

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA  
MESTRADO ACADÊMICO

**LUIZ FERNANDO DA SILVA**

**O CURRÍCULO ESCOLAR FRENTE À BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LEOPOLDO**

Porto Alegre

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA  
MESTRADO ACADÊMICO

**LUIZ FERNANDO DA SILVA**

**O CURRÍCULO ESCOLAR FRENTE À BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LEOPOLDO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Matemática, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dra. Elisabete Zardo Búrigo.

Porto Alegre

2021

## **DEDICATÓRIA**

Dedico para Naimar Teresinha Röhring Ribeiro, diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Visconde do Rio Branco, onde estudei, e que, ao me estender a mão na época, oportunizou que eu chegasse até aqui. Uma vida inteira ainda será muito pouca para lhe retribuir toda a sua generosidade.

## AGRADECIMENTOS

Toda a minha gratidão à professora Elisabete Zardo Búrigo pela paciência, apoio e incentivo dispensados a mim ao longo desta pesquisa. É preciso destacar o seu incansável trabalho em oportunizar que alguém que é essencialmente um professor da Educação Básica vivenciasse um pouco do universo da academia, com alguns momentos tão especiais que nem nos meus melhores sonhos pensei que poderia experimentar. E tudo isso, graças ao seu olhar crítico, que exigia sempre nada menos que o melhor que se poderia alcançar, me ensinando que escrever está para além da motivação ou adjetivação dos fatos, que é sobretudo um exercício de disciplina e reflexão. Apenas o compromisso imensurável com o ensinar justifica tal generosidade para a formação de outra pessoa. E, por isso lhe tenho admiração irrestrita.

Meus agradecimentos aos diretores das escolas que abriram as suas portas e que fraternalmente me receberam, assim como às minhas colegas professoras que confiaram em mim e que generosamente doaram um pouco de si para que essa pesquisa se tornasse possível.

E, também às minhas pessoas amadas que, mesmo frente a todas as dificuldades que tive nesse período, não duvidaram que a minha força de vontade seria capaz de vencer a realidade, ou por desconhecerem os desafios da academia ou por superestimarem a minha capacidade de resiliência, de toda forma, só o que tenho a dizer por tamanha gentileza é – Muito Obrigado!

*“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. [...] aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza!”*

**João Guimarães Rosa**

## RESUMO

Frente à exigência legal de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, a partir de 2020, a pesquisa buscou escutar professores, especificamente, quatro professoras que ensinam Matemática em escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. E, nessa escuta, pretendeu entender como as professoras se posicionam frente à BNCC, analisando como o discurso dessa política curricular chegou ao cotidiano escolar e como foi percebida por essas professoras. A investigação foi realizada por meio de um estudo de natureza qualitativa, inspirada nos procedimentos da pesquisa narrativa, na qual constituíram fontes de dados entrevistas semiestruturadas, consulta a leis e decretos federais e estaduais e documentos curriculares produzidos no município de São Leopoldo, e também o registro de observações de alguns eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação relacionados ao processo de elaboração e implementação do documento orientador do currículo municipal. A dissertação fundamentou-se na perspectiva de currículo de José Gimeno Sacristán, mobilizando aproximações entre as autoras Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves, Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell em relação ao entendimento do currículo como criação cotidiana. E em autores como Álvaro Luiz Moreira Hypolito, que vem desenvolvendo estudos sobre trabalho docente, gestão escolar e avaliação frente às políticas curriculares; Branca Jurema Ponce, que vem contribuindo na análise das políticas curriculares e suas consequências no trabalho docente; e, ainda, Elizabeth Fernandes de Macedo, que vem discutindo os sentidos das políticas curriculares. A BNCC na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo está sendo implementada de modo e em ritmo variado nas escolas, com a inclusão, nos planejamentos, das habilidades e objetos de conhecimento previstos nesse documento. O Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS: Princípios e Concepções, elaborado em âmbito municipal, segue uma lógica diferente da BNCC, apresentando princípios e diretrizes para a educação escolar. A escuta das professoras mostra, contudo, que o processo de elaboração desse documento foi limitado e não contribuiu para seu empoderamento na reflexão, planejamento e implementação dos currículos.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Educação Matemática. Anos Finais do Ensino Fundamental. Trabalho Docente. Cotidiano Escolar.

## ABSTRACT

Given the legal requirement to implement the National Common Core (BNCC) for Elementary School, starting in 2020, the research sought to listen to teachers. We heard four teachers who teach Mathematics in Elementary Schools in the Municipal School System of São Leopoldo, in Rio Grande do Sul. We present an analysis of how a national curriculum's discourse reaches the teaching routine and how teachers interpret it. We carried out the investigation through a qualitative study, inspired by the narrative research procedures, in which semi-structured interviews, consultation of federal and state laws and decrees, and curriculum documents produced in the municipality of São Leopoldo were sources of data, and also the records of observations of some events promoted by the Municipal Education Department related to the process of elaboration and implementation municipal curriculum's guiding document. The dissertation took José Gimeno Sacristán's curriculum's perspective as a basis, mobilizing approximations between the authors Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves, Justa Ezpeleta, and Elsie Rockwell concerning the understanding of the curriculum as an everyday creation. We also relied on authors such as Álvaro Luiz Moreira Hypolito, who has been developing studies on teaching work, school management, and educational evaluation in the context of curriculum regulation policies; Branca Jurema Ponce, who has contributed to the analysis of curricular policies and their consequences in pedagogical practice; and Elizabeth Fernandes de Macedo, who has been discussing the meanings of curricular governmental strategies. The study identified that BNCC in the Municipal Education Network of São Leopoldo is being implemented in schools, however, teachers do not feel pressured to change the planning of curricular practice to meet the demands of this policy.

**Keywords:** National Common Core. Mathematics Education. Middle School. Teaching Work. School Daily Life.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

2ª CRE – 2ª Coordenadoria Regional de Educação  
ADIN – Ação Direta de Inconstitucionalidade  
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização  
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEED/RS – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul  
CEPROL Sindicato – Sindicato dos Professores Leopoldenses  
CME/SL – Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação  
CNE/CP – Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONAPE – Conferência Nacional Popular de Educação  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CPERS Sindicato – Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul Sindicato dos Trabalhadores em Educação  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DTE – Departamento de Tecnologia Escolar  
EAD – Educação a Distância  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FACED/UFRGS – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNE – Fórum Nacional de Educação  
FNPE – Fórum Nacional Popular de Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



MDB – Movimento Democrático Brasileiro  
MEC – Ministério da Educação  
NTM – Núcleo de Tecnologia Municipal  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDT – Partido Democrático Trabalhista  
PIB – Produto Interno Bruto  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PT – Partido dos Trabalhadores  
RCG – Referencial Curricular Gaúcho  
RS – Rio Grande do Sul  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEDUC/RS – Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul  
SIGEM – Sistema de Gestão Escolar Municipal  
SINEPE/RS – Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul  
SINPRO/SL – Sindicato dos Professores do Ensino Privado de São Leopoldo  
SL – São Leopoldo  
SNE – Sistema Nacional de Educação  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil  
UNCME/RS – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul  
UNDIME/RS – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>14</b>
1.1 APROXIMAÇÕES AO ENTENDIMENTO DE CURRÍCULO.....	14
1.2 PANORAMA NACIONAL DAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO CURRICULAR .....	17
<b>2 METODOLOGIA .....</b>	<b>23</b>
<b>3 A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LEOPOLDO .....</b>	<b>27</b>
3.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LEOPOLDO.....	27
3.2 A ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR DO CURRÍCULO DO TERRITÓRIO DE SÃO LEOPOLDO .....	29
<b>4 APRESENTAÇÃO COMENTADA DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>39</b>
4.1 RELATO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	39
4.2 RESSONÂNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	43
4.3 PERCEPÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR .....	46
4.4 DESDOBRAMENTOS DA BNCC NO TRABALHO DOCENTE.....	53
4.5 BNCC NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 .....	63
<b>5 DISCUSSÕES E ANÁLISES.....</b>	<b>67</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>76</b>
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO .....	76
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DA 1ª ETAPA.....	77
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA DA 2ª ETAPA.....	78
APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À MANTENEDORA E ÀS ESCOLAS	79
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL .....	80
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	81
<b>ANEXOS .....</b>	<b>82</b>
ANEXO A – ACEITE DO PROJETO PELA COMISSÃO DO PPGEMAT/ MESTRADO ACADÊMICO ...	82
ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRGS.....	83

ANEXO C – QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS PELA SMED .....	84
ANEXO D – MEMORANDO EXTERNO N. 1461/2018 DA SMED .....	85
ANEXO E – TRECHOS DO TEXTO BASE PARA ELABORAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO LEOPOLDO/RS: PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES.....	86
ANEXO F – VERSÃO DIVULGADA PELA SMED DO OFÍCIO CME/SL N. 027/2019 .....	101
ANEXO G – ORDEM DE SERVIÇO SMED N. 07/2020.....	103
ANEXO H – ORDEM DE SERVIÇO SMED N. 06/2020.....	113

## INTRODUÇÃO

Ao iniciar este trabalho considero relevante explicitar as histórias, tanto pessoal quanto profissional, que me constituem. Pois, inevitavelmente, “a boca fala do que está cheio o coração<sup>1</sup>” logo o meu lugar de fala, ainda que preocupado com o estranhamento inerente ao pesquisador, não é neutro. Por isso, trago para o texto um pouco da minha trajetória de vida que em muitos momentos está vinculada à trajetória de muitas políticas educacionais.

Sempre tentei escapar ao “determinismo geográfico”. Vivi dos zero aos seis anos de idade com todo o conforto e dignidade que o quarto de empregado em um apartamento do Edifício Nilza Esther, na charmosa rua Vinte de Quatro de Outubro da cidade de Porto Alegre, viabilizava para os trabalhadores domésticos na época. E os maravilhosos lances de escadas, nos quais passava o dia me aventurando entre os seus dez andares, eram o meu *playground* particular. Até porque usar o elevador, ao que me lembro, mesmo que não fosse proibido, não era muito adequado. Recordo-me que sempre havia algum trabalho que poderia ser feito para colaborar, como lustrar a prataria da casa ou o rodapé de alumínio do carpete, ajudar a passar o aspirador nos quase 150 m<sup>2</sup> de carpete, lixar os pés da matriarca, descer com o lixo, e uma das tarefas mais esperadas: brincar com as crianças da família. Sentia-me praticamente da família, até tinha um lugar à mesa para o almoço, ao lado do cachorro. Não gostava muito do lugar destinado, pois vez e outra o danado rosnava para mim. A vantagem é que nem sempre o cachorro cumpria a etiqueta, ao invés de esperar todo mundo terminar de comer para se levantar, o subversivo comia e logo saía. Muito embora rememorar essas histórias hoje possa causar certa estranheza, naquele tempo me sentia plenamente integrado àquele contrato social, no qual meu lugar estava pré-determinado e minhas funções estavam muito bem definidas.

Parecia que já estava tudo vivido, era só deixar o tempo passar. Pois a trajetória já estava dada, nascer, viver e morrer como um trabalhador doméstico ou domesticado. Mas a vida é sempre inesperada: entre os seis e oito anos de idade, mesmo sem entender muito bem, vivenciei uma grande crise econômica que assolou toda a família da “Casa-Grande”. Palavras como “Plano Verão<sup>2</sup>” e “Plano Collor<sup>3</sup>” me remetem para esse período. Sobretudo, a lembrança que ficou para mim é a de que o serviço doméstico, que até então era prestado com exclusividade, passou a ser dividido entre outras famílias. Ainda que nublado pelo distanciamento do fato, me

---

<sup>1</sup> Referente ao Novo Testamento, Mateus 12:34; Tiago 3:10; e Lucas 6:45.

<sup>2</sup> O Plano Verão, lançado em 14 de janeiro de 1989, foi a terceira tentativa de combate à inflação empreendida pelo governo José Sarney (1985-1990), após o fracasso dos Planos Cruzado (1986) e Bresser (1987).

<sup>3</sup> O Plano Collor, oficialmente chamado de Plano Brasil Novo, lançado em 16 de março de 1990, foi a primeira tentativa empreendida pelo governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) para controlar a hiperinflação.

recordo de ir a casas imensas e lindíssimas, com piscinas tão azuis que pareciam o céu na terra, com canis que eram maiores que o quarto de empregado. Enfim, a crise até não parecia algo tão ruim assim, afinal é sempre interessante explorar novos lugares.

Na verdade, só reconheci a “crise” quando ela chegou ao meu quarto de empregado e o transformou em depósito de tralhas; tivemos que mudar para um bairro periférico de Canoas, como “quase um membro da família”, tínhamos que dar a nossa contribuição. No novo logradouro, grandes descobertas foram feitas, tais como a de que nem todas as ruas são pavimentadas; nem todo esgoto corre embaixo da terra; nem todo quarto protege do frio e da chuva; e que o caminho entre a casa e a escola nunca é uma linha reta, é necessário desviar de muitos infortúnios. Além da até então desconhecida fome, que chegava como aquela visita indesejável que nunca sabe a hora de ir embora. Morar nesse lugar possibilitou encontrar-me como negro e pobre e compreender, desde muito cedo, qual o lugar que a sociedade me reservava.

Também foi nesse lugar onde pela primeira vez experienciei a importância das políticas públicas. Lembro-me, ainda que não consiga precisar o momento, de ouvir na rádio o locutor Sérgio Zambiasi<sup>4</sup> anunciar a obrigatoriedade de matricular as crianças na escola. Talvez recorde por causa da imensa fila que tivemos que pegar para garantir a matrícula na Escola Municipal Monteiro Lobato, que ficava bem próxima de casa. Entretanto, apesar de distar algumas quadras de casa, ir para escola era outra questão! Afinal a matrícula era obrigatória, mas ninguém falou na rádio sobre a frequência. Foi quando vivenciei a importância das políticas de escola; como medida para combater a evasão e a reprovação, a escola adotou como estratégia premiar com uma medalha as melhores notas da turma e todos os estudantes que tivessem 100% de frequência. E isto, na ocasião, foi um grande motivador para mim, na verdade só ia para escola por causa da premiação, afinal era uma oportunidade ímpar de sair da invisibilidade da multidão. Até que, nesse processo, descobri como é bom aprender e que o conhecimento pode te levar a ter acesso a outros lugares. Assim, dos nove aos quatorze anos de idade, a escola era para mim o centro de tudo, porém, a vida é sempre imprevisível, como acontece em muitas famílias economicamente hipossuficientes, o sujeito que não trabalha, atrapalha! E assim, me tornei um apátrida dentro da minha própria família, enfim, a realidade é a realidade, a luta pela sobrevivência nunca poupa o mais fraco.

Nesse cenário de dificuldades um novo desafio se vislumbrava, como conseguir continuar estudando? Diante da necessidade de ingressar o mais rápido possível no mercado de

---

<sup>4</sup> Sérgio Pedro Zambiasi é radialista e político gaúcho que ficou reconhecido por apresentar, na Rádio Farroupilha AM, o programa matutino Comando Maior.

trabalho, tentei todas as escolas de ensino técnico gratuitas às quais conseguia chegar de bicicleta. Mas frente à raridade dessas escolas e à concorrência pelas vagas naquele tempo, foi como buscar água no deserto. Não teve jeito! Precisei ingressar no Ensino Médio noturno para poder trabalhar, foi quando descobri o que realmente significava a expressão “boa aparência” que aparecia junto às vagas de emprego. Agora, além de negro e pobre, também havia descoberto que era feio! No entanto, novamente a vida reserva surpresas, a Escola Estadual Visconde do Rio Branco tinha uma política de dar espaço para a participação dos estudantes, assim, a partir de um grupo de colegas, ressignificamos o papel do grêmio estudantil naquela escola. Alcançando inclusive certo reconhecimento em jornais da cidade em relação ao nosso trabalho junto à comunidade. Fazer parte dessa equipe e ter um papel de relevância para esse processo me serviu de motivação para terminar meus estudos com um desempenho escolar bastante destacado.

Muito embora os boletins e as premiações escolares indicassem que, ao longo da Educação Básica, eu tivesse sido um estudante virtuoso, até então apenas a empresa de lixo da cidade havia me dado uma oportunidade de trabalho no aterro sanitário que gerenciava. Finalmente, parecia que seria assolado pela imposição do destino, parecia que o possível já havia sido feito. Mas a vida é sempre surpreendente, ao final daquele ano letivo a diretora da escola Naimar Teresinha Röhring Ribeiro me chamou na sua sala e me provocou a pensar que o futuro ainda não estava esgotado, ainda havia mais por ser vivido, ainda mais quando se tem dezoito anos. Assim, a partir do apoio, incentivo, orientação e afeto dessa professora benfeitora, prestei o vestibular para Licenciatura em Matemática, muito mais para não decepcioná-la do que por acreditar que haveria possibilidade real de continuar os estudos. Muitas vezes é difícil enxergar além da escuridão que está diante dos olhos. Mas a vida é sempre fortuita, graças a uma política da Universidade La Salle de bolsas parciais para estudantes carentes pude ingressar e permanecer até a criação da política pública federal Programa Universidade para Todos<sup>5</sup> (PROUNI), que concedia até 100% de gratuidade em universidades privadas, o que me encaminhou a concluir a graduação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

A confiança de que estudar poderia me alçar a lugares imaginados se confirmou; a partir da metade da graduação, aos 22 anos de idade, já pude ter acesso ao lugar de professor em que permaneço com muita satisfação até os dias de hoje. Mas os desafios não se encerraram, apenas são outros. Formado e atuando nas mais diferentes realidades, senti a necessidade de continuar estudando, pois assim como outrora, enquanto professor também parecia haver uma

---

<sup>5</sup> O PROUNI, instituído pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, regula a atuação de instituições privadas de ensino superior reconhecidas pelo Estado como entidades beneficentes de assistência social.

predeterminação imposta ao trabalho docente. Como escapar da armadilha do senso comum? Segui a velha receita conhecida, continuei a estudar. Mas como seguir estudando se a pós-graduação ainda era uma “porta estreita<sup>6</sup>” para se entrar? Bem, as políticas públicas tiveram papel decisivo, com o advento do programa Universidade Aberta do Brasil<sup>7</sup> (UAB) pude seguir meus estudos realizando cursos de especialização nas diversas universidades federais do Rio Grande do Sul, aproveitando essa oportunidade para me qualificar enquanto professor da Educação Básica.

Todavia, o mais do mesmo não estava mais me satisfazendo. Um sonho adiado por muito tempo ainda faltava ser sonhado, chegar ao mestrado. Mais uma vez, a confluência das políticas públicas viabilizou essa materialização. A decisão política do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Matemática, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de concentrar, com previsibilidade, seu curso em um único dia da semana, possibilita que os professores da Educação Básica usem a hora-atividade estabelecida em lei<sup>8</sup> para realizar essa formação. É a vida mais uma vez, recriando possibilidades para o futuro! Isto não significa que os professores não tenham que lutar arduamente com as suas escolas e mantenedoras para que isso ocorra, mas pelo menos torna essa luta possível.

Portanto, tendo a vida tão modificada pelas políticas educacionais, elaboradas tanto dentro quanto fora da escola, eu não me vejo fazendo outro trabalho que não seja o de tratar do cotidiano da escola e, para mim, nada personifica tanto isto quanto as políticas curriculares. Ainda que haja muito interesse político-econômico em destituir a escola como espaço de produção de currículo, para mim, este é o lugar legítimo para essa constituição. Qualquer pessoa que tenha vivido o cotidiano de uma escola pública brasileira é capaz de assegurar que, diuturnamente, a escola revisita a sua trajetória para dar sentido ao seu currículo. E, em relação a isso, no atual momento nacional experiencia-se, enquanto professor, um sentimento de incerteza diante dos rumos que as políticas públicas de reformulação e reestruturação estão imprimindo à educação. Ao olhar para esse movimento a partir da perspectiva do professor de “chão da escola”, a Educação Básica se mostra como uma arena de disputas explícitas das mais

---

<sup>6</sup> Referente ao Novo Testamento, Mateus 7:14; e Lucas 13:24.

<sup>7</sup> A UAB, gerenciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi criada em 2005 e instituída pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

<sup>8</sup> O Ministro da Educação, em 1º de agosto de 2012, homologou o Parecer n. 18/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) que trata da jornada de trabalho dos professores prevista na Lei Nacional do Piso do Magistério, Lei n. 11.738 de 2008.

diversas agendas (políticas, econômicas, sociais e culturais) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se insere nesse cenário.

A BNCC para o Ensino Fundamental, instituída pela Resolução n. 2/2017<sup>9</sup> do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, é o desfecho de debates iniciados nos anos 2010 em relação à necessidade de uma política curricular nacional para a educação brasileira (AGUIAR, 2018). A Resolução n. 2/2017 estabelece, ainda, que até o início do ano letivo de 2020 os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ser revisados, tendo a BNCC como referência obrigatória. Esta pesquisa quer olhar para o professor, especificamente, para o professor de Matemática, diante das mudanças propostas pela BNCC. E, nesse olhar, busca entender como o discurso de um currículo nacional chega ao cotidiano escolar e como ele é interpretado por docentes que ensinam Matemática em escolas de Ensino Fundamental do município de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. O interesse por investigar esse processo nessa cidade se deve, além do fato de ser o lugar onde atuo como professor, à tradição de participação e reivindicação do magistério municipal nas discussões sobre políticas educacionais. Pois, embora a BNCC seja uma política e uma normatização nacional, está sendo interpretada e implementada em diferentes redes de diferentes modos.

Assim, a pesquisa pergunta: “Como professores de Matemática percebem as mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular?”. Para tanto, a pesquisa apresenta como objetivos compreender como vem acontecendo a construção curricular no município a partir da BNCC e o lugar que professores de Matemática ocupam nesse processo; e investigar quais possibilidades e entraves provocados pela BNCC no currículo escolar são reconhecidos por professores de Matemática.

Na sequência do estudo apresenta-se: os pressupostos teóricos que fundamentaram o entendimento de currículo e as escolhas do estudo em relação ao debate sobre a BNCC; os procedimentos metodológicos adotados para responder ao problema de investigação; a implementação da BNCC no município e as entrevistas realizadas com as professoras participantes; por fim, se analisa, reflete e discute os resultados encontrados pela pesquisa.

---

<sup>9</sup> O Parecer n. 15/2017 do Conselho Pleno do CNE, homologado pela Portaria MEC n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017, aprovou a Resolução n. 2/2017 desse colegiado.



# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 Aproximações ao entendimento de currículo

Na aproximação com uma acepção de currículo parte-se de Sacristán (2017) que, primordialmente, entende o currículo como o modo de organizar uma série de múltiplas práticas educativas – comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, crenças e valores diversos – que se entrecruzam e adquirem forma e significado num contexto histórico, cultural, político e institucional singular. O currículo escolar é elaborado em várias instâncias e por diferentes atores. Para o autor, ao falar sobre currículo:

Às vezes, tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade. Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

O currículo, segundo Sacristán (2017), descreve a “concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional” (p. 15), e que tem um espectro regulador sobre o seu desenvolvimento (SACRISTÁN, 2013). Descrevendo o “currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2017, p. 34).

O currículo é assim reconhecido no seu processo de desenvolvimento que se dá a partir da interpretação do projeto de educação pelos professores; que é realizado em práticas com sujeitos inseridos num contexto determinado; e que produz efeitos educacionais reais, sendo alguns desses efeitos comprováveis e comprovados: essa concepção do currículo como processo e práxis constitui o currículo real (SACRISTÁN, 2013). Isto é, “o currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, têm outros determinantes e uma história” (SACRISTÁN, 2017, p. 202).

Essas práticas cotidianas de interpretação e implementação dos projetos educativos podem ser entendidas como práticas curriculares. Pois são ações desenvolvidas para mobilizar o currículo na escola. Para Sacristán (1999):

A prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos, afirmados e objetivados com marca impessoal. Essa marca é cultura intersubjetiva e objetiva, é expressa em ritos, cotumes, sabedoria compartilhada, instituições, espaços construídos para educar, formas de vida dentro de organizações escolares, estilos de fazer em contextos sociais e históricos, orientações básicas e papéis estáveis (p. 74).

Em outros termos, pode-se dizer que o currículo se realiza por meio daquilo que é praticado no cotidiano escolar. Sacristán (2017) aponta que

O valor de qualquer currículo [...] se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais [...], pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (p. 201).

As práticas curriculares, para Alves e Oliveira (2010), “são complexas e relacionadas a fazeres e saberes que, nem sempre ou mesmo raramente, constituem um todo coerente” (p. 96), uma vez que os currículos no/do cotidiano misturam elementos das propostas formais, são organizados conforme as possibilidades da implementação, e ainda, a partir da experiência docente com os processos de ensino e aprendizagem. E, nesse sentido, “as práticas curriculares cotidianas são ‘multicoloridas’, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais são desenvolvidos” (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 97). Isto é, o currículo é traduzido no cotidiano escolar por meio de práticas curriculares ora mais emancipatórias ou mais reguladoras. Oliveira (2016) entende que

O fazer cotidiano nas/das escolas aparece, portanto, como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais. Isso significa que o processo de constituição da atividade pedagógica se associa às memórias pessoais e culturais, às aprendizagens de todo tipo, efetivadas em todos os ‘espaçostempos’, que são produtoras das redes de sujeitos que somos e das redes de conhecimentos que tecemos, definidoras dos nossos modos de estar no mundo e de praticar currículos (p. 109).

Para Lopes e Macedo (2010), compreender a prática como sendo o espaço cotidiano no qual o saber é criado e vivido elimina as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano. Para tanto, Ezpeleta e Rockwell (1989) propõem olhar para o cotidiano escolar como momento do movimento social mais amplo. Rockwell (1995) aponta que nessa perspectiva a escola e, mais especificamente, o conteúdo da experiência escolar encontra-se subjacente nas formas de se transmitir o conhecimento, na organização das atividades de ensino, bem como nas relações institucionais que sustentam o processo escolar que, em certa medida, reflete os objetivos, conteúdos e métodos trazidos pelas políticas curriculares oficiais.

Nesse sentido,

O termo currículo no cotidiano escolar coloca-nos no terreno da vida escolar de todos os dias, e dos dias todos, nos percursos e vivências pessoais, colectivamente sentidas, ressentidas ou não. Assim visto, o currículo não é, nem programa, nem plano, nem sequer projecto. É a escola tal como funciona, cultura institucional [...] e que quase nunca conseguimos, sem esforços, explicar. É o que queremos transmitir, bom ou mau, e o que não queremos transmitir, bom ou mau. É o modo como vivemos e convivemos uns com os outros e com os saberes. É o tom, mais ou menos cinzento ou mais ou menos colorido, da nossa escola. É acção colectiva [...] pressentida, a maior parte das vezes, ou numa justificativa de tipo administrativo ou numa argumentação de tipo volitivo (LOPES, 2002, p. 102-103).

Sobre a participação dos professores na constituição do currículo, Sacristán (2017) observa que

se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca (p. 165).

Para Sacristán (2017), o professor pode ser concebido como “um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos (p. 166)”, o que é possível representar um importante contrapeso às políticas curriculares impostas de fora da escola.

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita discutir. [...] O professor, em suma, não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo; embora, para ele, sempre caberá imaginar a situação e definir para si o problema e atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes possíveis quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidade de moldamento. O caráter radicalmente indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade do professor e sua capacidade para ‘fechar’ situações, ainda que estas não sejam definidas por ele (SACRISTÁN, 2017, p. 167).

Outro fator relevante para essa escolha é que “as concepções dos professores sobre educação, o valor dos conteúdos e processos ou habilidades propostos pelo currículo, percepção de necessidade dos alunos, de suas condições de trabalho, etc. sem dúvida os levarão a interpretar pessoalmente o currículo” (SACRISTÁN, 2017, p. 172). Assim, se depreende que por mais dirigida que seja a política curricular, o professor se configura como último estágio da sua implementação, isto é, em última instância é o professor quem modela a experiência curricular vivida.

Por outro lado, Hypolito (2011) assinala que em razão do avanço do caráter regulatório das políticas curriculares no cotidiano escolar, a possibilidade decisória do professor, sobre as suas atividades e as suas práticas, vem sendo progressivamente reduzida. Esse avanço favorece a intensificação do trabalho docente e, conseqüentemente, produz efeitos sobre a prática curricular e o currículo.

## **1.2 Panorama nacional das políticas de regulação curricular**

Para Hypolito (2019), desde os anos 1990 e a partir dos anos 2001 de modo mais articulado, as políticas educacionais vêm estabelecendo mudanças na educação brasileira que estão em consonância com outras iniciativas de lógica neoliberal e que compõem uma agenda global de políticas públicas a ser cumprida localmente pelos governos. Tais políticas são caracterizadas por Gandin e Hypolito (2003) como um movimento contraditório ligado a múltiplos discursos e condições sociais, econômicas, culturais e políticas particulares e que, para se estabelecer como hegemônico, mescla interesses globais às realidades locais.

Nesse cenário, a educação é uma das principais arenas de disputas por hegemonia, sobretudo, no que se refere às políticas curriculares. Ponce (2018) destaca que o currículo escolar tornou-se elemento de interesse das organizações de viés econômico globais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), esta última atuando por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizando avaliações externas aos sistemas educacionais.

A Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultado de muitos debates, mobilizações e de confrontos entre diferentes concepções e interesses, reconhece em seu artigo 12 a autonomia das escolas na construção de seu projeto político-pedagógico (PPP), e atribuiu aos docentes um papel destacado nessa elaboração.

Contudo, na visão de Macedo (2015), as políticas curriculares vêm cada vez mais reafirmando a imposição da prescrição do currículo escolar, associada à ideia de que um currículo comum é “condição para uma educação de qualidade, comprometida com justiça social e democracia” (MACEDO, 2015, p. 895). A autonomia prevista na LDBEN vem sendo, assim, progressivamente cerceada.

Peroni e Caetano (2015) apresentam uma cronologia de políticas curriculares centralizadoras que convergiram para a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais já sinalizavam para um currículo comum [...], com forte viés centralizador. Já nos anos 2000, tivemos a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em todos os níveis, culminando em 2010 com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes da Educação Básica. [...] O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 confirma a necessidade da base e define que a União, estados e municípios devem implantar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a BNCC do Ensino Fundamental [...]. A Base Nacional Comum Curricular vai funcionar como uma cartilha para determinar o que todos os estudantes brasileiros têm o direito e devem aprender durante o ensino público (p. 341-342).

Em 1996, por ocasião do debate em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) elencou várias reflexões argumentando porque o debate sobre a qualidade da educação não pode estar vinculado à padronização curricular. Ainda que o contexto seja outro, os argumentos são válidos para refletir sobre a capacidade de um currículo prescrito como a BNCC contribuir para o cotidiano escolar:

Ora, sabe-se que os baixos desempenhos educacionais [...] estão ligados a um conjunto complexo de variáveis e elementos que dificilmente podem ser reduzidos à inexistência de um padrão curricular comum de referência. [...] colocar a ênfase no estabelecimento de um currículo nacional significa desviar a atenção precisamente dos fatores que estão no início da cadeia causal que leva aos baixos desempenhos. [...] Neste sentido, parece certo que uma política econômica e social dirigida diretamente para a modificação desse padrão teria mais efeito do que uma política de uniformização curricular (FACED/UFRGS, 1996, p. 231).

Pensamento próximo é encontrado em Macedo (2012), sobre o processo de centralização curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); seu posicionamento continua atual, ao afirmar ser um erro reduzir educação ao ensino, isto é, restringir os projetos de educação ao ensino de conteúdos, de competências e de habilidades, deixando de fora tudo o que não é passível de ser previamente determinado, e transformando a educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada.

No entanto, quanto à cronologia de eventos que convergiram para a BNCC, Aguiar (2018) alerta que:

Há uma narrativa criada pelo Ministério da Educação e reforçada pelo CONSED, UNDIME e várias instituições do setor privado, para dar legitimidade à instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) junto aos sistemas e redes públicas de ensino. Esta narrativa se sustenta em três pilares: a BNCC não seria uma política de governo e sim de Estado, uma vez que a sua formulação, iniciada em 2014, não foi interrompida com as mudanças governamentais; a BNCC responde às exigências legais da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) e do PNE 2014-2024; a BNCC explicita o compromisso com uma educação de qualidade para todos os brasileiros (p. 734).

