planejar o currículo nas escolas de suas respectivas redes municipais de ensino, considerando suas realidades regionais.

5.1 O RCG E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES MUNICIPAIS

Diante da realidade apresentada sobre a BNCC e seus pressupostos, os quais dão sustentação aos referenciais a serem constituídos pelos estados e municípios convém adentrar nas especificidades do RCG, abordando também os orientadores curriculares municipais de maneira geral. Importa registrar que os estados e municípios têm autonomia para desenvolver seus próprios currículos, adaptando-os às realidades locais e é nesse contexto que o Rio Grande do Sul apresenta seu referencial, o qual busca alinhar suas propostas considerando os seus próprios prismas socioeconômicos e culturais.

Uma das principais características do RCG é a pretendida ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências que vão além do conhecimento técnico. Por esse motivo o RCG, "sugere conhecimentos e experiências que corroborem na formação de sujeitos sensíveis, autônomos e criativos que se sintam capazes de analisar como as coisas passaram a ser, o que são e como fazer para

mudá-las." (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 26). Para isso, o documento propõe uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, que integra o conhecimento teórico com a prática social e cultural.

Também é possível identificar abordagens que levam em conta a importância da valorização e do respeito às diferenças culturais com a inclusão de temas como história e cultura afro-brasileira e dos povos originários nos currículos escolares, o que converge com os documentos normativos contidos no Quadro 2 e que são mencionados no próprio RCG.

Quadro 3 – Documentos normativos sobre diferenças culturais

Documento normativo	Escopo
Lei 10.639/03	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
Lei 11.645/08	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
Parecer 03/04	O CNE visa regulamentar o que estabelece a legislação quanto à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.
Resolução 01/04	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Resolução 267/09	Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

A familiarização dos orientadores curriculares com o RCG para a elaboração de currículos escolares que atendam aos requisitos apontados pelos documentos

legais pode ser contextualizada pela valorização das especificidades regionais e culturais do estado do Rio Grande do Sul. A partir da BNCC e do RCG são elaborados os orientadores curriculares territoriais ou municipais, os quais podem trazer uma participação ainda mais próxima da comunidade escolar na elaboração desses documentos. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), é importante que a elaboração desses orientadores esteja sujeita a constantes revisões e ao diálogo com os docentes, a fim de garantir a adequação às necessidades das escolas e da população diversificada a que atendem. Esse envolvimento pode fortalecer a identidade da escola e sua relação com a comunidade, uma vez que aborda realidades ainda mais específicas da região em questão.

Não obstante, ao considerando também essa questão identitária e levando em conta o cenário socioeconômico brasileiro, a BNCC estabelece vinculações com as políticas de avaliações em larga escala, o que se expressa pelo esvaziamento curricular por haver grande valorização nos resultados dessas avaliações, “[...] mesmo que isso prejudique o desenvolvimento de uma educação em sentido mais amplo.” (CÓSSIO, OLIVEIRA e SOUZA, 2014, p. 140). Essa preparação vem do final da década de 1980, onde começaram as reformas educativas neoliberais, a partir das quais, segundo Saviani (2021), o Estado deixa de ser protagonista, especialmente acerca dos serviços de financiamento educativo, entretanto ele retém para si as formas de avaliação institucional.

Nesse contexto, um tema que se conecta com a BNCC, as avaliações em larga escala merecem atenção, pois são instrumentos utilizados para medir o desempenho dos alunos e das escolas em todo o país. Elas podem atuar na identificação de lacunas no processo educativo e na definição de políticas públicas para a educação, entretanto também podem ter outros efeitos, como a promoção de uma cultura de competição e a redução da diversidade curricular.

6 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Quando se fala em avaliação, entende-se que ela existe, entre outras coisas, para melhorar aquilo que está sendo avaliado. Com a educação, a busca pela melhoria da qualidade também está relacionada com essa prática, sendo que a própria LDB aponta, no artigo 9º, inciso VI, que a adoção do sistema de avaliação nacional do rendimento escolar, de responsabilidade da União, objetiva definir prioridades e melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, 1996). Bonamino e Sousa (2012) afirmam que é tendência o uso de avaliações centralizadas para medir, sob os mesmos parâmetros curriculares, o desempenho escolar dos alunos.

As avaliações em larga escala são formas utilizadas para tentar medir tanto a qualidade do ensino quanto esse desempenho escolar. Entretanto, elas também são utilizadas na definição do direcionamento de recursos à educação e às escolas, especialmente públicas, o que denota uma concepção gerencialista da educação, tal qual apontam Cóssio, Oliveira e Souza (2014, p. 143):

Observa-se, de forma acentuada, a vinculação dos recursos públicos à adesão dos entes federados aos programas do governo, que não raro implicam na reconfiguração da gestão escolar; na expansão do número de alunos; na adoção de metas de ampliação dos indicadores educacionais, traduzidos pelos resultados da escola em termos de aprovação e pelos resultados das provas nacionais; mudando o foco do currículo, do trabalho docente e da gestão da escola, visando perseguir uma concepção particular de qualidade baseada em resultados.

Cóssio, Oliveira e Souza (2014) usam o termo *gerencialista*, pois as instituições públicas de ensino acabam implementando práticas que visam o atingimento de padrões de desempenho que seriam considerados adequados, tal qual fazem grandes corporações na busca por melhor eficiência, eficácia e competitividade, adotando ferramentas de administração por objetivos e meritocracia. Tais práticas, ainda segundo Cóssio, Oliveira e Souza (2014), desvalorizaria o trabalho dos gestores das escolas e dos professores, recaindo sobre eles a responsabilidade por desempenhos insatisfatórios dos alunos nas avaliações em larga escala.

No entanto, Lessard (2010) indica que alguns professores podem considerar mais confortável seguir um comando que delimita suas obrigações pedagógicas aos aspectos específicos do currículo que são avaliados de forma padronizada, visto que eles são analisados profissionalmente com base nesses aspectos. Através de

práticas gerencialista, há o conseqüente estreitamento curricular, onde as avaliações passam a ser o objetivo principal do que é feito em sala de aula para que o desempenho possa atingir melhores níveis.

A criação do Sistema Nacional de Avaliação no Brasil se deu através da Portaria nº 1.795 de 1994, no entanto, desde a década de 1980, estudos e experiências eram feitas pelo MEC em conjunto com o Banco Mundial (BM), INEP, Fundação Carlos Chagas e Secretarias de Educação para que o rendimento escolar fosse avaliado (AROSA, 2013).

Programas do governo, como o Projeto Nordeste e a criação do Sistema de Avaliação da Educação Pública de 1º grau foram desenvolvidos entre as décadas de 1980 e 1990 com vistas a melhorar a qualidade da educação, tal qual aponta Vianna (1995), que também indica que a partir dessas ações buscava-se a redução da evasão e das taxas de repetência, além da melhoria no rendimento escolar dos estudantes.

O BM está ligado à criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pois suas demandas por desenvolvimento de um sistema de avaliação vinculavam-se com o Projeto Nordeste, que por sua vez contemplava programas especiais que visavam auxiliar no desenvolvimento da região. Essa ideia foi desenhada nos anos de 1970, a partir de um entendimento acerca do combate à pobreza, portanto o BM intentou direcionar investimentos que também buscavam

[...] a modernização do processo de trabalho do pequeno produtor rural. Ele deveria criar as condições objetivas para o aumento da produtividade nesse setor da economia nordestina, objetivando a produção de excedentes e a integração do pequeno produtor rural ao mercado (CABRAL NETO, 1997, p. 103).

Como o MEC tinha interesse na implementação de um sistema de avaliação da educação mais robusto, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), com a aplicação de um teste piloto nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, em 1988, com vistas a verificar se os instrumentos e procedimentos seriam adequados. Dada a escassez financeira para ampliação do projeto, somente dois anos depois foi possível robustecer o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico, viabilizando seu primeiro ciclo.

Nos dois primeiros ciclos de avaliação, 1990 e 1993, participaram estudantes de 1º, 3º, 5º e 7º anos de escolas públicas, sendo que a partir do terceiro ciclo

(1995) foram incluídas as escolas da rede privada. Na ocasião, as séries de final de ciclo (4º e 8º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) compuseram o grupo de estudantes que realizou as provas, que passaram a ser apenas de Língua Portuguesa e Matemática, saindo Ciências, que esteve nos dois primeiros ciclos. De todo modo, percebe-se que desde o início houve um reducionismo bastante significativo ao não contemplar outras áreas do conhecimento que fazem parte dos currículos oficiais.

O SAEB foi um novo formato que passou a ser aplicado a cada dois anos no Brasil a partir de 1995, contando com a participação de estudantes de 4º e 8º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Os componentes curriculares continuavam sendo português e matemática, abrangendo escolas da rede pública e privada. Dez anos depois, o SAEB se dividiu na Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), sendo amostral e objetiva, tendo as mesmas características do SAEB, e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que priorizava a evidenciação dos resultados das unidades escolares das redes públicas (AROSA, 2013).

Além dessas avaliações, em 2013 foi realizada uma edição-piloto da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que buscava produzir indicadores acerca do processo de aquisição de leitura e escrita nas escolas públicas do Brasil. Tanto as siglas ANA, quanto ANEB e ANRESC deixaram de existir com a reestruturação de 2019, que buscou adequar-se à BNCC. A partir de então, todos esses processos avaliativos passaram a ser identificados como SAEB (GONÇALVES, GUERRA E DEITOS, 2020).

Cury, Reis e Zanardi (2018) apontam que com a introdução das avaliações, foram inseridas nas políticas nacionais da educação, inspiradas em orientações internacionais, fazendo com que os currículos passassem a ter maior relevância. A partir de 1998 o Brasil começou a participar do *Programme for International Student Assessment* (PISA), sendo o único país da América do Sul a constar em todas as edições. O PISA, criado por países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), também tem o alcance limitado a leitura, matemática e ciências, sendo aplicado trienalmente.

A cada aplicação é dada ênfase a uma das três áreas de conhecimento mencionadas, sendo que a primeira edição teve foco em leitura e a última prova, que foi adiada de 2021 para 2022 em virtude da pandemia de COVID-19, com ênfase em

matemática. Os estudantes que realizaram as avaliações são aqueles com 15 anos e matriculados a partir do sétimo ano do ensino fundamental.

Além do indicador de classificação da OCDE, conforme resultado alcançado pelos estudantes nas provas, há também o indicador de equidade, o qual aponta os países com menos desigualdades na área da educação. Um importante indicador de equidade na educação é a taxa de acesso e permanência de estudantes em todos os níveis de ensino, o qual considera a proporção de alunos que conseguem ingressar e permanecer na escola, independentemente de sua origem socioeconômica, raça, gênero ou quaisquer outras características. Quanto mais equitativa for essa proporção, maior será a equidade na educação. Segundo Ferreira (2017, p. 25), a equidade na educação “assegura a todos os estudantes as condições de acesso, de permanência e de sucesso na escola, sem discriminação de qualquer natureza”. Dessa forma, garantir a equidade na educação é essencial para promover uma sociedade mais justa e igualitária, permitindo que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e realização pessoal.

Além disso, o desempenho acadêmico dos estudantes também pode ser utilizado como um indicador de equidade. Se há uma distribuição mais equilibrada do desempenho entre os alunos de diferentes grupos, significa que a educação está sendo mais equitativa. No entanto, é preciso tomar cuidado para não confundir desempenho com aprendizagem, e considerar as diferentes condições e necessidades dos alunos na avaliação do desempenho. Sobre isso, Cássio (2019, p. 16-17, grifo do autor) salienta que

“[...] o problema nas avaliações em larga escala é o uso inadequado de seus resultados: a crença de que os indicadores de desempenho e fluxo (reprovação e evasão) construídos a partir delas seriam suficientes como medidas da *qualidade* de ensino.”

O PISA foi contemplado no PNE, cuja aprovação se deu pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Segundo Saviani (2018) o PNE emergiu como o principal instrumento para o desenvolvimento da educação brasileira. Dentro da Meta 7 do referido plano, o qual versa sobre a qualidade da educação básica tendo os desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como referência, há a indicação, na estratégia 7.11, de que se pretende melhorar o desempenho dos estudantes tendo o PISA como instrumento externo de referência.

As avaliações em larga escala repassam à sociedade um prognóstico a respeito da educação em um país, estado, cidade e até em um filtro mais específico, numa escola. No Brasil, a avaliação da educação básica é gerida pelo INEP, o qual produz indicadores sobre o sistema educacional do Brasil. Dentre esses indicadores está o IDEB, que foi criado em 2007, justamente com o objetivo de identificar a situação de cada escola no Brasil, sendo calculado pelo desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática (notas de zero a 10) a partir do SAEB.