Aguiar (2018) comenta o insistente discurso governamental, apoiado em especial pelos grupos privados reunidos nos Movimento Todos pela Educação<sup>10</sup> e Movimento pela Base<sup>11</sup>, de que a BNCC seria uma exigência legal, oriunda da Constituição Federal de 1988 e reafirmada pela LDBEN de 1996. Traz a autora que não se encontra tal expressão nesses documentos, mas sim, respectivamente, há referência à “formação básica comum” e a uma “base nacional comum”; somente no PNE (2014-2024) aparece explicitamente a expressão “base nacional comum curricular”. Para Aguiar (2018), a ambiguidade na utilização dessas expressões revela as tensões e as disputas existentes no campo educacional, decorrentes, sobretudo, de visões distintas sobre projetos de sociedade e de educação.

Peroni e Caetano (2015) alertam quanto à existência de redes dentro de redes que formam canais de acesso para a promoção de políticas e de ideias delineadas. O Movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base inserem-se nesse contexto mais amplo, no qual entidades privadas objetivam abrir caminhos para seus interesses dentro das políticas públicas. As autoras argumentam que a BNCC se tornou um campo de concorrência, em que atores individuais e coletivos, organizados em instituições públicas e privadas, objetivam a primazia sobre o conjunto de conhecimentos e habilidades que integrarão o currículo nacional nas diferentes etapas da Educação Básica. E que, nessa correlação de forças entre o público e o privado, o último articulou-se melhor para dar direção ao processo de construção da base, bem como interferir no seu conteúdo, no que as autoras chamam de privatização por dentro da política pública.

Aguiar (2018) sintetiza a trajetória de formulação da BNCC como sendo o resultado de:

[...] disputas de concepções e de procedimentos, nas instâncias internas, influenciadas, sobretudo, por atores externos ao governo. E que as três versões apresentadas, formalmente, ao Conselho Nacional de Educação, pelo MEC, retratam, de um lado, o resultado dos embates entre vários atores na condução do processo de elaboração do documento, e, de outro lado, as ressonâncias das mudanças do quadro político nacional no campo educacional (p. 734).

A autora ainda destaca a ruptura que houve, em 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, dos processos de discussão e da forma de trabalho da elaboração da BNCC, que esteve presente na primeira e segunda versão, na qual a sistematização das contribuições era realizada por comissões de especialistas. Entretanto, Bigode (2019) alerta, em relação aos documentos produzidos entre o primeiro e o segundo governo Dilma Rousseff, que já houvera

---

<sup>10</sup> Sobre as entidades e empresas que constituem o Movimento Todos pela Educação, consultar <https://www.todospelaeducacao.org.br>.

<sup>11</sup> Sobre as entidades e empresas que constituem o Movimento pela Base, consultar <http://movimentopelabase.org.br>.

uma evidente descontinuidade nos princípios que fundamentavam a BNCC, indicando a participação, sobretudo no segundo governo, de representantes de instituições associadas a empresas do setor financeiro, industrial e grupos de mídia. Tal presença foi acentuada com a chegada do então vice-presidente Michel Temer ao poder, que instituiu o Comitê Gestor da BNCC e da reforma do Ensino Médio, através da Portaria MEC n. 790/2016, para acompanhar e finalizar os processos de discussão em torno desses temas. Assim, o Comitê Gestor surpreendeu ao apresentar a terceira versão da BNCC limitada apenas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, rompendo com a concepção de Educação Básica que vinha sendo considerada até então. Todavia, mesmo incompleta, a terceira versão foi aprovada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em sua Resolução n. 2/2017 e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2017; a quarta e última versão, que tratava do Ensino Médio, teve trâmites rápidos, tendo sido homologada em 14 de dezembro de 2018.

Palanch e Freitas (2018) apontam que um dos problemas mais graves da BNCC seria o do esvaziamento da expressão “direitos de aprendizagem”, uma vez que, no documento, os direitos se reduzem a competências e habilidades – denominadas de aprendizagens essenciais – predeterminados por um currículo a ser cumprido pelos professores com os alunos. A BNCC traz a noção de competências como comportamentos mais globais, e as competências desdobradas em habilidades, descritas como aquilo que se espera do aluno, “não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar” critica Macedo (2018, p. 32). Além das denominadas “competências gerais”, a BNCC traz, na introdução de cada componente curricular, competências amplas – denominadas de Competências Específicas – a serem desenvolvidas, estabelecendo que deverão ser alcançadas por meio de Objetos de Conhecimento e Habilidades que se assemelham a descritores de conteúdos específicos para o ensino em cada ano escolar (BRASIL, 2018).

Fanizzi (2018) observa que, na BNCC, há poucos espaços para questões prementes como cultura, diferença e inclusão, reduzindo a chamada parte diversificada do currículo à cultura regional e local apenas como ferramenta de contextualização inicial para as aprendizagens. Além disso, no extenso documento oficial há somente uma referência quanto à importância da parte diversificada para a BNCC que retoma a LDBEN, dizendo que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2018, p. 13).

A partir de Bigode (2019), pode-se fazer uma advertência: uma vez que os conteúdos específicos relacionados à cultura de uma região não estão presentes nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e nem do PISA, é grande a possibilidade de que a parte diversificada do currículo seja preterida a favor da Base Nacional Comum Curricular. Sobretudo, porque a BNCC está na esteira de posicionamentos políticos cuja intenção é reduzir o debate a uma prescrição de habilidades das quais o professor fica incumbido. E, conseqüentemente, aos resultados das avaliações em larga escala, o que por sua vez, direciona essa responsabilização às escolas (HYPOLITO, 2019).

Autores como Hypolito (2019), Macedo (2018) e Bigode (2019) vêm propondo debates em torno da BNCC, apontando que, dentre muitas intenções, uma delas é estabelecer para todas as escolas os descritores que comporão as avaliações em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o PISA. Outro aspecto relevante é que a BNCC é uma política educacional que impacta diretamente no imenso mercado de produção de obras e materiais didáticos, que encontra no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) seu maior consumidor (PALANCH; FREITAS, 2018).

A BNCC, nessa perspectiva, inaugura um vasto campo para o avanço do que Ball (2014) chama da cultura da performatividade nos espaços escolares:

[...] a performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante. Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade. A performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos. Ela opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual a definição de ‘aperfeiçoamento’ e de eficácia é determinada por nós e ‘indicada’ por medidas de qualidade e de produtividade. A performatividade é aplicada por meio de medidas e metas contra as quais se espera que nos posicionemos, mas, muitas vezes, de maneira que produzem incertezas quanto à forma de como deveríamos nos organizar em nosso trabalho (p. 63-64).

A BNCC representa assim esse papel regulador de ações e de condutas nesse modelo performático, no qual o que é valorado é a performance do professor e do aluno em responder aos desafios que a sociedade impõe (FANIZZI; 2018). Palanch e Freitas (2018) denunciam o seu efeito sobre o magistério, o de culminar na culpabilização do professor. E isto ocorre justamente em um momento histórico em que a escola pública vem sendo confrontada com pautas como implementação do sistema de *vouchers*, legalização do *homeschooling*, criação dos projetos de lei “Escola sem Partido”, militarização das escolas em áreas de risco, gestão privada de escolas públicas, consolidação da meritocracia na gestão escolar, dentre tantas outras ações de viés mercadológico que são apresentadas à opinião pública como solução aos alegados



problemas de que os professores são mal formados, de que os alunos são agressivos e a escola não dá conta de si mesma.

No que se refere à organização da Matemática escolar, a BNCC estabelece para o Ensino Fundamental um currículo em torno de oito Competências Específicas que são desdobradas nas Unidades Temáticas – Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística –, relacionadas a diferentes Objetos de Conhecimento e Habilidades, que são apresentados, respectivamente, na forma de vários conteúdos e procedimentos (BRASIL, 2018). Já para o Ensino Médio, a BNCC estabelece um universo de cinco Competências Específicas, selecionadas a partir do itinerário formativo das escolas, que se relacionam diretamente a um conjunto de Habilidades, que se aproximam, também, a uma série de procedimentos relativos a conteúdos (BRASIL, 2018).

Enfim, esta estrutura de currículo determinada pela BNCC gera ressonâncias no trabalho docente, pois interfere na autonomia da escola em relação aos seus currículos. Para Bigode (2019), a BNCC “reduz a Matemática a uma coleção estanque de itens que não passam de descritores de avaliações, agora rebatizadas de habilidades” (p. 123). O autor convida a pensar:

Ao amarrar os conteúdos por série, ignorando estudos sobre aprendizagem e didática, a BNCC tira dos professores as suas prerrogativas profissionais, sua autonomia para organizar seus cursos em função dos conhecimentos que só eles têm sobre seus alunos (p. 140).

A BNCC desconsidera, assim, que a Educação Matemática tem uma dimensão cultural que precisa ser considerada pelo professor na resignificação do currículo escolar.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa adota a investigação qualitativa, inspirada nos procedimentos da pesquisa narrativa, para compreender como a implementação local da Base Nacional Comum Curricular é interpretada por quatro professoras de Matemática, que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental em três escolas da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. A pesquisa procura entender como essas professoras percebem o processo de implementação da BNCC e avaliam seus efeitos no trabalho docente.

A opção pela pesquisa qualitativa dá-se por se tratar de construir um olhar sobre uma cultura particular, com atenção às formas pelas quais os membros dessa cultura percebem o universo (EZPELETA; ROCKWELL, 1989). As autoras convidam a compreender que, sendo a escola uma construção social, as políticas vindas de cima para baixo são sempre reinterpretadas a partir de experiências anteriores. Isto é, a escola nunca irá simplesmente implementar uma nova política sem um processo de resistência, já que a escola no seu cotidiano constrói suas práticas e crenças. Essa perspectiva aproxima-se do entendimento de Heller (1977) sobre o cotidiano; para a autora, há uma representação disseminada de que a vida cotidiana é sempre igual, todavia, o cotidiano visto de perto é cheio de acasos, inconstâncias e peculiaridades. Ezpeleta e Rockwell (1989) argumentam que:

As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e as suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica (p. 11-12).

No caso, o pesquisador está inserido na comunidade profissional do magistério municipal, exercendo a função de professor na referida Rede de Ensino. Essa participação viabiliza sua aproximação com as colegas professoras e as instituições locais envolvidas no processo de implementação dessa política educacional no município, e a familiaridade com muitas situações por elas descritas. Por outro lado, estar imerso na cultura escolar local dificulta a construção de um estranhamento em relação a valores e práticas que são naturalizados pelas participantes. Buscou-se a construção desse estranhamento, como parte da constituição de uma postura investigativa, mas reconhece-se que ela ainda é muito inicial.

A pesquisa narrativa é descrita por Paiva (2008) como um processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado para compreender, por meio das suas narrativas, a experiência humana vivida, percebida e interpretada frente a determinado fenômeno.

Com inspiração na pesquisa narrativa, buscou-se ouvir professores da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo. Essa escuta foi organizada a partir de um roteiro elaborado pelo autor, professor de uma escola municipal de São Leopoldo em processo de se constituir como pesquisador. O diálogo com as professoras, durante a entrevista e na produção deste texto, está fortemente marcado pela experiência da atuação na Rede Municipal de Ensino.

Para entender o processo de implementação da BNCC na Rede Municipal de Ensino foram consultados diversos documentos de âmbito nacional, regional e local, considerados relevantes para mais bem compreender o contexto do problema de pesquisa. Desses destacam-se a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho e o Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo. Assim como algumas resoluções e pareceres provenientes dos conselhos nacional, estadual e municipal de educação; algumas leis municipais atinentes à educação; e, alguns encontros de formação de professores promovidos pela mantenedora.

Recorreu-se, também, a observações de cinco eventos promovidos pela SMED relacionados ao Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo, cujas participações foram, previamente, comunicadas pelo pesquisador (Apêndice D – Carta de apresentação à mantenedora e às escolas) e anotações resultantes foram, posteriormente, transcritas para o formato digital (Apêndice A – Roteiro de observação):

- Encontro de professores por componente curricular, realizado em 10 de junho de 2019, para tratar de temas ligados ao currículo;
- Audiência pública, realizada em 19 de agosto de 2019, para apresentar e referendar o Documento Orientador de Território – São Leopoldo/RS: Princípios e Concepções;
- Abertura do ano letivo, realizada em 18 de fevereiro de 2020, em que os representantes do CME e da SMED falaram sobre o Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS: Princípios e Concepções;
- *Live* intitulada “Debate do Documento Orientador de Território de São Leopoldo”, realizada em 27 de maio de 2020, na qual os representantes do CEPROL Sindicato, CME e SMED conversaram sobre o processo de elaboração desse documento;
- Curso para professores de Matemática, realizado em nove encontros virtuais semanais, iniciado em 21 de setembro e encerrado em 16 de novembro de 2020, nos quais se tratou de estratégias e recursos para o ensino da Matemática.

Para a produção de dados, buscou-se, sobretudo, ouvir as professoras por meio de entrevistas semiestruturadas. As docentes envolvidas foram convidadas pelo pesquisador a participar da pesquisa. São professoras com quem o pesquisador já tinha contato anterior, por motivos de trabalho. Tendo sido realizado o convite após a anuência da direção da escola (Apêndice E – Termo de Consentimento Institucional), apresentação da pesquisa, do processo de coleta de dados e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Ao todo, foram convidados cinco professores vinculados a três escolas diferentes da Rede Municipal de Ensino; desses, quatro aceitaram os convites.

As entrevistas, semiestruturadas, foram realizadas em duas etapas, a partir de um roteiro inicial de perguntas, tornando-se cada entrevista mais específica ou densa à medida de seu desdobramento, sendo os áudios gravados para posteriores transcrições e análises.

Na primeira etapa dessas entrevistas (Apêndice B – Roteiro de entrevista da 1ª etapa), buscou-se entender como as professoras participantes compreendiam o processo de elaboração do Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo, a partir das determinações da BNCC. Nessa etapa, as entrevistas ocorreram no mês de agosto de 2019, de modo presencial, no horário e local mais adequados para as participantes. Assim, houve quatro entrevistas: uma que ocorreu no período da tarde, na praça de alimentação do *shopping* da cidade, durante o período de recesso escolar; uma que ocorreu no período da noite, na residência da entrevistada, após o dia de trabalho; e duas que ocorreram no período da manhã, na escola, durante a hora-atividade dessas professoras.

Na segunda etapa das entrevistas (Apêndice C – Roteiro de entrevista da 2ª etapa), se quis entender como essas professoras percebiam a implementação dessa política curricular em relação ao trabalho docente. Nessa etapa, viviam-se os efeitos das medidas emergências para conter a pandemia de Covid-19, o que atrasou e dificultou bastante retomar as entrevistas que estavam previstas para ocorrer no início do ano letivo de 2020. Das quatro professoras entrevistadas na primeira etapa, apenas duas aceitaram retomar as entrevistas, que ocorreram no mês de agosto de 2020. Desse modo, para satisfazer o pedido das professoras entrevistadas: uma entrevista foi realizada presencialmente na casa da participante, no período da noite; e a outra foi realizada de forma remota, via mensagem de texto no aplicativo *Whatsapp*, no período da tarde.

Tendo em vista o objetivo de conhecer as percepções das professoras sobre a BNCC, a pesquisa apresenta muitos excertos das entrevistas que manifestam as suas visões, opiniões e preocupações em relação aos efeitos da BNCC no trabalho docente. Esses excertos sofreram pequenas revisões de concordância gramatical, considerando que alguns usos da oralidade não

fazem sentido na forma escrita. Após a transcrição e uma leitura inicial, foram identificados nas entrevistas temas relevantes para a discussão da questão de pesquisa. Buscou-se identificar todos os trechos que diziam respeito ao tema; foram então agrupados e comentados por proximidade temática. Após essa apresentação dos excertos, o texto apresenta uma discussão do que foi dito pelas professoras, à luz do referencial teórico adotado.

Vale destacar que esta pesquisa tomou os cuidados éticos inerentes à pesquisa acadêmica, tendo como ações norteadoras:

a) Apreciação e aprovação deste projeto pela Comissão de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, em maio de 2019 (Anexo A – Aceite do projeto pela Comissão do PPGEMAT/ Mestrado Acadêmico), e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em agosto de 2019 (Anexo B – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS);

b) Carta de apresentação encaminhada à Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo/RS, para que o pesquisador pudesse se dirigir às escolas e participar das atividades formativas promovidas pela mantenedora como pesquisador (Apêndice D – Carta de apresentação à mantenedora e às escolas);

c) Autorização das escolas colaboradoras por meio da assinatura do Termo de Consentimento Institucional (Apêndice E – Termo de Consentimento Institucional);

d) Autorização dos professores entrevistados por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), incluindo informações sobre riscos e benefícios da pesquisa;

e) Substituição dos nomes verdadeiros das professoras entrevistadas por nomes fictícios, assim como a supressão dos nomes das escolas envolvidas, para preservar as suas identidades;

f) Devolução das entrevistas para as professoras entrevistadas avaliarem o conteúdo e fazerem algum reparo, caso julgassem necessário;

g) Cuidado nas descrições e interpretações para que não gerassem prejuízo moral às instituições e as professoras entrevistadas; e,

h) Compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos durante o período de execução da pesquisa.

### **3 A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LEOPOLDO**

#### **3.1 A Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo**

O município de São Leopoldo está localizado na região conhecida como Vale do Rio dos Sinos no Estado do Rio Grande do Sul, fazendo parte da Região Metropolitana de Porto Alegre. Segundo informações do Portal da Prefeitura<sup>12</sup>, o município teve seu desenvolvimento impulsionado no início do século XIX com a chegada dos primeiros imigrantes alemães, o que concedeu à cidade o título de Berço da Colonização Alemã no Brasil. Estes que chegaram se somaram aos descendentes portugueses, negros e indígenas que trabalhavam nas fazendas. Toda essa força de trabalho elevou a região a um expressivo cenário produtivo e comercial; tal desenvolvimento ganhou reconhecimento estadual e nacional, o que justificou a construção da segunda ferrovia e da segunda rodovia pavimentada do país, ligando o município à capital do Estado.

São Leopoldo, segundo parâmetros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é uma cidade de porte médio<sup>13</sup>, com uma população estimada, em 2019, de 236.835 habitantes. Nos últimos anos (2015, 2016 e 2017), vem ocupando a 11ª posição no *ranking* do Produto Interno Bruto<sup>14</sup> (PIB) gaúcho e o seu Índice de Desenvolvimento Humano<sup>15</sup> (IDHM) é de 0,739 no levantamento em 2010. No entanto, ao olhar para o índice de Gini<sup>16</sup> de 0,536, em 2010, que mede a distribuição de renda da cidade, verifica-se que São Leopoldo está entre os municípios mais desiguais do Rio Grande do Sul, segundo esse índice.

A Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo é formada por 50 escolas, sendo 13 de educação infantil e 37 de Ensino Fundamental. Em 2019, a rede contava com cerca de 2.000 professores, atendendo mais de 28 mil estudantes distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Dados do Plano Municipal de Educação<sup>17</sup> (PME), em 2015, informam que 75,2% dos docentes da rede tinham

---

<sup>12</sup> A história da cidade de São Leopoldo/ RS é contada pela prefeitura no documento institucional “Por que São Leopoldo?”, disponível em: <http://www.saoleopoldo.rs.gov.br>.

<sup>13</sup> Para o IBGE, são consideradas de porte médio cidades com 100 a 500 mil habitantes.

<sup>14</sup> O PIB Municipal, elaborado pelo IBGE, demonstra a dinâmica e a performance econômica do município, a partir da consolidação de um conjunto de informações relativas a todos os segmentos produtivos.

<sup>15</sup> O IDHM, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD-Brasil) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda.

<sup>16</sup> O Índice de Gini, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), é utilizado para medir a desigualdade social.

<sup>17</sup> O PME foi instituído pela Lei n. 8291, de 24 de junho de 2015.

curso superior e 37,3% desses tinham pós-graduação. O município tem Plano de Carreira para o Magistério<sup>18</sup> contemplando, dentre outros aspectos, um terço da jornada composto por horas-atividade e o piso salarial.

A desigualdade social está presente nas diferentes regiões da cidade e isso se reflete nas condições de acesso e permanência dessas populações nas escolas. O poder público municipal reconhece tal situação e destina políticas públicas para as escolas que são consideradas prioritárias. A Lei Municipal n. 6640, de 30 de maio de 2008, no artigo 1º, parágrafo 5º, estabelece como “escolas prioritárias, as escolas que contam com alunos com elevada vulnerabilidade social, sendo utilizado como indicador, o percentual de mais de 28% de alunos atendidos pelo Programa Bolsa Família<sup>19</sup>” (SÃO LEOPOLDO, 2008).

No âmbito da política partidária, São Leopoldo, desde os primeiros anos da década de 1980, que marcou o fim do regime militar e deu início ao período de transição para a redemocratização do país, vive certa alternância na gestão municipal entre o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB, atual MDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT). A partir das eleições diretas iniciadas na prefeitura em 1985, a gestão municipal foi encabeçada pelos seguintes partidos: de 1986 a 1988, o PMDB; de 1989 a 1992, o Partido Democrático Trabalhista (PDT); de 1993 a 2004, novamente o PMDB; de 2005 a 2012, o PT; de 2013 a 2016, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); e na gestão 2017 a 2020, ocorre a volta do PT.

Muito embora em diversos momentos, na história recente nacional, MDB e PT tenham politicamente se aproximado, na esfera local há uma grande distância entre eles. Tal diferenciação percebe-se enquanto professor da rede de ensino, personificada no relacionamento da Secretaria Municipal de Educação (SMED) com as escolas e com as demandas da categoria do magistério. Nesse sentido, Garcia (2011) aponta que as primeiras gestões do PT no município imprimiram a ampliação do diálogo e da participação dos professores nas decisões das políticas educacionais. E ainda, diz a autora, uma abordagem mais direta em relação à formação de professores, promovendo debates, reuniões, encontros e conferências para pensar a educação da cidade; as gestões do PT também retomaram as eleições para direção de escola, ampliando-as posteriormente para a escolha da equipe diretiva (direção, vice-direção e coordenação pedagógica). Conforme Schoffen (2006), a Lei de Eleição Direta

---

<sup>18</sup> O Plano de Cargos e Carreiras dos Trabalhadores em Educação foi instituído pela Lei n. 6573, de 24 de março de 2008.

<sup>19</sup> Nota do autor: o Programa Bolsa Família foi criado pela Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e transfere renda a partir de condicionalidades às famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza.

para Diretores das Escolas Municipais foi instituída em 1985, todavia, em 2002, o processo foi interrompido às vésperas da realização das eleições, motivado por Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) da lei, impetrada pelo prefeito. Quanto a isto, Schoffen (2006) relata que o prefeito que em 1985, após intensa mobilização sindical dos professores, havia promulgado a eleição de diretores (Lei n. 2991, de 05 de dezembro de 1985), foi o mesmo que dezessete anos depois arguiu a sua inconstitucionalidade. A autora traz, ainda, que os argumentos veiculados, na época, pela prefeitura, se apoiaram em alguns casos de conflitos que ocorreram, mas que na ADIN, o argumento sustentado foi o de que a escolha de diretores era uma prerrogativa do prefeito.

Esses são alguns elementos que historicamente conferiam um relacionamento mais próximo da SMED, durante as gestões do PT, com os professores. Entretanto, no início do ano letivo de 2018, com a mudança da coordenação da SMED, motivada, de acordo com artigos da imprensa local<sup>20</sup>, por divergências internas relacionadas à forma como os trabalhos da pasta estavam sendo realizados, essa tradição foi em parte rompida. Pois, como professor da rede, pude observar que, de uma prática política de promoção da participação direta dos professores, essa nova equipe trouxe, entre outras formas de gestão, a ideia de tratar os temas pertinentes à educação com representações das escolas. Essa estratégia de comunicação com os docentes se alterou no período de pandemia de Covid-19, que causou mudanças no planejamento do ano letivo de 2020, ocasião em que a produção de *lives* e cursos específicos para as áreas de ensino viabilizaram uma comunicação mais direta entre a mantenedora e os professores da Rede Municipal de Ensino.

### **3.2 A elaboração do Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo**

A Resolução n. 2/2017 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Em seu artigo 5º, a Resolução (CNE/CP 2/2017) explicita a BNCC como referência para as instituições ou redes de ensino:

---

<sup>20</sup> Esse episódio foi relatado pelo Jornal VS, em 26 de março de 2018, artigo disponível em: [https://www.jornalvs.com.br/\\_conteudo/2018/03/noticias/regiao/2249173-conflito-na-educacao-gera-saida-de-secretario-em-sao-leopoldo.html](https://www.jornalvs.com.br/_conteudo/2018/03/noticias/regiao/2249173-conflito-na-educacao-gera-saida-de-secretario-em-sao-leopoldo.html); e no Portal do Martin Behrend, em 28 março de 2018, disponível em <https://www.martinbehrend.com.br/noticias/noticia/id/4389/titulo/crise-no-governo-vanazzi-ex-reitor-pede-exoneracao-do-cargo-de-secretario-de-educacao-em-sao-leopoldo>. Ambos acessados em 31 de dezembro de 2019.



Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos. §1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, [...].

§2º A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada (BRASIL, 2017).

E ainda estabelece em seu artigo 15 que “a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017). Essa instituição de uma mudança nos currículos da Educação Básica em todas as escolas do país não foi precedida nem acompanhada da criação de um Sistema Nacional de Educação<sup>21</sup> (SNE), mencionado na Constituição Federal de 1988 e previsto no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024.

No Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular Gaúcho<sup>22</sup> (RCG), homologado em 12 de dezembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/RS) e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação<sup>23</sup> (UNCME/RS), elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC/RS), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação<sup>24</sup> (UNDIME/RS) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), serve de norteador, juntamente com a BNCC, para as escolas do sistema estadual de ensino. Conforme a UNDIME/RS<sup>25</sup>, dos 497 municípios do Estado, 473 aderiram às ações realizadas para a elaboração RGC.

Na esfera municipal pode-se aderir ao referencial curricular estadual ou ainda elaborar um documento curricular local que seja baseado na BNCC e alinhado ao RCG, que estabeleça orientações curriculares para as escolas pertencentes ao sistema de ensino municipal. Em São Leopoldo, esse documento foi denominado Documento Orientador do Território, termo cunhado a partir de discussões da UNCME e UNDIME do Rio Grande do Sul, e adotado no processo de elaboração do documento, sobretudo, porque a presidenta do Conselho Municipal

---

<sup>21</sup>O PNE foi instituído pela Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. Seu Art. 13º previa a criação do SNE até 2016, com o objetivo de articular os sistemas de ensino para efetivação do PNE.

<sup>22</sup> Disponível em <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/>, acessado em 31 de dezembro de 2019.

<sup>23</sup> A UNCME/RS é uma entidade que congrega os Conselhos Municipais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em <https://www.uncmers.com.br/>, acessado em 31 de dezembro de 2019.

<sup>24</sup> A UNDIME/RS é uma associação, constituída por secretários municipais de educação. Disponível em <https://undimers.org.br/>, acessado em 31 de dezembro de 2019.

<sup>25</sup> Dado obtido, por meio do contato [undime.rs@gmail.com](mailto:undime.rs@gmail.com), em 07 de fevereiro de 2020, com o Secretário Executivo da UNDIME/RS Diego Lutz.

de Educação<sup>26</sup> (CME/SL) também era a Coordenadora estadual da UNCME e também foi a chefe de gabinete da SMED durante a gestão anterior do PT na prefeitura. Dessa forma, avalio que o alinhamento político-partidário da presidenta do CME com a SMED possibilitou certo protagonismo e influência do CME nos encaminhamentos relativos à BNCC no município.

No início do ano letivo de 2018, a SMED buscou, no CME, orientações para a equipe da sua diretoria pedagógica quanto às possibilidades de construção do Documento Orientador do Território. A partir daí anunciou, pouco tempo depois, o Comitê Municipal para Construção do Documento do Referencial Territorial de São Leopoldo, que buscava contemplar os diversos representantes das entidades educacionais da cidade: Conselho Municipal de Educação, sindicatos representantes das categorias do magistério público e privado (Sindicato dos Professores Leopoldenses – CEPROL Sindicato, Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS Sindicato e Sindicato dos Professores do Ensino Privado de São Leopoldo – SINPRO/SL), 2ª Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE) e a Comissão de Educação da Câmara de Vereadores. Porém, até o final do ano de 2018, a criação desse comitê não estava instituída e suas funções não estavam discriminadas em nenhum ato normativo ou lei municipal, existindo apenas como promessa nos discursos da SMED. Sua criação só foi oficializada em 23 de maio de 2019, via o Ofício n. 269/2019 da SMED.

Inicialmente, a Coordenação Executiva da SMED, composta pela Diretora de Gestão da Educação Básica, pela Chefe do Departamento de Processos Pedagógicos e pela Assessora Pedagógica da Diretoria Pedagógica, definiu os princípios orientadores para a construção do Documento Orientador do Território de São Leopoldo, pautados por três eixos: “Educação em Direitos Humanos”, “Gestão Democrática”, “Qualidade e Tecnologia”. Esses eixos foram desdobrados em temas e desenvolvidos pela Assessoria Técnica da SMED. Esses textos iniciais, articulados, eram apresentados em reuniões com as equipes pedagógicas como um “Referencial Curricular Filosófico”, que tinha a pretensão de fomentar o debate nas instituições escolares com vista à elaboração de um documento para o território do município. Todavia, a ideia alardeada pela mantenedora da elaboração de um documento curricular para esse território, que atendesse as escolas municipais, estaduais e privadas, nunca esteve nem próxima de se realizar. Muito embora o Guia de Implementação da BNCC<sup>27</sup> incentive a elaboração colaborativa de um documento orientador para a prática docente entre as redes estadual e

---

<sup>26</sup> O CME/SL foi criado pela Lei Municipal n. 1.680/72, atualmente, é responsável por normatizar, deliberar e fiscalizar o Sistema Municipal de Ensino. Disponível em <http://conselhomunicipaleducacaosl.blogspot.com/>, acessado em 31 de dezembro de 2019.

<sup>27</sup> Disponível em <https://implementacaobncc.com.br/>, acessado em 31 de dezembro de 2019.

municipal, percebe-se, como professor da Rede Municipal de Ensino e pela observação dos eventos já mencionados, que nem sequer um cronograma comum de discussão foi estabelecido entre as escolas das diferentes redes situadas na cidade. Diante desse cenário, cada rede de ensino desenvolveu a sua agenda de trabalho independentemente da outra, porém sempre estendendo um convite aos representantes das demais.

A Coordenação Executiva da SMED, com a justificativa de viabilizar a mais ampla participação possível e dentro dos prazos exíguos, optou por realizar uma consulta pública às escolas via plataforma *moodle*. Para tanto, em 6 de agosto de 2018, todas as supervisões escolares das redes de ensino públicas e privadas da cidade foram convidadas para uma palestra com o CME sobre a BNCC. Após essa atividade formativa foram apresentadas, pelo Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), orientações de como operar no ambiente *moodle*.

A consulta às escolas se deu pela apresentação de um conjunto de questões formuladas pela Assessoria Técnica da SMED (Anexo C – Questionário enviado às escolas municipais pela SMED), composta por dez professores que trabalham na Secretaria. As perguntas abordavam os três eixos referenciais e deveriam servir para a reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de cada escola. Em relação à Gestão Democrática, as escolas tinham que responder quais ações pretendiam realizar para ampliar a participação da comunidade na gestão pedagógica, administrativa e financeira. No tocante aos Direitos Humanos, deveriam explicar como as temáticas relações étnico-raciais, gênero, sexualidade e a educação inclusiva dialogam com a comunidade. E ainda, quanto à Qualidade e Tecnologia, as escolas tinham que responder o que entendem por qualidade na educação e propor o uso pedagógico da tecnologia perpassando as etapas da Educação Básica e as suas diferentes modalidades de ensino.

Esse questionário foi enviado a todas as escolas para que realizassem o debate com suas comunidades escolares, com apoio de textos e legislação pertinente, para o estudo prévio das equipes pedagógicas. Sendo sugerido o dia 25 de agosto de 2018, sábado letivo, para que tal questionário fosse discutido com toda a comunidade escolar (Anexo D – Memorando Externo n. 1461/2018 da SMED). Todavia, alguns problemas foram identificados nesse processo: devido à dificuldade de acesso à *internet*, muitas escolas não conseguiram utilizar o *moodle*, outras não conseguiram manipular o ambiente *moodle*, e também houve escolas que não mobilizaram a comunidade, realizando a discussão apenas com os professores ou com alguns representantes de pais e estudantes. Também ocorreu que, em algumas escolas, a plataforma *moodle* não foi utilizada como sugerido – que cada escola postasse uma resposta coletiva –, tendo havido escolas em que os envolvidos postaram de forma individual as suas contribuições. Além disso, o tempo destinado para apresentar todos os documentos e promover a discussão

com os presentes foi insuficiente para a sua conclusão. Assim, diante das reclamações das equipes diretivas das escolas, a mantenedora estendeu o prazo para o registro das respostas até o dia 31 de agosto de 2018 e não mais através da plataforma *moodle*, mas sim via ambiente Formulário Google<sup>28</sup>. Posteriormente, a SMED apontou que houve mais de duas mil contribuições nessa etapa do processo, dentre estas algumas da rede privada e nenhuma da rede estadual. Entretanto, tal número suscita dúvidas que a pesquisa não conseguiu elucidar, quanto ao modo como se chegou a esse valor, sobretudo, porque o acesso às respostas é restrito à Coordenação Executiva da SMED.

Após os debates nas escolas e o envio das reflexões via ambiente *moodle*, a Assessoria Técnica da SMED afirma que sistematizou as contribuições juntamente com o Referencial Curricular Filosófico, originando assim a versão preliminar do até então chamado Documento Orientador do Território, intitulado nessa versão de “Texto Base para Elaboração do Referencial Curricular de São Leopoldo/RS: Princípios e Orientações (Anexo E – Trechos do Texto Base para Elaboração do Referencial Curricular de São Leopoldo/RS: Princípios e Orientações), que foi encaminhado ao CME para considerações ao final de 2018.

O CME, por meio do Ofício n. 027/2019<sup>29</sup> (Anexo F – Versão divulgada pela SMED do Ofício CME/SL n. 027/2019), devolveu essa versão para a SMED seguida de apontamentos que precisariam ser observados nas próximas versões do documento. Neles, o CME reafirma que o documento deve incluir as contribuições das escolas privadas e estaduais, pois o referencial é para o território da cidade; além disso, indica que o documento precisa abordar a educação indígena e a colonização europeia presentes no município, assim como tratar da educação musical e ambiental que não foram contempladas nessa versão. O CME comenta no ofício que “ao ler o documento não se percebe que é de território” (vide Anexo F, p. 104 deste volume); também, questiona quanto ao não aparecimento das áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, e sobre a maneira como se dará a avaliação escolar diante de competências e habilidades. Outro apontamento foi a necessidade de a SMED insistir no diálogo junto às outras redes da cidade e, da mesma forma, retornar às escolas o material até então elaborado, e apresentar um cronograma do ano de 2019 com o planejamento da alteração e adequação dos PPP e do Regimento Padrão das escolas municipais, bem como orientações para as demais escolas do Sistema Municipal de Ensino. Por fim, o CME ainda questiona:

---

<sup>28</sup> Questionário enviado às escolas disponível em <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe4k9Ou-Zm5vs4NMgkooRKigkbeKRsXA0i7wO-0rmdaJYkUig/viewform>, acessado em 31 de dezembro de 2019.

<sup>29</sup> Não foi possível ter acesso ao Ofício 027/2019 do CME. Os trechos aqui citados são de versão divulgada pela SME (Anexo F).

“Quando haverá audiência pública ou outra forma de proporcionar o amplo debate?” (vide Anexo F, p. 104 deste volume).

Sendo assim, a fim de atender aos apontamentos realizados pelo CME, no primeiro quadrimestre de 2019 a Assessoria Técnica da SMED organizou-se em grupos para releitura do documento e recolhimento de contribuições nos pontos que precisavam ser qualificados, e da mesma forma planejou também as próximas etapas da elaboração do documento final. Na sequência foi realizada, em 14 de maio de 2019, reunião com as equipes diretivas das escolas para compartilhar o que havia sido elaborado e para que as mesmas levassem essa discussão para as suas escolas, com a incumbência de encaminhar as suas sugestões para a SMED até 17 de maio de 2019. No entanto, não foi publicizado quantas sugestões foram recebidas, nesse espaço de tempo tão curto, e nem quais foram adotadas pela mantenedora.

A Assessoria Técnica da SMED convidou, em 22 de maio de 2019, alguns professores e membros de equipes diretivas para constituírem um grupo de mediadores para coordenar o encontro para discussão dos componentes curriculares em grupos, com os colegas professores da Rede Municipal de Ensino no dia 10 de junho de 2019, juntamente com representantes da mantenedora. Esse grupo de mediadores reuniu-se duas vezes, respectivamente nos dias 22 e 28 de maio de 2019, para receber orientações de como conduzir as discussões nesse encontro de professores. Nesse período, também chegou às escolas, via coordenação pedagógica, para os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, uma planilha que continha uma coluna de Conteúdos e outra de Habilidades que deveriam ser preenchidas com base na BNCC, a qual se acreditava que comporia o documento que seria debatido no encontro de professores por componente escolar.

O encontro foi realizado em seis escolas apenas com professores da Rede Municipal de Ensino, apesar de a SMED afirmar ter estendido o convite também aos demais professores das escolas estaduais e privadas da cidade. Todavia, a expectativa criada de se discutir, com os colegas de componente curricular, particularidades da disciplina que lecionam, foi frustrada, pois a proposta trazida pela mantenedora, no dia do encontro, foi de tratar sobre temas mais abrangentes, alegando que essa era a orientação da UNCME/RS, da UNDIME/RS e do Programa ProBNCC<sup>30</sup>. Assim, com os professores que atuam na Educação Infantil, a temática abordada foi “Direitos de Aprendizagem, Campo de Experiência e Transição para o Ensino

---

<sup>30</sup> O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela Portaria MEC n. 331, de 5 de abril de 2018, objetiva apoiar as secretarias de educação dos entes federados no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao>, acessado em 31 de dezembro de 2019.

Fundamental”; com os professores que atuam no Ensino Fundamental, a temática foi “Ensino-aprendizagem, Direito de Aprendizagem, Avaliação, Sujeitos do Processo Educativo, Convivência, Interação e Participação, Transição entre as Etapas”; e com os professores que atuam na Modalidade EJA, a temática foi “Concepções e Princípios Filosóficos do Currículo”.

O resultado desse encontro, conjugado aos materiais já produzidos nesse processo, compôs a segunda versão do Documento Orientador do Território, renomeado nessa versão de “Documento Orientador de Território – São Leopoldo/RS: Princípios e Concepções”, que foi apresentado e referendado na audiência pública do dia 19 de agosto de 2019, no auditório de uma escola situada no centro da cidade. A audiência pública contou com um público bastante diminuto em relação ao tamanho da rede de educação da cidade, em torno de 85 pessoas vinculadas à Rede Municipal de Ensino. Conforme orientação da SMED, cada escola da rede municipal, estadual e privada da cidade deveria enviar dois representantes, e cada uma das demais instituições vinculadas ao Comitê Municipal para Construção do Documento do Referencial Territorial de São Leopoldo deveria enviar um representante. Porém, em muitas escolas esse convite não chegou à comunidade escolar, ficando limitado a representações de equipes diretivas; da mesma forma, houve um compromisso firmado com os participantes do encontro de professores de que estes receberiam via *e-mail* o documento com as compilações das discussões realizadas, todavia isso não ocorreu. Assim, nessa audiência pública promovida pela SMED, foi apresentado ao público apenas o sumário do documento, seguido de breves comentários, o que gerou certo descontentamento. Após tais comentários, foi questionado ao auditório quais dúvidas ou contribuições gostariam de fazer. O que foi seguido de silêncio, quebrado apenas após o comentário de uma professora que afirmou que seria difícil os colegas se posicionarem em relação a um documento que ninguém lera. Diante disso, a Coordenação Executiva da SMED justificou que seria muito dispendioso distribuir cópias da segunda versão do documento a todos os presentes, demonstrando desconhecimento do compromisso firmado anteriormente pela Assessoria Técnica da SMED, na ocasião do encontro de professores. Após intensa discussão sobre como se daria a continuação do processo, e diante da preocupação do secretário municipal de Educação com o cumprimento dos prazos firmados com o CME, ficou determinado que o documento seria enviado no dia seguinte às escolas via *e-mail* e que o retorno das contribuições das comunidades escolares deveria ser enviado à mantenedora, impreterivelmente, até o final do expediente do 22 de agosto de 2019, cabendo à Assessoria Técnica da SMED compilar essas contribuições. A versão do documento enviada para as escolas estava com uma configuração diferente da apresentada na audiência pública, sem o

sumário e com comentários e anotações ao longo do documento, aparentando ser uma versão ainda em processo de edição.

Durante a audiência pública, o secretário municipal de Educação Ricardo Fernandes da Luz ressaltou que houve mais de 30 grupos de educadores distribuídos em seis escolas discutindo as temáticas propostas, contabilizando mais de mil docentes participantes. E que o município de São Leopoldo estava promovendo um movimento de resistência, na região, aos assédios das editoras que insistiam em tentar vender para o município uma reforma curricular, assim como um sistema de apostilamento. Também a ideia de promover, no Documento Orientador do Território, princípios e concepções, ao invés de um referencial curricular aos moldes da BNCC, segundo o secretário colocava-se como uma alternativa para que as escolas tivessem espaço para construir suas identidades nos seus PPP.

O documento elaborado foi então encaminhado para análise e parecer do CME, em 30 de agosto de 2019, através do Ofício n. 455/2019 da SMED. A fim de agilizar o processo de adequações e do prazo de reanálise, a SMED instituiu uma Comissão Especial formada por Técnicas da SMED, Assessoria Técnica e Conselheiras do CME. Assim, ao longo do último quadrimestre do ano de 2019, o documento transitou várias vezes entre as duas instituições, tendo ocorrido a última remessa do documento pela SMED ao CME em 5 de dezembro de 2019. Diferentemente do procedimento adotado pelo CME na avaliação da versão preliminar, em que a comunicação entre as instituições ocorria via ofício, as devolutivas do CME à SMED ocorreram de maneira mais direta, com comentários em uma versão editável do documento que foi compartilhado entre as instituições via *e-mails*. A presidenta do CME Fabiane Bitello Pedro esclarece que tais contribuições nesse documento vão desde a correção de informações até provocações reflexivas sobre o documento em si. Outro aspecto é que em nenhum dos espaços destinados à elaboração desse documento se discutiu com os professores do Ensino Fundamental questões relacionadas aos Objetos de Conhecimentos e Habilidades a serem desenvolvidas por cada área do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares no âmbito municipal, e nem houve referência a isso nas duas versões publicizadas do documento.

Em 11 de dezembro de 2019, o Parecer n. 024/2019 do CME<sup>31</sup>, em Plenária Ordinária, aprova, mesmo sem revisão gramatical, ortográfica e de formatação, a terceira versão do agora renomeado “Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS: Princípios e Concepções” (SÃO LEOPOLDO, 2021). Em razão da Resolução CEEed/RS n. 345, de dezembro de 2018, que estabelece no seu artigo 21 que “a adequação ou elaboração dos PPPs

---

<sup>31</sup> Parecer CME/SL n. 024/2019, disponível em <https://drive.google.com/file/d/12qauCFmlfZdm0ubZ0G7avMq4BxWWvHqQ/view>, acessado em 15 de abril de 2021.

ao Referencial Curricular Gaúcho deve ser efetivada, na sua totalidade, durante o ano de 2019” (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Em 31 de março de 2020, foi enviada para os *e-mails* das escolas da Rede Municipal de Ensino uma versão não oficial do documento, que até o final do ano letivo de 2020 ainda não havia tido sua versão oficial publicada e publicizada. Conforme a Resolução n. 2/2017 do Conselho Pleno do CNE, a data limite para que isso ocorresse seria o início do ano letivo de 2020.

Vale destacar que a SMED vinha optando, de modo recorrente, pela formação de professores em “cascata”, na qual as coordenações pedagógicas das escolas atuavam como formadoras dos seus docentes. E, basicamente, foi assim que os professores tomaram conhecimento da BNCC no município, por meio das suas coordenações pedagógicas. Todavia, isso recaiu num problema: muitas vezes as supervisões das escolas não iam a esses encontros de formação pelos mais variados motivos, dentre os quais a falta de pessoal nas escolas, urgências em relações a questões pedagógicas e, ainda, por questionarem a qualidade e validade dessas atividades formativas para o cotidiano escolar. O que colaborou para que houvesse nas escolas pouca formação, discussão e debate sobre as implicações da BNCC no trabalho docente.

O ano letivo da Rede Municipal de Ensino teve início em 19 de fevereiro de 2020, mas teve sua abertura antecedida para a noite de 18 de fevereiro de 2020, com a palestra intitulada “Preparar os professores para o futuro presente: desafio os/as professores/as a serem a diferença na vida dos/as estudantes a partir de uma evolução das ações pedagógicas” do Prof. Dr. António Nóvoa, trazido ao município por meio de um convênio entre o Sistema Fecomércio-RS/Sesc e a SMED. Na ocasião tanto o secretário municipal de educação quanto a presidenta do CME, nas suas falas para o público, convergiram para a importância de as escolas construírem a sua identidade nos seus projetos político-pedagógicos e defenderam que o Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS: Princípios e Concepções busca resguardar essa ideia – ainda que naquele momento, tal documento não houvesse chegado às escolas.

Em 19 de março de 2020 o Decreto Municipal n. 9476<sup>32</sup>, de 17 de março de 2020, seguido de diversas edições, teve como efeito a prorrogação da suspensão do ano letivo até 19 de agosto de 2020, ocasião em que as aulas retornaram de modo remoto. Sendo as escolas então orientadas pela SMED a elaborarem os seus projetos de ensino para aulas remotas de acordo com as características da comunidade escolar. As orientações da SMED em relação à

---

<sup>32</sup> Dispõe sobre Medidas Temporárias de Prevenção ao Contágio pelo novo Coronavírus (Covid-19) no âmbito da Administração Pública Municipal de São Leopoldo. Disponível em <http://leismunicipa.is/wxsco>, acessado em 23 de novembro de 2020.



recuperação das horas letivas para que o ano letivo terminasse dentro da previsão inicial, de 16 de dezembro de 2020, se deram por meio de reuniões com as equipes diretivas e da Ordem de Serviço n. 07/2020 (Anexo G – Ordem de Serviço SMED n. 07/2020).

No período decorrido entre a suspensão das atividades docentes nas escolas até o retorno remoto em 03 de agosto de 2020, a SMED emitiu, em 25 de maio de 2020, a Ordem de Serviço n. 06/2020 (Anexo H– Ordem de Serviço SMED n. 06/2020) que orientava os professores sobre como compensar parte da carga horária devida, por meio de atividades formativas. O documento considerava formações: *lives*, *workshops*, *webinários*, cursos de extensão, seminários, palestras e afins realizados a distância de modo síncrono ou assíncrono, cuja abordagem fosse voltada à educação. Nesse sentido, a SMED implementou o programa Diálogos com a Rede, o qual consistia na realização de uma série de *lives* versando sobre temáticas da educação e que se colocava assim como alternativa de atividade formativa aos professores.

O programa de formação da SMED iniciou, em 27 de maio de 2020, com a *live* “Debate do Documento Orientador de Território de São Leopoldo<sup>33</sup>” que promoveu uma conversa entre a presidenta do CEPROL Sindicato, Andreia Nunes, a presidenta do CME/SL, Fabiane Bitello Pedro e a diretora de Gestão da Educação Básica da SMED, Carla Escosteguy. As suas falas convergiram em reconhecer que o documento foi construído coletivamente, um ato de resistência local ao avanço das pautas antidemocráticas e uma defesa da identidade das escolas municipais de São Leopoldo. A *live* teve em torno de 1 hora e 30 minutos de duração, e no momento síncrono mais de mil visualizações.

Após o retorno remoto dos professores às atividades escolares, a SMED promoveu, em parceria com o Sistema Fecomércio-RS/Sesc, cursos à distância de forma síncrona por área de ensino. No caso da área da Matemática, essa atividade formativa iniciada em 21 de setembro de 2020 contou com a participação de 45 professores que acompanharam o desenvolvimento de dois temas: “Uso da Tecnologia no Ensino da Matemática”, desenvolvido em cinco encontros virtuais de duas horas cada um, com a Profa. Dra. Suelen Assunção Santos; e “A Matemática no Ensino Remoto”, desenvolvido em quatro encontros virtuais de duas horas cada um, com o Prof. Dr. Paulo Roberto Ribeiro Vargas.

---

<sup>33</sup> TV SMED São Leopoldo, Live 01 – Debate do Documento Orientador de Território de São Leopoldo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GnAWP12SPgI&t=249s>, acessado em 23 de novembro de 2020.

## **4 APRESENTAÇÃO COMENTADA DAS ENTREVISTAS**

Na primeira etapa da pesquisa foram entrevistadas, presencialmente, quatro docentes de Matemática; as entrevistas tiveram seus áudios gravados e posteriormente, transcritos. Essas entrevistas ocorreram durante o mês de agosto de 2019, logo após o encerramento das etapas de apresentação da BNCC e da coleta de sugestões em relação à elaboração do Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo; já a segunda etapa de entrevistas deveria ocorrer no início do ano letivo de 2020, durante a implementação da nova política curricular nas escolas. Mas em razão da suspensão das aulas devido à pandemia da Covid-19 as entrevistas foram retomadas apenas com duas docentes, tendo sido uma entrevista presencial com áudio gravado e posteriormente, transcrito e a outra remota via mensagem de texto arquivada e posteriormente, transcrita, no mês de agosto de 2020. Com esse caminho, se quis ouvir essas professoras para tentar compreender como estão percebendo essa política curricular no seu trabalho docente.

As respostas obtidas nas entrevistas foram agrupadas por proximidade temática, compondo temas que viabilizaram a descrição, interpretação e comentário das falas das professoras em relação: ao relato da trajetória profissional; à ressonância das políticas educacionais; à percepção da prática curricular; ao desdobramento da BNCC no trabalho docente; e BNCC no contexto da pandemia de Covid-19.

### **4.1 Relato da trajetória profissional**

As professoras entrevistadas atuam em três escolas da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, lecionando Matemática, em bairros da periferia da cidade.

Resguardando o anonimato das docentes participantes, tem-se a tabela que se segue como síntese da sua caracterização quanto a faixa etária, tempo de experiência docente e na rede, vínculo trabalhista e formação profissional docente.

**Tabela 1** – Caracterização etária, profissional e acadêmica das professoras entrevistadas.

Pseudônimo	Faixa Etária	Experiência		Vínculo Trabalhista	Formação Profissional
		Docente	Escola		
Prof. A	51 a 60 anos	13 anos	13 anos	Estatutário	Curso Superior em Licenciatura Plena em Matemática, Pós-graduação em Nível de Especialização
Prof. B	31 a 40 anos	12,5 anos	7,5 anos	Estatutário	Curso Superior em Licenciatura Plena em Matemática, Pós-graduação em Nível de Especialização
Prof. C	31 a 40 anos	12 anos	1,5 anos	Estatutário	Curso Superior em Licenciatura Plena em Matemática, Pós-graduação em Nível de Mestrado
Prof. D	41 a 50 anos	13 anos	4 anos	Estatutário	Curso Superior em Licenciatura Plena em Matemática, Pós-graduação em Nível de Especialização

Fonte: Elaborado pelo autor.

As professoras entrevistadas coincidem quanto ao vínculo estatutário, formação em curso superior em licenciatura plena em Matemática e pós-graduação. Quanto ao curso superior, esse era um pré-requisito para prestar o concurso público, já a pós-graduação foi realizada pelas entrevistadas ao mesmo tempo em que lecionavam em escolas, sem auxílio financeiro ou redução de carga horária. Além disso, cada uma delas tem mais de 10 anos de experiência docente e, semanalmente, trabalham 40 horas semanais como professoras de Matemática da Educação Básica; algumas trabalham exclusivamente no município de São Leopoldo, e outras complementando 20 horas de trabalho em outro município. No entanto, variam quanto à faixa etária, com idades entre 31 e 60 anos, e quanto ao tempo de permanência na escola em que lecionam, variando entre 1 e 14 anos de atuação. Assim, percebe-se que as professoras entrevistadas apresentam formação específica para a disciplina que lecionam, experiência docente e regime de trabalho com muitas horas semanais. E, no tocante à trajetória profissional, tem-se como fator decisivo para as suas lotações as contingências da SMED em relação à dificuldade de manter um quadro permanente de professores para essas escolas.

A entrevistada Prof. A foi nomeada e permanece ainda hoje na mesma escola em que teve a sua primeira experiência docente. A professora B falou “eu fiz o concurso sem pretensão nenhuma, passei, fui para uma outra escola, a minha carga horária excedeu e eu acabei aqui”; a professora C disse “eu passei no concurso, fui nomeada, mas eu fui nomeada para outra escola, só que lá eles extinguiram turmas, daí no início do ano letivo seguinte eu precisei trocar de escola”. Já a entrevistada professora D tinha um forte desejo de estar numa única escola, uma vez que tinha que complementar a sua carga horária em mais de uma, assim ela queria “qualquer escola em que conseguissem” comportar a sua carga horária e “aí, a SMED conseguiu essa escola”. Portanto, a lotação não resultou de uma preferência de cada uma delas por atuar nessa ou naquela escola.

Outro traço comum entre essas docentes é que foram alocadas para escolas que estão localizadas em regiões consideradas pela SMED de vulnerabilidade social e, por isso, essas escolas são participantes de programas e projetos específicos da mantenedora<sup>34</sup>. Ainda, fatores como amizades e o recebimento pecuniário relativo ao difícil acesso foram elementos relevantes reconhecidos por elas para a sua decisão de aceitar ir para essas escolas. A professora B disse: “gostei da escola, a realidade é difícil, mas eu gosto de trabalhar também com realidades difíceis, justamente, porque ninguém gosta. E aí acabei ficando.” A professora C afirmou: “como eu já conhecia a professora daqui, nós fomos colegas em [outro município], ela me atraiu para cá, ela disse ‘vai para lá, tem estacionamento, a direção é legal’.” Já a professora D relata ter tido receio de ir para a escola devido a sua localização, porém percebeu que a escola tem um arranjo diferente da vida na vila, ela falou:

Quando me falaram que era lá, naquela vila eu já pensei assim: ‘acho que não!’ A minha primeira ideia foi ‘acho que não’, mas daí eles disseram assim: ‘tu vais ganhar 15% a mais!’ Aquilo ali já me deu um ‘up’! Aí eu liguei para uma amiga que, eu nem sabia que trabalhava lá, que disse: ‘é tri boa a escola!’ Então já me deu uma aliviada, ela elogiou a escola, disse que era bom. E realmente a minha chegada foi bem tranquila na escola (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

A entrevistada Prof. A reflete: “sou professora há pouco tempo, comecei tarde, então esse universo de escola é muito novo para mim, tudo me encanta”, diz ela, mesmo tendo mais de 13 anos de sala de aula. Essa avaliação de ter começado tarde é referente ao fato de ter concluído os seus estudos já adulta, e depois de outra experiência de trabalho, como é possível verificar no depoimento a seguir:

Eu vim do interior e desde muito cedo precisei parar os estudos para ajudar em casa. Eu só fui concluir os estudos depois de adulta, fazendo EJA, trabalhando de dia e estudando de noite. Depois, contrariando a sina das mulheres da minha família, entrei para a faculdade, que foi a realização de um grande sonho (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

Em relação ao olhar docente relativo à instituição em que as entrevistadas trabalham, a entrevistada Prof. A problematiza a categorização atribuída pela SMED e a visão da própria direção da escola de que atende um público em vulnerabilidade social:

O meu porém é em relação à instituição enquanto escola e olhar que recai dessa instituição sobre os alunos de modo geral. A comunidade de alunos é vista como um grupo de deficiências, um grupo de pobres, são todos qualificados como comunidade carente. Enquanto aquela comunidade de carente não tem nada, deve existir 1%, dá para pontuar bem. Na comunidade predomina gente trabalhadora, honesta, decente,

---

<sup>34</sup> Como comentado anteriormente, a Lei Municipal n. 6640, de 30 de maio de 2008, no artigo 1º, parágrafo 5º, estabelece como “escolas prioritárias, as escolas que contam com alunos com elevada vulnerabilidade social, sendo utilizado como indicador, o percentual de mais de 28% de alunos atendidos pelo Programa Bolsa Família” (SÃO LEOPOLDO, 2008).

que tem uma proximidade grande com a escola, a grande maioria participa da vida escolar dos filhos de maneira bem próxima. Obviamente há sempre as exceções, mas são casos de exceção mesmo. É como qualquer bairro de cidade, onde tem o tráfico, onde tem o usuário de droga, onde tem prostituição, gravidez na adolescência, então são coisas que não são um privilégio dessa comunidade. É uma comunidade como qualquer outra. E fecho a minha porta e lá é o meu reino, e dou a minha aula! Alheia ao que acontece no lado de fora (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

A professora A ainda complementa:

A gente sabe que nessas comunidades em que trabalhamos têm tantas mães que ficam bem mais felizes se seu filho chega com dinheiro em casa do que com um boletim com nota 10. Então, contra isso também lutamos e daí não há professor que consiga operar mudanças tão radicais, tão significativas num ambiente desse (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

As demais professoras entrevistadas trazem nos seus depoimentos um reconhecimento de que trabalham com estudantes, na sua grande maioria, em condição socioeconômica precária e residente em regiões nas quais a violência criminosa é constantemente descrita na imprensa local. A professora B disse:

No meu ponto de vista é uma escola assim com uma realidade bem, bem, difícil na questão da vivência dos alunos. De ser uma realidade bem violenta. Para eles a violência é normal, então muitas vezes quando eles vêm conversar conosco eles são agressivos achando que aquilo é normal. Eles estão aqui porque a mãe mandou ou o conselho [tutelar] obrigou. Assim, a realidade deles aqui é difícil (Prof. B, entrevistada em agosto de 2019).

Também, a professora C faz a avaliação de que “É uma escola que está inserida numa realidade bem difícil, numa comunidade bem pobre e bastante caso de parentes, às vezes até os próprios alunos, inseridos no tráfico, na violência, na prostituição”. A Prof. C ainda afirma: “Eles vêm para comer, vêm pela rede social de amigos”.

A professora D relata alguns elementos que encontra no cotidiano escolar e destaca, a partir das suas vivências, que encontra uma realidade bastante diferente do que já vivera enquanto professora:

É muita miséria, são muitas alunas violentadas, problemas bem sérios e tristes. Então eu procuro nem me envolver para não mudar a minha personalidade, a minha atitude com eles. Eu procuro até não saber muito dos problemas dos alunos porque cada um é mais problemático que o outro ali. A minha escola é totalmente à parte, ela é muito diferente de todas as outras escolas que já trabalhei. Tanto que jamais é cobrado nada do professor quanto à questão do ensinamento, se o professor conseguir estar dentro da sala de aula, vir à escola e conseguir estar naquele momento que ele tem que estar na sala de aula, bem, sem nada acontecer, ele já sai no lucro. É mais ou menos isso. Nas minhas aulas eu até não tenho muita dificuldade, mas eu vejo que têm professores que não conseguem trabalhar, que não dão nada, e isso não é cobrado (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

E esclarece:

Considerando a localização da escola eu não trabalho com medo. Eu só tenho medo da escola para fora. Mas ali, sai dali, entra dentro do carro e foi. A gente pega até um atalho, não vai nem pela rua principal, pega um atalho por dentro. Porque não dá para circular, eu tenho medo, eu sei que acontece muita coisa ali. Não é um lugar onde eu passeio. Ainda mais que depois da morte do antigo chefe do tráfico, esse grupo novo que assumiu não está respeitando o entorno da escola. E agora eu me preocupo, inclusive uma vez quando fui uma tarde sair com uma colega de ônibus, na volta, a gente precisou se jogar no chão do ônibus porque começou um tiroteio na vila (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

As professoras B, C e D relatam que as escolas estão inseridas em localidades pobres, que convivem com os conflitos e as disputas das organizações criminosas pelo domínio do território, e que isso de certo modo ressoa na escola. Elas destacam a difícil realidade de vida dos alunos, episódio de tiroteio no trajeto para o trabalho, e o comentário sobre o estacionamento como um fator para decidir ficar na escola. Os depoimentos das professoras A e D que relatam pouco envolvimento com as histórias de vida dos estudantes refletem as suas vivências nesse espaço. No entanto, evidenciam também que nenhuma das professoras reside na localidade em que trabalha, o que pode conferir certo distanciamento em relação à vida dos alunos na comunidade. Por outro lado, nenhuma das professoras relata trabalhar com medo em suas salas de aula, o que revela que a escola é um lugar de encontro entre professores e alunos, de algum modo protegido da violência que descrevem como um elemento do entorno.

#### **4.2 Ressonâncias das políticas educacionais**

Perguntou-se às entrevistadas quais políticas educacionais destacariam, ao longo da sua trajetória profissional, como relevantes na melhora das condições de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Em suas respostas, todas as entrevistadas indicaram que avaliam as políticas públicas de contraturno escolar – como, por exemplo, o programa do governo federal Mais Educação, posteriormente, reformulado para Novo Mais Educação, e substituído pelo programa municipal Mais Educa (em 9 de maio de 2019 na rede de ensino), e os projetos de escola como reforço escolar, banda, dentre outros promovidos por organizações não-governamentais – como relevantes na melhora das condições de ensino e aprendizagem nas escolas.

Isto é, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola é algo apontado como positivo pelas professoras. A fala da professora D é bastante eloquente em relação ao motivo que ela atribui aos estudantes: “Eu acho que o lugar que eles mais detestam é ficar em casa, então qualquer coisa que a escola estiver oferecendo eles vão”. Todavia, algumas críticas são feitas: a entrevistada Prof. A disse que “quando começou a funcionar bem, quando já estava tudo pronto para funcionar, tudo construído para funcionar muito mais a contento, e acabou, foi

o [Novo] Mais Educação”; nesse sentido, a entrevistada Prof. B comenta “aqui agora que voltou o Mais Educa”. A entrevistada ainda ressalta a falta de um projeto que atente às peculiaridades dos anos finais do Ensino Fundamental:

Então eu não sei exatamente os meus alunos que participam, geralmente, os que participam são os alunos que não têm, ‘entre aspas’, tanto problema assim. Na minha opinião esse tipo de projeto tem que ser justamente para os alunos problema, só que não, não são os problemas, vamos chamar assim, geralmente, eles não vão. Quando é um aluno que é mais difícil de sala vai, eu acho que até dá uma melhorada. Só que eu não vejo muita diferença, para ser bem sincera, eu não vejo muita diferença. Eu não! Não, são poucos os que participam, geralmente, são os menores que participam, por eu ter os oitavos e nonos anos aqui, em sala de aula poucos participam (Prof. B, entrevistada em agosto de 2019).

Quanto ao tipo de atividades que deveriam compor o contraturno escolar, as entrevistadas A, B e D se aproximam quanto a serem voltados para atividades esportivas e artísticas. Cito-as, respectivamente:

O aluno ficava mais tempo na escola, com aquela ideia de educação integral, e participava de coisas, atividades, muito interessantes como judô. Tem que ver que apresentações bonitas eles faziam e esses alunos que faziam as atividades e que gostavam daquelas atividades, eles melhoravam na escola, eles melhoravam na nota, melhoravam na conduta, eles melhoravam muito (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

O que eu noto de diferença é quando tinha banda da escola. Os que participam da banda, geralmente, acabam tendo uma postura melhor, porque senão eles são proibidos de ir para a banda, porque eles têm que ter uma postura boa (Prof. B, entrevistada em agosto de 2019).