A média entre o resultado nesses dois componentes curriculares é multiplicada pela média das taxas de aprovação, apuradas anualmente pelo censo escolar, as quais contemplam: a) aprovação, b) reprovação (por nota e por falta) e c) abandono. Exemplificando esse cálculo, no caso de uma escola obter 6,0 como nota em língua portuguesa, 6,5 em matemática, tendo uma taxa de aprovação de 85%, obterá 5,3 como seu IDEB. Nesse exemplo, não se teria atingido a meta para 2021 estabelecida pelo PNE e indicada pela Tabela 5, tal qual aconteceu com os municípios contemplados neste estudo e demonstrado na Tabela 7. A nota 6,0 é a pontuação referência, a qual correspondente ao sistema educacional em países desenvolvidos.

Tabela 5 – Metas para o IDEB

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais – Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais – Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Elaborada pelo autor

O MEC publicou a Portaria 458 no dia 5 de maio de 2020 indicando importantes alterações na Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, especialmente acerca do SAEB. Dentre essas mudanças, há a indicação de que as avaliações devam ser aplicadas para todos os estudantes, tanto para escolas públicas quanto privadas. Anteriormente a avaliação era apenas a estudantes em finais de ciclos, ou seja, àqueles alunos que estavam no quarto e nono ano do

ensino fundamental. Além disso, a frequência da aplicação deixa de ser a cada dois anos para ser anual e os resultados poderão ser usados como fator classificatório para ingresso no ensino superior.

Em suma, as avaliações em larga escala são consideradas importantes para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que elas podem fornecer informações valiosas sobre o desempenho dos alunos e das escolas em nível nacional ou regional. Apesar de serem alvo de críticas, essas avaliações têm se mostrado um instrumento para identificar pontos fortes e fracos do sistema educacional e promover ações para aprimorá-lo, sendo importante salientar que inclusive as avaliações em larga escala passaram e continuarão passando por aprimoramentos.

Contudo, é importante lembrar que elas não podem ser consideradas como a única medida da qualidade da educação. Elas devem ser complementadas por outros instrumentos de avaliação, como a avaliação formativa e a autoavaliação das escolas, que são igualmente importantes para o processo de melhoria da educação. Além disso, precisam ser consequentes na efetivação de investimentos e de políticas públicas capazes de corrigir as distorções observadas (LÜCK, 2009).

As avaliações em larga escala são utilizadas em muitos países como uma forma de medir o desempenho dos alunos em áreas específicas, sendo também frequentemente utilizada para monitorar o progresso dos alunos ao longo do tempo e para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas. A compreensão da importância das avaliações dos resultados educacionais “constitui-se em condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas mais eficazes.” (LÜCK, 2009, p. 56).

Pode-se relacionar a avaliação em larga escala com o currículo na educação básica a partir do entendimento de que essas avaliações são projetadas para medir o quanto os alunos estão aprendendo em relação ao que é esperado em seu currículo. Isso significa que, para que os alunos tenham bons resultados nessas avaliações, é importante que haja alinhamento curricular com os objetivos da avaliação.

Em contrapartida, a avaliação em larga escala também pode afetar o currículo que é ensinado nas escolas. Como os resultados dessas avaliações são frequentemente usados para medir a qualidade do ensino em uma escola ou em uma rede escolar, os professores podem ser incentivados a ensinar o conteúdo que

é mais provável de ser avaliado, em detrimento de outros conteúdos que podem ser igualmente importantes, mas que não são contemplados nas avaliações.

Assim, é importante que o currículo seja cuidadosamente planejado e alinhado com os objetivos da avaliação, sendo também importante garantir que os alunos possam ter contato com uma variedade de conteúdos que os ajudem a desenvolver habilidades e conhecimentos essenciais para a vida. Além disso, é cabe a lembrança de que a avaliação em larga escala não deve ser a única forma de medir o progresso dos alunos, e outras formas de avaliação, como projetos, ensaios e apresentações podem ser amplamente usadas. Como reforço a esse aspecto, pode-se acrescentar que

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (VIANNA, 2005, p.17).

Por fim, é necessário que sejam realizados investimentos significativos na formação de professores, no aprimoramento das práticas pedagógicas e na criação de condições favoráveis para o aprendizado dos alunos. Isso pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação de forma mais abrangente, não apenas nos resultados das avaliações, mas principalmente na formação integral dos estudantes e na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Em síntese, esse trabalho intenta abordar diferentes aspectos relacionados à educação básica, incluindo a gestão de sistemas educacionais e das escolas, especialmente municipais, a implantação da BNCC, a qual repercute nos currículos escolares e a atuação docente que se adequa aos processos educacionais dentro de padrões de qualidade legalmente impostos. A partir da análise desses temas, verifica-se a importância de uma gestão participativa, que considere as particularidades de cada escola, considerando seu contexto sociocultural, sem perder de vista a busca pela promoção da formação continuada dos professores.

A implantação e todos os demais processos relacionados à BNCC devem ser acompanhados de perto para garantir que os currículos escolares estejam adequados às competências e habilidades então definidas. Além disso, é

fundamental que os professores e as redes de ensino tenham liberdade para adaptar o currículo às necessidades de seus alunos e ao contexto em que atuam, considerando as avaliações em larga escala, mas de forma consciente e crítica, dentro das suas limitações e levando em consideração as complexidades dos processos educativos.

7 METODOLOGIA

Para a construção dessa pesquisa a abordagem qualitativa é usada, uma vez que são estudados ambientes escolares e de gestão pública educacional, considerando alguns pontos muito importantes de suas interações, os quais implicam na construção e implantação do currículo em escolas municipais. De acordo com Deslandes e Minayo (2015, p. 21), a abordagem qualitativa “trabalha com o universo dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” Deslandes e Minayo (2015) complementam afirmando que o universo da produção humana dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Dessa forma não é apropriado desvalorizar a pesquisa qualitativa em relação à quantitativa, já que a distinção entre elas é de caráter e não estabelecida por uma hierarquia de importância.

Considerando esses pontos, entende-se que a referida abordagem que aqui foi usada, se enquadra neste trabalho até por haver a interação entre o pesquisador e o objeto da pesquisa. Além disso, a pesquisa qualitativa pressupõe o estudo de eventos em andamento, tal qual descreve Yin (2016), sendo que é exatamente isso que se pretendeu fazer, conforme explicitou-se nos objetivos deste trabalho.

Acerca dos métodos qualitativos existentes, utilizou-se o estudo de caso, onde é necessário, segundo aponta Yin (2015), que se trabalhe com afinco a fim de que todas as evidências sejam expostas de forma justa. Yin (2015) conceitua esse tipo de pesquisa como sendo uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo em seu ambiente real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão definidos de forma clara. Ele ainda indica que apenas estudos de caso têm a capacidade de lidar com uma ampla variedade de fontes de evidências, dentre as quais estão entrevistas, observações e análise documental.

Bardin (2016) indica que a análise documental objetiva a representação da informação de modo sintetizado, seja para consultá-la ou armazená-la. Assim sendo, foram buscados documentos, que juntamente com as entrevistas às responsáveis pelos setores pedagógicos das secretarias municipais de educação, forneceram as evidências dos trabalhos feitos em cada cidade acerca das construções curriculares e a utilização dos currículos nas escolas dos respectivos municípios.

As entrevistas foram semiestruturadas, ou seja, partiram de um roteiro sobre o tema que foi estudado, mas sem prender as entrevistadas às perguntas previamente elaboradas, sendo que as respostas obtidas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2016) essa técnica contempla em um conjunto de procedimentos metodológicos que visa a descrição sistemática e objetiva do conteúdo das mensagens, permitindo identificar a categorização dos temas e subtemas presentes nas respostas obtidas.

Cabe ainda salientar que este trabalho está alinhado com a Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde e com o Regimento do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Rio do Sinos (UNISINOS), documentos que apontam diretrizes, normas e procedimentos a serem adotados em pesquisas que envolvem seres humanos (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1996); (UNISINOS, 2021). Esses cuidados também estão presentes ao longo do trabalho e por esse motivo, e por não haver entrevistas com menores de idade, compreendeu-se que não havia a necessidade de submissão dele ao Conselho de Ética da UNISINOS.

7.1 SOBRE AS CIDADES PERTENCENTES AO CAMPO EMPÍRICO

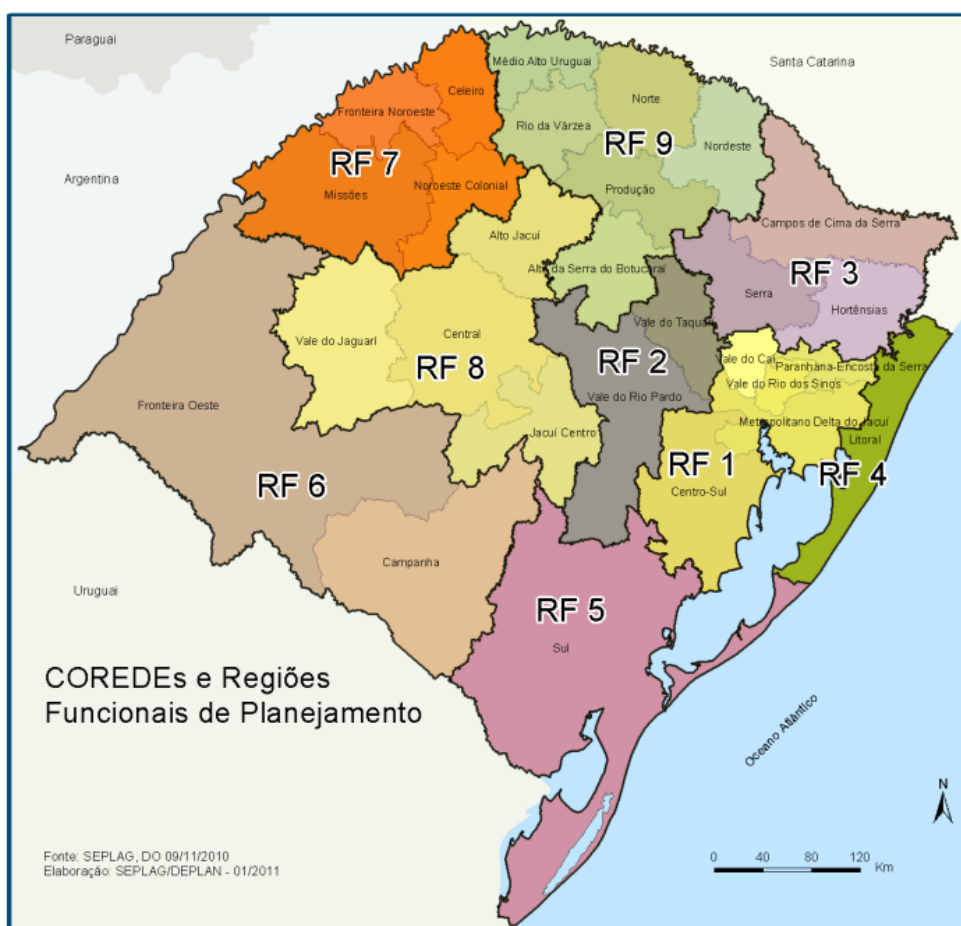
Três municípios do COREDE Campos de Cima da Serra, situado na Região Funcional de Planejamento (RFP) 3 do Estado do Rio Grande do Sul compõe este estudo: a) Vacaria, b) Bom Jesus e c) Esmeralda. A RFP 3 contempla, além do COREDE Campos de Cima da Serra, o COREDE das Hortênsias e o COREDE da Serra, conforme indica a Figura 1. De acordo com o Departamento de Planejamento Governamental do Rio Grande do Sul, as RFPs

foram propostas pelo Estudo de Desenvolvimento Regional e Logística do RS – Rumos 2015, contratado em 2003 pela então Secretaria da Coordenação e Planejamento, a partir do agrupamento de COREDEs, como uma escala mais agregada que possibilita o tratamento de temas de interesse regional. A regionalização, juntamente com a dos COREDEs, passou a ser utilizada para o planejamento das ações governamentais, no Orçamento do Estado e no Plano Plurianual (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

O Rio Grande do Sul possui 18 COREDEs: Alto da Serra do Botucaraí, Alto Jacuí, Campanha, Campos de Cima da Serra, Celeiro, Central, Centro-Sul, Fronteira Noroeste, Fronteira Oeste, Hortênsias, Jacuí-Centro, Litoral, Médio Alto Uruguai, Metropolitano Delta do Jacuí, Missões, Nordeste, Noroeste Colonial, Norte,

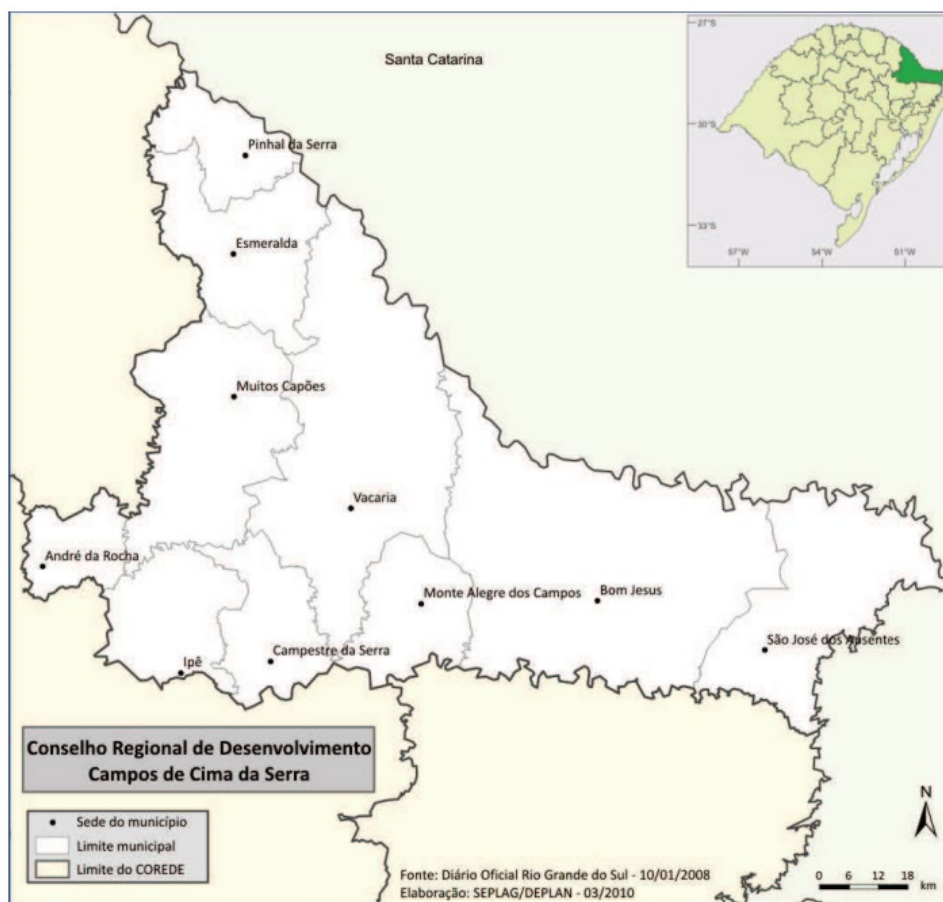
Paranhana - Encosta da Serra, Produção, Rio da Várzea, Serra, Sul, Vale do Caí, Vale do Jaguari, Vale do Rio dos Sinos, Vale do Rio Pardo e Vale do Taquari. A COREDE com os três municípios deste estudo está indicada na Figura 2.

Figura 1 – Indicação da localização das RFPs



Fonte: Rio Grande do Sul (2015)

Figura 2 – Mapa do COREDE Campos de Cima da Serra



Fonte: Rio Grande do Sul (2015)

Há outras maneiras de indicar quais cidades pertencem a cada região que não a apresentada pelo Departamento de Planejamento Governamental. Exemplo disso é a Associação dos Municípios dos Campos de Cima da Serra (AMUCSER), a qual inclui Jaquirana ao invés de André da Rocha entre os municípios pertencentes aos Campos de Cima da Serra. Sobre a AMUCSER ([2023?]), ela indica, que o escopo da sua atuação

[...] visa a solução dos problemas comuns aos Municípios tendo por fim associar, integrar e representar judicial e extrajudicialmente os Municípios da Região, bem como atuar nas ações de interesse geral e por objetivo a valorização do Municipalismo, desenvolvendo ações de cunho regional.

No entanto, as informações pesquisadas para este trabalho foram alinhadas com o que apresenta o Governo do Estado do Rio Grande do Sul a respeito dos COREDEs, justamente por ter esse vínculo oficial.

A Tabela 6 apresenta dados comparativos de população e do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de todos os municípios pertencentes ao COREDE Campos de Cima da Serra, sendo destacadas as cidades pertencentes a este estudo e tendo como base 2010, ano do último censo oficial registrado. O IDHM é uma medida composta que leva em conta três dimensões: saúde, educação e renda.

No Brasil, segundo Instituto de Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2013, p.39), “Os municípios brasileiros são agrupados em ‘Muito Baixo’ (de 0 a 0,499), ‘Baixo’ (de 0,500 a 0,599), ‘Médio’ (de 0,600 a 0,699), ‘Alto’ (de 0,700 a 0,799) e ‘Muito Alto’ (0,800 a 0,899)”. Essas faixas podem variar conforme as diferentes escalas de classificação utilizadas por outros órgãos ou instituições.

Tabela 6 – Municípios da RFP 3

Município	População	IDHM	Classificação do IDHM
André da Rocha	1216	0,720	Alto
Bom Jesus	11519	0,666	Médio
Campestre da Serra	3247	0,706	Alto
Esmeralda	3168	0,680	Médio
Ipê	6016	0,728	Alto
Monte Alegre dos Campos	3102	0,650	Médio
Muitos Capões	2988	0,702	Alto
Pinhal da Serra	2130	0,650	Médio
São José dos Ausentes	3290	0,663	Médio
Vacaria	61342	0,721	Alto

Fonte: IBGE (2010)

No que se refere à dimensão educacional do IDHM, a qualidade do currículo na educação básica é um dos fatores que pode impactar positivamente no índice. Isso porque a educação é um ponto fundamental para o desenvolvimento humano e

para o aumento da qualidade de vida das pessoas. Um currículo de qualidade, que contemple não apenas as habilidades cognitivas e técnicas, bem como as habilidades socioemocionais, pode contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos, conscientes e capazes de enfrentar os desafios da vida em sociedade, pois “Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais.” (SILVA, 2010, p. 21). Além disso, um currículo que contemple a diversidade cultural e social, respeite as diferenças e promova a inclusão, pode contribuir para a redução das desigualdades sociais e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tal qual defendia Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1970).

Além da localização geográfica, as três cidades foram propostas em virtude da distinção entre elas quanto ao tamanho da sua população, ou seja, buscou-se uma distribuição, dentro de uma mesma região, entre a maior cidade, Vacaria, outra de tamanho intermediário, Bom Jesus e uma com menor população, Esmeralda.

Adentrando em comparativos no campo da educação, a Tabela 7 apresenta uma análise dos resultados do IDEB entre essas três cidades com o estado do Rio Grande do Sul, a média entre os resultados obtidos pelos municípios da região sul, o resultado no Brasil e a meta estabelecida pelo MEC.

Tabela 7 – IDEB comparativo nos Municípios pertencentes a este trabalho

Município	IDEB (anos iniciais do ensino fundamental)	IDEB (anos finais do ensino fundamental)
Bom Jesus	5,7	5,1
Esmeralda	5,4	4,5
Vacaria	5,8	4,8
Rio Grande do Sul	5,8	5,0
Média da Região Sul	6,0	5,1
Brasil	5,5	4,9
Meta	6,0	5,5

Fonte: IBGE (2021)

Um outro comparativo que apresenta importante relevância entre esses municípios, apresentado na Tabela 8 e que contempla números das redes pública e privada tanto da área urbana quanto rural, é o da distorção idade-série, que é um

dos indicadores oficiais utilizados para medir o desempenho escolar no Brasil. Ele considera o percentual de estudantes matriculados com pelo menos dois anos a mais do que a idade esperada para a série em que se encontra, segundo o Censo Escolar. Leva-se em conta esses dados relacionando-os com cada etapa do ensino, os quais consideram estudantes que foram reprovados ou que abandonaram os estudos por dois anos ou mais durante sua escolarização. Quando isso acontece, há a defasagem que implica no indicador em questão e por esses motivos a tendência é que a distorção idade-série seja maior conforme os anos escolares se tornam mais avançados, sendo possível ver isso na referida Tabela 8.

Tabela 8 – Taxa de distorção idade-série

Município	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio
Bom Jesus	3,8%	19,2%	23,9%
Esmeralda	7,7%	28,2%	23,1%
Vacaria	3,4%	21,7%	24,1%
Rio Grande do Sul	5,1%	22,5%	26,7%
Média da Região Sul	4,8%	16,8%	20,3%
Brasil	7,1%	18,5%	22,2%

Fonte: INEP (2022)

O levantamento e a análise desses indicadores são importantes, pois sua compreensão deve, ou deveria repercutir na gestão dos sistemas de ensino, inclusive com relação às construções curriculares, a fim de qualificar o trabalho escolar. Ao interpretar a taxa de distorção idade-série, é possível identificar padrões e tendências que podem indicar problemas específicos, como evasão escolar, falta de investimento em educação, baixa qualidade do ensino, entre outros fatores. Com essas informações, medidas mais efetivas podem ser tomadas para enfrentar esses problemas e melhorar tanto o desempenho discente quanto o docente.

É possível ser acrescentada a essa análise, a identificação de lacunas no aprendizado, o que pode contribuir na orientação do desenvolvimento de currículos mais efetivos e adaptados às necessidades dos estudantes. Essa afirmação vai ao encontro de Cury (2002), que aponta que a distorção idade-série pode ser um indicador importante da efetividade do currículo escolar, uma vez que ela revela a

inadequação do sistema educacional em relação à idade e ao desenvolvimento dos alunos. Segundo Cury (2002), essa inadequação pode estar relacionada a diversos fatores, como a falta de estrutura adequada nas escolas, a ausência de um ensino de qualidade e de métodos pedagógicos efetivos, a desigualdade socioeconômica e cultural dos alunos, entre outros.

Cury (2002) afirma ainda que a análise da distorção idade-série deve ser acompanhada de uma avaliação mais ampla do currículo, considerando não apenas o desempenho dos alunos, como também os objetivos e metas do sistema educacional, as políticas públicas voltadas à educação, a formação dos professores, entre outros aspectos. Somente dessa forma é possível identificar as causas da distorção idade-série e implementar medidas consistentes para superar esse problema.

A Tabela 9 apresenta a quantidade de escolas em cada município analisado neste estudo, ao passo que a Tabela 10 indica a quantidade proporcional de escolas por habitante nessas cidades.

Tabela 9 – Quantidade de escolas

Município	Particular	Municipal	Estadual	Federal
Bom Jesus	2	6	4	0
Esmeralda	0	2	1	0
Vacaria	7	28	11	1

Fonte: Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul (2022)

Apenas Vacaria tem escolas particulares (duas) que oferecem ensino fundamental e médio. As duas escolas da rede privada de Bom Jesus são de educação infantil.

Tabela 10 – Escolas por habitantes

Município	Uma escola para cada x habitantes
Bom Jesus	960
Esmeralda	1056
Vacaria	1305

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2023)

Um dos autores que aborda a relação entre a quantidade de escolas e a população de uma cidade, bem como a importância de considerar as particularidades de cada localidade para definir o número adequado dessas instituições de ensino, é Cury (2002), que destaca a necessidade de se levar em conta as características específicas de cada município ao planejar a educação. Segundo ele, "cada escola tem de ser pensada como um centro de formação e cultura adaptado às particularidades de sua região, considerando-se as diferenças socioeconômicas, culturais e geográficas" (p. 55). Nessa mesma linha, Arroyo (2010) destaca a importância de considerar não apenas a quantidade de escolas, mas também a qualidade do ensino oferecido e a relação entre a escola e a comunidade. Ainda de acordo com Arroyo (2010, p. 37) "[...] a qualidade da educação não pode ser avaliada apenas pela quantidade de escolas, mas sim pela qualidade do ensino oferecido, pela relação da escola com a comunidade, pela valorização dos professores e pela formação cidadã dos alunos".

Dessa forma, percebe-se que a definição da quantidade ideal de escolas por cidade deve ser baseada em uma análise cuidadosa das particularidades de cada localidade e nas necessidades específicas da população, levando em conta não apenas a quantidade de instituições, mas também a qualidade do ensino oferecido e a relação entre a escola e a comunidade.

Também foi feito um levantamento acerca do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) de cada município, o qual foi desenvolvido pelo INEP para identificar as escolas com maiores dificuldades de aprendizagem, em alinhamento com os demais indicadores educacionais. Segundo a nota técnica do IDEB, o INSE intenciona justamente a ampliação no monitoramento, indo ao encontro do PNE, que indica a necessidade de divulgar dados relativos ao perfil geral dos estudantes (INEP, 2020).