Ali eles se envolvem muito, eles têm agora dança, eles têm uma tal de rádio. Mas eu acho mais importante essa questão da dança, da capoeira, esse tipo de atividade e até a questão do reforço também. São coisas que atraem os alunos para virem na escola (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

Já a entrevistada professora C deixa bem clara a sua preferência por atividades de reforço escolar, pois essas são promovidas pelo corpo docente da escola. Vale mencionar que, como via de regra, para desenvolver as atividades do contraturno, as escolas vinculadas ao Programa Mais Educa<sup>35</sup> recebem verba da Secretaria Municipal de Educação para contratar funcionários. Como é possível verificar no excerto a seguir:

Às vezes, por exemplo, quando tem carga horária sobrando de professor que eles conseguem fazer aulas de reforço no contraturno, é muito bom. Até porque daí é um colega teu, a gente conversa entre si sobre o que o aluno está precisando e se tem um acompanhamento de como esse aluno está indo no contraturno (Prof. C, entrevistada em agosto de 2019).

---

<sup>35</sup> O Mais Educa São Leo, definido pelo Decreto n. 9.242, de 09 de maio de 2019, regulamenta o contraturno escolar. Disponível em <http://leismunicipa.is/rbjlx>, acessado em 10 de janeiro de 2020.

Além disso, percebe-se nos depoimentos das professoras B – “Esses projetos que nascem na escola, nesses sim se percebe alguma diferença” – e C – “Esses projetos que são geralmente de uma organização interna” – certo reconhecimento aos projetos que são desenvolvidos pela escola. A Secretaria Municipal de Educação sugere uma relação de atividades de contraturno, porém as escolas podem aplicar o recurso recebido em projetos que já desenvolvem com recursos próprios.

Ao questionar as professoras sobre a sua percepção do relacionamento da Secretaria Municipal de Educação com a escola, percebe-se que entre as entrevistadas há um consenso de que esse relacionamento é verticalizado. Por outro lado, em seu depoimento, a professora D explicita certo desinteresse por esse relacionamento, como se pode notar no excerto a seguir: “Ah, eu assim, sou bem por fora, evito me envolver nesse tipo de coisa, mas não vejo muito sentido nas coisas que pedem, eu não sei muito e nem quero saber”. Além disso, a mesma critica o distanciamento da mantenedora em relação à supervisão dos trabalhos da gestão escolar:

Assim parece que a coisa não anda, a SMED poderia estar mais presente, as escolas ficam muito livres para fazerem o que quiserem, e a gestão da escola fica muito dependente da ética profissional de quem está administrando. E aí, a SMED não interfere, não corrige, não verifica, nem sabe o que está acontecendo. Eu acho muito largado (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

Ao mesmo tempo em que a entrevistada D diz que esse relacionamento é vertical, também o descreve como “largado”. Isso pode parecer uma contradição; entretanto, seu ponto de vista fica mais claro a partir do excerto a seguir:

Mas onde eu vejo, a SMED mais erra do que acerta. E olha que quem está lá é professor, só que eles esquecem, fazem um monte de coisas erradas. Eles não ajudam nos problemas sérios que eles sabem que a escola tem e que precisam ser resolvidos. Parece que continua tudo igual, eles não têm até mesmo aquela visão do professor (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

Assim, é possível notar certa crítica às políticas impostas pela mantenedora, de que pouco se relacionam com as dificuldades que a gestão escolar enfrenta no cotidiano. Ideia análoga parece estar presente no comentário da professora A, que também fala da pouca efetividade das políticas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação:

A Secretaria de Educação faz a parte administrativa, pensa o que ela acha que vai dar mais ibope e manda fazer na escola, pronto! E manda fazer na escola! Não pensa em políticas para educação mesmo. Visando aspectos didáticos ou visando o aluno. Não vejo muito disso não, se ocupam com aquilo que dá mais publicidade (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).



Além disso, o modo como a mantenedora vem realizando as atividades de formação com os professores<sup>36</sup> é algo que apareceu nas falas de três das quatro professoras entrevistadas como um elemento que parece contribuir para o afastamento entre professores e mantenedora. A professora B manifestou que, até o início do segundo semestre de 2019, havia ocorrido uma única reunião com o pessoal da SMED; a professora C comentou que “as reuniões que têm são diretamente com a direção e a supervisão” e a professora D disse “quem se envolve é a direção”. Nota-se certo distanciamento da Secretaria Municipal de Educação em relação às escolas, tanto que a troca da equipe de gestão da pasta, no início do ano letivo de 2018, foi comentada apenas pela professora C – “agora em São Leopoldo andou havendo algumas trocas”.

### 4.3 Percepção da prática curricular

Nessa perspectiva, se quis situar, em parte, como as escolas debatem a sua política curricular, ao se questionar as entrevistadas sobre como o projeto político-pedagógico (PPP) vem sendo elaborado nas suas escolas. Essa descrição pode ser vislumbrada em algumas das reflexões compartilhadas pelas professoras entrevistadas:

Em 2012 eu participei de uma reunião pedagógica para a construção do PPP, onde numa atividade motivacional me pediram para deitar sobre o papel pardo e desenharam o meu corpo nele. Daí colocaram que a escola é um corpo e que todos nós fazíamos parte desse corpo e tal. Bom, tudo aquilo não sei onde foi parar, onde colocaram o meu corpo! Mas até hoje não foi feito, não temos um PPP e eu não me lembro de ter tido um PPP, desde que eu entrei em 2006. Quando iniciou a ampliação das escolas que até então eram de Ensino Fundamental incompleto, não lembro de ter tido na escola um PPP de fato. Daí então foi tendo a ampliação das séries finais, teve a EJA, mas nunca tivemos um PPP (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

Prof. B: “Ontem começou!”.

É engraçado, em toda a escola que eu entro o PPP nunca está terminado normal. Eles estão sempre discutindo esse PPP, eu acho que é infinito, eles nunca terminam esse PPP. Em todas as escolas que tu vais trabalhar, vamos na reunião da supervisão, vamos discutir PPP, e aí não termina, aquilo fica. Daí meio ano depois, vamos discutir PPP. Eu não sei uma escola que tem PPP finalizado. Eu acho tão engraçado, que daí eu entro nas escolas, vamos discutir, é reunião, é PPP. ‘Mas essa também não tem PPP pronto!’ Não é possível! Daí ontem começou, teve uma primeira reunião para se rediscutir o PPP (Prof. C, entrevistada em agosto de 2019).

A gente fez isso no início do ano passado, a gente só deu umas pequenas modificadas porque já estava pronto e não mudou muito. Mas é feito, a gente faz uma reunião, a gente faz grupo, discute, vê o que muda, o que não muda, mas tudo assim meio rápido (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

---

<sup>36</sup> Conforme mencionado anteriormente, na formação de professores em “cascata” as coordenações pedagógicas das escolas atuam como formadoras dos seus docentes.

As respostas das professoras a essa questão indicam que as escolas das entrevistadas não vêm assumindo a discussão do PPP como espaço privilegiado de debate do currículo, mas como mais uma atividade institucional que a escola e os professores precisam atender.

Ao perguntar às entrevistadas sobre as suas estratégias para executar a programação curricular proposta no PPP, as professoras remetem a reflexão para como produziram e sobre como abordam os conteúdos descritos nele.

Quanto à elaboração dos currículos, a Prof. A disse:

O currículo de Matemática fui eu que elaborei para escola quando eu assumi em 2006. Aí eu pesquisei pelos Parâmetros Nacionais Curriculares com o pouco conhecimento que eu tinha, porque foi a minha primeira escola. Eu busquei em algumas escolas particulares de Porto Alegre para ver como era o currículo, na escola do Estado e de algumas que eu consegui, municipais daqui de São Leopoldo, que já tinham as séries finais. E aí eu dei uma olhada equilibrada, olhando mais alguns livros didáticos para ver o que coincidia, olhando mais de um livro da Moderna, da Ática, vendo o que era possível, o que contemplava cada um daqueles livros didáticos. Então, daí foi criado e desde então, esse que eu elaborei foi mantido. Só anos depois, quando chegou outra professora de Matemática, nós sentamos em 2013 para ver o que ela achava, se aquele conteúdo curricular estava adequado ou não. Ela achou que algumas coisas eu tinha colocado meio que demais, mas eu disse 'não tem problema, eles dão conta'. E desde então se manteve, só agora com a BNCC, eu dei uma olhada novamente, parei para ler os objetivos que a base trazia de comum (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

A Prof. C comenta:

A gente tem a obrigatoriedade de entregar um plano de trabalho. Em que consta todo o conteúdo que a gente vai cumprir naquele ano. E daí normalmente a gente já tem o conteúdo, mais ou menos organizado. Eu costumo conversar com a professora do ano anterior para saber até que ponto ela chegou. 'Tu conseguiste dar tal coisa?' Eu peguei o sétimo ano agora, e a professora do ano anterior me disse que não conseguiu dar números decimais, não conseguiu dar a soma e a subtração de frações com denominadores diferentes. Então são coisas que ela não deu ano passado que eu tenho que dar conta neste ano (Prof. C, entrevistada em agosto de 2019).

A Prof. D relata:

Quando eu entrei lá eu fiz o currículo no primeiro ano, em 2015. Depois, eu e a minha colega revisamos. Discutimos a questão que eu gosto muito da parte algébrica e ela mais da geometria, então revisamos buscando um equilíbrio. E aí a gente fechou. E o modo de trabalhar de nós duas é bem parecido, então foi bem tranquilo nós duas trabalhando. Agora com mais um colega que acabou entrando no lugar dela, ele fez o currículo do sexto e oitavo anos e eu entreguei o do sétimo e nono anos. Mas, a gente não conversou (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

O que parece ficar evidente nas falas dessas professoras é que têm autonomia de planejar a escolha de conteúdos e que os temas específicos da Educação Matemática são acordados entre os seus pares de disciplina. Porém, além de discussões pontuais entre professores de Matemática, não se percebem indícios de articulação entre os professores ao longo do ano

letivo. Outro elemento comum é que todas relatam que elaboraram o planejamento a partir das experiências que ocorrem nas escolas e dos livros didáticos.

O que instiga a pensar como as docentes realizam o currículo nos seus contextos educacionais. Elementos dessas práticas são apresentados nos excertos a seguir:

Dou ele integral. ‘E está na Base!’. Eu acredito que em todas as disciplinas têm lá alguns temas que os alunos têm mais dificuldade. Isso também tem muito a ver com a idade do aluno, um aluno de nono ano não tem dificuldade para saber o que é um conjunto numérico. Enquanto no sétimo e no oitavo eles estão numa idade em que eles têm uma dificuldade tremenda para entender. Eu acredito que toda a disciplina tem sempre algum tema que é mais chato de se estudar, que é mais chato de internalizar, que a aprendizagem se efetue mesmo. Então nesses casos eu já dou mais ‘*en passant*’ muito cedo um tema chato desses. Aí eu já falo em operações com frações no sexto ano mais rápido, no sétimo ano eles já ouviram falar, daí eu já cobro mais. Mas eu sempre dou conta, sempre dou conta e naqueles conteúdos que eles parecem ter mais dificuldade para dar conta o meu grau de exigência de decoreba em prova eu reduzo. Eu reduzo porque a gente não é igual, a gente não é bom em tudo, têm algumas coisas em que a gente não é tão bom (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

Eu tento só trabalhar com a realidade deles. ‘O quê que vocês acham de poder trabalhar assim?’. Ou então, de repente num lugar ‘tananã’ o quê que vocês querem?’. ‘Como é que vão conseguir? ‘Então vamos lá, isso aqui usa em tal coisa, isso aqui usa naquilo lá’. ‘Depois esse conteúdo usa em outro conteúdo no Ensino Médio’. ‘E aí vocês vão trabalhar com isso, nisso aqui’. Eu tento mostrar assim. Assim é a única forma que eu vejo que eles começam a se interessar um pouco, e nos maiores. Nos menores eu não noto muito. Na nossa realidade a gente tem umas atividades que nem amanhã, por exemplo, vamos levar os alunos ao cinema. Porque eles não têm a oportunidade de ir ao cinema, então se eu tivesse programado uma aula amanhã nesse dia eu vou trabalhar esse assunto, deu, foi por terra! Mas eles também precisam dessa vivência um pouco fora. Pela realidade deles, se a gente não levar ninguém leva. E então não conhecem e aí aumenta o sentido de ignorância (Prof. B, entrevistada em agosto de 2019).

Vai muito de turma, mas no geral eu tenho conseguido trabalhar bem. Tenho conseguido até o final do ano dar quase tudo, vencer todo conteúdo. Claro que a gente deu uma reduzida, não dá para querer trabalhar quinhentas coisas. Até porque tu sabes né, daqui a pouco não vem metade da turma porque é dia de chuva, não pode dar conteúdo dado. Tem que voltar, mas daí fulana não entendeu e como tem todo esse problema deles de vir para escola não dá para ti chutar o balde e passar para o conteúdo adiante. Então, tu dá mais um trabalho, trabalho em dupla, trabalho individual, aí faz um tema, depois dá uma prova, a recuperação da prova. E daí quando eu vejo já se passou um monte de tempo e a gente não saiu daquilo ali ainda. Na verdade, eu não paro para respirar muito, para dar conta do currículo, toda aula tem uma parte nova. O aluno que falta uma aula perdeu, alguma coisa séria ele perdeu. Quando eles perguntam se na próxima aula vai ter alguma coisa naquele dia eu sempre respondo que vai ter algo importante. Se o aluno veio naquela aula, alguma coisa ele tem que sair aprendendo naquele dia. Jamais eu vou dar uma aula só para matar tempo, até mesmo para eles verem que é importante eles estarem ali e valorizar. Tanto que seguido algum aluno vem até mim e diz que só veio na aula hoje porque tinha Matemática. Eu procuro valorizar aquela aula, tem que fazer atividade, tem que mostrar o caderno e ganhar o carimbo valendo nota (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

As professoras expressam diferentes elementos que norteiam suas ideias sobre currículo, como abordar determinados conteúdos considerando aquilo que é possível adaptar

para os seus estudantes, oportunizar acesso à cultura em espaços não escolares, relacionar currículo com programação de conteúdos, compreender a aula como sequência de atividades e viabilizar aprendizagens.

Oportunamente, perguntou-se às professoras A e D o que entendiam por currículo, ambas mencionam uma noção de currículo que se relaciona diretamente com o currículo praticado no cotidiano escolar.

A Prof. A disse:

O currículo normalmente é o conteúdo programático do qual nós temos que dar conta. Eu penso em currículo como um pouco mais do que isso. Penso currículo como uma atitude educadora, se tu não queres que o aluno mexa no celular, então não mexe no teu, que priorize dar a tua aula, que não fique só no conselho, mas que ensine pelo exemplo. Se fala em educação ambiental na escola, mas dia e noite se tem uma torneira correndo água. Se fala em educação no trânsito, responsabilidade cidadã, mas não se ensina que pelo portão dos carros da escola devem entrar os carros. Então assim, para mim isso tudo é currículo (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

A professora D diz que: “Currículo é a aula que tu vais dar, como tu vais trabalhar, o quê que tu vais cobrar. Eu acho que todo o momento que tu estás em sala de aula é currículo. É tudo!”.

Ao que parece as professoras A e D convergem para um entendimento de currículo constituído a partir da prática docente.

Em relação a como as professoras entrevistadas avaliam o ensino e a aprendizagem de Matemática nas suas escolas, elas responderam:

Eu não quero nem me culpar e nem culpar o outro, mas a avaliação por conceitos como a praticada na rede [municipal de ensino] contribui para que o aluno fique satisfeito com o mínimo necessário. E aí, de 20 alunos tu retiras 5 ou 6 alunos que têm aquele desejo de querer mais. Não que o conceito desestimula, mas o conceito maquia. Tipo, o aluno tem ‘S’, então passou. Mas o ‘S’ é 5,0 ou 7,9. Ele maquia. Então com uma nota a avaliação fica mais transparente. Então eu digo, eu tenho inúmeros alunos que passam com ‘S’, mas desses tantos deles [a nota] é 5,0. No final das contas a nossa média é 5,0. Enquanto em outras redes a média é 6,0, a média é 7,0. É um pouquinho mais. Aí só se destacam alguns que já vêm de um espaço, do seu pequeno mundo assim, onde o conhecimento é tido como importante (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

Bem difícil. Bem difícil até porque eles não têm o hábito do estudo. Eles não têm o hábito do estudo. Eles não veem, porque não gostam de estudar Matemática. ‘Para quê que isso vai servir na minha vida!’. ‘Porque fulana trabalha com tal coisa e ganha mais’. ‘Fulano trabalha com aquelas outras coisas e ganha mais’. ‘Para quê que eu quero?’. A gente acaba não conseguindo trabalhar o que poderia com aquele, porque tu tens que ir pela maioria. E aí fica um pouquinho para trás. Se eles estudam é porque a mãe diz que é importante para ter um bom trabalho no futuro e para ter um futuro bom. Eles repetem muito isso para mim, os pequenos. Mas os maiores começam a entender um pouco mais porque eles chegam nessa questão de fazer um curso técnico. De fazer prova para entrar no técnico (Prof. B, entrevistada em agosto de 2019).

Têm alunos que têm bastante interesse, até bastante habilidade assim com a Matemática. Eu vejo em alguns que têm o raciocínio lógico bem bom. Mas outros tantos! Eu gostaria muito de poder dar uma atenção, uma atividade diferente para cada um. Pelo menos eu que tenho os menores assim, que eu não consigo, entendeu, dar uma atividade diferente para cada um (Prof. C, entrevistada em agosto de 2019).

Eu acho que o rendimento está muito bom, dentro das possibilidades dali, dentro dos parâmetros, dentro do que eu tenho. Eu acho que eu e meus colegas estamos conseguindo ter um rendimento muito bom na Matemática. Eu acho que está valendo, que está melhor do que quando eu entrei, bem melhor. Quando eu entrei era bem mais difícil. Claro eu não vou exigir demais, eu acho até que eu exijo bastante ao se considerar os problemas que eles têm (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

Diante dos depoimentos das professoras observa-se que percebem a sua prática curricular a partir de fatores que elas consideram que interferem no processo de aprendizagem dos seus estudantes, lançando luz no sistema de avaliação adotado pela rede de ensino, nas condições socioeconômicas de seus estudantes, na falta do hábito em estudar, na obrigatoriedade legal, além de evidenciarem que não aprendendo a trabalhar com o contexto escolar que se apresenta a elas.

Assim, se quis saber a relevância atribuída pelas professoras às avaliações como a Prova Brasil (SAEB)<sup>37</sup> e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>38</sup>, ao que indicaram a pouca capacidade dessas avaliações externas de contribuir para o cotidiano da prática docente.

Para o meu trabalho enquanto professora não vejo nenhuma relevância. Que eu saiba a escola tem um reconhecimento e verba maior em razão dos resultados. Mas para o meu trabalho eu não vejo nenhuma relevância. Pelo que eu sei, serve para avaliar em índices internacionais o conhecimento dos jovens brasileiros, dos estudantes brasileiros. Agora não há documento, não há aferição de conhecimento que vai chegar a números mais elevados se equiparando a estatísticas internacionais enquanto tivermos tamanha distorção dos textos com as práticas. Se precisa ação e não de texto, na prática para a educação avançar. A educação precisa ser mais importante para as famílias e para os governos para que a educação brasileira melhore em nível internacional. É como eu digo, no ambiente escolar que se tem, [a gente] precisa de um conjunto de ações, uma mudança de pensamento geral. Repito, precisa que se encare o conhecimento de forma diferente, precisa que se dê importância para o conhecimento. Por isso que eu digo, precisa de outras ações que trabalham junto com o professor. ‘Mas o que a gente vai fazer?’. ‘Vai ensinar alguma coisa para aquele que não quer aprender?’. É preciso também que esse jovem que está na escola veja o conhecimento como algo importante (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

---

<sup>37</sup> A partir de 2019, as avaliações nacionais de larga escala, Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC, conhecida também como Prova Brasil), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), todas promovidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), passaram a ser chamada de Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), seguida da respectiva etapa, área de conhecimento e tipo de instrumento envolvido. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>, acessado em 31 de agosto de 2020.

<sup>38</sup> O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação), obtida a partir do Censo Escolar realizado anualmente; e as médias de desempenho nos exames bianuais, aplicados pelo INEP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>, acessado em 31 de agosto de 2020.

A escola faz [aplica a prova] porque é obrigada, no meu ponto de vista. Não muda em nada, também no meu ponto de vista. Eu não sei se é o que os outros professores pensam. Enfim, mas aí vêm nos informar que a nossa escola ficou em tal lugar, 'oh'! O quê que muda? Não muda nada! 'Oh', só! Para mim, o que eu vejo de fato nas escolas é isso. Não vejo mais diferença nenhuma. Eu vou ser bem sincera, para mim não muda justamente por esses fatos. Eu procuro tentar passar para eles [alunos], conversando, a importância do estudo e porque que eles têm que estudar. Mas eu desvinculo disso o meu pensamento. E até aqui a gente não sofre tanta pressão para passar [aprovar] aluno. Na verdade, eu não me sinto pressionada a passar aluno aqui. Aqui eu não me sinto, se eu achar que o aluno não tem condições, se os colegas concordam que não têm como, não vai, fica [é reprovado, ao final do ano letivo]. A gente procura não mascarar. E a gente tem o apoio de muitos pais. 'Não está legal, segura'. Mas se os índices vão mudar alguma coisa na minha forma de trabalhar, hoje em dia não muda (Prof. B, entrevistada em agosto de 2019).

Eu acho importante ter fatores que avaliam a escola. Não sei exatamente se são esses instrumentos os melhores, só que normalmente os índices, que nem para nós aqui é o IDEB, que é o que mais se fala. Só que o IDEB tem diversas variáveis, para ser composto o IDEB. E uma delas é o índice de aprovação. Daí o que acontece, os alunos não vão bem nessas provas. Só que daí a gente sofre uma pressão imensa para aprovar em massa para melhorar o IDEB. Daí fica o IDEB maravilhoso, mas na prova em si eles foram péssimos. Mas a gente aprovou todo mundo para o IDEB ficar bom. Daí se diz assim: 'essa escola tem o IDEB maravilhoso, claro né!'. Não foi porque os alunos foram bem nos instrumentos externos de avaliação, foi porque os professores foram pressionados para passar todo mundo. Tem que ser muito bem avaliado que tipo de instrumentos, que tipo de variáveis, vão colocar para constituir um índice de qualidade. Eu acho que índice de aprovação e reprovação não é um deles. Até por isso, a nossa escola está entre os piores IDEB [do município]. Às vezes a gente pensa um pouco nos índices. Eu penso às vezes, em melhoria, em ver outras coisas. Porque às vezes essas provas vêm com uma linguagem mais universal do que a gente dá. E daí a gente vê a importância deles também se prepararem para isso. Então, principalmente, quando eu dou aula mais para os oitavo e nono anos, quando a gente vê em outras provas assim, eu vejo para eles a importância deles sentar, se concentrar, saber fazer uma prova. Porque no decorrer da vida deles vão passar por vários momentos e situações assim. Eles têm que experienciar isso para poder ter mais tranquilidade nas vezes seguintes, para poder fazer (Prof. C, entrevistada em agosto de 2019).

Nenhuma, até mesmo porque não é o objetivo da escola. A escola nem tem muito interesse em avaliar os alunos assim. Tanto que a maioria dos professores nem faz prova [nas suas disciplinas] ali. Quando a gente faz conselho de classe todo mundo passa. Eu acho interessante, curioso, esse tipo de avaliação, mas eu acho que não serve como parâmetro. Porque as realidades de uma e outra [escola] são muito diferentes. É curioso, é interessante, olhar o que tem na escola lá que foi super alto? Por quê? Analisar o porquê. A minha não tem, não porque o professor não é bom, ou o aluno não seja capaz. É porque o cotidiano lá, a vida do aluno é totalmente diferente daquele ali. Então, é lógico que tu não vais conseguir, não é o professor daquela escola que é melhor que eu. Não é! É que a realidade é outra. Saber quais são os fatores que fazem a escola melhorar isso é interessante, mas não para avaliar escolas. Se fosse a mesma realidade, se fosse todo mundo igual aí sim (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

As narrativas das professoras convidam a pensar que os critérios considerados pelas avaliações externas, na intenção anunciada de aferir a qualidade da educação, destoam dos elementos que poderiam ser considerados para a qualidade na educação. Assim, no entender das professoras, essas avaliações são voltadas para aferir o conteúdo, mas, sobretudo, pressionar para que se melhorem os índices de aprovação sem de fato olhar para a realidade das escolas.

É possível perceber que as avaliações ocorrem por uma imposição às escolas, cujos resultados não têm impacto direto na realidade do contexto escolar, sobretudo, por não representarem acesso a mais recursos e nem refletirem o que acontece nas escolas.

O comportamento dos estudantes é um elemento que aparece nas falas das docentes entrevistadas; a professora C diz que, como trabalha com os estudantes mais jovens, ela tem “muita questão disciplinar”, de os estudantes não terem comportamento adequado em sala de aula. Nas suas palavras, “às vezes tu passas mais tempo em sala de aula tentando organizar a turma, tentando que eles não se matem, tentando que eles não fiquem discutindo, se levantando, do que com a matéria em si”. E ainda complementa:

E às vezes isso em sala de aula impacta muito na questão da aprendizagem, de muitos não terem perspectiva fora da realidade difícil deles. E de não dar valor, o real valor ao ensino, à educação. Eles não têm a magnitude do que eles podem conseguir através disso (Prof. C, entrevistada em agosto de 2019).

A professora B relaciona o modo como os estudantes enfrentam os professores em sala de aula com a idade, ela relata: “Eles dizem que não querem fazer e perguntam: ‘o que tu vais fazer comigo se eu não fizer?’. Eles, os maiores, têm essa questão de enfrentar. E aí o que tu vais fazer? Então também isso acaba tornando bem difícil”.

A professora D diz: “Eu não tenho a dificuldade de ensinar”, mas ao recordar episódios de sala de aula com as suas turmas, se deteve numa em especial:

Uma das turmas é mais de meninos que a maioria é envolvida com o tráfico, com alunos ‘barra-pesada’, uma coisinha e sai soco para tudo que é lado, é uma turma que se eu sair para ir ao banheiro eu estou dando passe livre para eles se matarem, porque eu sei que vai dar uma coisa séria ali. Nessa turma eu jamais saio da sala por um minuto, procuro nem ficar muito virada de costas também (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

A professora D complementa:

Meus alunos são cheios de problemas sérios dentro de casa, como é que eu vou chegar na escola e obrigar ele a produzir, ele vai partir para cima de mim. Quem sou eu para querer mudar a vida daquele aluno, se ele está enfrentando problemas sérios. Por isso que eu não bato de frente com aluno, vai saber o quê que aconteceu com ele antes de vir para escola. Toda a responsabilidade sobre a aprendizagem não é do professor, faz parte do aluno também, da família (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

A partir de elementos presentes nas falas das professoras, percebe-se que o currículo para elas se relaciona com uma série de elementos como o projeto político-pedagógico da escola, os valores da comunidade escolar, o acesso a artefatos culturais fora da escola como ir ao cinema, a prática pedagógica docente, entre outros, que evidenciam que essas professoras estão trazendo consigo uma noção de currículo relacionada com o cotidiano escolar.

#### 4.4 Desdobramentos da BNCC no trabalho docente

Na tentativa de entender como estão percebendo os desdobramentos da BNCC sobre o trabalho docente, indagou-se às entrevistadas como estavam vendo o processo de construção do Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo. E quanto a isso, as professoras entrevistadas coincidem ao relatar que houve poucos espaços, promovidos tanto pela mantenedora quanto por suas escolas, destinados à compreensão dessa política curricular, e isso é perceptível nos seus depoimentos.

A Prof. A conta:

Na verdade, nós tivemos um encontro com os professores da rede. A Secretaria de Educação já tinha estruturado basicamente um documento e disse: ‘Vocês concordam?’. Não aconteceram reuniões nas escolas falando da Base. Na verdade, o que me pareceu, nesse encontro para a construção da Base Municipal, é que estava lá digitado todo um esquema em que 80% das coisas não podiam ser modificadas e havia uns 20% do documento para nos manifestarmos de alguma forma. É como eu falei anteriormente, a SMED está lá, é uma parte administrativa que pensa o que quer fazer, o que precisa fazer ou até onde vai fazer. E que dê menos trabalho, porque ouvir professor é muito chato, professor tem pergunta e resposta para tudo. Então, a SMED facilitou as coisas. Até mesmo porque tem um grupo de professores que prefere não falar e nem fazer nada. Assim, tivemos um encontro com os professores da rede e pelo que entendi haverá mais outro para fazer o fechamento da Base Municipal. Mas que para mim não é uma construção democrática e participativa como se fala por aí. É mais uma vez o papel! O papel aceita tudo (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

A professora A evidencia desconfiança em relação à intenção da SMED de dialogar com os professores para construção do Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo, sobretudo, pela forma como o processo foi organizado pela mantenedora, que ela avalia não privilegiar o envolvimento dos professores.

A Prof. B diz:

Teve uma reunião com todos os professores, há um mês e pouco atrás, dois. Eu tinha entendido que nós iríamos para conhecer a BNCC, assim em questão de conteúdos, eu tinha a comparação com [o outro município que trabalho]. E eu não achei muito válida. Comparando os dois municípios eu gostei muito mais [do outro] em que a gente conseguiu sentar, olhar os conteúdos, ver a proposta. Onde nos perguntaram ‘o que vocês nos sugerem?’. ‘O que vocês estão achando?’. ‘Onde é que vocês preferem?’. Lá sim, lá a gente teve um contado bem legal. ‘Aqui teve duas ou três reuniões?’. ‘Vai ter mais uma?’. E agora aqui foi aquela reunião ali, que não foi falado sobre conteúdo, o que foi inserido, o que foi retirado, o que foi modificado de séries, que eu sei por causa do outro município. Aqui o pessoal não faz ideia de que [o currículo] foi reorganizado, [percebo] conversando com os colegas. Eles falaram mais na questão da função dos pais na escola, família, mais nesse sentido, a BNCC até agora nos foi colocado aqui no município. Mas não ela em si, o que nos seria cobrado, aqui não foi dito ainda. ‘Pelo menos não para mim!’ (Prof. B, entrevistada em agosto de 2019).



A professora B traz a experiência que teve no outro município em que leciona, no qual, em sua opinião, o processo para a construção do documento curricular municipal se deteve mais em discutir a programação curricular. Enquanto em São Leopoldo, a abordagem adotada pela SMED, de tratar sobre a participação da comunidade na escola como pauta principal na reunião com os professores de Matemática, foi desaprovada por ela.

A Prof. D relata:

Eu acho que está tendo pouca formação. A mais interessante foi aquela que estavam os professores de Matemática reunidos. E aí houve alguma discussão sobre as dificuldades de cada um nas suas escolas, mesmo que não tenha tido uma discussão sobre a Matemática em si. Eu acho que está faltando formação por área, porque essas que são gerais são bem inúteis. Teve uma agora há pouco tempo lá na escola que era sobre BNCC que foi uma manhã perdida. Não focaram em nada, foi tudo por alto, nada que fosse alguma coisa aplicável (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

A professora D avalia como positiva a abordagem da SMED de abrir espaço para se falar de elementos que fazem parte das dificuldades das escolas no cotidiano, no entanto, ressalta a falta de uma discussão para a Matemática na BNCC.

É possível entender que a construção do documento curricular de São Leopoldo foi pouco participativa e que o espaço de dúvidas e de conhecimento sobre o documento não foi propiciado de modo satisfatório, conforme essas professoras. Além disso, as professoras apontam que a SMED assumiu uma lógica oposta à veiculada na imprensa em relação à BNCC, ao não direcionar a discussão para o que ensinar.

O que remeteu a querer saber como o documento curricular está sendo discutido nas escolas. E houve convergência das respostas das entrevistas na descrição de um processo de discussão pouco informativo sobre a reelaboração do referencial municipal a partir da BNCC.

A respeito disso, na avaliação das professoras B e C, pouco se podia interferir. A Prof. B diz:

Aqui em São Leopoldo só o que a gente fez foi organizar os conteúdos nos trimestres. E isso veio da SMED, se não me engano. E foi a única coisa até agora em relação a como está para conteúdos a partir do ano que vem. Que vai ser cobrado, de resto aqui não nos foi orientado nada. O que nós sabemos é por causa do outro município. Não por causa de São Leopoldo. 'E deu!'. 'Enumeração de conteúdos e tchau!'. A SMED não nos mandou mais nada (Prof. B, entrevistada em agosto de 2019).

A Prof. C responde:

A BNCC, em ambos os municípios em que trabalho, foi nos dito assim: foi uma coisa que foi dada! Pronta, a gente não pode mudar. A gente pode incluir coisas. A gente pode ver o que não está contemplado na BNCC e incluir. Tanto é que foi isto que a gente fez [no outro município], a gente comparou o que nós tínhamos de conteúdo do município com a BNCC e começou a ver o que tinha. Nada do que tinha a gente podia mudar, nem do que estava disposto para série e nem disposto de conteúdo. A gente

podia inserir coisas que não estavam ali. A gente também achou muita diferença na questão da seriação, alguns conteúdos que estavam em algumas séries [no plano da escola] estavam em outras [na BNCC]. Organização de tópicos, às vezes estava num e ia para outro bem diferente, que para tu chegares naquele ponto tinha que haver alguma coisa de pré-requisito ali que não contemplava. Aqui em São Leopoldo a supervisão somente recortou e colocou o que estava na BNCC e a gente só ‘linkou’ os conteúdos referentes àquelas competências (Prof. C, entrevistada em agosto de 2019).

A Prof. D detalha as atividades para discussão realizadas na sua escola, algumas dessas tendo ocorrido no turno pós-horário de trabalho, o que indica que o envolvimento das professoras com o tema não foi incentivado, valorizado ou facilitado:

Pois é, teve essa reunião em que veio uma palestrante do CME, que eu sinceramente achei muito fraca. Uma coisa assim que entrou aqui, saiu ali, que não ajudou para nada. Meio que cada vez eu fiquei entendendo menos a questão da BNCC. Aí depois a gente fez um encontro lá na escola, que fez, mas não fez, porque acabou saindo só besteira. Até mesmo porque essas coisas à noite, depois de se trabalhar um dia inteiro e fazer essa coisa de noite quando tu não estás mais nem com cabeça, já está cansada, louca para ir embora descansar. Não teve uma produção, não saiu nada de ninguém, de nenhuma parte. E não me parece que as pessoas estão muito preocupadas com isso lá na escola (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

As professoras B, C e D, quando questionadas sobre como estavam percebendo as especificidades da sua escola – cultura local, projetos, história institucional, identidade escolar, dentre outros aspectos – na BNCC, remeteram o foco de suas repostas para a prescrição dos conteúdos presente no documento.

A Prof. B comenta:

A gente tem a questão de que a gente tem que cumprir as normas, as normas vêm de cima, então a SMED nos manda [envia]. A impressão que eu tenho é que a realidade em que eles acreditam não tem nada a ver com a realidade de fato. A BNCC para mim é a realidade de uma escola estruturada. ‘O que a gente tem de escola estruturada pública hoje em dia? Nada!’. É a escola particular que irá conseguir cumprir. ‘Uma escola pública?’. A gente não chega naquilo, sendo realista (Prof. B, entrevistada em agosto de 2019).

Na visão da professora B, a crítica parece ser a de que a BNCC chegou antes das condições para que a normativa pudesse ser realizada e que, nesse cenário, quem poderá de fato implantá-la são as escolas da rede privada.

A Prof. C fala:

O conteúdo vai muito além do que a gente de fato consegue dar numa escola pública. Então se a gente colocar aquilo no papel é um faz de conta. ‘Não vai chegar!’. A gente não tem tempo, se tivesse mais tempo talvez. Mas a gente não tem tempo hábil para cumprir toda aquela demanda que está ali. Não tem! Não tem como (Prof. C, entrevistada em agosto de 2019).

A Prof. D diz: “Eu não vejo a minha escola na Base, a minha escola não!”.

As docentes compreendem que a BNCC se constitui como uma política vertical que não dialoga com a realidade escolar que elas vivenciam. Diferentemente dessas professoras, a entrevistada Prof. A segue uma outra lógica. Ao ser questionada sobre a capacidade da BNCC de cercear o currículo escolar, ela compreende que essa política não alcança os modos de ser e de se constituir das escolas. Nas suas palavras:

A reforma curricular, ela vem com um texto escrito tão longo que acaba ficando muito aberto, ela não cerceia, pelo contrário, ela bate o martelo na interdisciplinaridade e que eu acho que não vai cercear a escola. E eu não vejo como algo que impeça algum projeto na escola, nem a sua autonomia (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

É possível entender que, mesmo havendo diferenças nas falas das docentes, coincidem ao remeter a reflexão para a prática curricular. Ao que parece, as professoras B, C e D estão refletindo sobre o seu contexto escolar e estão anunciando um esforço de tradução da BNCC para sua realidade. No que diz respeito à professora A, ela não percebe distanciamento entre a BNCC e sua prática.

As professoras convergem quanto à ideia de que essa política estabelece parâmetros e conteúdos comuns para o currículo e, nas suas falas, enfatizam o detalhamento excessivo da programação curricular decorrente da BNCC. Porém há divergência quanto à expectativa de a política promover mudanças na escola. As falas das professoras B, C e D se aproximam quanto à relevância de se estabelecer um referencial mínimo de conteúdos e à avaliação de que a BNCC interfere na organização desses conteúdos nos seus respectivos anos escolares:

O mínimo para eles é tudo! Então não é o mínimo. Mas antes a gente tinha a liberdade de caso necessário, deixar o conteúdo para trabalhar no ano seguinte. Então a gente tinha essa liberdade, agora na BNCC, a gente não tem mais essa liberdade. 'É para trabalhar aquilo, naquele momento e acabou'. Só nos deixaram lá alterar a ordem do conteúdo dentro da série. Mas não para a série seguinte. Eu achei que agora ficou mais cerceado então do que era. Antes a gente tinha um pouco de liberdade. Agora foi tirado (Prof. B, entrevistada em agosto de 2019).

Assegurar o conteúdo mínimo para se ter um mínimo de qualidade. 'Mas o mínimo não foi mínimo entendeu?'. Na minha opinião [o currículo] já era cerceado. Nós já tínhamos uma programação de conteúdos que era discutida no início do ano letivo aqui (Prof. C, entrevistada em agosto de 2019).

Para mim a BNCC é um documento que define algumas mudanças na estrutura da educação. Serve para termos um parâmetro, não só dos conteúdos que temos que trabalhar em cada ano do Ensino Fundamental e Médio, mas critérios, habilidades e processos que devemos seguir para alcançar objetivos comuns. Entendo que cada professor deverá adaptar o conteúdo, considerando a comunidade escolar de sua região, mas norteando-se nas mudanças propostas pela BNCC (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

Pode-se pensar que as professoras entendem que a BNCC traz conteúdos que deveriam ser comuns, porém nas suas avaliações, a implementação da política não considera as profundas

diferenças que existem entre as realidades escolares. Nesse sentido, a professora A mostra outra percepção com relação à BNCC, entendendo que essa visão seja talvez resultado de ter realizado a graduação já adulta:

Olha, na prática até agora eu não vi, eu não vejo mudança alguma. Na prática não vejo mudança alguma. O que [a BNCC] traz, na verdade, quando fala de formas de avaliação, numa avaliação contínua, eu pratico isto, não sei se é porque eu fiz o meu curso meio tarde, eu pratico uma avaliação bem contínua. Ela traz os conteúdos programáticos curriculares, ela traz aquilo que eu tenho dado. E aquilo que eu achei que eu deveria trabalhar mais porque ali reafirmava, vou trazer de maneira mais efetiva, ainda mais efetiva, com mais cobrança, já que a Base Comum diz aquilo que é importante. E, eu na verdade trabalho com mais conteúdo do que está na Base, e o aluno dá conta. Então a Base para mim, na prática, é mais um dentre tantos parâmetros curriculares que estão no papel, mas que na prática não se efetivam. A Base Comum Curricular é o mínimo. Ela é o mínimo. E eu sempre primo por mais. Porque às vezes tu ficares repetindo e repetindo algumas coisas, não quer dizer que o aluno vai aprender mais. Em conteúdos que eles têm dificuldade e que alguns não têm nenhum interesse em aprender, não adianta tu ficares com aquele conteúdo. Então às vezes tu vais um pouco adiante aí dentro do outro conteúdo ele se dá conta. Tipo a gente quando estava na faculdade, era tanto trabalho, tanta leitura, que a gente ia se dar conta da aprendizagem do semestre anterior quando começava o outro. Não sei se tu chegaste a se sentir assim, eu só fui entender Cálculo II no meio do Cálculo III. Então, com o aluno também se dá isso, ele vai amadurecendo e se eu trago bastante conteúdo para ele tomar contato, facilita a aprendizagem depois. Não sei, eu posso estar enganada, mas não é mais fácil aprender quando se é jovem? Eu não esqueci as coisas de inglês, as músicas que eu cantava aos 15 anos de inglês, eu não esqueci, entende? E os meus alunos têm isso aí 13, 14 e 15 anos. A BNCC não é extensa. Na verdade, é só um jogo de palavras, se tu fores ver ali na BNCC, tu vais ver que ela é extremamente repetitiva, ela repete três, quatro vezes, um mesmo conteúdo dentro de outros. Descreve minúcias. Tu já seguiste instruções de informática? É uma página inteira escrita para descrever o movimento de como ligar o computador e abrir o *Word*. A BNCC me parece isso, um texto muito grande para dizer pouco e repetitivo. Mas se tu fores ver bem no conteúdo mesmo, aquilo para a prática de sala de aula não é (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

A professora A entende que a BNCC propõe conteúdos mínimos, que podem ser mais ou menos aprofundados conforme fatores como idade ou interesse. Inclusive, na sua reflexão, não observa diferenças com relação a outros programas ou com o trabalho que vem fazendo. A Prof. A afirma: “E eu na verdade não vi nada muito diferente daquilo que eu tenho ministrado, que a minha escola aderiu. Eu tenho sempre bem claro aquilo que se dá em cada ano escolar”.

As professoras B e C, que trabalham na mesma escola, coincidem no posicionamento de que a BNCC deixou de fora muitos conteúdos da parte algébrica. Nesse sentido, o “deixou de fora” se refere à comparação com o que consta no plano de estudos da escola. A Prof. B rememora que em 2019 elas incluíram, na nova programação curricular da escola para o componente Matemática, a partir do ano letivo de 2020, produtos notáveis e também equações irracionais. E a Prof. C afirma, em relação à BNCC, que a ampliação dos conteúdos de geometria, probabilidade e estatística foi uma inovação, no entanto, adverte:

Eles deixaram bastante coisa da parte algébrica de fora que na verdade os alunos vão precisar no final para o Ensino Médio nas funções e até para a fatoração. Daí a gente incluiu. A gente incluiu bastante coisa da parte algébrica. Polinômios, monômios, fatoração. Toda a parte algébrica que se dava no oitavo ano. Isso nada tinha, a gente incluiu. Bhaskara que não tinha e a gente deixou. Equação biquadrada manteve no nono ano. Justamente porque muitos exames de seleção de IFSUL, de Liberato mantêm esse conteúdo. Daí a gente acrescentou isso (Prof. C, entrevistada em agosto de 2019).

Diferentemente das percepções das professoras B e C, está o pensamento da professora A, que entende que a BNCC pouco mudou em relação aos conteúdos de Matemática, no seu depoimento ela diz:

Eu percebo ela extremamente descritiva e descreve longamente assuntos que nem são tão longos assim. A BNCC traz escrito várias vezes uma mesma coisa, eu trabalho várias coisas no mesmo tema que estão contemplados na BNCC. Então nas minhas aulas eu consigo trabalhar muitas coisas que combinam com os descritivos da BNCC (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

Ainda, no debate sobre a disciplina de Matemática na BNCC, a professora D demonstra estar preocupada em como tornar acessível a programação curricular prescrita pelo documento para seu alunado. Ela diz “eu achei que eles colocaram bastante conteúdo”, e segue discorrendo, como é possível verificar no excerto a seguir:

Eu achei que eles estão colocando muita coisa que a gente até pode tentar como uma possibilidade. Mas que não dá para seguir como um padrão. Eu acho que cada um tem que tentar se adaptar, até mesmo porque para os nossos alunos a gente tem que tentar se adaptar àquilo que for mais favorável dentro daquilo que eles estão indo. Então, tu tens que adaptar para onde que é que ele vai usar a Matemática. Até mesmo para poder fazer um pouco mais de sentido para ele. É ridículo eu querer ensinar os detalhes da geometria se ele não sabe fazer um desconto, para conseguir dar um troco. Tem coisas que dependendo onde você está dando aula que tem que adaptar, aproximar mais para a realidade deles (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

A professora D reflete: “não adianta eu querer trabalhar tanto a Matemática em detalhes com um aluno que está me dizendo que não quer nem fazer o Ensino Médio”. A entrevistada ainda explicita certa desconfiança em relação à BNCC:

Talvez seja possível em alguma outra realidade, mas não na minha. Mas como a gente é um país enorme deve ter outros lugares que isso seja possível. Dentro da proposta que o país está vivendo hoje em educação eu não entendi muito essa proposta, a lógica disso. Aí tu vais ver o que a escola vem enfrentando, como a dificuldade que tem de professores, a questão do relacionamento dos alunos com o aprender, aí tu queres impor. ‘Por quê?’. Eu não vejo um objetivo lógico para isso aí. Por que essa mudança?’. ‘Aonde se quer chegar com isso aí? Igualar todo mundo? Mas não existe isso aí! Ainda mais com os recursos que se tem na escola (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

Percebe-se, nas reflexões das professoras sobre a Matemática na BNCC, que as mesmas a compreendem a partir das ações que envolvem o trabalho docente, como o planejamento

coletivo (entre os professores de Matemática), o planejamento individual e a prática docente na sala de aula. E demonstram preocupação quanto à continuidade dos estudos por parte dos seus alunos. Porém, com distintas concepções em relação ao papel da Matemática para a formação dos estudantes. As professoras B e C relatam uma noção muito ligada à escolha de conteúdos que estão presentes nos processos seletivos das instituições de ensino técnico da região. A professora A traz, no seu relato, o entendimento de que os conteúdos que compõem o currículo devam contribuir com o processo de aprendizagem de seus alunos. E a professora D avalia que os conteúdos precisam se conectar com o contexto socioeconômico dos seus alunos.

Quanto à distribuição dos conteúdos de Matemática definidos pela BNCC, destaca-se nas falas das entrevistadas – professoras A e D – a ideia de alguma similaridade com a sequência com que abordam os conteúdos nas suas turmas, porém – segundo as professoras B e C – essa distribuição está desorganizada em relação ao que acreditam ser uma sequência de pré-requisitos. Entretanto, ainda que se depreendam essas noções das falas das professoras, as suas reflexões partem de pontos de vistas distintos em relação aos conteúdos na BNCC, sobretudo, as professoras A e D; enquanto, para a primeira, o documento traz o mínimo para ser trabalhado em aula, para a segunda houve uma ampliação exagerada de conteúdos, fala essa que também aparece nos depoimentos das professoras B e C.

Nas narrativas das professoras A e D tem-se:

Eu não vejo nada muito inovador, não vejo nada muito inovador. Ela vem assim como quaisquer outros livros didáticos com seus conteúdos para sexto ano, sétimo ano, oitavo ano e nono ano. Não vejo muita diferença. Ela distribui de forma crescente o nível de dificuldade dos conteúdos, mas trazendo bem o básico, bem básico. A Base é bem mínima mesmo (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

Eu não olhei [o detalhamento da BNCC] de todas as séries, eu olhei mesmo daquelas que eu trabalho. Até mesmo porque a gente estava fazendo isso de noite e eu já estava cansada. Mas, eu vi bastante coisa que já é trabalhado dentro do currículo, o tradicional que vem nos livros continua igual, ele só aumentou muitos detalhes. Só esses aumentos que sinceramente eu acho muito difícil de conseguir chegar neles. É muito complexo de eu conseguir com aquelas turmas, naquela escola que eu tenho. Talvez em escolas onde os alunos sejam todos disciplinadinhos, quietinhos seja bem possível de se conseguir altos rendimentos. Acho eu, também não tenho certeza. Só que as flexibilizações que se tem que dar, o diferencial que se tem que dar, isso aí já é trabalhado. Então aplicar tudo aquilo ali que está na BNCC, com aquilo ali eu não vou nem me preocupar! O importante é eu conseguir com o aluno, que ele aprenda pelo menos o que eu conseguir chegar. Eu não estou preocupada, até mesmo porque ninguém vai me cobrar. Ninguém está correndo, nem o aluno, nem o pai do aluno, nem a supervisão. E nem a SMED, porque para eles me cobrarem um negócio assim eles têm que me dar um grupo de alunos que eu consiga trabalhar isso. Eles não podem me cobrar com aqueles alunos ali que estão todos numa situação crítica (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

Nas falas das professoras A e D é possível notar que ambas manifestam certo sentimento de alívio em relação à BNCC – ainda que a Prof. D expresse incerteza da sua aplicabilidade em

cenários julgados por ela mais favoráveis –, pois perceberam um distanciamento em relação ao discurso inicial de inovação dessa política. Afinal, nesse momento não se sentem exigidas a realizar grandes mudanças na sua prática docente.

As professoras B e C contam:

Com a BNCC, o que eu pensei foi sentar e programar por dia, aula a aula. Por dia. Nesse dia a gente programa, dentro desses quinze dias eu quero trabalhar isso e isso. ‘Ah, não deu tempo hoje!’ Não, tranquilo vamos na próxima aula. Eu me senti, ‘entre aspas’, pressionada por mim mesma a, nesse dia eu trabalho isso, nesse dia tem que ser isso, nesse dia exercícios, nesse dia só isso. Para tentar trabalhar uma boa parte. A única forma que eu vi hoje foi de programar literalmente, nesse dia aqui, termina aqui, aqui encerra aqui, aqui encerra assim, extremamente assim. Senão eu não vejo como conseguir vencer tudo. E mesmo assim eu acho que não vou conseguir vencer tudo (Prof. B, entrevistada em agosto de 2019).

A Prof. B considera que necessariamente haverá uma mudança no modo de planejar as aulas para que possa realizar a programação curricular estabelecida na BNCC.

Eu acho que com a BNCC vai acabar acontecendo de a gente fazer as coisas mais superficialmente, não tendo tempo de aprofundar o conteúdo. Então eles vão ter uma ideia de cada conteúdo, uma ideia do básico, da regra básica. Mas que não vai ser aprofundado, que não vai dar tempo de exercitar muito. E de misturar conteúdos. Tentar colocar geometria junto com a álgebra, para tentar numa mesma aula dar mais de um tópico do conteúdo (Prof. C, entrevistada em agosto de 2019).

A Prof. C também aponta necessidade de mudança no planejamento das suas aulas para cumprir a programação curricular decorrente da BNCC, destacando a falta de tempo para o desenvolvimento dos conteúdos com os alunos.

As professoras B e C manifestam um sentimento de ansiedade em relação à política e de certa pressão em entregar resultados, sobretudo, ao apresentarem o tempo como um fator importante para realizar o que está disposto na BNCC com as suas turmas. Isso fica ainda mais evidente nos excertos a seguir dessas professoras:

A BNCC é totalmente misturada, às vezes inicia num ponto e pula para outro totalmente diferente. Como por exemplo, determinar a equação do segundo grau sem usar a fórmula de Bhaskara, somente por fatoração. Só que não tinha o pré-requisito. E aí se tu fores colocar tipo, ‘ah então vamos ensinar para que eles consigam’. Então tu vais perder todo aquele tempo, entre aspas, porque daí tu vais ter que deixar alguma coisa de fora. Muita coisa de fora, porque o conteúdo é assim, uma coisa descomunal. ‘Ah mas aí tu trabalhas’, que nem a gente escutou assim, ‘de forma interdisciplinar’. Mas não é assim tão simples, é muito fácil falar. Mas aí tu consegues sentar com um professor que tope trabalhar com Matemática – que daí o pessoal arrepia o cabelo e cai fora né! – de forma interdisciplinar não é assim! Nós temos reunião na escola uma vez no mês. Só que a pauta administrativa ocupa a manhã inteira. Ou seja, tu não consegues sentar e organizar. Não tem como, é bem utópico assim. Bem utópico (Prof. B, entrevistada em agosto de 2019).

Tem algumas coisas assim na BNCC que o aluno nem viu. Não lembra!. Lá no nono ano eles falaram alguma coisa de fatoração e daí eles descartaram, excluíram o conteúdo de produto notável e de polinômios. E daí como é que eles vão fatorar sem

ter visto?. Sem pré-requisito, porque a BNCC exclui o conteúdo produto notável, exclui a fórmula de Bhaskara. Então, coisas assim, desorganizado do que é hoje [na programação da escola]. E, às vezes, pedindo alguma coisa que não tem o pré-requisito para ensinar aquilo. Atualmente, na estrutura que a gente tem, não tem tempo de sentar, conversar e planejar um projeto. A gente vê os nossos colegas no intervalo, em São Leopoldo a gente ainda cuida um recreio, então a gente se vê no máximo dois ou três recreios os colegas, no recreio. E em reunião, que é normalmente uma vez a cada dois ou três meses. Mas que já tem um tema específico determinado pela SMED (Prof. C, entrevistada em agosto de 2019).

As professoras relatam como é o currículo no cotidiano docente, em que alguns temas são mais urgentes que outros e que, ainda, se precisa conviver com a sobrecarga de tarefas. Diante dessas escolhas, se quis saber como as entrevistadas acreditavam que esse processo seria afetado com essa política curricular e parece ser consensual que não há recurso ou estrutura nas suas escolas para que ela seja efetivada na prática.

Eu não consigo, eu não tenho a menor ideia, porque a gente não consegue saber o que vai acontecer. Nós já tivemos outros arremedos de Base e que, no entanto, alguma coisa nem foi implementado. Então até onde vai? E se mudar o governo? É um projeto de governo ou é um projeto político? Como é que vai ser? É que tudo demora tanto tempo, é tão falado, se fala tanto. ‘Será mesmo que ela será efetivada?’. Não sei não se dá para sentir grandes mudanças. Eu acho que não. Eu acho que na minha sala de aula não chega. E digo mais, ela não chega na minha escola. Pode não chegar, não vou afirmar categoricamente. Mas esses processos todos são sempre tão lentos, que daí eu não sei se vai chegar. Não afirmo categoricamente que sim ou que não. Mas, não sei se vai impactar de alguma forma (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

A Prof. A complementa:

O grande desafio do trabalho docente é despertar no aluno a curiosidade e o desejo conhecer. E precisa se valorizar o professor que é o elo disso tudo. Eu não acho que é a forma de dar aula que está errada, mas sim a educação que precisa ser mais valorizada porque no nosso país a educação não é encarada como uma coisa tão importante. E para isso a BNCC não contribui e nem desabona em nada. Ela não traz nada inovador, fala de interdisciplinaridade e de novas tecnologias. ‘Mas a BNCC vai nos trazer as tecnologias para dentro da escola?’. Se a gente tem 3, 4 computadores e ainda sem internet! Entende, então não. Continua sendo um desafio para o professor (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

A Prof. B diz “a BNCC propõe usar recursos computacionais, que não é possível na maior parte das vezes na escola pública”. Nesse sentido, também se direciona o comentário da Prof. C:

A proposta da BNCC tem muita coisa relativa ao uso de *software*. Às vezes tem uns tópicos específicos de usar o Geogebra, específico de usar computador. E, às vezes, há uma realidade que não contempla isso. Na maior parte das vezes a gente não tem computadores suficientes para uma turma, a gente não tem computadores com liberdade para instalar algumas coisas, porque aqui são bem fechados, a gente não pode chegar e instalar aplicativos, instalar *softwares* (Prof. C, entrevistada em agosto de 2019).

A Prof. D relata:



Eu acho que na prática não vai ter muita mudança. Eu não vou perder meu tempo, eu vou dar a minha aula conforme eu for conseguindo com o aluno. Tem aluno que não sabe nem a tabuada e agora eu vou ter que fazer milagre ali agora. Essa BNCC eu acho que venho em hora totalmente inoportuna (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

Pode-se perceber, pelas narrativas das professoras, que elas não têm o entendimento de que a BNCC poderá ser realizada no chão da escola, especialmente, se as condições de estrutura na escola não melhorarem. Essa compreensão emerge da leitura de que a BNCC propõe uso de ferramentas computacionais e, para tal situação, elas percebem que é necessário que os recursos estejam presentes no cotidiano escolar. As professoras demonstram pouca crença na efetivação dessa política, pois além dos recursos necessários que não chegaram, os recursos que estão disponíveis já são insuficientes para as necessidades presentes das escolas.

As professoras apresentaram diferentes percepções em relação ao seu trabalho frente à BNCC, porém se aproximam ao dizerem que as suas realidades não foram levadas em conta. As professoras A e D colocam em dúvida a capacidade de se estabelecer a BNCC como um currículo nacional comum.

Nós temos estados que não conhecem uma verdura que nós temos aqui. Em São Leopoldo mesmo que é considerado berço da colonização alemã, pergunta lá para os teus alunos se eles sabem o que é chucrute?. Como que num país desses vai ter uma base comum?. E vai ser eficaz?. É impossível! Eu acho que a BNCC se contradiz no seu texto quando ela diz que é uma Base Nacional, mas privilegiando também aspectos culturais da região. Então para mim, ela já se contradiz por aí, porque aqui no Rio Grande do Sul nós temos aspectos culturais que em Belém do Pará desconhecem completamente, como nós desconhecemos tantas coisas do Piauí! Então é impossível com a nossa dimensão territorial. Não é possível (Prof. A, entrevistada em agosto de 2019).

Eu te confesso que não gostei. Não achei que vai ter um efeito positivo, porque a gente já faz! Essa transdisciplinaridade e individualidade que tu tens que fazer em sala de aula, conforme a escola está localizada e o aluno com o qual se está trabalhando, não tem como não trabalhar sem já fazer isso! Tu és obrigada a te adaptar ao grupo de alunos que tem e o conteúdo está junto, além de mais outros fatores que tu tens que estar lidando. Então eu não vejo muita mudança dentro da minha parte, porque eu já faço a parte das mudanças que tem que ter. Aí, tem a questão de eles dizerem que o país inteiro tem que ter os mesmos conteúdos. Eu não sei se isso é possível! Porque, como eu te falei, eu estou dentro de uma escola em que eu tenho três nonos anos que são completamente diferentes. Eles não andam juntos, eu não consigo dar a mesma aula. Imagina dar a mesma aula para o país inteiro, em lugares diferentes. Não existe! Talvez sirva para alguma realidade, eu não sei também como é que é no resto do país, eu estou aqui. Mas talvez sirva para algum outro. Eu não vejo muita diferença na prática para mim, no meu trabalho. Eu vou tentar cada vez dar mais conteúdos, mas dentro das possibilidades. Não adianta querer dar mais se eles não aprenderam (Prof. D, entrevistada em agosto de 2019).

As professoras B e C indicam que a BNCC se apresenta como referência da programação curricular, mas criticam o fato de essa política não levar em consideração as peculiaridades das escolas.

Eu não sei até que ponto essa BNCC é boa. Eu estou bem revoltada. Sendo sincera, estou bem revoltada. ‘Em que momento foi feito um levantamento com os professores, da realidade e tal?’. Mais uma vez não é, vertical! A intenção da BNCC é mesmo de guia. O que vai servir para a gente saber em que série a gente vai dar o conteúdo nesse momento, porque como alteraram as séries dos conteúdos, só para isso (Prof. B, entrevistada em agosto de 2019).

Acho válidas algumas coisas que estão ali. Acho válida a intenção de ter um currículo comum para todo o Brasil para se ter um nivelamento. Mas eu acho que se tinha, talvez, que se ter um conteúdo mínimo e o máximo para se poder dar uma nivelada. Porque para todo mundo, tudo aquilo não vai funcionar, ‘não tem como!’. Não gosto disso, de ser uma coisa dada, imposta. ‘É isso e deu, acabou, tu não podes mudar nada’. As coisas em que a gente vê diferença são coisas que emergiram da escola. Porque a gente sabe a necessidade da nossa realidade. E em nenhum momento foi feito isso. Foi sempre feito imposto lá de cima para baixo. E sem questionamento, então acho que algumas coisas são válidas. A intencionalidade de um banco curricular comum é bom, mas no modo como foi estruturado, imposto, e colocado e generalizado não foi bom. Eu já disse, eu acho que poderia ter um mínimo, aí sim. E lá um máximo para ver. Porque eu acho que para todo o Brasil deveria ter um conteúdo mínimo que todos os alunos deveriam conseguir. Eu acho que tem que ter um conteúdo mínimo, mas dessa maneira como foi colocada e essa amplitude de conteúdo, inserindo coisas que a maioria das realidades não contemplam. A gente vai ter que adaptar os planos de trabalho, porque algumas coisas, alguns conteúdos que a gente não dava no sexto ano agora vai dar. Outras coisas que a gente dava agora não vai dar mais (Prof. C, entrevistada em agosto de 2019).

A partir dos apontamentos realizados pelas professoras percebe-se que fazem uma leitura de que a BNCC demanda dos seus contextos escolares uma reorganização dos conteúdos, porém, a ênfase da BNCC está nas habilidades a serem desenvolvidas. O que revela os modos como às políticas chegam a escola, pois apesar de a BNCC estar focada em competências e habilidades, esse debate na escola é tratado como conteúdos e objetivos. E justamente esse aspecto fica marcado no depoimento das professoras, pois questionam essa prescrição do que ensinar. Porém, a leitura de que a BNCC traz o como ensinar enfatizando a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, adaptação, flexibilização e o uso de novas tecnologias parece ser um ponto de concordância entre as professoras entrevistadas como sendo algo importante.

#### **4.5 BNCC no contexto da pandemia de Covid-19**

O início do ano letivo da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, em 19 de fevereiro de 2020, seguia seus trâmites administrativos habituais nas escolas das professoras entrevistadas onde, normalmente em fevereiro e março, ocorrem as reuniões de acertos de carga horária de professores, definições de projetos que dependem de autorização da SMED, ajuste de abertura ou fechamento de turmas, registro de matrículas e transferências de estudantes. Esse período de abertura de ano letivo até 31 de março (indicado pela Resolução nº1, de 14 de janeiro

de 2010) é considerado a data base pela mantenedora para acomodação dos estudantes. Assim, os estudantes somente são considerados para registro do Sistema de Gestão Escolar Municipal (SIGEM), coordenado pelo Departamento de Tecnologia Escolar (DTE), após a data base. Ainda em abril, há um pequeno período para correções de dados no SIGEM, pois a partir do mês de maio se inicia o Censo Escolar coordenado pelo Ministério da Educação. Logo, para os professores da Rede Municipal de Ensino, fevereiro e março são considerados meses tipicamente dedicados a sondagem das turmas e planejamento do trabalho.

Nesse cenário de início de trabalho do ano letivo de 2020, em 19 de março as aulas foram suspensas na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, em razão de medidas emergenciais adotadas pela gestão municipal, para conter a pandemia de Covid-19. Tendo sido estabelecido o teletrabalho aos professores em 1º de agosto, e o retorno remoto às aulas em 19 de agosto, via plataforma *Classroom* da Empresa *Google*. Durante esse intervalo de tempo, entre a interrupção e a volta do trabalho docente, a SMED propôs aos professores que compensassem parte da carga horária devida por meio de atividades promovidas pela gestão municipal. Assim, os professores foram convidados a participar da entrega de *kits* de alimentação aos estudantes da Rede Municipal de Ensino promovida pela prefeitura, de *lives* e cursos à distância com temática variada promovida pela SMED e de reuniões *online* para atualização de normativas promovidas pelas suas escolas.

Frente a esse cenário, se quis saber como as professoras estavam se sentindo com as incertezas e indefinições do ano letivo de 2020. Ao que responderam:

Eu na verdade fico muito tranquila, mas é todo um ambiente de incerteza, para todo lado que tu olhas é incerteza. Incerteza em relação a um ano letivo, incerteza em relação à aprendizagem, incerteza em relação às ações materializadas efetivamente na questão do retorno. Retornar com ações mesmo, com aula. Ou retornar com o faz de conta. Ou apenas recuperar o irrecuperável. Então eu me sinto com muitas incertezas e nenhuma opinião formada (Prof. A, entrevistada em agosto de 2020).