Já nos anos 1960, Coleman et al. (1966) indicavam que estudantes com menores poderes aquisitivos tinham piores desempenhos escolares. Alves e Soares (2009) afirmam que as variáveis ocupação, educação e renda dos indivíduos ou responsáveis pelas famílias são as mais utilizadas na aferição de níveis socioeconômicos, em termos internacionais. No entanto, por haver dificuldade quanto à exatidão dos dados, pode-se optar por posse de itens no domicílio em detrimento à renda familiar, tal qual aponta Sirin (2005), ao mencionar essa prática como uma das dimensões do status socioeconômico, ao lado de outras variáveis,

como a escolaridade dos pais e a ocupação dos mesmos. Então, seguindo essa linha, o INSE contempla a escolaridade dos pais e a posse de bens e serviços na sua composição, deixando de fora a variável ocupação por não haver, nas suas bases de dados, informações a esse respeito (INEP, 2020).

A partir do exposto, foram estabelecidos oito níveis socioeconômicos para os estudantes, sendo que o nível I é o menor da escala e indica que há apenas itens básicos nas suas moradias, enquanto o VIII indica o quantitativo mais alto, onde há mais quartos, duas ou mais geladeiras, três ou mais televisores, entre outros itens. A Tabela 11 apresenta a distribuição desses estudantes nas cidades pertencentes a este estudo, indicando que em torno de 70% desses está concentrado nos níveis intermediários IV, V e VI. Esses números são referentes unicamente àqueles alunos que estudam em escolas públicas municipais.

Tabela 11 – Percentual de estudantes por nível socioeconômico

Nível socioeconômico	Bom Jesus	Esmeralda	Vacaria
I	0%	0%	0,16%
II	5,69%	8,61%	5,05%
III	16,69%	13,99%	14,35%
IV	25,54%	28,37%	22,33%
V	25,28%	12,58%	23,89%
VI	21,17%	18,87%	22,07%
VII	5,63%	17,58%	11,64%
VIII	0%	0%	0,51%

Fonte: INEP (2020)

As análises de dados dessa natureza podem servir para que as políticas públicas educacionais sejam direcionadas de maneira mais racional, em prol da melhoria nos processos de ensino / aprendizagem. Tais dados também auxiliam a administração escolar a formular e planejar estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes, adaptadas às necessidades e características dos alunos, estando em alinhamento com a dimensão pedagógica de sua atuação, conforme descreveu Sander (2007). A redução das desigualdades sociais pode acompanhar essas

políticas de gestão pelos números, pois as ações efetivas tendem a ser mais bem redirecionadas ao se conhecer a realidade trazida pelos dados.

Desse modo, para melhorar a qualidade da educação e atender adequadamente a essa imensa variedade de estudantes que o Brasil tem – especialmente quando se trata de escolas públicas e cuja amostra se evidencia no recorte trazido por essa pesquisa – é preciso vontade política e aprimoramentos constantes da gestão escolar. O capítulo a seguir justamente traz a visão dos gestores das cidades pertencentes a este estudo, possibilitando, através das entrevistas feitas, a apresentação das características de seus trabalhos dentro do tópico *currículo para os anos finais do ensino fundamental*.

8 ENTREVISTAS E ANÁLISE DOCUMENTAL

No fim do mês de janeiro de 2023 foram feitas as entrevistas semiestruturadas com os gestores responsáveis pelos processos pedagógicos em cada um dos três municípios pertencentes ao campo empírico estabelecido nesta pesquisa. Essas entrevistas buscaram identificar a percepção das pessoas responsáveis pela gestão dos sistemas de ensino, designadas pelos respectivos secretários da educação, acerca das questões que envolvem a construção curricular.

As entrevistas realizadas contribuíram na obtenção de uma visão mais aprofundada dos sistemas de ensino em cada localidade, proporcionando também entender melhor como tratativas para a implantação curricular são feitas na prática. Nunan (1995) indica que pelas entrevistas semiestruturadas é comum o encontro de informações que não se esperava obter, e nas duas últimas entrevistas isso de fato aconteceu. De questões relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos professores acerca do cumprimento de todas as habilidades apontadas nos referenciais até dificuldades enfrentadas pelas gestões escolares por ocasião da pandemia, foram pontos que podem ser destacados.

De todo modo, ao ouvir o ponto de vista das entrevistadas foi possível entender como as decisões são tomadas no âmbito municipal e como as estratégias pedagógicas, especialmente aquelas referentes às construções curriculares, são adaptadas às realidades locais. O Quadro 3 apresenta a síntese dos relatos coletados.

Quadro 4 – Síntese das entrevistas

	Bom Jesus	Esmeralda	Vacaria
Cargo do gestor pedagógico	Coordenadora do departamento de educação básica	Coordenadora pedagógica da educação infantil até os anos finais do ensino fundamental	Supervisora pedagógica responsável pelo setor de apoio pedagógico
Tempo na função	Três anos	16 anos	29 anos

Formação do gestor	Licenciatura em pedagogia com pós-graduação em supervisão escolar	Licenciatura em Pedagogia com pós-graduação em gestão do trabalho pedagógico e pós-graduação em educação básica	Licenciatura em Pedagogia e bacharel em Psicopedagogia. Pós-graduação em administração escolar
Documento referencial para o currículo	BNCC e RCG	BNCC e RCG, os quais deram origem ao Documento Orientador Curricular da cidade	BNCC e RCG, os quais deram origem ao Documento Orientador Curricular da cidade, chamado de DCOMVAC
Principais informações trazidas pelo gestor na entrevista	Adaptam o currículo à realidade local a partir da inserção de temas como o tropeirismo.	Utilizam datas locais nas atividades curriculares.	Fazem adaptações para o currículo, adequando-o à área urbana e à área rural.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Embora a pesquisa tenha buscado apontamentos importantes sobre como as decisões são tomadas dentro das cidades e como as estratégias pedagógicas são adaptadas às realidades locais, convém ressaltar que ela não ambicionou identificar como esse processo culmina no trabalho dos professores em sala de aula.

Sabe-se que os professores são responsáveis por colocar em prática essas estratégias e que suas experiências e habilidades podem afetar significativamente o sucesso dos alunos, bem como o sucesso de toda uma estrutura pedagógica com seus respectivos planejamentos. Portanto, convém entender como essas estratégias são implementadas pelos docentes e como eles se adaptam às necessidades dos alunos em tempo real. Entretanto, como a pesquisa não buscou avaliar a efetivação dessas disposições legais em sala de aula, esse desafio fica para um próximo

estudo, que pode abordar diretamente o trabalho dos professores e como eles aplicam essas estratégias em sua prática pedagógica cotidiana.

Na elaboração dos referenciais curriculares, foi possível observar que as cidades adotaram padrões semelhantes em relação à estrutura e aos conteúdos presentes em seus documentos. Embora tenham suas particularidades e nuances, é possível identificar uma tendência à organização em áreas de conhecimento, à definição de habilidades e competências a serem desenvolvidas e à indicação de metodologias e recursos pedagógicos que podem ser utilizados em sala de aula. Essa convergência pode ser explicada, em parte, pela orientação da BNCC, que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais a serem trabalhadas em todas as etapas da educação básica, mas também pode refletir a influência de documentos curriculares produzidos por outras redes de ensino ou instituições educacionais.

A análise desses referenciais curriculares pode contribuir para uma compreensão mais ampla das práticas pedagógicas adotadas pelas escolas e pelas redes de ensino, bem como para a identificação de possíveis lacunas ou desafios a serem enfrentados no processo de implantação desses documentos. Cabe também salientar que todas as secretarias se dispuseram a compartilhar, além de seus referenciais, outros documentos que se fizessem necessários, garantindo assim, a adequação das fontes utilizadas.

Diante disso, importa apontar que foi possível identificar que os três municípios seguem o que determina a LDB, pois juntamente com os estados e o Distrito Federal, eles devem elaborar seus currículos escolares com base nos objetivos, conteúdos e orientações da BNCC. Segundo a LDB, a elaboração do currículo escolar é de responsabilidade dos sistemas de ensino (municipais, estaduais ou federal) e deve ser feita em regime de colaboração entre eles (BRASIL, 1996). Isso significa que os municípios devem trabalhar em conjunto com os demais entes federativos para garantir a qualidade do ensino e a equidade educacional, além de envolver os respectivos conselhos de educação, que participam da aprovação dos orientadores curriculares, que por sua vez servem de referência para o planejamento pedagógico das escolas municipais.

Essa pesquisa se propôs a identificar como se dão os processos de construção e implantação curricular nos anos finais do ensino fundamental e sobre

isso as entrevistas puderam trazer informações valiosas das gestoras indicadas pelas suas secretarias para participar desse processo.

Segundo Maximiano (2012), a implantação é o processo de instalar, configurar e adaptar uma solução ou sistema em um ambiente específico, garantindo que a aplicação esteja funcionando corretamente e disponível para uso pelos usuários finais, que no caso dos currículos seriam os estudantes. Convém aqui fazer novo reforço, reconhecendo que a análise da efetividade do trabalho docente, a partir das etapas anteriores àquela da implantação curricular, serviria como escopo para uma nova pesquisa.

No contexto desta pesquisa, a implantação se refere à introdução do currículo escolar, ou seja, ao processo de definição dos objetivos, conteúdos e metodologias que serão adotados pela escola. Sobre esse processo, as entrevistas trouxeram os apontamentos que seguem. Ao ser questionada sobre a adaptação do currículo à realidade local, a entrevistada da Secretaria da Educação de Bom Jesus, disse:

“Bom Jesus é a capital do tropeirismo, então [...] no nosso currículo são trabalhados temas regionais e temas locais [...].”

Sobre esse ponto, Bojanski e Kuhn (2011) indicam que a cidade de Bom Jesus se desenvolveu como um importante ponto de parada para os tropeiros que atravessavam a região, já que a cidade ficava próxima a uma importante trilha de passagem de animais e produtos entre os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, o que transformou a cidade em um local de comércio e trocas entre os tropeiros e os moradores locais.

Além disso, o tropeirismo também influenciou a cultura e as tradições da cidade. Segundo Dalmolin (2005), os tropeiros trouxeram consigo, além de produtos e mercadorias, uma série de costumes, como a música, a culinária e as danças, que se mesclaram com a cultura local e deram origem a novas tradições.

Dentro desse contexto, Bom Jesus (2019) indica que o *tropeirismo* é abordado em diversos momentos ao longo do percurso dos estudantes pelo ensino fundamental. Desde os planos de estudos para as crianças bem pequenas consta esse assunto, como pode ser percebido em uma sugestão de ação pedagógica que, sem dar detalhes, menciona o *tropeirismo* como pauta para a fase escolar citada, estando ela inserida no referido Documento Orientador do município.

Para os anos finais do ensino fundamental, a continuidade na abordagem do tema pode ser percebida, por exemplo, na habilidade EF06HIBJ010 que intenta “estimular os alunos a pesquisarem sobre os tropeiros do município, verificando a colaboração de seus familiares sobre vivência tropeira.” (BOM JESUS, 2019, p. 447). Nesse sentido, a inclusão da temática tropeira no currículo escolar pode possibilitar aos alunos a compreensão da história e cultura local, bem como o reconhecimento da importância desse patrimônio cultural para a identidade do município.

A respeito do mencionado código alfanumérico, ele é orientado pela BNCC sendo uma forma de identificar cada habilidade ou competência prevista no referencial. Ele é composto por uma sequência de letras e números que indicam a etapa de ensino, a área de conhecimento, o componente curricular e o número da habilidade ou competência dentro de cada componente.

Por exemplo, o código da habilidade de leitura de um texto informativo em língua portuguesa para o sétimo ano do ensino fundamental é: EF07LP05. Caso esse mesmo texto seja usado para estudantes do sexto ao nono ano, a codificação será EF69LP05. Ademais, alguns municípios podem adicionar letras extras ao código alfanumérico para indicar suas próprias contribuições ou particularidades locais. Essas letras extras são incluídas após o número da habilidade ou competência e devem ser definidas pelos próprios municípios. Em Bom Jesus as letras utilizadas na codificação das habilidades foram BJ, em Esmeralda, ESM enquanto Vacaria utilizou VAC. Por fim, as letras extras indicam que tal habilidade foi adaptada ou ampliada por cada município, de acordo com suas particularidades e necessidades locais, sendo que tal adição não conta com um padrão definido e pode variar de acordo com cada cidade.

Retomando a questão sobre os aspectos regionais na elaboração dos currículos, na cidade de Esmeralda, quando perguntada se são considerados tais aspectos, a resposta foi:

Sim, tanto do estado quanto município. Mesmo porque a gente tem que trabalhar nessas datas, né? Em Esmeralda, a gente tem o José Mendes, que é bem conhecido, Senhor Bom Jesus, questão local também, né, território, clima.