A Prof. A esclarece:

Fazer de conta que recuperou as aulas com ensino remoto para crianças que não têm maturidade para o EAD. Criança de sexto ano, com 10 anos, 11 anos, não tem maturidade para EAD. Não tem! Mas a gente faz o que mandam fazer. Outra incerteza também, porque a gente ainda não sabe como será. O sentimento que eu tenho todo é de incertezas. Eu não tenho uma resposta definitiva para nada hoje. A gente está tipo assim em '*stand by*'. Fala-se tanto, será que a gente vai estar vivo? Do jeito que fala, do jeito que a mídia divulga não sei nem se eu vou estar viva. Eu tenho me cuidado. É um período de incertezas em todos os sentidos (Prof. A, entrevistada em agosto de 2020).

A Prof. D diz:

Há uma pressão muito grande das escolas particulares, assim como da comunidade pelas escolas de educação infantil, pois não têm onde deixar seus filhos. Também há um grupo de professores que não estão satisfeitos com o que foi proposto, então é possível se sairmos da bandeira vermelha de haver a volta presencial, aí todo o calendário será refeito. Mas sabemos que não existe como seguirmos os protocolos sanitários, não há verba, nem funcionários para isso [na escola] (Prof. D, entrevistada em agosto de 2020).

Em relação ao retorno das aulas de modo remoto, a professora D conta:

Não há muito o que fazer diante da pandemia, além de mudar a forma de ensinar através do ensino a distância. Ninguém tem culpa, vai ser um ano com uma defasagem enorme. O ano letivo será validado, então nos próximos tempos teremos que resgatar muito os conteúdos e habilidades com nossos alunos. Não estávamos preparados para passar por isso, então aos poucos estamos aprendendo e nos adaptando a uma nova modalidade de ensino (Prof. D, entrevistada em agosto de 2020).

E complementa:

Nunca dei aula EAD. Estou aprendendo agora fazendo cursos como o *Classroom* que iremos utilizar no município. Estou aprendendo aos poucos, muitas novidades, mas gosto muito do uso da informática, então estou curtindo novas possibilidades de ensino, novos aplicativos. Há muito para se aprender ainda (Prof. D, entrevistada em agosto de 2020).

Nas falas das professoras há certo desapontamento em relação à retomada das aulas de modo remoto. Diante dessa realidade, do ensino remoto, as professoras apontaram alguns posicionamentos em relação ao modo de fazer as suas aulas.

A Prof. A diz: “Reafirmo a ideia que tinha falado anteriormente, incerteza. Não se sabe como será, nada”. A Prof. D fala:

Pretendo colocar atividades e vídeos explicativos, assim como ficar *online* para dúvidas. Acredito que é possível haver um pouco de aprendizagem, não com o mesmo impacto de uma aula presencial. Claro, cada aula bem sucinta, poucas informações no vídeo ou no texto explicativo, com exemplos para melhor entendimento (Prof. D, entrevistada em agosto de 2020).

Em relação à influência dos documentos curriculares nesse planejamento de aula, as professoras disseram:

A BNCC em 2019 já não era usada, agora em 2020 quando a gente ia começar de repente a pensar em alguns outros planos, projetos, quando ia começar. E agora com a questão da pandemia do jeito que se quer recuperar aula eu não sei onde que é que fica a BNCC. Eu não sei onde fica! Se antes a BNCC já era negligenciada, imagina agora com o tipo de recuperação [de aula] que querem fazer. Eu até busquei me familiarizar com o *Google Classroom* que uma colega do Estado [Rede Estadual de Ensino] usa, daí ela mostrou as atividades que fazia para uma turma de primeiro ano que as famílias ainda tinham que imprimir. Daí dos 22 alunos dela, apenas 2 haviam mandado. Tu achas que as famílias têm condições de imprimir desenho para as crianças pintarem? Quantas famílias têm impressora em casa? Nós temos colegas que não têm uma impressora em casa. Nós temos colegas que não têm um computador em casa! (Prof. A, entrevistada em agosto de 2020).

A professora A, ao refletir sobre seu trabalho no início do ano letivo, afirma:

Com relação à BNCC a minha forma de dar aula não mudou. Na verdade, eu sempre tive um olhar mais geral do jeito como pregam as normas. Para mim não mudou muita coisa não. Porque os meus planejamentos já contemplavam as diretrizes que vinham na BNCC. Então não, não influenciaram. Porque eu sempre busco ir um pouco além, e não mudaram nesse sentido não (Prof. A, entrevistada em agosto de 2020).

A Prof. D, em relação à BNCC nesse período de pandemia, relata:

Nos reunimos por grupo no *Whatsapp* para fazer os planos de estudos de 2020, conforme a BNCC. Apesar de 2020 ser um ano atípico, fizemos o currículo como se fosse um ano normal. Mas não será aplicado esse ano, apenas algumas habilidades que selecionarmos para cada um dos anos, pois todos os alunos serão aprovados. O objetivo principal [nesse ano letivo] é só manter o vínculo mesmo. A comunidade em que trabalho é de vulnerabilidade social, então as atividades são apenas para manter o vínculo e atingir poucas habilidades através do trabalho a distância. Estamos fazendo um trabalho interdisciplinar (Prof. D, entrevistada em agosto de 2020).

A professora D explica como está sendo esse processo na sua escola:

A supervisão da escola está coordenando esse processo que a princípio foi orientado pela SMED. Escolhemos por votação o tema "Superação". Será dado um poema, cada professor colocará uma atividade envolvendo esse assunto sobre sua área. Será uma atividade de 4 folhas, pois a diretora não quer gastar muitas folhas por questões financeiras, então 4 folhas já foi um lucro para nós. A atividade será composta de um texto e uma questão de cada uma das 9 disciplinas, podem até ser mais questões, mas na folha impressa tem espaço limitado de 1/3 da folha. Será uma atividade desse tipo para cada ano. Assim, o aluno que não tiver como acessar o *Classroom*, poderá ir na escola e receber esse material para fazer em casa. Essa atividade é válida por 10 dias, depois haverá outra atividade parecida com esse mesmo tema. Mas não dá para fazer muita coisa em um espaço tão limitado, vou pensar em alguma atividade muito simples (Prof. D, entrevistada em agosto de 2020).

A Prof. D diz: “Quando eu fizer a atividade eu irei colocar quais habilidades que escolhi, vou pensar ainda. A supervisão pediu para dar o número da habilidade, o código da BNCC. Acho que para provar que estamos de acordo com a BNCC”.

A partir da narrativa das professoras A e D, é possível perceber que o debate da BNCC ainda está aberto e sendo implementado de modo variado em escolas da mesma rede de ensino. Outro elemento de destaque é o silêncio em relação ao Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS: Princípios e Concepções e ao Referencial Curricular Gaúcho, que são referenciais obrigatórios para as escolas da Rede Municipal de Ensino. As professoras, quando se posicionam em relação aos documentos curriculares, mencionam apenas a BNCC como documento norteador.

## 5 DISCUSSÕES E ANÁLISES

O propósito desta pesquisa foi trazer o olhar de professores de Matemática da rede pública de ensino sobre como a Base Nacional Comum Curricular chegou às suas escolas. Talvez, pretensiosamente, se desejasse romper com a solidão e o isolamento que, muitas vezes, acontecem nas escolas e acabam silenciando os seus professores. A partir da escuta da fala de quatro professoras da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, reuniram-se as suas narrativas para tentar compreender como percebem no cotidiano escolar os efeitos dessa política educacional, de viés regulatório, no seu trabalho docente e, conseqüentemente, na sua prática curricular.

As professoras apontam que nas suas escolas convive-se de modos diferentes com os efeitos regulatórios dessa política curricular. Para algumas delas, essa política chega à escola desconsiderando avanços e limitações institucionais. Já para outras, parece haver certa desconfiança na continuidade ou na possibilidade dessa política promover mudanças, uma vez que não fornece os meios necessários para a sua efetivação.

Quanto a isso, as professoras relatam que não houve nenhum levantamento sobre as condições mínimas necessárias para que as escolas pudessem garantir que o que se propõe será de fato possível de se realizar. Isto é, a política curricular não se propõe a construir as condições para a sua efetivação. Essa desconfiança em relação à política fica ainda mais evidente no contexto atual, em que o ensino remoto emergencial foi implantado em razão da pandemia de Covid-19. E que acaba corroborando a noção gerencialista de que os problemas da educação são solucionados a partir de rearranjos curriculares.

As professoras criticam a BNCC por não tratar de questões que são básicas à prática curricular, o que recorrentemente apareceu nas suas falas como “realidade”. Expressão empregada na tentativa de descrever as condições, recursos e circunstâncias em que o trabalho docente precisa ser realizado; e relacionada às dificuldades individuais de pobreza e meio social dos estudantes. Esses são fatores tão relevantes que, por vezes, está presente nas falas das professoras certo distanciamento em relação às histórias de vidas dos seus estudantes.

A BNCC não faz distinção entre as diferentes realidades escolares, desconsiderando que as condições precárias de trabalho docente e de vida dos estudantes são relevantes para o currículo. Esses temas são denotados pelas professoras como emergentes e urgentes, pois interferem diretamente nas possibilidades ou entraves para a prática curricular. Porém esses aspectos, que são condicionantes para as professoras, tiveram o seu debate marginalizado ou relegado para um futuro remoto.

Nesse sentido, as professoras trazem o caso do programa federal Mais Educação, posteriormente, substituído pelo Novo Mais Educação, que tinham abrangências diferentes, mas que traziam algum recurso para que as escolas adequassem o espaço físico, adquirissem materiais e contratassem oficinairos; além disso convergiam na intenção de aumentar o tempo dos estudantes na escola. As professoras avaliam como positiva essa política de ampliação do tempo dos estudantes na escola, pois percebem em sala de aula melhora no comportamento, na atitude, na percepção deles em relação à escola, e criticam a sua descontinuidade. Em São Leopoldo, a SMED implementou um programa municipal com características semelhantes, para dar continuidade às atividades de contraturno escolar, nomeado Mais Educa São Leo, que prioriza as escolas com mais de 28% de estudantes atendidos pelo Programa Bolsa Família.

É preciso destacar que das políticas educacionais – oriundas dos mais variados entes – que as professoras já vivenciaram na escola, aquela que mais notaram foi a que produziu efeitos na conduta dos seus estudantes. Isto é, propiciar o acesso aos estudantes a atividades de reforço escolar, culturais, artísticas, tecnológicas e esportivas é uma política educacional que faz sentido para as professoras e que produz efeitos positivos reais percebidos no cotidiano escolar e, conseqüentemente, no currículo.

A BNCC, ao enfatizar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, e por meio de quais recursos deve ser ensinado, silencia sobre quem ensina e em que contexto ensina; questões estas que convergem para o trabalho docente. As professoras indicam que a reforma curricular proposta pela BNCC não representa uma inovação, contribuindo muito pouco para superar as dificuldades ou fortalecer as práticas curriculares que ocorrem nas suas escolas.

Como a Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo aderiu ao regime de colaboração de construção do Referencial Curricular Gaúcho, lhe era facultativo a elaboração de um documento curricular orientador para a implementação do referencial estadual e da BNCC. A Secretaria Municipal de Educação escolheu elaborar um documento orientador, intitulado “Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS: Princípios e Concepções”<sup>39</sup>, sob a justificativa de preservar a Rede Municipal de Ensino do apostilamento e a identidade das escolas nos seus PPPs.

O processo de elaboração do documento orientador do currículo municipal é descrito pelas professoras como sendo pouco participativo e instrutivo, com espaços limitados para que pudessem contribuir. Da mesma forma, os momentos de diálogo e discussão nas suas escolas ocorreram com pouca ou nenhuma participação de estudantes e seus responsáveis.

---

<sup>39</sup> O documento produzido pela SMED traz princípios básicos para a educação, como os direitos humanos, a gestão democrática e a qualidade.

Além disso, para as professoras, não houve um debate relevante sobre a mudança trazida pela BNCC em relação às “competências e habilidades” da Matemática no Ensino Fundamental, tanto que estão muito presente nas suas falas os “conteúdos e objetivos”. As entrevistadas mencionam esses termos quase como se fossem nomenclaturas permutáveis, indicando que a retórica nacional das “competências” não foi tema de estudos ou debates aprofundados na rede.

As repercussões do Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo para o cotidiano escolar ainda são incertas, pois mesmo tendo sido aprovado em dezembro de 2019, chegou de fato às escolas somente em meados de março de 2020, período em que as escolas estavam com as aulas suspensas em razão das medidas emergenciais para conter a pandemia de Covid-19. Por outro lado, não se nota, por parte das escolas das professoras participantes da pesquisa, interesse em debater ou questionar essa política. Depreende-se das falas da professoras que os documentos curriculares não foram lidos nas suas escolas, e parece não haver uma imposição da SMED em relação a isso. O que possibilita perceber que o modo como a SMED aborda essa política também influencia em como ela chega às escolas e, conseqüentemente, como as professoras as interpretam na sua prática curricular.

As professoras percebem que em certa medida o trabalho docente é cerceado; ao mesmo tempo avaliam que nas suas escolas elaboram e executam seus planos de trabalho com autonomia. Ainda que as professoras anunciem que estão reorganizando seu planejamento em função da BNCC, elas deixam transparecer que não se sentem pressionadas, nem pela mantenedora e nem pela escola, para cumprir as competências e habilidades trazidas pelo documento.

Essa posição está muito próxima ao que disseram em relação às avaliações de larga escala, que avaliam ser interessantes, mas que no planejamento das aulas não se caracterizam como uma prioridade. Elas veem essas políticas como uma possibilidade e não como uma realidade no contexto das suas escolas.

É oportuno frisar que as professoras apontam como relevante a existência de uma relação de conteúdos mínimos para nortear o seu planejamento, mas como demasiada a proposta subjacente à lista de habilidades e objetos de conhecimento da BNCC. Das suas falas, pode-se aventar que parte do planejamento das suas aulas é baseado em indicações do que deve ser ensinado presente em documentos curriculares, provas de seleção e livros didáticos. As professoras também consideram relevante a proposta da BNCC de introduzir o pensamento computacional – mesmo que seja precário nas suas escolas o acesso aos recursos



computacionais –; e a ampliação da álgebra, geometria, probabilidade e estatística em todas as etapas da Educação Básica.

No contexto da pandemia de Covid-19, as escolas estão sendo incentivadas pela SMED a elaborarem o seu currículo para o ensino remoto, no entanto, existem limitações financeiras e de acesso às tecnologias com as quais as escolas estão tendo que lidar sem muito suporte da mantenedora. Afora algumas atividades formativas com professores, não houve no período das entrevistas outras iniciativas por parte da SMED de promover acesso às tecnologias a estudantes e professores.

Para os estudantes sem acesso às tecnologias necessárias para acompanhar as aulas remotas as escolas fornecem atividades impressas, limitadas a uma determinada quantidade de folhas. Já os professores sem acesso às tecnologias necessárias para desenvolverem as suas aulas podem usar os equipamentos das escolas quando os protocolos sanitários assim permitirem ou ainda trabalhar em parceria com outro colega. Diante desse cenário, as professoras relatam preocupação em relação a quais aprendizagens vão conseguir construir com seus estudantes, pois também não se sentem preparadas para o ensino remoto.

Nas suas escolas, as orientações que as professoras entrevistadas estão recebendo da coordenação pedagógica para as aulas remotas é que indiquem as habilidades constantes na BNCC nos seus planos de trabalho. Nessas orientações, nem o Referencial Curricular Gaúcho e nem o Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo são mencionados como norteadores. Evidenciando que inclusive entre as supervisões escolares também há certa ambiguidade quanto às abrangências dos documentos que devem ser considerados basilares para o planejamento curricular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.”*

**João Guimarães Rosa**

Esta pesquisa buscou responder “Como professores de Matemática percebem as mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular?”, anunciando como objetivos: “compreender como vem acontecendo a construção curricular no município a partir da BNCC e o lugar que professores de Matemática ocupam nesse processo”; e “investigar quais possibilidades e entraves provocados pela BNCC no currículo escolar são reconhecidos por professores de Matemática”. Encontrou indícios que ajudam a entender como as professoras de Matemática participantes da pesquisa estão percebendo os efeitos da BNCC sobre o trabalho docente; e alguns desdobramentos da BNCC na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo.

Do ponto de vista das professoras entrevistadas, a implementação da BNCC na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo acarretou, até o momento de realização das entrevistas, em 2019 e 2020, poucas mudanças no seu planejamento. Contribuiu para isso a necessidade de se adotar o ensino remoto como medida emergencial de prevenção à pandemia de Covid-19. Além disso, durante o processo de elaboração do Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo, a SMED promoveu espaços de discussão e debate limitados sobre currículo, o que não contribuiu para tornar as professoras protagonistas da sua construção. Tanto que o documento produzido não é reconhecido por elas como resultado de uma construção coletiva.

Cabe, assim, às professoras interpretarem como a BNCC se aplica ao seu contexto de prática curricular. Porém, há de se ter cuidado com o movediço esteio das políticas e dos políticos! Pois, esse espaço que, inicialmente, pode assemelhar-se ao de fortalecimento da autonomia às escolas diante da BNCC, não foi constituído desse modo com os professores. A partir da escuta das professoras, e como professor da rede, avalio que a SMED não se propôs a construir espaços suficientes de reflexão e empoderamento das professoras em relação a essa política curricular; a pensar sobre o currículo e as suas práticas curriculares. Considero que a abordagem de uma implementação menos impositiva em relação à BNCC pode estar dissimulando um mecanismo de responsabilização pela efetivação dessa política curricular às coordenações pedagógicas das escolas e, conseqüentemente, aos professores.

Por outro lado, percebe-se que, para as professoras participantes da pesquisa, mais relevante que os documentos normativos obrigatórios para as propostas pedagógicas e os currículos das escolas municipais, são os problemas e as dificuldades concretas presentes na realidade cotidiana da escola que conformam a prática curricular. Revelando que o currículo só se materializa no cotidiano de sala de aula, influenciando e sendo influenciado por vivências e experiências que naquele cenário e momento são considerados importantes para a escola.

O propósito deste trabalho foi conhecer como as professoras de Matemática entrevistadas estão percebendo a implementação da BNCC, como uma aproximação aos modos de pensar dos professores da Rede Municipal de Ensino. Para quiçá, contribuir para novas reflexões, investigações e questionamentos em relação ao currículo e aos efeitos dessa política curricular, em São Leopoldo e em outros municípios.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 78-101.

BALL, Stephen J. **Educação global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BIGODE, Antonio José Lopes. Base, que base? O caso da matemática. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI, R. Jr. (Orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 123-143.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base, Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP n. 02, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf). Acesso em: 02 jan. 2019.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante.** Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989.

FACED/UFRGS. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento 1 – Parecer da Faculdade de Educação da UFRGS. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 229-241, jan./jun. 1996.

FANIZZI, Sueli. Políticas públicas educacionais pela abordagem de Stephen Ball. *In*: GODOY, Elenilton Vieira; SILVA, Marcio Antonio; SANTOS, Vinício de Macedo (Orgs.). **Currículos de matemática em debate:** questões para políticas educacionais e para a pesquisa em educação matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 127-146.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. *In*: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-92.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. **A política da educação de jovens e adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3246/EliseteGarciaEducacao.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. 1. ed. Barcelona: Península, 1977.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, v. 21, n. 38, p. 59-78, out./dez. 2011.

LOPES, Amélia. O currículo no cotidiano escolar e construção de identidades: O 'fora' e o 'dentro' das mudanças. *In*: A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado, E. Macedo & M. A. Casimiro (Eds.). **Currículo e produção de identidade**. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho, 2002. P. 129-143.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). O pensamento curricular no Brasil. *In*: \_\_\_\_\_. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base, e o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; FREITAS, Adriano Vargas. Políticas públicas para educação: a BNCC e os processos de atualização curricular da cidade de São Paulo. *In*: GODOY, Elenilton Vieira; SILVA, Marcio Antonio; SANTOS, Vinício de Macedo (Orgs.). **Currículos de matemática em debate: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em educação matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 147-164.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEEEd n. 345, de 12 de dezembro de 2018**. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho –

RCG, elaborado em Regime de Colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que embasa o currículo das unidades escolares, no território estadual. Porto Alegre: 2018. Disponível em: [http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1545301791\\_Resolucao\\_0345.pdf](http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1545301791_Resolucao_0345.pdf). Acesso em: 06 fev. 2020.

ROCKWELL, Elsie (Coord.). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. *In: \_\_\_\_\_*. **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 13-57.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. *In: \_\_\_\_\_*. **O que significa o currículo?** Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SÃO LEOPOLDO. **Lei Municipal n. 6640, de 30 de maio de 2008**. Convalida, consolida e acrescenta dispositivos às leis municipais n. 5.835, e n. 6.266, respectivamente, de 20/12/2005 e 22/06/2007, bem como, do decreto n. 4.525, de 30 de março de 2006, que disciplinam quanto a repasses à celebração de convênios com entidades filantrópicas, assistenciais, culturais, esportivas e de educação, neste conceituar também entendidos círculos de pais e mestres (CPMs) das escolas da rede municipal de ensino, no escopo de manter e introduzir melhoramentos em próprios municipais, subsidiando ainda para estes últimos, despesas para o coletivo transporte dos discentes e necessários docentes por eles responsáveis, à participação em eventos ou atividades culturais, pedagógicas, cívicas, educacionais, esportivas e de tradição, dando por fim outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/srogn>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Documento orientador do currículo do território de São Leopoldo/RS**: princípios e concepções. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2021. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1PcxThoz3Qi3k7R-cQxxAhCDDFmr\\_2gb1/view](https://drive.google.com/file/d/1PcxThoz3Qi3k7R-cQxxAhCDDFmr_2gb1/view). Acesso em: 16 abr. 2021.

SCHOFFEN, Leocádia Inês. **Historicizando a (des)construção da gestão democrática em São Leopoldo**: um olhar sobre o papel do CEPROL-Sindicato, do executivo municipal e das direções de escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1892/historicizando.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.

**APÊNDICES****Apêndice A – Roteiro de observação**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA  
MESTRADO ACADÊMICO**

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

**Evento:**

**Local:**

**Data:**

**Período:**

**Síntese da observação:**

**Relação com o referencial teórico:**

**Comentário do observador:**

**Apêndice B – Roteiro de entrevista da 1ª etapa**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA  
MESTRADO ACADÊMICO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1) Caracterização do participante:
  - a) Nome:
  - b) Formação:
  - c) Idade:
  - d) Tempo de Magistério:
  - e) Tempo de trabalho na escola:
- 2) Conte sobre sua trajetória na escola:
- 3) Durante a sua trajetória profissional quais políticas educacionais você destacaria como relevantes na melhora das condições de ensino e aprendizagem dos seus alunos?
- 4) Qual é a sua percepção do relacionamento da Secretaria de Educação com a escola?
- 5) Como se elabora o projeto político pedagógico (PPP) na escola?
- 6) Quais as suas estratégias para executar a programação curricular proposta no PPP?
- 7) Como você caracteriza a Base Nacional Comum Curricular?
- 8) Como você percebe a Matemática na Base Nacional Comum Curricular?
- 9) Como está sendo o processo de construção da Base Municipal Comum Curricular?
- 10) Como a reforma curricular está sendo discutida na sua escola?
- 11) Como você percebe as especificidades da sua escola (cultura local, projetos, história institucional, identidade escolar, etc...) nessa reforma curricular?
- 12) Quais as mudanças que você nota ou acredita que irão ocorrer no seu trabalho docente com a implementação dessa reforma curricular?
- 13) O que você pensa sobre a distribuição nos respectivos anos/séries dos conteúdos priorizados pela Base Nacional Comum Curricular?
- 14) Como você percebe a Base Nacional Comum Curricular tendo em vista os desafios do seu trabalho docente?
- 15) Como você avalia o ensino e a aprendizagem de Matemática na sua escola?

**Agradecemos pela sua participação!**



**Apêndice C – Roteiro de entrevista da 2ª etapa**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA  
MESTRADO ACADÊMICO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**Questão-1.** Contextualização do trabalho docente.

Como você está se sentindo diante das incertezas/indefinições desse ano letivo?

**Questão-2.** Descrição sobre a prática pedagógica docente.

Quais mudanças você realizou ou realizará no modo de fazer a sua aula?

**Questão-3.** Percepção docente dos novos documentos curriculares.

Os documentos curriculares influenciam no seu planejamento de aula? Por quê?

**Grato pela sua contribuição!**

## Apêndice D – Carta de apresentação do pesquisador à mantenedora e às escolas

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA  
MESTRADO ACADÊMICO**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Porto Alegre/ RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019

Prezado(a) Sr(a): \_\_\_\_\_

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, mantido pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através da pessoa do Coordenador do Programa Prof. Dr. Marcus Vinicius de Azevedo Basso, apresenta o mestrando Luiz Fernando da Silva, vinculado sob a matrícula 00184745, que está pleiteando autorização para realizar a coleta de dados para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação.

A coordenação do programa de pós-graduação tem conhecimento de que a pesquisa orientada pela Profa. Dra. Elisabete Zardo Búrigo, provisoriamente intitulada “O currículo escolar frente à Base Nacional Comum Curricular: um estudo com professores de matemática da Rede Municipal de São Leopoldo/RS”, pretende compreender como os professores dessa disciplina percebem no seu fazer cotidiano as mudanças propostas por esse novo marco legal.

O Programa de Pós-graduação está vinculado à Área de Ensino (Área 46 da CAPES) e tem como finalidades principais a formação continuada de professores de Matemática e a pesquisa aplicada em Ensino de Matemática. No caso da proposta do Mestrado Acadêmico, esta reconhece o Ensino de Matemática como campo de pesquisa acadêmica e de produção de conhecimento relacionado à Educação Matemática e fundamenta o projeto de formação de professores de Matemática para a Educação Básica e de formação de formadores de professores. Especificamente a linha de pesquisa Formação de Professores de Matemática e Novas Tendências, a qual esta pesquisa se vincula, investiga os processos de desenvolvimento profissional dos professores que ensinam matemática, tomando a prática docente como objeto de pesquisa e considerando suas múltiplas determinações.

Desde já, o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática agradece a atenção e coloca-se à disposição para quaisquer esclarecimentos que sejam necessários.

\_\_\_\_\_  
Coordenador Prof. Dr. Marcus Vinicius de Azevedo Basso  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Matemática e Estatística - Campus Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – Prédio 43-111, sala: A-109  
Porto Alegre/RS – CEP: 91905-900  
E-mail: mat-pgensimat@ufrgs.br  
Telefone: +55 (51) 3308-6212

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Orientadora Profa. Dra. Elisabete Zardo Búrigo  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Matemática e Estatística - Campus Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – Prédio 43-111, Gabinete: B-205  
Porto Alegre/RS – CEP: 91905-900  
E-mail: elisabete.burigo@ufrgs.br  
Telefone: (51) 33086189 – Ramal: 6198

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa - UFRGS  
Pró-Reitoria de Pesquisa  
Av. Paulo Gama, 110 – Sala 321  
Prédio Anexo 1 da Reitoria – Campus Centro  
Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060  
Fone: (51) 33083738 / E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

**Apêndice E – Termo de Consentimento Institucional**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA  
MESTRADO ACADÊMICO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL**

**Escola:**

**Direção:**

**Endereço:**

**Contato:**

A direção da escola através deste Termo de Consentimento Institucional autoriza o mestrando Luiz Fernando da Silva, vinculado à matrícula 00184745 do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática mantido pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a realizar coleta de dados nesta escola para a pesquisa provisoriamente intitulada “O currículo escolar frente à Base Nacional Comum Curricular: um estudo com professores de matemática da Rede Municipal de São Leopoldo/RS”.

Deste modo, a direção da escola tem conhecimento de que a pesquisa está sendo orientada pela Profa. Dra. Elisabete Zardo Búrigo e pretende compreender como os professores de matemática percebem no seu fazer cotidiano as mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular. Além disso, a direção da escola tem clareza que para efetivar a coleta de dados poderá ser solicitado pelo pesquisador acesso a documentos, realização de entrevistas ou questionários com professores, assim como permissão para observar a rotina escolar. Vale destacar que tais procedimentos de pesquisa somente ocorrerão com prévio planejamento e acordo entre as partes, sem prejuízo às atividades da comunidade escolar, e preservando a identidade dos participantes e colaboradores da pesquisa, assim como da escola.

São Leopoldo/ RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019

\_\_\_\_\_  
Direção da Escola

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:  
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa - UFRGS  
Pró-Reitoria de Pesquisa  
Av. Paulo Gama, 110 – Sala 321  
Prédio Anexo 1 da Reitoria – Campus Centro  
Porto Alegre/ RS - CEP: 90040-060  
Fone: (51) 33083738 / E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)

## Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA  
MESTRADO ACADÊMICO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa provisoriamente intitulada “O currículo escolar frente à Base Nacional Comum Curricular: um estudo com professores de matemática da Rede Municipal de São Leopoldo/RS”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é o desejo de compreender como os professores dessa disciplina percebem no seu fazer cotidiano as mudanças propostas por esse novo marco legal.

Caso você concorde em participar, vamos utilizar como dado de pesquisa as suas manifestações realizadas durante as observações do pesquisador na escola e nas formações promovidas pela mantenedora. Além disso, você ainda poderá ser convidado(a) a prestar alguma entrevista ou preencher algum questionário cujos dados poderão compor a pesquisa. No caso específico de entrevista, esta será gravada e posteriormente transcrita. Esta pesquisa apresenta como riscos ou desconfortos o inconveniente de você ter que dispor de algum tempo para a realização de entrevista ou de questionário caso seja convidado(a) para tal, sendo que os riscos e desconfortos que possa haver por você participar da entrevista ou do questionário serão minimizados ao se propor que tais ações sejam realizadas a partir da sua decisão, em espaço, lugar e tempo determinados por você. Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Todavia, estará contribuindo na produção de dados que fornecerão subsídios para uma melhor compreensão de como as políticas educacionais, em especial, as voltadas para currículo, são apropriadas pelos professores de matemática.

Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre a realização desta pesquisa e estará livre para dela participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você poderá voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento durante o transcorrer da pesquisa. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma como você é atendido(a) ou tratado(a). Os pesquisadores não irão divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelos pesquisadores responsáveis e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos, observando-se, porém, a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais e éticos de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para participar desta pesquisa. Destacamos ainda que você poderá a qualquer momento solicitar novas informações sobre o desenvolvimento da pesquisa. Enfim, a assinatura deste termo pressupõe que você concorda voluntariamente em participar desta pesquisa e declara que lhe foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as suas respectivas dúvidas.

São Leopoldo/RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador Luiz Fernando da Silva

Orientadora Profa. Dra. Elisabete Zardo Búrigo  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Matemática e Estatística - Campus Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500 – Prédio 43-111, Gabinete: B-205  
Porto Alegre/RS – CEP: 91905-900  
E-mail: elisabete.burigo@ufrgs.br  
Telefone: (51) 33086189 – Ramal: 6198

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa - UFRGS  
Pró-Reitoria de Pesquisa  
Av. Paulo Gama, 110 – Sala 321  
Prédio Anexo 1 da Reitoria – Campus Centro  
Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060  
Fone: (51) 33083738 / E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

**ANEXOS****Anexo A – Aceite do projeto pela Comissão do PPGEMAT/ Mestrado Acadêmico****Parecer sobre projeto de dissertação**

O CURRÍCULO ESCOLAR FRENTE À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO/ RS.

Acadêmico: LUIZ FERNANDO DA SILVA

Orientadora: ELISABETE ZARDO BÚRIGO

O projeto apresenta os itens básicos exigidos. Tem boa redação e expressa claramente as etapas para sua execução. Apresenta coerência entre aporte teórico, objetivos e metodologia.