A Festa do Senhor Bom Jesus é uma importante tradição religiosa na cidade de Esmeralda. Segundo informações da Prefeitura Municipal, a festa ocorre em 6 de agosto em honra ao padroeiro da cidade, o Senhor Bom Jesus. A festividade é marcada por uma série de atividades religiosas, como missas, procissões e novenas, além de atividades culturais, como apresentações musicais e danças típicas.

Já José Mendes Guimarães, popularmente conhecido por Zé Mendes, foi uma importante figura da música tradicionalista do Rio Grande do Sul. Nascido no dia 20 de abril de 1939, em Esmeralda, que na ocasião fazia parte do território de Vacaria, ele tem um memorial na cidade onde são expostas fotografias, objetos pessoais e documentos que ajudam a contar a sua trajetória artística. Segundo o Documento Orientador Curricular do município, o referido memorial foi inaugurado em 2004 em meio às comemorações de um festival chamado *Esmeralda Canta Zé Mendes*, que na ocasião estava na segunda edição (ESMERALDA, 2019).

Nesse mesmo documento, consta como habilidade essencial para primeiros e segundos anos do ensino fundamental, dentro do componente curricular *Arte Música*, o estudo da biografia do músico José Mendes, indo ao encontro do que a entrevistada mencionou. Nesse mesmo componente curricular, para as mesmas turmas de primeiros e segundos anos, consta outra habilidade, a da “prática vocal, técnica vocal com repertório do Músico José Mendes, ABC musical, acentuação métrica.” (ESMERALDA, 2019, p. 121).

Turmas dos anos finais do ensino fundamental, que são objeto desse estudo, também têm conteúdos voltados ao estudo do artista. Exemplo disso é a participação da prática vocal baseada em obras do referido cantor, conforme descreve a habilidade codificada como EF69AR16ESM67-1.

Todas as habilidades relacionadas a José Mendes são específicas da cidade, o que indica que realmente houve esse cuidado em incluir no seu currículo o cantor, que tem relevância nacional, tanto que atrai turistas de todo o Brasil, segundo o próprio Documento Orientador indica. Esse mesmo documento considera outro ponto que vai ao encontro do que a entrevista mencionou e que diz respeito a uma festa religiosa, relacionada à igreja católica, que acontece no dia 6 de agosto, para o Senhor Bom Jesus. O Documento Orientador não chega a codificar esse tópico como uma habilidade, mas o contempla no componente curricular chamado *cidadania* (ESMERALDA, 2019, p. 352), onde os sétimos anos devem “analisar o

calendário das datas e festas folclóricas e religiosas do município – José Mendes, Tiro de Laço, Senhor Bom Jesus.”

O componente curricular *cidadania*, que faz parte da grade estudada por todos os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, também traz outros pontos que denotam uma preocupação com as questões relativas à cidade, como o item que indica que os alunos do oitavo ano devem “Identificar práticas e costumes diversos existente em nosso município” e os do nono ano devem “desenvolver habilidade para elaborar técnicas de boas práticas cidadãos na escola e no município (ESMERALDA, 2019, p. 353).

Em Vacaria, a resposta não indicou eventos específicos que seriam contemplados no currículo. No entanto, quando questionada se são considerados os aspectos regionais, a entrevistada disse, enfaticamente:

Com certeza. Nós temos que ter uma base, que é a [...] BNCC, e ela é adequada à realidade do município. Inclusive às próprias peculiaridades do município. Nós temos escolas na zona urbana e na zona rural. Então ele precisa ser adequado, né? A própria matriz curricular, ela é adequada. A matriz curricular das escolas da sede, ela é um pouco diferenciada das escolas da zona rural e dentro da zona rural ela também tem uma escola que é diferenciada pela de turno integral. Então ela é adequada tanto a matriz curricular quanto a questão curricular em si, à nossa realidade.

Sobre isso, o Documento Curricular Orientador do município de Vacaria (DCOMVAC) procura explicar o que é feito de diferente para as escolas do meio rural, contemplando alguns pontos que o próprio documento aponta como essenciais

entre eles, o respeito à diversidade do campo; incentivo à formulação de projetos político pedagógicos específicos para as escolas do campo; os recursos didáticos pedagógicos que deverão atender as especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos da população do campo, considerando os saberes próprios da comunidade em diálogo com os saberes acadêmicos; organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região; formação de profissionais da educação para o atendimento às especificidades das escolas do campo (VACARIA, 2019, p. 16).

Além da organização curricular diferenciada para o meio rural, foram identificados pontos adaptados ao currículo do município, como pode ser percebido pela habilidade codificada como EF89LP03VAC-1 que indica a necessidade dos estudantes de oitavos e nonos anos de língua portuguesa “Produzir relato de experiência pessoal, relato de acontecimento, narrativa ficcional curta, textos

articulados às práticas das disciplinas (relato, paráfrase, esquema, resumo).” (VACARIA, 2019, p. 363). O referido código alfanumérico segue a mesma lógica daquele utilizado nos municípios de Bom Jesus e Esmeralda e a sua formação já foi explicada anteriormente nesse texto.

A regionalidade foi identificada na organização curricular trazida, por exemplo, no componente curricular de *artes*, sob o código EF69AR16VAC-1, ou seja, para estudantes do sexto ao nono ano, indicando que eles devem “Apreciar e refletir músicas da produção, regional, nacional e internacional considerando de ponto de vista as diversidades, valorizando as participações em apresentações ao vivo.” (VACARIA, 2019, p. 396)

Quando questionadas sobre o documento que serve de referência para a construção do orientador curricular em seu município, todas as três entrevistadas afirmaram seguir a BNCC e o RCG.

Bom Jesus:

Sim, a gente tem um foi ele foi criado a partir da BNCC e [...] do referencial gaúcho. Então foi feito o nosso currículo aqui do município baseado nesses e a gente segue esses, esse documento orientador que a gente diz, né, do território de Bom Jesus.

Esmeralda:

Desde 2019 então a gente tem a Base Nacional Comum Curricular, que ali consta todas as diretrizes e habilidades, competências desde a educação infantil, né, até o fundamental [...]. A partir dele foi feito o documento orientador. Cada disciplina pegou esse documento e viu se tinha algum conteúdo e alguma habilidade específica de cada região, de cada município e acrescentou. Por isso que daí se chama, no município, documento orientador. Era para entrar em vigor em 2020, mas com a pandemia as aulas passaram a ser on-line, a distância, ninguém sabia, né, como trabalhar dessa forma e a BNCC ficou meio de lado. Então não foram cumpridas todas as habilidades. Para quando a gente voltou a ser presencial, a gente começou a aplicar as habilidades e competências, só que não era possível cumprir tudo o que estava naquele documento [...] então a orientação era fazer o plano de trabalho com habilidades essenciais, em todos os anos, em todas as disciplinas. E ainda tem algumas que a gente não consegue cumprir.

Vacaria:

Sim, nós temos como base, né, a gente sempre segue toda a legislação, mas hoje o documento é a BNCC, o referencial curricular gaúcho, e o DCOMVAC, que é o documento orientador do município de Vacaria. [...] E no Referencial Curricular Gaúcho, sim.

De fato, os documentos orientadores das três cidades estão alinhados com a BNCC e com o RCG tendo sido costurados a muitas mãos, considerando as realidades locais. No entanto, essa realidade foi afetada pela pandemia do Coronavírus.

Também conhecida por COVID-19 (acrônimo de “*coronavirus disease 2019*”, doença do Coronavírus, em uma tradução livre), o surto afetou a educação básica, assim como toda a sociedade, por consequência, desde o seu surgimento. O fechamento das escolas em muitos países, incluindo o Brasil, seguiu orientação dada pelo MEC através da Portaria nº 544, publicada em 16 de junho de 2020, com vigência até 31 de dezembro do mesmo ano, a qual indicou “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia [...]” (BRASIL, 2020). Essa medida deixou as instituições de ensino sem alternativas, levando-as ao ensino remoto e acarretando em uma série de desafios para gestores, professores, estudantes e pais.

Muito antes da pandemia, Moore e Kearsley (2012) alertaram que a transição para o ensino a distância exigiria uma série de ajustes por parte das instituições de ensino, incluindo adaptações ao currículo, treinamento dos professores, escolha de tecnologias apropriadas e a garantia de acesso a equipamentos e conectividade de qualidade pelos estudantes.

Apesar disso, em 2020, muitas escolas ainda não tiveram tempo para se preparar adequadamente para essa transição, pois houve problemas com a disponibilidade de equipamentos e insuficiência quanto à conexão de internet para os estudantes. Parreiras e Macedo (2020) apontam que apesar de as classes econômicas A e B terem acesso à internet quase na sua totalidade, apenas metade das pessoas das classes D e E a possuíam, no ano de 2019. A mais, Parreiras e Macedo (2020) acrescentam que, ao passo que nas classes A e B cerca de 90% possuíam computadores, nas classes D e E esse número ficava em 14%. Diante dessa realidade, muitos alunos enfrentaram dificuldades para acompanhar o ensino remoto devido à falta de interação presencial com os professores e colegas de classe.

A pandemia também trouxe impactos emocionais para a comunidade escolar, incluindo ansiedade, depressão e estresse relacionados à saúde e segurança, tal qual perceberam professores brasileiros em uma pesquisa feita pelo Instituto Península (2020), que também relata que um terço dos profissionais da educação básica indicou piora em condicionamento físico, qualidade do sono e prática de atividades de lazer e cultura.

Além disso, o ensino remoto forçado trouxe desafios significativos para o desenvolvimento dos currículos na educação básica. Em muitos casos, houve uma necessidade de adaptação do conteúdo e das metodologias de ensino para o formato a distância, com uso de recursos tecnológicos e outras estratégias pedagógicas (RODRIGUES, 2021). Nessa mesma linha, Johnson, Valetsianos e Seaman (2020) indicam que também houve a necessidade de redução de conteúdo ou ajustes na forma de avaliação para se adequar às condições do ensino remoto.

As entrevistadas mencionaram alguns dos impactos causados pela pandemia. A seguir, trechos de suas falas são transcritos, ilustrando os pontos de vista de cada secretaria.

Em Bom Jesus, após ser perguntada sobre a construção curricular, se ela leva em consideração as avaliações em larga escala?

Sim. Inclusive isso é muito importante, agora depois da pandemia ficou mais evidente ainda, né, que nós estamos nessa, digamos numa volta ainda gradativa de dois anos praticamente sem ter aulas presenciais, né? Com um ano e meio aqui no município. Então isso a gente sempre levou e está levando ainda mais agora, né?

Em Esmeralda, ao ser questionada sobre os norteadores para elaboração e revisão dos currículos:

Era para entrar em vigor em 2020, mas com a pandemia as aulas passaram a ser on-line, a distância, ninguém sabia, né, como trabalhar dessa forma e a BNCC ficou meio de lado. Então não foram cumpridas todas as habilidades. Para quando a gente voltou a ser presencial, a gente começou aplicar as habilidades e competências, só que não era possível cumprir tudo o que estava naquele documento. (Sobre a implantação do referencial curricular no município).

Em Vacaria, a entrevistada relatou com detalhes os cuidados pedagógicos com o retorno das aulas presenciais, narrando como os eventos foram se sucedendo:

No ano de do ano de 2022 [...] nós fizemos um trabalho de acompanhamento e iniciamos um processo de reforço escolar para auxiliar esses alunos que retornaram a partir do segundo semestre de 2021. Como não era obrigatório, alguns vinham, foi feito escalonamento em função da pandemia, então a gente fazia uma recuperação semanal com os alunos de primeiro ao quarto ano para já ir tentando ajudar nessas dificuldades que surgiram devido à pandemia, terem ficado em casa muito tempo. No início de 2022 nós criamos o projeto de recuperação de aprendizagem. [...] Então foi disponibilizado esse professor para fazer esse projeto. Nós fizemos a avaliação diagnóstica. Fizemos as provas dentro da Secretaria, nos moldes do Saers, do SAEB. Fizemos, então aplicamos essas provas nos alunos de segundos, quintos e nonos anos para ver como é que eles estavam. [...] Reunimos os professores por ano e por área de conhecimento, por disciplina, no caso, e reestruturamos o documento orientador. Fizemos um documento orientador, [...] pegamos o que era realmente importante [...]. Então essa foi a nossa proposta curricular para que a gente pudesse primeiro cativar esse aluno [...].

A entrevistada de Vacaria apresentou alguns planos de estudos sintetizados, indicando que o trabalho feito pelos professores teve, de fato, o cuidado em abranger uma quantidade menor de conteúdos a fim de atender questões mais pontuais verificadas nas referidas avaliações diagnósticas.

Para ilustrar essa situação, analisou-se o que foi feito no componente curricular de Geografia para os oitavos anos: enquanto no DCOMVAC constam 45 habilidades, no plano de estudos que contempla as habilidades essenciais, feito com foco no retorno dos alunos pós-pandemia, restaram apenas 17. Diferença substancialmente maior foi percebida no componente de Ciências da Natureza, onde ficaram apenas 14 das 118 habilidades originalmente previstas no DCOMVAC. As habilidades “EF06C113 Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra” e “EF06C112VAC-8 Reconhecer aparelhos meteorológicos”, por exemplo, foram suprimidas no documento adaptado (VACARIA, 2019, p. 520).

Entretanto, quando questionada sobre a citada defasagem, se era apenas em virtude da pandemia ou vinha de antes disso, a entrevistada de Vacaria complementou, apontando que houve agravamento, apesar das dificuldades de aprendizagem terem uma marcação de antes do início das aulas remotas:

Já vinha. Ela vinha. A gente já sabia que, que estávamos com um problema de desmotivação dos alunos, enfim são N né, fatores que influenciam nessa questão da aprendizagem, (...)

Outro ponto que esta pesquisa intenta explorar diz respeito às avaliações em larga escala e sua relação com os currículos praticados nas escolas. Todas as entrevistadas confirmaram que usam esse tópico como um dos guias dentro das atividades praticadas com os alunos. Quando questionadas se levam em consideração o currículo escolar com as avaliações em larga escala, as respostas foram conforme segue.

Bom Jesus:

Sim. Inclusive isso é muito importante [...] isso a gente sempre levou e está levando ainda mais agora [...] é onde [...] dá o norte [...] até porque elas dizem como está a educação do município.

Em Esmeralda a entrevistada disse que “*tem que trabalhar*”, mas demonstrou contrariedade com a não disponibilização das provas feitas pelos alunos e com o nível de dificuldades de alguns testes: “*até a prova do sexto ano estava horrível, então, onde cem, tipo, cem alunos, quatro, cinco conseguiram a média*”. Nesse caso ela deu a entender que o termo *horrível* está relacionado a um nível mais alto de dificuldade do que o esperado para as provas em questão. No entanto, ela complementou, dizendo que são feitos simulados e os estudantes são orientados que há um quadro de respostas. Isso para que eles não tomem como surpresa um instrumento muito diferente daqueles que estão habituados nas provas regulares dos componentes curriculares.

Vacaria:

Com certeza [...] quando nós chegamos aqui, no ano de 2021 [...] uma das nossas metas principais era a questão do nosso IDEB (...) ainda não estamos na meta, mas um ponto positivo é que a gente não regrediu, a gente está indo em busca [...]. Com certeza nós nos baseamos muito, muito, sim na, nas informações que nós temos com referência aos dados, né, do MEC, enfim do IDEB, do SAEB.

A partir das entrevistas, percebeu-se que houve atenção no estabelecimento de referenciais para as respectivas cidades tal qual apregoam as legislações de âmbito federal e estadual. As forças-tarefas constituídas por cada município

estabeleceram suas bases a fim de orientar as escolas na condução de suas atividades, sem desconsiderar aspectos regionais. Esse ponto indica convergência entre a constituição dos currículos e as falas das entrevistadas, atendendo a um dos objetivos dessa pesquisa.

Ao analisar as práticas educacionais e a evolução das teorias do currículo, é possível observar uma relação intrínseca entre as abordagens curriculares adotadas e as experiências vivenciadas pelos estudantes. Essa interação entre teoria e prática tem impulsionado mudanças significativas no campo da educação básica, com um enfoque cada vez maior na valorização das necessidades e contextos individuais dos alunos. Nesse sentido, as entrevistas realizadas evidenciam a importância de uma abordagem curricular que considere tanto as diretrizes nacionais e regionais quanto as demandas específicas de cada localidade, resultando em um ensino mais contextualizado e relevante para os estudantes.

Ao longo desse percurso histórico, as teorias do currículo na educação básica passaram por diversas evoluções. No início, o currículo era visto como um conjunto de matérias a serem ensinadas, sem levar em conta as necessidades e realidades dos alunos. Com o passar do tempo, abordagens mais centradas nos estudantes, em que o currículo era concebido como um processo de aprendizagem, que levava em consideração suas experiências e interesses, foram trazendo mais sentido para os currículos.

Ao propor currículos mais flexíveis e que valorizam a diversidade, contemplando as diferenças regionais, culturais e socioeconômicas do país, passa-se a ter o desafio de colocar isso tudo em prática. Silva (2016) entende que o currículo é um documento de identidade porque ele não apenas define o que deve ser ensinado, mas reflete também as crenças, valores, interesses e ideologias de uma sociedade ou cultura em particular.

O currículo é, portanto, um espelho da identidade coletiva de um grupo social ou de uma nação e foi justamente isso que as referidas forças-tarefas buscaram inserir em seus referenciais. Buscam, pois houve o relato de que as revisões são sistemáticas, uma vez que a sociedade continua passando por transformações, as quais indicam a necessidade de que a escola esteja sempre em alinhada a formas inovadoras de ensinar para tornar o ambiente mais atraente a todos.

Além disso, o currículo influencia diretamente a formação da identidade dos indivíduos, pois determina quais conhecimentos, habilidades e valores são

considerados importantes para a sua educação. Portanto, ele é um documento que define tanto a identidade coletiva quanto a individual dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Os estudantes, especialmente os mais jovens, têm uma capacidade natural de aprender e explorar o mundo que os cerca. Kail e Cavanaugh (2016, p. 5) indicam que tal “predisposição, que tem sua origem na evolução da espécie, é responsável pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras durante a infância e a adolescência.” No entanto, a falta de motivação e interesse pode prejudicar o processo educacional. Percebeu-se isso na fala da entrevistada de Vacaria, sendo que essa questão teve impacto ainda maior em virtude da pandemia do Coronavírus. Também em Esmeralda, porém com a indicação de que professores se preocupam com a forma como o processo educacional se desenvolve no meio de tantas informações vindas tão abruptamente, com tempo insuficiente para orientar do corpo docente.

Por isso, percebeu-se que existem cuidados para que a escola não se torne obsoleta, podendo estar sempre em busca de metodologias mais atrativas e dinâmicas para envolver os estudantes de maneira significativa, o que, em termos de Brasil, para instituições públicas de ensino básico é ainda mais desafiador pela carência de recursos e pela morosidade de se concretizar ações.

Nesse sentido, importa que a escola revise seus meios de ensinar, buscando alternativas para garantir que ela esteja preparando seus alunos para o futuro. Isso pode ser feito, a medida do possível, através da incorporação de tecnologias, da realização de atividades práticas e da valorização de temas relevantes para a sociedade atual, tal qual indicam Almeida e Valente (2017), apontando que tais práticas permitirão o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo.

Ao tornar a escola um ambiente mais aprazível, os estudantes se sentirão mais engajados e motivados, o que pode resultar em melhores resultados acadêmicos e no desenvolvimento de habilidades importantes para suas vidas futuras. Dentro dessa ótica, Moreira (2016) ressalta a importância de criar ambientes de ensino inovadores e atraentes, destacando que isso pode promover a aprendizagem significativa, que é aquela em que o conhecimento é construído a partir de relações com a realidade do aluno. Moreira (2016) aponta ainda que quando os estudantes estão mais engajados e motivados, eles tendem a aprender

melhor, já que estão mais dispostos a se dedicar às atividades propostas e a explorar de forma mais criativa e autônoma o conhecimento que lhes é apresentado.

Em suma, as entrevistas realizadas revelaram importantes aspectos sobre a realidade dos currículos adotados pelas cidades de Vacaria, Bom Jesus e Esmeralda. A partir dessa análise, tornou-se evidente a necessidade de uma intervenção que considere as diretrizes curriculares nacionais e suas adaptações locais. Nesse sentido, a seção seguinte apresenta um plano que visa promover a formação continuada dos gestores e docentes, bem como uma ideia de revisão e atualização contínua dos currículos, a fim de adequá-los às demandas contemporâneas e aos objetivos pedagógicos estabelecidos pelos referidos municípios. Essa intervenção leva em conta aspectos legais e conceituais apresentados ao longo desta pesquisa, tendo a pretensão de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a qual ficou demonstrada que deve promover uma formação cada vez mais adequada aos desafios e exigências do mundo atual.

9 PLANO DE INTERVENÇÃO

Com base nos resultados obtidos na pesquisa, é possível propor um plano de intervenção com foco na melhoria dos processos de construção e implantação do currículo nos anos finais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino pertencentes a este estudo, considerando as diretrizes nacionais e suas apropriações locais.

Muitos são os vieses que podem compreender esse tipo de ação, a começar pela perspectiva formativa dos gestores e docentes. Considerando o cenário de estabelecimento da BNCC, é fundamental que esses profissionais tenham conhecimento das diretrizes nacionais, sabendo como adequá-las às especificidades locais, ou seja, analisando criticamente os contextos em que estão inseridos. Conforme Nóvoa (1995), a formação de professores deve incentivar a adoção de uma perspectiva crítico-reflexiva, que os capacite a pensar de maneira autônoma. Nóvoa (1995) ainda argumenta que a formação contínua não é construída simplesmente pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas justamente por meio de um trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas e de uma constante (re)construção da identidade pessoal.

Nesse sentido, é imprescindível promover investimentos significativos em capacitações e formações continuadas. O termo *formação continuada* poderia ser substituído por educação continuada, pois os professores precisam aprimorar constantemente suas habilidades e conhecimentos para oferecer uma educação de qualidade ao longo de toda sua carreira.

De acordo com Marin (2019), os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada podem ser agrupados em uma mesma categoria, já que apresentam semelhanças entre si. Apesar de reconhecer que existem diferenças sutis entre esses termos, Marin (2010) considera que eles são complementares e não contraditórios, uma vez que colocam o conhecimento como o elemento central do processo formativo. Em sua visão, a educação permanente sugere um processo educativo contínuo e em constante desenvolvimento, enquanto a educação continuada apresenta uma visão mais completa e valorizada, sendo cada vez mais aceita e passível de ser trabalhada no contexto da prática cotidiana, de forma contínua e ininterrupta. Por fim, a formação continuada, embora apresente

diversas abordagens, mantém o significado fundamental de ser uma atividade conscientemente planejada e direcionada para promover mudanças.

Partindo dessa compreensão, entende-se que o percurso parte da formação e se estende pelas necessárias revisões e atualizações dos currículos, buscando adequá-los às demandas da contemporaneidade e aos objetivos pedagógicos das escolas. Nas revisões precisam ser contempladas sistemáticas para avaliações contínuas com vistas a acompanhar o desempenho dos alunos e analisar a efetividade das estratégias pedagógicas utilizadas.

As entrevistas feitas nas secretarias das cidades pertencentes ao campo empírico desta pesquisa sugeriram que há uma quantidade significativa de habilidades a serem trabalhadas em sala de aula, e que posteriormente são contempladas nas avaliações de larga escala. Entretanto, os professores dão indícios, novamente, pelas falas das entrevistadas, que há incompatibilidade de tempo para explorar adequadamente tanto conteúdo. Essa incompatibilidade pode ser um dos motivos que refletem no baixo aproveitamento nas referidas avaliações, então boas práticas, como a identificação de habilidades essenciais, feitas em Vacaria, poderiam ser ainda mais disseminadas.

Esse processo pode considerar a recomposição das aprendizagens, no sentido de propor movimentos curriculares que ajudem na reconstrução das lacunas deixadas por dificuldades advindas de um cenário pós-pandemia. Essa ação estaria alinhada com a Resolução nº 2/2021 do MEC que, em seu artigo 5º, fala sobre a possibilidade da aplicação do *continuum curricular*, com vistas a auxiliar quanto ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem estabelecidos a partir da adoção de critérios e formas diferentes de organizar a trajetória escolar dos estudantes.

Além disso, é importante ressaltar que a recomposição das aprendizagens não se trata apenas de um processo individual, mas também coletivo. Isso significa que é necessário envolver não somente os professores, mas as famílias e toda a comunidade escolar na construção de um plano de ação conjunto.