## Anexo B – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA	
<p><b>– DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b></p> <p>Título Público: O currículo escolar frente à Base Nacional Comum Curricular: um estudo com professores de Matemática da rede municipal de São Leopoldo            Pesquisador Responsável: ELISABETE ZARDO BURIGO            Contato Público: ELISABETE ZARDO BURIGO            Condições de saúde ou problemas estudados:            Descritores CID - Gerais:            Descritores CID - Específicos:            Descritores CID - da Intervenção:            Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 05/09/2019</p>	
<p><b>– DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b></p> <p>Nome da Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul            Cidade: PORTO ALEGRE</p>	
<p><b>– DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</b></p> <p>Comitê de Ética Responsável: 5347 - UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPESQ UFRGS            Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 321 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro            Telefone: (51)3308-3738            E-mail: etica@propesq.ufrgs.br</p>	
<p><b>– CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA</b></p> <p>_____</p>	
<p><b>– CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA</b></p> <p>_____</p>	
<p><a href="#">Voltar</a></p>	



## Anexo C – Questionário enviado às escolas municipais pela SMED

### **QUESTIONÁRIO SOBRE A BNCC – ESCOLAS MUNICIPAIS**

Este questionário deverá ser utilizado como base para a discussão na escola com professores, alunos e a comunidade escolar. Ele está organizado em seções: Educação Infantil, Gestão Democrática, Direitos Humanos e Qualidade e Tecnologia, abordando questões específicas sobre cada temática. As questões discutidas e que não estão contempladas nesse questionário podem ser incluídas no espaço específico do Moodle.

#### **Nome da Escola:**

#### **Educação Infantil**

Após a leitura da BNCC/Educação Infantil, problematizem e registrem quais aspectos são relevantes para seu território (escola, comunidade escolar, grupo docente, crianças...) ao que se referem à Infância, Educação Infantil e o brincar.

A partir da BNCC/Educação Infantil, o que acreditam que seja indispensável e que não está contemplado na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, referente ao desenvolvimento infantil, prática docente e ao cotidiano das crianças? Justifique.

#### **Gestão Democrática**

Quais ações que a escola realiza ou pretende realizar para ampliar a participação de alunos(as), pais, funcionários(as) e professores(as) no que diz respeito à gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola?

#### **Direitos Humanos: Relações étnico-raciais, Relações de gênero e sexualidade e Educação Inclusiva**

Quantos projetos sobre a temática das relações étnico-raciais foram realizados na escola nesse ano? Quais são eles, e de que outras formas essa temática é trabalhada com os alunos?

A temática das relações étnico-raciais está contemplada no PPP da escola? De que forma?

A escola desenvolve projetos e/ou promove discussões sobre a temática das relações de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas? Quais são e de que outras formas essa temática é abordada junto aos estudantes?

A temática das relações de gênero e sexualidade estão contemplados no PPP da escola? De que forma ela dialoga com a comunidade?

De que forma é possível sensibilizar a todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão, de modo a assegurar que cada estudante tenha efetivas condições de ampliar seus conhecimentos e desenvolver seu potencial, garantindo o direito à aprendizagem de todos e todas?

De que modo todo o apoio prestado ao processo de inclusão (visitas institucionais do NAPPI, estagiários de apoio que atuam nas escolas, adaptação curricular, redução de carga horária e de alunos por turma) pode ser colocado em prática sem se tornar instrumento de exclusão?

#### **Qualidade e Tecnologia**

Levando em consideração: (1) ambiente educativo; (2) prática pedagógica e avaliação; (3) ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; (4) acesso e permanência dos estudantes na escola; (5) tecnologias digitais e (6) método científico, descreva o que a escola entende sobre qualidade na educação a partir dos indicadores apresentados a cima tendo como referência a prática na escola, seu projeto PPP e material para estudo.

É importante construir uma visão compartilhada sobre o uso pedagógico da tecnologia na escola, propondo uma prática articulada desde a Educação infantil ao nono ano e EJA. Como isto ocorre na escola?

**Anexo D – Memorando Externo n. 1461/2018 da SMED**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul  
**SMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
Praça Tiradentes, nº 119 - Centro  
São Leopoldo - RS - CEP 93010-020  
Fones: (0xx51) 2200-0800 2200-0819  
E-mail: [smed.ped@saoleopoldo.rs.gov.br](mailto:smed.ped@saoleopoldo.rs.gov.br)

**MEMORANDO EXTERNO****Memo n. 1461/2018****Data: 13/08/2018****De: Diretoria de Gestão da Educação Básica****Para: Equipes diretivas e de Supervisão Escolar****Assunto: Sábado Letivo/25 de Agosto – Referencial Curricular de São Leopoldo.**

Prezadas equipes diretivas e de supervisão,

Vimos, por meio deste, cumprimentá-las cordialmente e orientar as atividades referentes ao **sábado letivo de 25 de agosto – Formação Interfaces**. A Mantenedora junto com CME, no dia 06 de agosto, reuniu as equipes de supervisão de todas as escolas da rede municipal para dar ciência acerca da elaboração **Referencial Curricular do São Leopoldo** e apresentou a metodologia a ser utilizada a partir da **plataforma Moodle** de SL. Informamos que já estão disponíveis, na plataforma, todos os textos e legislação referência (desde a terça dia 07/08), bem como o questionário (a partir da data de hoje), a todas as supervisoras para realizar estudo prévio com os segmentos escolares e, no dia 25 de agosto, realizar o estudo coletivo com toda a comunidade escolar.

A Educação Infantil das EMEl, poderá manter sua organização própria por já estar desenvolvendo estudos relacionados às formulações das diretrizes da EI que poderão ser elaboradas em consonância com o estudo do Referencial Curricular de SL.

As contribuições levantadas no sábado letivo deverão estar postadas na plataforma Moodle **até o dia 31 de agosto de 2018**. Após esta data a plataforma será fechada para possibilitar o início da sistematização das referidas contribuições.

Atenciosamente,

Carla Escosteguy

Diretora de Gestão da Educação Básica



**Anexo E – Trechos do Texto Base para Elaboração do Referencial Curricular de São Leopoldo/RS: Princípios e Orientações**

1



**Texto Base para Elaboração  
do Referencial Curricular  
de São Leopoldo/RS**

**Princípios e orientações.**

**São Leopoldo - 2018**

## Ficha Técnica

### **Comitê Municipal**

Secretaria Municipal de Educação - SMED  
Conselho Municipal de Educação - CME  
2ª Coordenadoria Regional de Educação - 2ª CRE  
Sindicato dos Professores Leopoldense - CEPROL  
Centro de Professores do Estado do RS - CPERS  
Sindicato dos Professores do Ensino Privado - SINPRO

### **Coordenação Executiva**

Carla Escosteguy – Diretora de Gestão da Educação Básica  
Noemi Antonio Maria – Chefe do Departamento de Processos Pedagógicos  
Jaqueline Franciele de Oliveira – Assessora Pedagógica da Diretoria Pedagógica

### **Assessoria Técnica**

**-Educação em Direitos Humanos**

**Gênero e Sexualidade - Éderson dos Santos (SMED/SL)**

**Igualdade Racial – Carlos Pereira (SMED/SL)**

**Educação Inclusiva – Adrissa Moura (SMED/SL)**

**-Gestão Democrática – Rosana Maria Rodrigues Santos (SMED/SL)**

**-Qualidade e Tecnologia – Lisiane Moraes e Maria Eloisa Maciel de Almeida (SMED/SL)**

**-Educação Infantil – Carolina Severo, Daiane Silveira, Kelly Trenenpoll e Débora Postai (SMED/SL)**

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	5
Os marcos legais da BNCC .....	5
A METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO LEOPLDO. ....	7
O DIÁLOGO .....	7
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....	10
RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE .....	12
ORIENTAÇÕES: .....	14
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....	17
ORIENTAÇÕES: .....	20
Relações Étnico-Raciais como Prática Curricular: .....	20
Relações Étnico-Raciais como Prática Política Pedagógica: .....	21
Conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos .....	22
EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	22
ORIENTAÇÕES: .....	24
GESTÃO DEMOCRÁTICA .....	27
Da Gestão Democrática .....	27
ORIENTAÇÕES: .....	29
A Gestão Democrática como prática curricular .....	29
A Gestão Democrática no Projeto Político Pedagógico .....	30
QUALIDADE E TECNOLOGIA .....	30
As Tecnologias Na Educação .....	30
ORIENTAÇÕES: .....	32
A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO .....	32
ORIENTAÇÕES: .....	34
EDUCAÇÃO INFANTIL .....	35
A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....	35
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	35
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	36
OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS .....	37
OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	40
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” .....	41

	4
<b>CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”</b> .....	42
<b>CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”</b> .....	43
<b>CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ORALIDADE E ESCRITA”</b> .....	44
<b>CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”</b> .....	45
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	48

## INTRODUÇÃO

### Os marcos legais da BNCC

A Constituição Federal (CF) de 1988 expõe as bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação e responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos/as os estudantes de um ensino ministrado conforme alguns princípios estabelecidos em seus Artigos 205 e 206. Ao reconhecer a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, esta será promovida e incentivada, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A CF garante alguns princípios fundamentais que devem orientar o ensino: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a valorização dos profissionais e a gestão democrática do ensino público. Estes princípios fundamentais devem ser trazidos a todo momento para a reflexão educacional para que não se incorra no risco de esquecê-los ou perdê-los sem sequer tê-los usado ou os conhecido plenamente.

A formação básica comum, outro conceito importante presente no Artigo 210 da CF de 1988, representa um avanço histórico importante do ponto de vista dos marcos legais da história da educação brasileira e está associado a ideia de uma fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Esta importante mudança normativa desdobrou-se em legislações educacionais posteriores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Lei 9394/1996 que, no inciso IV do Artigo 9, amplia a compreensão da CF afirmando que cabe a União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, O Ensino Fundamental e o Ensino Médio que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 12)

Os Artigos 26 e 27 da LDB tratam da formação básica comum. O Artigo 26 estabelece que os currículos da Educação Básica devem abranger o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte, a educação física, o ensino

de História do Brasil levando em contas a contribuição das matrizes indígena, africana e europeia. A este conjunto de conhecimentos a LDB chamou de base nacional comum. Esta formação básica comum é constituída, portanto, de conhecimentos, mas também de valores e atitudes, formulação que aparece em todas as normas posteriores. Logo na sequência foram redigidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, à época (1997), não foram aceitos plenamente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como a expressão de uma base nacional comum e, em 1998, o CNE emitiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (EF) e para o Ensino Médio (EM) anunciando a necessidade uma organização posterior de uma base nacional comum.

Em 2010 o CNE emitiu uma diretriz geral para a Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, diretrizes específicas para o EF de 9 (nove) anos, Resolução CNE/CEB nº 7/2010 e diretrizes específicas para o Ensino Médio expressa na resolução CNE/CEB nº 2/2012, todas elas apontando a necessidade da criação de uma base nacional comum.

Aprovado em 2014, através da Lei nº 13.005/14, o Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta determinações mais precisas, na meta 7 (sete), em relação a necessidade de definição dos conteúdos mínimos entendendo os mesmos como direitos de aprendizagem:

7.1 estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014)

Em nível municipal, o Plano Municipal de Educação, (PME) Lei nº 8.291/15, na Meta 19, estratégia 19.10, apresenta a seguinte redação: Promover a revisão e adequação dos currículos escolares, por parte das mantenedoras, com a participação do Conselho Escolar de cada unidade escolar, no âmbito de suas responsabilidades, tendo a legislação vigente como base, no prazo de 1 (um) ano a contar da aprovação deste PME. (PME, SÃO LEOPOLDO, 2015)

A partir dos marcos legais trazidos acima, iniciou-se, em 2015, a discussão da acerca da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tendo sido enviado às escolas uma primeira versão do documento da Base, para consulta pública entre

setembro de 2015 e março de 2016 que recebeu em torno de 16 milhões de contribuições. Em um momento conturbado da sociedade brasileira, em maio de 2016, uma segunda versão da BNCC é apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) e submetida à discussão através de seminários chamados pela União Nacional dos Dirigentes em Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). Em torno de apenas nove mil educadores debatem a segunda versão, e esta é finalizada em abril de 2017 quando foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão finalizada da Base. O CNE por sua vez, chama cinco audiências para ouvir a população e, em 22 de dezembro de 2017, publica a Resolução CNE/CP nº 2 orientando os estados a construir seus referenciais e também o Parecer nº 15/17 onde indica os objetivos e direitos de aprendizagem que os estudantes devem desenvolver e os conteúdos essenciais para sua formação.

Entendendo o caráter normativo da BNCC que torna promulga a reelaboração dos currículos das redes de ensino e estabelece os objetivos e direitos de aprendizagem a Secretaria Municipal de Educação passou a discutir e a constituir um Referencial para os currículos para o território de São Leopoldo.

#### **A METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO LEOPOLDO.**

##### **O DIÁLOGO**

Para a construção do Referencial Curricular de SL a Secretaria Municipal de Educação (SMED) optou por estabelecer o princípio do diálogo com a comunidade escolar do município. Para tanto adotamos a concepção de diálogo em Paulo Freire que, na Pedagogia do Oprimido, traz o conceito de educação dialógica como essência da educação que se propõe libertadora.

Nesta obra Freire aponta os aspectos necessários para que haja uma relação dialógica entre as pessoas. Primeiramente ele afirma que não há diálogo se não houver profundo amor ao mundo e aos seres humanos. A relação amorosa com o mundo e os seres humanos nos compromete uns com os outros/as. Por meio dessa relação amorosa busca-se a libertação e não a dominação do outro/a, significa reconhecer o outro/a em sua

dimensão humana e possibilitar a libertação de todos/as. Não há diálogo, diz Freire, se não houver uma relação de fé e humildade, elementos necessários para que, na relação com o mundo e com os seres humanos, um não se sobreponha sobre os demais. Se não houver o reconhecimento de que cada um/a tem algo a contribuir, que ninguém sabe mais que ninguém, que ninguém é superior ou inferior a alguém, não é possível dialogar e, tampouco, transformar o mundo.

De uma relação pautada no amor, na fé e na humildade aparece dois outros aspectos essenciais para que haja o diálogo: A confiança e a esperança. A confiança é essencial em uma relação entre pessoas que *pronunciam* o mundo. Sem confiança não há relação entre as pessoas e nem a transformação do mundo. A esperança, para Freire, não é “um cruzar de braços e esperar” ela é o que move o diálogo, por isso não pode se dar na desesperança. Se os sujeitos envolvidos no diálogo “nada esperam do seu *fazer* o seu encontro é vazio e estéril”. Ao considerar a mudança uma possibilidade viável as pessoas passam a ter diferentes visões de mundo e a desenvolver o pensamento crítico, percebem que é possível aprender de formas diferentes. Juntamente com a esperança, o pensamento crítico e ação consciente possibilitam vislumbrar a concretização de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tendo presente todos estes aspectos, nos propomos, enquanto SMED, a nos *pronunciamos* juntos/as pela construção de um referencial curricular de São Leopoldo que busque a aproximação com esta concepção de diálogo. Para tanto buscamos o Conselho Municipal de Educação (CME) que propiciou formação para a equipe da diretoria pedagógica e apresentou as possibilidades para construção do referencial curricular do município. Entendendo que a definição de ações seja a nível governamental, seja da sociedade civil organizada, considerou-se a necessidade de constituir uma Comissão Municipal que contemplasse os diversos representantes das entidades educacionais da cidade: Conselho Municipal de Educação (CME), Sindicatos representantes das categorias do magistério público e privado (CEPROL, CPERS e SINPRO/SL), 2ª Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE) e a Comissão de Educação da Câmara de Vereadores/as.

Os princípios orientadores para a construção do Referencial Curricular de SL estão pautados por três grandes eixos que estão unidos organicamente e se constituem como a base deste documento: **A Educação em Direitos Humanos, A Gestão Democrática e a Qualidade e Tecnologia.**

Este marco referencial representa as concepções educacionais e os princípios



## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Falar em Direitos Humanos, nos dias de hoje, não é uma tarefa fácil. O termo vem passando, especialmente ao longo dos últimos anos, por grandes deturpações em relação ao entendimento do que sejam estes direitos. Com frequência, o termo é associado a direitos da marginalidade, “direitos dos bandidos contra os direitos das pessoas de bem”. É nesse contexto que a educação em direitos humanos deve ser inserida, com um propósito de mudança, de desconstrução deste pensamento deturpado.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), os Direitos Humanos são definidos como:

[...] direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação<sup>1</sup>.

No Brasil, o debate sobre os direitos humanos ganhou mais espaço a partir da Nova República, com algumas proposições de políticas públicas, por parte do governo, com o objetivo de fortalecer a democracia. Tal debate surgiu sob a inspiração da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), da qual o país foi signatário e, posteriormente, pela Constituição Federal (1988), também chamada de “Constituição Cidadã”, que definiu o Brasil como um Estado Democrático de Direito, tendo como fundamentos a cidadania, a soberania, o pluralismo político, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, a dignidade da pessoa humana.

Já a Educação em Direitos Humanos se tornou tema ainda mais relevante no atual contexto social em que estamos inseridos. Trabalhar este tema em nossas escolas, a partir da desmistificação do termo e a inserção real de uma cultura de paz e de direitos humanos se torna urgente. Mas precisamos ter em mente que uma educação em direitos humanos só pode ser pensada como uma educação para a mudança, e não uma educação para a conservação.

Em outubro de 2004, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) propôs um Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos a partir de “um conjunto de

---

<sup>1</sup> Fonte: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>

prioritariamente a discussão e debate dos seguintes temas na perspectiva da Educação em Direitos Humanos: **as Relações de Gênero e Sexualidade, as Relações Étnico-Raciais E Educação Antirracista e a Educação Inclusiva.**

### **RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

Quando falamos em gênero estamos nos referindo a uma construção sócio-histórica dos sujeitos femininos e masculinos, então é importante perceber que existem diferentes caminhos de construções do gênero numa mesma sociedade; entrecruzando assim, diversos modelos, ideais, imagens em diferentes classes, raças e etnias. Os conceitos que representam e contextualizam as significações de ser homem ou mulher variam histórica e socialmente de acordo com cada cultura; sendo ela um campo de luta em torno do direito da significação.

As posições de sujeito, as masculinidades (e feminilidades), são produzidas na escola a partir da linguagem, de arranjos discursivos de poder, e são posições dinâmicas, transitórias, constituídas por uma pluralidade de discursos em disputa para dar sentidos às nossas práticas. Segundo MEYER (2004), a linguagem “[...] é o lócus central da produção dos nexos que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder”. A linguagem não somente produz os sentidos da realidade, mas também possui efeitos de verdade. Ela é entendida como um elemento primordial da sistematização e organização da cultura e do social, podendo ser tomada como constituidora dos sujeitos e não apenas como um simples reflexo de uma realidade pré-disposta.

A escola opera como sendo uma das instituições que produzem estas representações de corpo e de gênero. As representações envolvem sempre relações de poder. O poder de nomear, de descrever, de classificar, de diferenciar. O espaço escolar (re) afirma as hegemonias enraizadas de como ser menino e menina. A sexualidade passa a ser ensinada nos mais distintos espaços e, é feita diferentemente para meninos e meninas. São diversas as instâncias de aprendizagem do corpo. Escola, família, brinquedos, programas de TV, jornais, revistas, músicas e poesias constituem-se como importantes espaços pedagógicos na produção de identidades. Esses artefatos culturais produzem múltiplas formas de entendimento do corpo e, conseqüentemente definem as identidades de gênero e as identidades sexuais.

Explicar, demonstrar, identificar e desenhar as diferentes modificações corporais que acontecem nas inúmeras “fases” de nossa vida fazem parte do dia-a-dia do/a

PPP, sendo esse um “documento vivo”, inacabável e mutável, deverá ser feito junto a comunidade escolar, onde as famílias possam contribuir e aprender num processo dialógico sobre as relações de gênero em determinados tempos e lugares, desnaturalizando conceitos fixados como “certos” e “naturais”. E, nesse processo, se produza novas interações e novos conhecimentos para a linguagem educativa que cada espaço escolar poderá dissertar sobre esses campos de saberes e práticas que significam e produzem relações de poder entre os sujeitos que ali transitam nesse espaço.

### **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

A lei 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”. Nela lêmos, em seu artigo 26-A:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

A Lei 11.645/2008 acrescenta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígena na Educação Básica. Nela lemos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Com o intuito de cumprir tal lei, o Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo Institui as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-raciais no Sistema Municipal de Ensino. Na Resolução CME/CEINC N° 009 consta o seguinte:

Art.3º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena serão ministrados na Educação Básica, no âmbito de todas as disciplinas e componentes do currículo, considerando o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

### **Conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos**

O currículo é composto a todo o momento e em todos os espaços, pois a criança e o jovem aprendem também através da observação e da vivência de situações que demonstram uma visão de mundo e de ser humano. Portanto, para a construção de uma educação antirracista e, conseqüentemente o enfrentamento ao racismo no espaço escolar, a temática étnico-racial necessita estar na centralidade do currículo escolar, tendo como eixos orientadores do processo formativo da comunidade escolar e local os seguintes aspectos:

- Escolhas de livros didáticos focalizando a natureza ética dos textos e a qualidade das informações no que tange a diversidade humana – física, social e cultural;
- Formas de abordar os temas que se apresentam nos livros textos ou em outros suportes didáticos;
- Acurada pré-seleção de material didático, no intuito de dar conta de temas que necessitam estar presente em todos os níveis de ensino enquanto eixos de reflexão sobre a diversidade humana.

### **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O MEC elaborou o esboço da Base Nacional Curricular Comum com o intuito de estabelecer em âmbito nacional um currículo mínimo a ser seguido e cumprido pelas instituições de ensino da Educação Básica de modo a proporcionar um ensino de qualidade a todos estudantes.

Entendemos que na Educação Inclusiva, a responsabilidade no processo de inclusão das Pessoas com Deficiência (PCDs) deve ser compartilhada pelos diferentes atores sociais e estar representada no Projeto Político Pedagógico e nas políticas, ações e programas dos órgãos centrais de educação. Faz-se necessária a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade dos estudantes que frequentam a escola.

A concepção de Inclusão Escolar é muito mais ampla do que simplesmente inserir o público com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular. É necessário repensar a escola da maneira

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA**

### **Da Gestão Democrática**

Nos últimos anos vêm ocorrendo em praticamente todos os países e sistemas escolares, com intensidade variável, fenômenos de despolitização da organização escolar e das práticas de administração da educação. O que se vê é a subordinação a ideologias gerencialistas e neo- científicas que propõem escolas eficazes, cujos modelos de avaliação se inspiram na “qualidade total” com características empresariais e de gestão centrada na escola, compatíveis com estratégias de desregulação e privatização do setor público de educação.

Na defesa da escola pública de qualidade, comprometida com os valores da democracia, cidadania, igualdade e justiça, os desafios e resistência propostos por Paulo Freire nunca foram tão atuais e pertinentes. Freire nos propõe a resistência ao modelo de educação bancária com práticas pedagógicas burocráticas de participação passiva ou alienada. Propõe a participação no poder de decisão, em que “os indivíduos são sujeitos do acto de organizar-se” (Freire, 1996<sup>9</sup>, p.92). Exige, portanto, uma organização libertadora e com lideranças democráticas e participativas que exerçam uma autoridade com liberdade, sem autoritarismo mas que não se confunda com licenciosidade.

Paulo Freire ainda defende o caráter político da educação, não há como negar a natureza política do processo educativo. É necessário que se discuta as dimensões políticas e éticas que marcam as práticas pedagógicas, a gestão curricular, os modelos de avaliação, a progressão dos alunos, a organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar. No processo de democratização da escola a intervenção da comunidade, dos alunos, professores (as), funcionários (as) dão voz ao direito de participação, à autonomia e responsabilidade de todos.

No texto da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em seu título III -dos princípios e fins da educação, artigo 3º, sessão VIII, diz que o ensino será ministrado com base nos princípios da “ gestão democrática”, do ensino público na forma e da lei e da legislação dos sistemas de ensino. Além da LDB, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para

**ORIENTAÇÕES:**

A escola deverá em seu PPP propor que visão, objetivos e metas constituem sua identidade, que metodologias darão consistência ao projeto e de que forma o planejamento terá como meio a tecnologia para impulsionar, inovar e qualificar o conhecimento e aprendizagem dos estudantes e professores da escola.

**A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO**

O PNE foi elaborado com compromissos, largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional. Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.

Segundo Gadotti (2013) “Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico.” Mas o que é qualidade? Para Gadotti qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar.

O Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação (MEC, 2009) refere-se à qualidade da educação no Eixo II, associando este tema ao da gestão democrática e da avaliação. Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. Só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo. (GADOTTI, 2013, p. 2)

Silva (2009) por sua vez nos traz uma reflexão acerca do tema qualidade movimentando este conceito do campo da economia para o campo da educação. Segundo ela como somos sujeitos constituídos socialmente e constituidores do social a natureza humana atribui valores, significados e emite juízos acerca de objetos, artefatos, símbolos, etc. Desde a infância somos inseridos nas práticas comerciais e incentivados a fazer

## EDUCAÇÃO INFANTIL

### A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Até a década de 1980 a Educação Infantil era entendida como uma etapa anterior ao Ensino Fundamental, independente, não obrigatória para o ingresso na educação formal e desta forma recebia a nomenclatura de educação “pré-escolar”.

A partir de muitos movimentos, houveram algumas mudanças em relação ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos: com a Constituição Federal de 1988, tornou-se dever do estado o atendimento à esta faixa-etária, posteriormente a promulgação da LDB tornou a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, havendo alterações em 2006, quando a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de zero a 5 anos. A partir desta modificação, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Pensar uma base curricular para a Educação Infantil é um marco importante, pois mostra a trajetória história de seu papel na conjuntura política desta etapa dentro da Educação Básica.

### A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Considerando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, acredita-se que as **interações e as brincadeiras** são eixos (BRASIL, 2009) que permeiam as práticas desta faixa etária, pois é assim que a criança constrói seu conhecimento, interagindo com seus pares e com os adultos. O cuidar e o educar são elementos indissociáveis que se complementam e são norteadores para pensar as ações pedagógicas com/para as crianças. Muitas vezes, as crianças têm seu primeiro contato com espaços de vida coletiva nas escolas de Educação Infantil, permitindo que elas tenham vivências de socialização estruturadas, bem como propostas pedagógicas, sendo oportunizadas a vivenciarem novas aprendizagens, como autonomia, socialização e comunicação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)29, em seu Artigo 4º, definem a criança como “sujeito histórico e

**Anexo F – Versão divulgada pela SMED do Ofício CME/SL n. 027/2019****APONTAMENTOS DO CME/SL**

- **Ofício nº 027/2019**
- **Assunto: Encaminhamento da análise inicial da versão preliminar do Currículo de Referência do Território de São Leopoldo**
- A) Texto com reflexões significativas quanto ao contexto atual da Educação, com foco nos Direitos Humanos, Gestão Democrática, Qualidade e Tecnologia;
- B) Base teórica nos estudos de Paulo Freire e normativas nacionais e municipais;
- C) O documento no geral está com a escrita clara e compreensível, traz algumas orientações para a construção dos PPPs;
- D) Os debates nas escolas e envio das reflexões via Moodle foram feitos também na rede privada e estadual? Pois no texto não se percebe estas contribuições;
- E) Alerta as normas de escrita, repetição de termos, equívocos de digitação. Há necessidade de apresentação das fontes das citações, sendo elas diretas ou indiretas ou até mesmo utilizando termos;
- F) Em alguns momentos ressaltam apenas as ações na rede municipal, mas lembramos que o referencial é para o Território de São Leopoldo;
- **G) Abordar educação indígena de forma mais específica, visto que concentrou na etnia negra, bem como lembrar da colonização europeia e outras que façam parte da constituição histórica, cultural e social de São Leopoldo. Inclusive, a comunidade indígena do bairro Feitoria, deve ser contemplada;**
- **H) Abordar a educação musical e a educação ambiental, pois não ficou clara no documento;**
- **I) Ao tratar da educação inclusiva colocam a BNCC como um esboço, entretanto a mesma é um documento que a Constituição Federal de 1988 já havia determinado a construção, além de já ter sido aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. Ainda sobre a educação inclusiva, ficou focado na rede municipal e com isso, o uso do termo “ estagiários de apoio” não seria o mais adequado, uma vez que, pensando no território, fica inviável afirma que serão estagiários;**
- **J) Quanto a Gestão Democrática, acreditamos que a mesma foi apresentada de forma muito sucinta, bem como sobre as tecnologias da /na educação, dando oportunidade para que cada escola amplie e planeje ações em seus Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP). Caso seja isso, há necessidade de orientações claras às escolas, provocando o amplo debate da competência “ Cultura Digital”, que transcende dos espaços virtuais que a escola possui ou não;**



- K) Ao tratar sobre qualidade social da educação, remetem apenas a CONAE 2010, lembramos que ocorreram também em 2014 e 2018 realizadas em São Leopoldo, com a participação da comunidade leopoldense. Outro ponto importante, foi a construção do Plano Municipal de Educação, momento histórico para a cidade, pois foi o primeiro movimento integrado na área educacional do território municipal;
- L) No título Educação Infantil fizeram acréscimos aos objetivos contidos na BNCC, qualificando o texto, porém precisamos realizar dentro do Referencial Municipal os acréscimos relacionados a nossa particularidade territorial, nossas concepções;
- **M) Necessidade de aprofundamento e apresentação das concepções a respeito do ensino fundamental e das modalidades relacionadas ao mesmo;**
- **N) As áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares não foram objeto explícito dentro do documento. Não agregaremos nada ao Referencial?**
- **O) As transições entre as etapas e dentro dos níveis também devem constar no documento, inclusive a forma como estes estudantes “transitam” entre as redes;**
- **P) A avaliação permanecerá da mesma forma? Como faremos o processo avaliativo dentro de competências e habilidades? A SMED provocará análise no território sobre este tema?**
- **Q) Percebemos poucas referências sobre São Leopoldo, em si. Quanto a sua história, personalidades, organização política, geográfica, cultura, atualidades, enfim. Ao ler o documento não se percebe que é de território;**
- R) Fazer análise do Referencial Curricular Gaúcho – RCG e incluir ao texto, caso seja necessário aprofundamento de alguma área do conhecimento ou componente curricular;
- S) Vemos que antes das análises com fins de emissão de parecer deste colegiado, precisa-se dar o retorno às escolas que se movimentaram para a construção do presente Referencial, bem como, é importante que façamos novas tentativas junto as outras redes da cidade;
- T) Quando haverá Audiência Pública ou outra forma de proporcionar o amplo debate?
- Solicitamos o cronograma do ano de 2019 com o planejamento da alteração e adequações dos PPPs e do Regimento Padrão das escolas municipais, bem como orientações que esta digníssima Secretaria dará as demais escolas do Sistema Municipal de Ensino – SME/SL (as escolas do Sistema Estadual serão orientadas pela administradora do Sistema Estadual).

**Anexo G – Ordem de Serviço SMED n. 07/2020**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul

**ORDEM DE SERVIÇO SMED Nº 07/2020**

Orienta sobre o retorno dos servidores e estagiários ao trabalho para a realização de atividades não presenciais e de manutenção de vínculo com as crianças, os estudantes e suas famílias das escolas da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo e dá outras providências.