A partir da adoção de um olhar atento e cuidadoso em relação às dificuldades enfrentadas pelos alunos, pode-se dar suporte e acompanhamento constante na superação das lacunas deixadas pela pandemia. Com a aplicação do *continuum curricular*, pode ser possível organizar a trajetória escolar dos estudantes de forma mais flexível, considerando suas necessidades individuais e promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Concretamente, o que se propõe como intervenção a partir da investigação aqui realizada constitui-se no desenho de um processo de reestruturação curricular sistemático, baseado a) nas diretrizes legais que sustentam a construção do currículo; b) nos encaminhamentos curriculares feitos às escolas pelas equipes gestores das secretarias responsáveis; c) no apoio dado às escolas, por parte da gestão do sistema educacional, ao monitoramento da pertinência e efetividade das diretrizes curriculares propostas; d) no apoio dado às escolas, por parte da gestão do sistema educacional, ao monitoramento das aprendizagens que são apresentadas pelas escolas das redes; e) no apoio dado às escolas, por parte da gestão do sistema educacional, na construção das recomposições das aprendizagens que se mostrarem necessárias, f) no apoio dado às escolas, por parte da gestão do sistema educacional, às adequações curriculares que se mostrarem necessárias para o fortalecimento da ação pedagógica das escolas e para a qualificação das aprendizagens e g) na consideração da escola como um espaço de reflexão e estudo entre o currículo e a prática pedagógica, reconhecendo que o currículo é um documento de identidade que orienta a ação educativa

Além do exposto, a presente pesquisa oferece uma base de conhecimento que pode servir como suporte para as formações continuadas propostas. Ao analisar os resultados obtidos e considerar as diretrizes nacionais e suas adaptações locais, este estudo fornece elementos que podem ser relevantes sobre os desafios enfrentados na construção e implantação do currículo para a educação básica. Os achados deste trabalho podem ser utilizados como referência e ponto de partida, fornecendo uma compreensão contextualizada das necessidades, dificuldades e boas práticas identificadas.

Em síntese, com base nos resultados da pesquisa, é possível propor um plano de intervenção considerando as diretrizes nacionais e suas adaptações locais, tendo como foco a formação continuada dos gestores e docentes, bem como a revisão e atualização contínuas dos currículos para adequá-los às demandas contemporâneas e aos objetivos pedagógicos das escolas. Nesse processo, é fundamental contemplar a identificação de habilidades essenciais e a adoção de estratégias pedagógicas efetivas que possam superar as dificuldades causadas pela incompatibilidade de tempo para explorar adequadamente o conteúdo.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho identificou-se que a construção curricular é um processo em constante evolução. Esse estudo buscou investigar como ocorrem os processos que envolvem a construção e a implantação dos currículos em redes municipais de ensino, especialmente no contexto de três cidades situadas nos Campos de Cima da Serra: Bom Jesus, Esmeralda e Vacaria, com foco nas diretrizes nacionais, mas sem perder de vista apropriações locais, considerando as perspectivas de cada uma das Secretarias Municipais de Educação em questão.

Ao longo da pesquisa, foram abordados temas relacionados aos processos educacionais, à atuação docente, à gestão democrática e à gestão da escola, além de diversas questões legais presentes nesses tópicos. Adicionalmente, buscou-se fazer a trajetória histórica e conceitual do currículo, abordando-o sob diferentes óticas. A pesquisa também traz uma análise documental das diretrizes nacionais e dos documentos orientadores das três redes de ensino investigadas. Somaram-se a essa análise, entrevistas semiestruturadas com as responsáveis pelos setores pedagógicos, cujas respostas foram analisadas por meio de técnicas de análise de conteúdo. As entrevistas tinham como objetivo compreender as percepções e práticas dessas profissionais em relação à aplicação das diretrizes nacionais e dos documentos orientadores nas suas respectivas redes de ensino.

Foi possível perceber a complexidade dos estudos envolvendo o currículo e seus processos, assim como a importância da gestão democrática e participativa na construção e implantação do currículo nas referidas redes de ensino. A pesquisa intentou mostrar ainda a importância das apropriações locais acerca das diretrizes nacionais, sendo elas legalmente necessárias para a construção de um currículo que atenda às necessidades e particularidades de cada cidade.

Contudo, é importante ressaltar que este trabalho não esgota o tema, e que há possibilidades de continuidade nas investigações realizadas. Uma delas é a realização de novos estudos que enfoquem a percepção dos professores sobre a implementação do currículo com suas respectivas e necessárias revisitações, permitindo uma compreensão ainda mais profunda das suas perspectivas. Outra possibilidade seria a investigação das apropriações locais feitas pelos próprios professores na prática pedagógica, visando identificar possíveis lacunas entre as diretrizes nacionais e a prática docente, indo ao encontro do que já foi exposto neste

trabalho ao mencionar Arroyo (2011), que indicou a necessidade de os professores dedicarem seu tempo a socializar, trabalhar com valores, identidades.

A partir dessas possibilidades, é possível afirmar que os estudos aqui realizados podem ser ampliados e aprofundados, contribuindo ainda mais para a melhoria da qualidade da educação nas escolas pelo uso de um instrumento que tem muito poder: o currículo, uma vez que ele é documento vivo que, como nos lembra Silva (2016, p. 150) transcende as teorias tradicionais e se configura como “lugar, espaço, território”, resultado de relações de poder e um documento que revela e registra a identidade acadêmica de todos nós.

Há o reconhecimento que, considerando ter o currículo essa magnitude e complexidade, algumas eventuais ausências poderão ser sentidas. As entrevistas e análises documentais poderiam ter maior profundidade, mas mudanças necessárias, feitas no transcorrer dessa pesquisa, trouxeram limitações para que as investigações tivessem ainda mais concretude. Apesar disso, resgata-se novamente Yin (2015) para reforçar que o trabalho foi feito com dedicação na busca pela exposição de forma justa das evidências.

Diante disso, é possível dizer que a pesquisa contribuiu para a compreensão dos processos que envolvem a construção e implantação do currículo, o qual deve assumir o papel de documento de identidade e oferecer subsídios à gestão dos sistemas educacionais e às escolas. Além disso, a pesquisa ressaltou a importância do constante diálogo entre a gestão, os professores e demais envolvidos no processo educativo para a melhoria da qualidade da educação oferecida, pois como mencionou Dourado, Oliveira e Santos (2007), deve-se considerar os recursos disponíveis e as relações que acontecem dentro e fora da sala de aula, visto que a qualidade educacional é um fenômeno com muitas dimensões.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de, VALENTE, José Armando. **Educação escolar e tecnologias: reflexões e práticas**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762009000100001>. Acesso em: 30 set. 2021.
- ANDRADE, Andrea Cianflone Zacharias de. **As facetas de conhecimento na organização e gestão do currículo em escolas públicas de tempo integral**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21424>. Acesso em: 30 set. 2021.
- ARAÚJO, Eliane Rose Santos de. **Professor, que currículo é esse?: percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2021/03/Dissertacao-Eliane-REVISAO-CONCLUIDA.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.
- AROSA, Deize Vicente da Silva. **Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades em sua articulação com as políticas nacionais de Avaliação Educacional**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2644/1/deizevicentedasilvaarosa.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação e exclusão: abordagens sócio-educacionais em direitos humanos**. São Paulo: Editora Summus, 2010.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DOS CAMPOS DE CIMA DA SERRA (AMUCSER). **Quem somos**. Vacaria: AMUCSER, [2023?]. Disponível em: <https://www.amucser.com.br/pagina/quem-somos>. Acesso em: 9 jan. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROSO, Lidiana da Cruz Pereira. **Currículo, diversidade cultural e suas implicações a prática pedagógica de professores: um estudo em escolas públicas municipais do ensino fundamental em Porto Velho (Rondônia)**. 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1637/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20LIDIANA%20DA%20CRUZ.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

BERNARDI, Liane Maria; UCZACK, Lúcia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.html>. Acesso em: 18 maio 2023.

BOBBITT, John Franklin. **The curriculum**. Cambridge: The Riverside Press, 1918. *E-book*. Disponível em: <http://www.archive.org/details/curriculum00bobbuoft>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BOJANOSKI, Silvana; KUHN, Maria Aparecida. **Tropeirismo no Rio Grande do Sul**: Origens, Tradições e Influências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

BOM JESUS. **Documento Orientador do Território de Bom Jesus – RS**. Bom Jesus: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer, 2019.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr/jun, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. **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. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 16, 18 jun. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 244, p.146, 21 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 26 abr. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Parecer CNE/CEB nº 3 de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 81, p. 27, 29 abr. 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN32019.pdf?query=cultura%20afro%20brasileira. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 85, p. 57, 5 maio 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de--junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRIDGELAND, John. M., DILULIO, John. J. e MORISON, Karen B. **The Silent Epidemic**: Perspectives of High School Dropouts. Washington, DC: Civic Enterprises, 2006. *E-book*. Disponível em: <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/thesilentepidemic3-06final.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BROWN, Daniel J. **Decentralization and school-based management**. New York: The Falmer Press, 1990. *E-book*. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335743.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

CABRAL NETO, Antônio. **A política educacional no Nordeste**: discursos, embates e práticas. Natal: EDUFRN, 1997.

CALDAS, Luiz Américo Menezes. **Análise das diretrizes curriculares da educação básica do Paraná – Ciências (2004-2008)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa História e Políticas Educacionais, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1220/1/Luiz%20Americo%20Caldas.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4406, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406/4023>. Acesso em: 26 dez. 2022.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC?. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Fernando (org). **Educação é a base?**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CAVALIÉRI, Ana Maria Villela. UMA ESCOLA PARA A MODERNIDADE EM CRISE: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo**: Políticas e práticas. São Paulo: Papyrus, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/2340/pdf/1?code=j28KnVajyxCynbPQGKt2BBs88kt6wrvPH4ntCCd5dg8awR1n0PkbsYy5h2mTITs5zn7SlrULFV4qZ8T7K71spQ==>. Acesso em: 16 maio 2022.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

COLEMAN James S.; CAMPBELL, Ernest Q.; HOBSON, Carol J.; McPARTLAND, James; MOOD, Alexander M.; WEINFELD, Frederic D.; YORK, Robert L. **Equality of Educational Opportunity**. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare, 1966. *E-book*. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 267/2014**. Porto Alegre: CEE/RS, 2014. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17165645-20141117152428reso-0267.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNS, 1996. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 17 mar. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução nº 2, de 5 de agosto de 2021**: Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF: CNE, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 mar. 2023.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. **Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro**. Textura, Canoas, v. 22, n. 50, p. 19-35, abr./jun./2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622/3714>. Acesso em 14 jan. 2022.

CÓSSIO, Maria de Fátima; OLIVEIRA, Antônio Cardoso; SOUZA, Aisllan Augusto de. Gerencialismo e avaliação em larga escala: análise da política de resultados na educação básica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 137-155, 18 dez. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7920/6461>. Acesso em: 16 out. 2022.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/24508/pdf/25?code=uYop2L+MT5hKeldBbbcp144Y5nSCoa+ivA/8o4d7LOTCD9JEVY2E+ZrVcamEnHLQUw46HqxKU00XOhd4Npxyg==>. Acesso em: 8 mai. 2023

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010, p. 19-34.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Escola**, Porto Alegre, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez.,2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19144/11145>. Acesso em: 3 mai. 2022.

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

DALMOLIN, Dionéia. **Tropeirismo e os Campos de Cima da Serra**. Caxias do Sul: Educs, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. *E-book*.

Disponível em:

<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/114696/pdf/0?code=w4S3Dli7uEPsXJAoc0DsChC6+lfj3K8WZjeYlHw7XrbKlpsD0/r/Mch1CWVrzLplLJtmfjBkjleQsRiHN9UNjQ==>. Acesso em: 23 jan. 2022.

DEWEY, John. **The child and the curriculum**. Chicago: The University of Chicago Press, 1902. Disponível em:

<https://archive.org/details/childcurriculum00dewerich/mode/2up>. Acesso em: 27 ago. 2021.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio de 2022.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.

ESMERALDA. **Documento Orientador de Esmeralda – RS**. Esmeralda: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 47-70, dez. 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo Ferreira. A evasão escolar, a escola e o mercado de trabalho: o que dizem jovens do ensino médio de escolas públicas. *In*: **ANPEDSUL**, XI, 2016. Curitiba, UFPR, 2016. Disponível em:

http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_ROSANGELA-FRITSCH-RICARDO-FERREIRA-VITELLI.pdf. Acesso em: 15 mai. 2022.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In*: **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA**: Qualidade na educação básica, 2013. Florianópolis. Anais. Florianópolis: COEB/Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

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

Editora Atlas S.A., 1996. GONÇALVES, Amanda Melchiotti; GUERRA, Dhyovana; DEITOS, Roberto Antonio. Avaliação em larga escala e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **RPGE**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 891-908, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14018/9403>. Acesso em: 18 set. 2022.

GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Dd9xjKtfX77Vc9jXJHSgVNF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicador Nível Socioeconômico - Nota Técnica**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_SAEB_2019_nota_tecnica.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar: 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 6 jan. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Diagrama%C3%A7%C3%A3o-Pulso.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

JOHNSON, Nicole; VALETSIANOS, George; SEAMAN, Jeff. U.S. Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Early Weeks of the COVID-19 Pandemic. **Journal of Higher Education**, Boston, v. 92, n. 4, p. 523-550, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1260365.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

KAIL, Robert V.; CAVANAUGH, John C. **Human development: A life-span view**. Boston: Cengage Learning, 2016.

LESSARD, Claude. Governabilidade y políticas educativas: sus efectos sobre el trabajo docente. La perspectiva canadiense. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. **Políticas educativas y territórios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO- IPE, 2010. p. 67-112. *E-book*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189512/PDF/189512spa.pdf.multi>. Acesso em: 9 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Teoria e Prática**. 2. ed. São Paulo: Heccus, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925573>. Acesso em 11 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 10. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIMA, Licínio Carlos. **A Escola Como Organização Educativa**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUBÃO, Zélia Dias. Articulação entre docência e gestão educacional na formação do Pedagogo a partir das DCN/2006. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 26, p. 185-211, ago. 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/1100/546>. Acesso em: 19 fev. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *In*: MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, Professora**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores. 2019. p. 105-115. *E-book*. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/textos-alda-junqueira-marin-professora.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos - Brasil e Europa. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 875-898, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yhr7DfkXxKSKgLLRLkYyRqQ/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Administração de projetos**: como transformar ideias em resultados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2012.

MORAES, Henrique Silva. **A filosofia em letras latinas**: identidade e consciência linguísticas nos acadêmicos de Cícero. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6017/1/henriquesilvamoraes.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo**: Questões atuais. São Paulo: Papirus, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/2337/pdf/0>. Acesso em: 9 maio 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa em ambientes de ensino inovadores**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos. [S. l.]: Movimento pela Base, c2023. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 17 maio 2023.

NERI, Marcelo. **O paradoxo da evasão escolar sob a ótica das percepções e motivações dos sem escola**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2019.

NÓVOA, António. Educação 2021: Para uma história do futuro. *In*: CATANI, Denice Barbara. GATTI JÚNIOR, Décio. **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2019.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António (org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa, Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, António. “Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação”. [Entrevista cedida a] Thais Paiva. **CartaCapital**, São Paulo, 28 mar. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. *E-book*. Disponível em: https://www.academia.edu/31150928/_David_Nunan_Research_Methods_in_Language_Learning. Acesso em: 21 dez. 2022.

OLIVEIRA, Vanessa Elias de; ABRUCIO, Fernando Luiz. Burocracia de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito. *In*: PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela; OLIVEIRA, Vanessa Elias de. (Orgs). **Burocracia e políticas públicas no Brasil**: interseções analíticas. Brasília: IPEA; ENAP, 2018. *E-book*. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3247/1/livro_Burocracia%20e%20pol%c3%adticas%20p%c3%ablicas%20no%20Brasil%20-%20interse%c3%a7%c3%b5es%20anal%c3%adticas.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo, Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2012.

PARREIRAS, Carolina; MACEDO, Renata Mourão. Digital inequalities and education in Brazil during the COVID-19 pandemic: a brief reflection on the challenges of remote learning. **Digital Culture & Education**, 2020. Disponível em: <https://www.digitalcultureandeducation.com/reflections-on-covid19/digital-inequalities-and-education-in-brazil>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. São Paulo: Campinas. Papyrus, 1997.

PEREZ, Tereza et al. (Org.). **BNCC – a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018. Disponível em: https://implantacaosfb.files.wordpress.com/2018/08/bncc_gestacc83o-escolar.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, Mônica Dias Medeiros. **A influência empresarial na política curricular brasileira**: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11599/1/monicadiasmedeirospires.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD); INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (FJP). **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal**

Brasileiro. Brasília, DF: PNUD: IPEA: FJP, dez. 2013. (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013). Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2375/1/Livro_O%20%20c3%8dndic e%20de%20Desenvolvimento%20Humano%20Municipal%20Brasileiro.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

PROVIN, Willie Anne Martins da Silva. **A gestão do currículo escolar para a educação em tempo integral**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/2019/mar2019dissertacao_willie_provin.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

RAUBER, Vanessa Daiane. **Currículo escolar nos planos de gestão de escolas estaduais de Santa Catarina: campos em disputa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: <https://rd.ufes.edu.br/bitstream/prefix/3324/1/RAUBER.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Perfis – Regiões Funcionais de Planejamento**. Porto Alegre: Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento Regional, 2015. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/15134058-20150319163519perfis-todos.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Perfil regional dos Campos de Cima da Serra**. Porto Alegre: Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento Regional, 2015. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/15134128-20151117100501perfis-regionais-2015-campos-de-cima-da-serra.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1533.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

RODRIGUES, Ellen Nogueira. As percepções dos professores e alunos no contexto da pandemia de Covid-19: uma revisão de literatura. *In*: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Raul (Org.). **Educação Remota em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: Editora Bagai, 2021. E-book. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601699/2/Editora%20BAGAI%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Remota%20em%20Tempos%20de%20Pandemia.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 13 jan. 2021.

RUIVO, João. **Educação e desenvolvimento**. Lisboa: RJV Editors, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno. Os professores como Planejadores. *In*: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANDER, Benno. **Sistemas na educação brasileira**: solução ou falácia? São Paulo: Saraiva, 1985.

SANTOS, Waldek Batista dos. **Entreolhares dos sujeitos envolvidos no processo de construção do currículo em movimento da SEDF 2011 a 2014**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32204/1/2018_WaldekBatistadosSantos.pdf. Acesso em: 03 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Histórica das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2021. *E-book (não paginado)*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/193373/epub/0?code=PiMS/qcbBxJvbdnCWQ6E+PKwnwSeJsevt7iT0Gq4jw0N5wM463PVETFGsaXog0gK/RI7G0J5rxfXjJav3NjX8A==>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: Problemas de unidade conteúdo / método no processo pedagógico. 6. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. Benchmarking Secondary Education in Brazil. **Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/bench2010.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SERRES, Michel. **Petite Poucette**. Paris: Éditions Le Pommier, 2012.

SILVA, Givanildo da. **O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo de descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/6575/1/O%20programa%20dinheiro%20direto%20na%20escola%20%28PDDE%29%20como%20mecanismo%20da%20descentraliza%20a%20financeira%20a%20participa%20a%20autonomia%20na%20gest%20a%20escolar.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. *E-book (não paginado)*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788551301678>. Acesso em: 20 out. 2021.

SIRIN, Selcuk. R. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. **Review of Educational Research**, v. 75, n. 3, p. 417-453, set. 2005.

SISTEMA. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sistema/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC, Inep, Comped, 2000.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Regimento do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS**. São Leopoldo: UNISINOS, set. 2021. Disponível em: <https://www.unisinos.br/images/institucional/comites/documentos/RegimentoInternoCEP.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

VACARIA. **Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria – RS**. Vacaria: Secretaria Municipal de Educação e Desporto, 2019. Disponível em: https://vacaria.rs.gov.br/uploads/img_noticias/Documento_Curricular_Orientador.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, dez. 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v25n60/1984-932X-eae-25-60-00014.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.

VIANNA, Heraldo. Marelím. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v19n73/v19n73a03.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman 2015. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582602324/pageid/0>. Acesso em: 20 jan. 2021.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. *E-book*. Disponível em:
[https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584290833/epubcfi/6/8\[%3Bvnd.vst.idref%3DYIN_Ficha.xhtml\]/4\[YIN_e-pub\]/4\[_idContainer008\]/46](https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584290833/epubcfi/6/8[%3Bvnd.vst.idref%3DYIN_Ficha.xhtml]/4[YIN_e-pub]/4[_idContainer008]/46). Acesso em: 20 jan. 2021.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Ao cumprimentá-lo cordialmente, apresento-me como estudante do Curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. A linha de pesquisa que estou inserido é a de Gestão Escolar e Universitária e tenho como orientadora a Professora Dra. Ana Cristina Ghisleni.

Meu estudo, intitulado *AS CONSTRUÇÕES CURRICULARES EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO: Um Estudo sobre Diretrizes Políticas, Escolhas de Gestão e Atuação Docente em do Rio Grande do Sul* já logrou aprovação no exame de qualificação do projeto de dissertação. A pesquisa tem como objetivo estudar os processos de construção curricular e as suas utilizações nas escolas dos municípios de Vacaria, Bom Jesus e Esmeralda. Serão considerados os posicionamentos e as atuações das gestões dos sistemas, tendo enfoque nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas municipais. Além da pesquisa bibliográfica e documental, serão buscadas informações junto às secretarias municipais da educação.

Nessa perspectiva e, na medida do possível, solicito a sua colaboração, como integrante de uma das secretarias acima referidas, para eventuais:

- acessos a documentos como correspondências, relatórios, registros de reuniões ou de atividades de planejamento;
- entrevistas com pessoas diretamente envolvidas com as atividades em estudo, seja como dirigente ou como representante de um dos grupos implicados nesta pesquisa.

Antecipo agradecimentos por sua atenção e autorização para o acesso à documentação supradescrita, a partir do que me responsabilizarei pelos contatos diretos e por oferecer oportuno retorno dos resultados.

À disposição para maiores esclarecimentos, atenciosamente,

Edson Lopes
Aluno PPGedu/UNISINOS –
mestrado
edlopes1980@gmail.com
(54) 999959709

Porto Alegre, março de 2023.

Frente à pesquisa que está sendo apresentada, eu, _____, identidade _____, na condição de representante do(a) _____ autorizo o acesso aos documentos solicitados bem como aos entrevistados **na Secretaria Municipal de Ensino de XXX**, cujos relatos e informações possam contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa.

Assinatura

_____, _____, de _____ de 2023.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Senhora,

o projeto de pesquisa AS CONSTRUÇÕES CURRICULARES EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO: Um Estudo sobre Diretrizes Políticas, Escolhas de Gestão e Atuação Docente em Municípios da Região Serrana do Rio Grande do Sul foi desenvolvido pelo aluno Edson Lopes como requisito parcial para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Ele foi aprovado em abril de 2022 e está sob orientação da Professora Dra. Ana Cristina Ghisleni. O foco principal desse trabalho é estudar os processos de construção curricular e as suas utilizações nas escolas dos municípios de Vacaria, Bom Jesus e Esmeralda. Serão considerados os posicionamentos e as atuações das gestões dos sistemas, tendo enfoque nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas municipais.

Por conseguinte, as informações fornecidas por Vossa Senhora serão importantes para a compreensão da referida construção em termos de proposição das políticas educacionais, de efetivação dessas políticas ou de efetivação dos aspectos pedagógicos relevantes para este estudo. Assim, justifica-se a realização de entrevista com o(s) gestor(es) implicado(s) nesses processos, pois intenta-se que tal manifestação contribua na compreensão das práticas anteriormente mencionadas e que estarão vinculadas ao suprarreferido projeto.

De acordo com as normas vigentes, para registro da sua contribuição a este trabalho, das informações e dados fornecidos, solicito sua autorização para gravação da entrevista, sendo que, durante ela, anotações por escrito podem ser necessárias. Contudo, devo também informá-la da liberdade de recusar-se a participar integral ou parcialmente da mesma, bem como de retirar-se em qualquer fase, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Da mesma forma, em atenção às normas de conduta ética na pesquisa com seres humanos, é minha obrigação informar a vossa senhoria de possíveis riscos que podem decorrer dessa. Eles poderão se evidenciar no tempo e no desgaste despendidos para a realização das entrevistas, na necessidade de esforços de memória para arrazoados históricos e políticos que se fizerem necessários e na

notabilização de eventuais discontinuidades e/ou incongruências presentes nas ações relatadas.

O que vier a ser eventualmente constatado não será interpretado como falta institucional ou profissional. Portanto, as pessoas que eventualmente oferecerem informações não poderão ser responsabilizadas ou expostas de qualquer forma aos riscos de qualquer constrangimento pessoal ou profissional.

Assumimos o compromisso de garantir total sigilo e preservar sua identidade pessoal como contribuinte da pesquisa, bem como zelar pela confidencialidade das informações que nesta condição forem fornecidas.

Colocamo-nos à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, antecipando agradecimentos por sua atenção.

Edson Lopes

Aluno Mestrado PPGedu

edlopes1980@gmail.com

Ana Cristina Ghisleni

Prof. Dr. Responsável pela pesquisa

acghisleni@unisinós.br

Frente ao exposto, eu,,
, identidade,
 declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados analíticos derivados da entrevista e/ou documentos nela fornecidos. Estou ciente de que receberei cópia do relatório (dissertação) e que as informações fornecidas por mim, que não forem consideradas confidenciais, poderão ser publicadas ao término deste estudo.

Assinatura do entrevistado

_____, _____, de _____ de 2023.