O **SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**, no âmbito das suas atribuições legais, considerando a declaração do estado de calamidade e o retorno das atividades pedagógicas não presenciais nas escolas da Rede Municipal de São Leopoldo, e demais normatizações legais conforme os documentos a seguir:

1. Lei Municipal nº 6.055, de 14 de setembro de 2006, que "Dispõe sobre o Regime Jurídico e o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de São Leopoldo e dá outras providências";

2. Lei Municipal nº 6.570, de 24 de março de 2008, que "Estabelece o plano de cargos, carreiras e vencimentos do poder executivo de São Leopoldo e dá outras providências";

3. Lei Municipal nº 6.573, de 24 de março de 2008, que "Estabelece o Plano de Cargos e Carreiras dos Trabalhadores em Educação - Docentes, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências";

4. Decreto Municipal nº 9.476, de 17 de março de 2020, que "Dispõe sobre Medidas Temporárias de Prevenção ao Contágio pelo novo Coronavírus (Covid-19) no âmbito da Administração Pública Municipal de São Leopoldo";

5. Decreto Municipal nº 9.479, de 19 de março de 2020, que "Dispõe sobre orientações e procedimentos a serem adotados para os servidores e estagiários em virtude do Coronavírus (Covid-19), no âmbito da Administração Direta e Indireta, no Município de São Leopoldo";

6. Decreto Municipal nº 9.482, de 20 de março de 2020, que "Decreta Estado de Calamidade e impõe Medidas de Prevenção ao Contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Município de São Leopoldo" e alterações;

7. Decreto Municipal nº 9.540, de 28 de abril de 2020, que "Estabelece calendário complementar para a reabertura gradual e controlada de estabelecimentos comerciais e de serviços não elencados no art. 5º do Decreto Municipal 9.482 de 20 de março de 2020";

*São Leopoldo, Berço da Colonização Alemã no Brasil*

Secretaria Municipal de Educação | Praça Tiradentes, 119 – Centro – CEP 93010-020 | Telefone: (51) 2200-0800



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul

**8.** Decreto Municipal nº 9.598, de 22 de junho de 2020, que "Reitera a declaração de Estado de Calamidade Pública no âmbito do Município de São Leopoldo para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências";

**9.** Decreto Municipal nº 9.605, de 29 de junho de 2020, que "Altera o Decreto nº 9.598, de 22 de junho de 2020, que reitera a declaração de estado de calamidade pública no âmbito do Município de São Leopoldo para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências";

**10.** Indicação CME nº 018/2020, de 13 de julho de 2020, que "Orienta as mantenedoras das instituições educacionais pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo sobre a reorganização do Calendário Escolar 2020 e suas ações pedagógicas correlatas devido à pandemia da COVID-19".

**RESOLVE:**

**Art. 1º** Tendo em vista a reorganização e retomada do Calendário Escolar 2020 através de atividades não presenciais e de interação, manutenção e fortalecimento dos vínculos com crianças e estudantes, e suas famílias, das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e Escola Municipal de Artes Pequeno Príncipe da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo, fica estabelecido o retorno ao trabalho de todos os servidores e estagiários a contar de 03/08/2020.

**§ 1º** Compreende-se como servidores aqueles concursados, ocupantes dos seguintes cargos públicos: professor, secretário de escola, agente administrativo, merendeira, cozinheira, auxiliar de serviços gerais, monitor de creche, orientador de creche, auxiliar social, operário, costureira e operador industrial, designados nas escolas, com complementação de carga horária, permutados para São Leopoldo ou que realizam extensão de carga horária (ECH).

**§ 2º** Os funcionários das empresas terceirizadas prestadoras de serviços não estão abrangidos diretamente pela presente Ordem de Serviço, devendo observar as orientações das chefias, acordos com a SMED e em conformidade com as questões contratuais e trabalhistas vigentes no momento.

**Art. 2º** A jornada de trabalho e de estágio será cumprida preferencialmente na modalidade de Teletrabalho (em casa), sendo viabilizada a modalidade presencial somente nos casos em que os servidores e estagiários não tiverem como exercer suas funções de forma não presencial e utilizarão os espaços das escolas, ou quando for necessária a organização de equipe de trabalho para sistematização, entrega e recebimento de materiais aos estudantes, crianças e suas famílias. É obrigatória a utilização da plataforma *Google Classroom* para realização das atividades não presenciais com os estudantes que serão

*São Leopoldo, Berço da Colonização Alemã no Brasil*

Secretaria Municipal de Educação | Praça Tiradentes, 119 – Centro – CEP 93010-020 | Telefone: (51) 2200-0800



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul

assistidos com esta tecnologia.

**§ 1º** Para os professores deverão ser observados os percentuais legais relativos às atividades de interação com as crianças, estudantes e famílias e de hora atividade. Contudo, a distribuição da carga horária de trabalho semanal (hora aluno e hora atividade) nesse novo contexto deverá ser flexibilizada e, se necessário, alternada visando atender prioritariamente as demandas e necessidades de cada escola e das crianças, estudantes e famílias atendidas.

**§ 2º** Quando necessária a utilização dos espaços da escola para trabalho presencial, as equipes de trabalho e a escala de revezamento mencionadas no caput do art. 2º serão organizadas pela Equipe Diretiva de cada escola, conforme a demanda e observadas as questões de saúde e sanitárias.

**§ 3º** Servidores que não estejam aptos a retornar ao trabalho conforme estabelecido no caput do artigo 2º, por questões de saúde, deverão apresentar atestado médico comprovando sua condição à chefia imediata e encaminhar o documento à DGRH, através do e-mail [recursoshumanos@saoleopoldo.rs.gov.br](mailto:recursoshumanos@saoleopoldo.rs.gov.br) dentro do prazo de 5 (cinco) dias da data da emissão, entregando a via original após o término da situação de calamidade. Quanto aos estagiários, o limite de afastamento é de 15 dias, a partir do 16º dia o estágio será cancelado.

**Art. 3º** As Equipes Diretivas das escolas deverão promover momentos de RAPs (Reuniões Administrativas/Pedagógicas) com seus grupos de servidores e estagiários, na modalidade à distância. A periodicidade, a duração e as pautas das reuniões ficarão a critério de cada Equipe Diretiva, sendo que os professores devem participar dentro dos limites de sua carga horária semanal destinada para este fim.

**Art. 4º** Serão consideradas, para fins de cômputo de carga horária dos servidores e estagiários, as seguintes atividades, devendo ser priorizadas as atividades relacionadas diretamente à função exercida e as demais devem ser realizadas de forma complementar à carga horária:

**I-** Atividades pedagógicas não presenciais realizadas através da plataforma *Google Classroom*, bem como organização de material a ser entregue aos alunos que não possuem acesso à internet;

**II-** Atividades para manutenção e fortalecimento de vínculo com as famílias, crianças e estudantes, conforme o planejamento de cada escola, na modalidade à distância ou mediante entrega de materiais;

**III-** Atividades administrativas pertinentes à rotina da escola, bem como tarefas de apoio administrativo e pedagógico, tais como a organização, distribuição e recebimento das atividades não presenciais aos estudantes que não possuem acesso à plataforma *Google Classroom*;

*São Leopoldo, Berço da Colonização Alemã no Brasil*

Secretaria Municipal de Educação | Praça Tiradentes, 119 – Centro – CEP 93010-020 | Telefone: (51) 2200-0800



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul

**IV-** RAPs (Reuniões Administrativas/Pedagógicas) virtuais, promovidas pelas Equipes Diretivas de cada escola com seus grupos de servidores e estagiários;

**V-** Formações: *lives, workshops, webinários*, cursos de extensão, seminários, palestras e afins, visando atualização e qualificação profissional, realizados na modalidade à distância e promovidos por instituições e órgãos reconhecidos, ou pessoa de notório conhecimento, cuja abordagem seja voltada ao contexto educacional e/ou área de atuação de cada servidor;

**VI-** Ações solidárias: participação na distribuição dos kits de alimentação escolar organizados pela mantenedora e em outras ações (brechó, kits de higiene e limpeza, máscaras, cobertores, agasalhos, etc.) promovidas pelas escolas em prol de cada comunidade escolar;

**VII-** Reuniões, formações e grupos de estudo, realizados na modalidade à distância, promovidos pela SMED, nos quais tenha sido solicitada a participação dos servidores;

**VIII-** Reuniões e assembleias virtuais com as famílias, estudantes e crianças.

**Art. 5º** Servidores e estagiários devem estar à disposição da/s escola/s e da mantenedora no/s seu/s turno/s de designação, assim como nos demais dias e horários previstos para compensação de carga horária.

**Art. 6º** Os panoramas das escolas serão reanalisados, em atendimentos virtuais com o setor de RH e Diretoria Pedagógica da SMED, conforme cronograma a seguir, onde deverá participar ao menos um representante da Equipe Diretiva munido do panorama atualizado bem como do levantamento de servidores que solicitarão afastamento:

DATA/ HORÁRIO	05/08 4ª feira	06/08 5ª feira	07/08 6ª feira	10/08 2ª feira	11/08 3ª feira	12/08 4ª feira
8h	EMEF Emilio Meyer	EMEF Paulo Couto	EMEF Gusmão Britto	EMEF João Hohendorff	EMEF Padre Orestes	EMEI Waldir Schmidt
9h	EMEF Borges de Medeiros	EMEF Clodomir Moog	EMEF Germano Sperb	EMEF Barão do Rio Branco	EMEF Irmão Weibert	EMEI Vitória Régia
10h	EMEF Edgard Coelho	EMEF José Grimberg	EMEF Zaira Hauschild	EMEF Salgado Filho	EMEF Otília Rieth	EMEI Antônio Leite
11h	EMEF Tancredo Neves	EMEF São João Batista	EMEF Franz Weinmann	EMEF Rui Barbosa	EMEF Arthur Ostermann	EMEI Brinco de Princesa
13h	EMEF Bento Gonçalves	EMEF Alberto Pasqualini	EMEF Mª Emília	EMEF Mario Fonseca	EMEF Oswald de Aranha	EMEI Amor Perfeito
14h	EMEF Coelho Neto	EMEF Paul Harris	EMA Pequeno Príncipe	EMEF Francisco Xavier	EMEF Maria Edila	EMEI Jesus Menino
15h	EMEF Castro Alves	EMEF Álvaro Nunes	EMEF Dilza Flores	EMEF Santa Marta	EMEF Paulo Beck	EMEI Bem-me-quer
17h	EMEF Olímpio Albrecht	EMEF João Goulart	EMEI Jardim Verde	EMEI Acácia Mimososa	EMEI Sonho Nosso	EMEI Carlos Moraes
17h30			EMEI Girassol		EMEI Ipê Amarelo	

*São Leopoldo, Berço da Colonização Alemã no Brasil*

Secretaria Municipal de Educação | Praça Tiradentes, 119 – Centro – CEP 93010-020 | Telefone: (51) 2200-0800



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul

**§ 1º** Havendo necessidade serão realizados ajustes internos nas escolas entre os servidores e estagiários de forma a garantir o cumprimento do Calendário Escolar 2020, especialmente quanto aos Professores Regentes 3 que desempenham funções em Substituição, Laboratório de Aprendizagem, Sala Múltipla e Biblioteca a fim de atender prioritariamente as turmas acéfalas.

**§ 2º** Professores das EMEIs e da EJA com extensão de carga horária (ECH) poderão ser chamados a compensar carga horária atendendo turmas acéfalas do Ensino Fundamental durante o período de atividades não presenciais, caso haja necessidade, sendo observados os critérios para organização de panorama.

**§ 3º** Após realizados todos os ajustes mencionados nos parágrafos anteriores e restando vagas acéfalas nas escolas, serão disponibilizadas extensões de carga horária (ECHs) mediante análise pelos setores da SMED.

**Art. 7º** O registro da efetividade permanecerá no mesmo formato já utilizado pelas escolas, qual seja, o livro ponto para os ocupantes de cargo de professor, e os cartões ponto para os demais cargos e estagiários, devendo ser observadas as instruções de preenchimento emitidas pela DGRH para a modalidade de teletrabalho.

**Art. 8º** A compensação de carga horária relativa ao período de suspensão das aulas iniciará a partir do dia 03/08/2020 e deverá ser concluída até o final do mês de dezembro, paralelamente ao término do ano letivo 2020, conforme orientações da SMED.

**§ 1º** Cada servidor ficará responsável por preencher o seu plano mensal de compensação de carga horária (ANEXO 1), o qual deverá ser submetido à análise e acompanhamento pela Equipe Diretiva, devendo estar concluído na primeira quinzena do mês de agosto. Orienta-se que seja articulado com cada servidor sobre as possibilidades de compensação de carga horária relativa ao período de suspensão das aulas observando o limite diário de 14 (catorze) horas trabalhadas e a reorganização do Calendário Escolar 2020.

**§ 2º** Para fins de compensação de carga horária podem ser utilizados dias úteis, sábados, feriados, assim como o recesso do mês de dezembro, levando-se em consideração a carga horária efetiva que já será cumprida além da compensação.

**§ 3º** Os servidores deverão preencher o formulário de compensação de carga horária (ANEXO 02) mensalmente, informando a carga horária compensada e as atividades desempenhadas e enviar para conferência e assinatura da Direção para fins de registro na efetividade.

**§ 4º** Os servidores que aderiram a proposta de compensação de carga horária prevista na Ordem de Serviço SMED nº 06 deverão descontar esse percentual da sua carga horária a compensar, assim como os professores deverão descontar o percentual relativo à HALLE, conforme tabelas do ANEXO 03.

*São Leopoldo, Berço da Colonização Alemã no Brasil*

Secretaria Municipal de Educação | Praça Tiradentes, 119 – Centro – CEP 93010-020 | Telefone: (51) 2200-0800



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul

**§ 5º** Os servidores que foram convocados pela SMED a realizar atividades (efetividade, kits de alimentação, censo escolar, Dia do Brincar, reuniões, formação do *Google Classroom*, acompanhamento a obras e instalação de alarmes, Protocolo Sanitário, etc.) durante o período de suspensão das aulas deverão observar as orientações para registro no livro ou cartão ponto no/s dia/s e mês/meses correspondente/s e descontar estes dias do total a compensar.

**Art. 9º** Servidores em licença ou afastamento não necessitam compensar carga horária, total ou parcial, observados os períodos relativos, sem prejuízo à remuneração, nas seguintes situações:

**I-** Se a licença ou o afastamento tiver ocorrido dentro do período de suspensão das aulas (de 19/03 a 31/07/2020)

**II-** Se a licença ou afastamento ocorrer durante o período de retomada das atividades não presenciais e destinado à recuperação paralela da carga horária a compensar (de 03/08 a 31/12/2020).

**III-** Em caso de aposentadoria ou exoneração do servidor.

**IV-** Os estagiários não necessitam compensar carga horária, pois os estágios são regulados por legislação federal específica.

**Art. 10** Fica revogada a Ordem de Serviço SMED nº 06 a partir do dia 03/08/2020, sendo consideradas as atividades realizadas no período de 1º/04 à 31/07/2020.

**Art. 11** A presente Ordem de Serviço destina-se a normatizar o retorno às atividades não presenciais. Havendo possibilidade de retorno às atividades presenciais nas escolas, este documento deverá ser editado e adequado à realidade do momento ao qual se destinará a contemplar.

**Art. 12** Os casos omissos na presente Ordem de Serviço serão resolvidos pela SMED.

São Leopoldo, 03 de agosto de 2020.

**Ricardo Fernandes da Luz**  
Secretário Municipal de Educação  
Portaria 104.612

*São Leopoldo, Berço da Colonização Alemã no Brasil*

Secretaria Municipal de Educação | Praça Tiradentes, 119 – Centro – CEP 93010-020 | Telefone: (51) 2200-0800



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul

**ANEXO 01 – PLANO DE COMPENSAÇÃO DE CARGA HORÁRIA**

SERVIDOR/A:  
ESCOLA:  
CARGO/FUNÇÃO:

Nº MATRÍCULA:  
CH SEMANAL:  
( ) CARGO ( ) ECH ( ) PERMUTA ( ) CCH

MARÇO (9 DIAS ÚTEIS)							CH DEVIDA:	CH HALLE:
D	S	T	Q	Q	S	S	CH DIAS TRABALHADOS/LICENÇAS/AFASTAMENTOS:	
1	2	3	4	5	6	7	CH TOTAL FINAL A COMPENSAR DO MÊS:	
8	9	10	11	12	13	14	PREVISÃO DE COMPENSAÇÃO:	
15	16	17	18	19	20	21		
22	23	24	25	26	27	28		
29	30	31						

ABRIL (20 DIAS ÚTEIS)							CH DEVIDA:	CH 10% OS:	CH HALLE:
D	S	T	Q	Q	S	S	CH DIAS TRABALHADOS/LICENÇAS/AFASTAMENTOS:		
			1	2	3	4	CH TOTAL FINAL A COMPENSAR DO MÊS:		
5	6	7	8	9	10	11	PREVISÃO DE COMPENSAÇÃO:		
12	13	14	15	16	17	18			
19	20	21	22	23	24	25			
26	27	28	29	30					

MAIO (20 DIAS ÚTEIS)							CH DEVIDA:	CH 10% OS:	CH HALLE:
D	S	T	Q	Q	S	S	CH DIAS TRABALHADOS/LICENÇAS/AFASTAMENTOS:		
					1	2	CH TOTAL FINAL A COMPENSAR DO MÊS:		
3	4	5	6	7	8	9	PREVISÃO DE COMPENSAÇÃO:		
10	11	12	13	14	15	16			
17	18	19	20	21	22	23			
24/31	25	26	27	28	29	30			

JUNHO (21 DIAS ÚTEIS)							CH DEVIDA:	CH 10% OS:	CH HALLE:
D	S	T	Q	Q	S	S	CH DIAS TRABALHADOS/LICENÇAS/AFASTAMENTOS:		
	1	2	3	4	5	6	CH TOTAL FINAL A COMPENSAR DO MÊS:		
7	8	9	10	11	12	13	PREVISÃO DE COMPENSAÇÃO:		
14	15	16	17	18	19	20			
21	22	23	24	25	26	27			
28	29	30							

JULHO (23 DIAS ÚTEIS)							CH DEVIDA:	CH 10% OS:	CH HALLE:
D	S	T	Q	Q	S	S	CH DIAS TRABALHADOS/LICENÇAS/AFASTAMENTOS:		
			1	2	3	4	CH TOTAL FINAL A COMPENSAR DO MÊS:		
5	6	7	8	9	10	11	PREVISÃO DE COMPENSAÇÃO:		
12	13	14	15	16	17	18			
19	20	21	22	23	24	25			
26	27	28	29	30	31				

Declaro estar ciente do compromisso de compensação de carga horária por mim firmado neste documento.

ASSINATURA SERVIDOR: \_\_\_\_\_ ASSINATURA DIRETOR: \_\_\_\_\_

*São Leopoldo, Berço da Colonização Alemã no Brasil*

Secretaria Municipal de Educação | Praça Tiradentes, 119 – Centro – CEP 93010-020 | Telefone: (51) 2200-0800







**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul

**ANEXO 03 - TABELAS**

**TABELA 1- REFERÊNCIA DE CARGA HORÁRIA\* MENSAL A RECUPERAR**

MÊS/DIAS ÚTEIS	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO
CH SEMANAL	9 DIAS ÚTEIS	20 DIAS ÚTEIS	20 DIAS ÚTEIS	21 DIAS ÚTEIS	23 DIAS ÚTEIS
1 HORA	9h	20h	20h	21h	23h
10 HORAS	18h	40h	40h	42h	46h
20 HORAS	36h	80h	80h	84h	92h
25 HORAS	45h	100h	100h	105h	115h
30 HORAS	54h	120h	120h	126h	138h
40 HORAS	72h	160h	160h	168h	184h

\*Regra geral para servidores que distribuem sua carga horária semanal em 5 dias semanais.

**TABELA 2- PERCENTUAIS DE CARGA HORÁRIA**

CARGA HORÁRIA	ORDEM DE SERVIÇO (10%)	HALLE (20%)
5min	30s	1min
10min	1min	2min
30min	3min	6min
1h	6min	12min
5h	30min	1h
10h	1h	2h
20h	2h	4h
25h	2h 30min	5h
30h	3h	6h
40h	4h	8h
50h	5h	10h
100h	10h	20h

**ANEXO 04 - ORIENTAÇÕES PARA PREENCHIMENTO DOS ANEXOS E DO PONTO**

**I- ORIENTAÇÕES GERAIS:**

**a)** O preenchimento correto e completo com os cabeçalhos de identificação em todas as páginas é de responsabilidade dos servidores, cabendo a conferência e a ciência pela Equipe Diretiva.

**b)** Os formulários dos anexos 1 e 2 poderão ser digitados, impressos e assinados ou impressos, preenchidos manualmente e assinados; e entregues as vias originais à Equipe Diretiva.

**c)** Os formulários ficarão sob posse de cada servidor enquanto durar a situação de calamidade e, tão logo seja possível a circulação de documentos não essenciais, será informado o cronograma de entrega para as Equipes Diretivas e destas para a SMED.

**d)** Os professores do ensino fundamental, EJA e Acelera, devem organizar as horas a compensar prioritariamente entre a data início e fim das atividades com os alunos. Restando carga horária a compensar, esta deverá ser distribuída entre 03/08 e 31/12/2020.

*São Leopoldo, Berço da Colonização Alemã no Brasil*

Secretaria Municipal de Educação | Praça Tiradentes, 119 – Centro – CEP 93010-020 | Telefone: (51) 2200-0800



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul

**II- ORIENTAÇÕES ANEXO 01:**

a) Verificar o total de dias úteis e a respectiva carga horária em cada mês que deveria ter sido trabalhada (tabela 1). Descontar 10% relativo à Ordem de Serviço nº 06 para os servidores que aderiram à proposta, exceto no mês de março (consultar percentual na tabela 2). Após, os professores deverão descontar a carga horária de HALLE do mês (tabela 2 multiplicada pelos dias de HALLE do mês). E, por fim, os servidores deverão descontar todos os dias trabalhados por convocação da SMED (conforme art. 8º, § 5º), assim como atestados, licenças e afastamentos para então chegar na carga horária total final a compensar do mês.

b) O prazo para organização do plano de compensação de carga horária e análise pela Equipe Diretiva será até o final da primeira quinzena do mês de agosto e, após definido, o referido documento não deverá sofrer alterações.

c) Servidores que possuem mais de um vínculo (duas matrículas, ECH, convocação, permuta, CCH) e cumprem toda a carga horária na mesma escola poderão preencher apenas um formulário com o total da carga horária, caso queiram. Para os casos que cumprem a carga horária em diferentes escolas, deve ser preenchido um formulário para cada escola.

d) Como fonte de consulta podem ser utilizadas as tabelas do ANEXO 3 para verificação dos totais e percentuais de carga horária a serem preenchidos no formulário.

**III- ORIENTAÇÕES ANEXO 02:**

e) Servidores que possuem mais de um vínculo (duas matrículas, ECH, convocação, permuta, CCH) e cumprem toda a carga horária na mesma escola poderão preencher apenas um formulário com o total da carga horária a compensar caso tenham adotado um único formulário para o plano de compensação de carga horária. Servidores que cumprem sua carga horária em diferentes escolas devem preencher um formulário para cada escola.

**IV- ORIENTAÇÕES PARA REGISTRO DO PONTO:**

a) Deverão ser utilizados os mesmos instrumentos de registro de ponto já adotados pela DGRH, quais sejam, o livro ponto para os professores e Equipe Diretiva e o cartão ponto para os demais cargos e estagiários.

b) Nos dias/meses em que houve/houver trabalho presencial o ponto será assinado normalmente e registrado o horário e carga horária do dia correspondente. Nos dias em que houve/houver apenas Teletrabalho o ponto não deverá ser assinado e nem registrado horário ou carga horária, devendo apenas constar nas observações os dias trabalhados na modalidade de Teletrabalho e riscar esses dias.

c) A escola deverá abrir folha ponto para todos os professores e Equipe Diretiva a partir do mês de agosto e utilizar o cartão ponto para os demais cargos e estagiários.

d) Somente deverá ser aberta folha/cartão ponto relativos ao período de 19/03 a 31/07/2020 para os servidores que trabalharam e somente nos meses em que trabalharam.

e) Para os servidores que não realizaram nenhum tipo de atividade por convocação da SMED no período de 19/03 a 31/07/2020 não é necessário abrir ponto, conforme Instrução Normativa que será emitida pela SMED respaldando este encaminhamento.

*São Leopoldo, Berço da Colonização Alemã no Brasil*

Secretaria Municipal de Educação | Praça Tiradentes, 119 – Centro – CEP 93010-020 | Telefone: (51) 2200-0800

**Anexo H – Ordem de Serviço SMED n. 06/2020**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul

**ORDEM DE SERVIÇO SMED 06/2020**

Orienta sobre o aproveitamento das horas investidas em formações e RAPs (Reuniões Administrativas/Pedagógicas) na modalidade à distância durante o período de suspensão das aulas para fins de compensação de carga horária dos servidores da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo.

**O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**, no âmbito das suas atribuições legais e considerando a declaração do estado de calamidade e a suspensão das aulas no âmbito do município de São Leopoldo, e demais normatizações legais conforme os documentos a seguir:

1. Decreto Municipal nº 9.476, de 17 de março de 2020, que “Dispõe sobre Medidas Temporárias de Prevenção ao Contágio pelo novo Coronavírus (Covid-19) no âmbito da Administração Pública Municipal de São Leopoldo.”;

2. Decreto Municipal nº 9.479, de 19 de março de 2020, que “Dispõe sobre orientações e procedimentos a serem adotados para os servidores e estagiários em virtude do Coronavírus (COVID-19), no âmbito da Administração Direta e Indireta, no Município de São Leopoldo.”;

3. Decreto Municipal nº 9.482, de 20 de março de 2020, que “Decreta Estado de Calamidade e impõe Medidas de Prevenção ao Contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Município de São Leopoldo.”;

4. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020, que “Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.”;

5. Decreto Municipal nº 9.511, de 02 de abril de 2020, que “Altera o Decreto nº 9.482, de 20 de março de 2020, que declara Estado de Calamidade e impõe Medidas de Prevenção ao Contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Município de São Leopoldo.”;



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul

6. Decreto Municipal nº 9.551, de 04 de maio de 2020, que "Altera o Decreto nº 9.482, de 20 de março de 2020, que declara Estado de Calamidade e impõe Medidas de Prevenção ao Contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Município de São Leopoldo.";

7. Lei Municipal nº 6.573, de 24 de março de 2008, que "Estabelece o Plano de Cargos e Carreiras dos Trabalhadores em Educação - Docentes, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências.";

8. Lei Municipal nº 6.055, de 14 de setembro de 2006, que "Dispõe sobre o Regime Jurídico e o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de São Leopoldo e dá outras providências.".

**RESOLVE:**

**Art. 1º** Tendo em vista a suspensão das aulas na Rede Municipal de Educação a partir de 19/03/2020, através do Decreto Municipal 9476, de 17/03/2020 e edições posteriores, bem como a declaração do estado de calamidade no âmbito do município de São Leopoldo através do Decreto Municipal 9482, de 20/03/2020, fica autorizada a compensação de carga horária pelos servidores conforme previsto no Decreto Municipal 9479, de 19/03/2020. Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) compreende que parte da carga horária pode ser compensada durante o período de suspensão das aulas, visando a manutenção dos vínculos entre os grupos e a atualização administrativa e pedagógica acerca das principais temáticas do contexto atual, conforme especificado na presente Ordem de Serviço.

§ 1º Compreende-se como servidores aqueles concursados, ocupantes dos seguintes cargos públicos: professor, secretário de escola, agente administrativo, merendeira, cozinheira, auxiliar de serviços gerais, monitor de creche, orientador de creche, auxiliar social, operário, costureira e operador industrial, designados nas escolas, com complementação de carga horária, permutados para São Leopoldo ou que realizam extensão de carga horária (ECH).

§ 2º Os funcionários das empresas terceirizadas prestadoras de serviços não estão abrangidos pela presente Ordem de Serviço. Os estagiários não necessitam compensar carga horária, pois os estágios são regulados por legislação federal específica.

**Art. 2º** As Equipes Diretivas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e Escola Municipal de Artes



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul

Pequeno Príncipe deverão promover momentos de RAPs (Reuniões Administrativas/Pedagógicas) durante o período de suspensão das aulas com seus grupos de servidores e estagiários, na modalidade à distância. A periodicidade, a duração e as pautas das reuniões ficarão a critério de cada Equipe Diretiva, desde que relacionadas ao contexto educacional.

**Parágrafo Único** Para cada reunião deverá ser elaborado um relatório pela Equipe Diretiva constando data, horário, participantes, pauta e assuntos abordados, o qual deverá ser anexado ao livro de atas da escola no retorno às atividades. Poderão ser anexadas evidências da reunião ao referido relatório, tais como fotos, textos entre outros.

**Art. 3º** Serão consideradas como formações: *lives, workshops, webinários*, cursos de extensão, seminários, palestras e afins, relacionados à área da educação e/ou de atuação de cada servidor, visando atualização e qualificação profissional, realizados na modalidade à distância e promovidos por instituições e órgãos reconhecidos, ou pessoa de notório conhecimento, cuja abordagem seja voltada ao contexto educacional.

**Parágrafo Único** A SMED implementou o programa *Diálogos com a Rede*, o qual consiste em dialogar com a Rede Municipal de Educação de São Leopoldo através de interação virtual, utilizando instrumentos disponíveis em redes sociais e plataformas eletrônicas com o objetivo de envolver a comunidade escolar, em meio ao isolamento social, com ações virtuais que nos aproximem e nos mantenham atentos ao contexto atual. Um dos eixos deste programa visa proporcionar formações aos servidores, conforme programação disponibilizada.

**Art. 4º** A participação dos servidores e estagiários nas RAPs (art. 2º) e em formações (art. 3º) é opcional, porém será considerada para fins de compensação de carga horária para os servidores desde que atenda os requisitos previstos nesta Ordem de Serviço e que tais atividades tenham ocorrido a partir do mês de abril até enquanto durar a suspensão das aulas.

**Art. 5º** Aos servidores que aderirem à presente proposta de compensação, poderá ser compensada até 10% (dez por cento) da carga horária total semanal, relativo à participação em RAPs e formações. Especificamente para os professores, o percentual de 10% (dez por cento) será deduzido da hora atividade realizada na escola (HAE), prevista no art. 89 da Lei 6573/2008.

**Art. 6º** Para que sejam computadas as horas investidas em RAPs e formações, os servidores deverão ir preenchendo o formulário anexo (ANEXO 1) com as atividades realizadas, sendo um formulário para cada vínculo (matrícula/permuta/ECH). A



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul

quantidade de atividades informadas é ilimitada, porém será considerado apenas o percentual previsto no artigo anterior.

**§ 1º** O formulário deverá ser entregue, devidamente preenchido e assinado pelo servidor, à Direção da escola no retorno às aulas, para que seja convalidado e assinado pela chefia imediata. A Direção de cada escola ficará responsável por entregar à SMED os formulários dos servidores que aderiram ao formato de compensação de carga horária proposto nesta Ordem de Serviço, conforme orientações a serem enviadas posteriormente.

**§ 2º** Os formulários serão analisados pela SMED para conferência e validação das atividades apresentadas, conforme os requisitos aqui previstos. Dúvidas e esclarecimentos podem ser remetidos ao e-mail [smed.formacoes@saoleopoldo.rs.gov.br](mailto:smed.formacoes@saoleopoldo.rs.gov.br) para orientações.

**Art. 7º** A compensação de carga horária prevista na presente Ordem de Serviço tem validade a partir do mês de abril até enquanto durar a suspensão das aulas. Posteriormente a este período será expedida nova normatização, de acordo com a reorganização dos calendários escolares para recuperação do ano letivo 2020, contemplando outras formas de compensação, pelos servidores, do restante da carga horária ou da sua totalidade.

**Art. 8º** Os casos omissos na presente Ordem de Serviço serão resolvidos pela SMED.

São Leopoldo, 25 de maio de 2020.

**Ricardo Fernandes da Luz**  
Secretário Municipal de Educação  
Portaria nº. 104.812/2018



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
Estado do Rio Grande do Sul

**ANEXO 1**

**FORMULÁRIO PARA REGISTRO DE PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA**

SERVIDOR/A: \_\_\_\_\_ ( ) MATRÍCULA ( ) ECH ( ) PERMUTA  
ESCOLA: \_\_\_\_\_ Nº MATRÍCULA: \_\_\_\_\_  
CARGO/FUNÇÃO: \_\_\_\_\_ CH SEMANAL: \_\_\_\_\_

ATIVIDADE (RAP, Live, Curso, Seminário, etc)	INSTITUIÇÃO (que/quem promoveu a atividade)	DATA/ PERÍODO	HORÁRIO (início e término)	CH TOTAL	TEMA/S ASSUNTO/S	BREVE RELATO PESSOAL SOBRE A ATIVIDADE:

Declaro que as informações aqui prestadas são verdadeiras e condizem com a realidade e assumo a inteira responsabilidade pelas mesmas.

ASSINATURA SERVIDOR: \_\_\_\_\_ ASSINATURA DIRETOR: \_\_\_\_\_ ASSINATURA SMED: \_\_\_\_\_