

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Franci Clemente Lira

**Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: desafios e possibilidades da
formação continuada de professores em escola profissional do Ceará em tempos de
pandemia**

Juiz de Fora

2023

Franci Clemente Lira

Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: desafios e possibilidades da formação continuada de professores em escola profissional do Ceará em tempos de pandemia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lira, Franci Clemente.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO :
Desafios e possibilidades da formação continuada de professores em escola profissional do Ceará em tempos de pandemia / Franci Clemente Lira. -- 2023.
162 p.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2023.

1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. 2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES. 3. ENSINO REMOTO. 4. CURRÍCULO E IMPLEMENTAÇÃO. I. Teixeira, Beatriz de Basto, orient. II. Título.

Franci Clemente Lira

Título: Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: desafios e possibilidades da formação continuada de professores em escola profissional do Ceará em tempos de pandemia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 10 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a) Beatriz de Basto Teixeira - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Elimar Ponzo Dutra Leal

Secretaria do Estado de Educação do Espírito Santo - SEE-ES

Juiz de Fora, 13/07/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz de Basto Teixeira, Usuário Externo**, em 10/08/2023, às 10:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elimar Ponzo Dutra Leal, Usuário Externo**, em 14/08/2023, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Professor(a)**, em 10/10/2023, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1365324** e o código CRC **56437653**.

Franci Clemente Lira

Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: desafios e possibilidades da formação continuada de professores em escola profissional do Ceará em tempos de pandemia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 10 de agosto de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Beatriz de Basto Teixeira - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira - Membro Avaliador Interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dra. Elimar Ponzzo Dutra Leal - Membro Avaliador Externo
Secretaria do Estado de Educação do Espírito Santo – SEE - ES

A meus pais, que se foram enquanto eu
escrevia este trabalho:

A meu pai, *in memoriam*... exemplo de
resiliência - enquanto eu lutava para
terminar essa pesquisa, ele lutava para
vencer um câncer...

À minha mãe, *in memoriam*... Que todas
essas linhas escritas representem as
palavras que não consegui dizer em sua
partida...

AGRADECIMENTOS

Nenhum trabalho consiste em um esforço solitário. Vários foram os sujeitos que me ajudaram a montar essa pesquisa, mesmo que indiretamente. Agradeço, especialmente:

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira, por sua paciência e dedicação ao orientar esse trabalho.

Às agentes de suporte acadêmico, Helena Rivelli de Oliveira, Marina Furtado Terra e Diovana Paula de Jesus Bertolotti, pelo incansável acompanhamento e paciência.

À banca de qualificação, que mobilizou informações importantes para o amadurecimento da pesquisa.

À escola, que participou da pesquisa como estudo de caso e disponibilizou um momento do planejamento dos seus professores, nas áreas, para a aplicação das entrevistas.

Aos professores e gestão da escola, que, pacientemente, participaram das entrevistas exploratórias e da fase de campo.

À representante da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), por disponibilizar tempo e interesse em responder à entrevista, como agente entrevistado externo à escola.

A todos os professores e demais membros do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, por darem o suporte que essa missão exigia.

Aos colegas do PPGP, pelo incentivo e solidariedade.

Ao meu diretor, pela compreensão e encorajamento.

À minha família.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 95).

RESUMO

No contexto de um período remoto de aulas, provocado pela eclosão da pandemia do coronavírus, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) precisou ser implementada nas escolas pertencentes ao grupo piloto de implementação da Base, no estado do Ceará. Esse cenário apresentou vários desafios às escolas que planejavam implementar a base em 2020. Nessa perspectiva, o caso de gestão estudado analisou esses desafios enfrentados por uma escola estadual de educação profissional pertencente ao grupo piloto para formar seus professores para a implementação da BNCC em tempos de pandemia. Para tanto, a pesquisa buscou descrever as ações de formação dos professores para a adaptação do trabalho à proposta da BNCC e propor um plano de ação para a formação continuada de professores, a fim de aprimorar este processo. Este caso de gestão se justifica à medida que a escola está em processo de organização de seu currículo à luz da BNCC e experientia tentativas de consolidá-lo. Como recurso de pesquisa, foram utilizadas, em um primeiro momento, entrevistas exploratórias com a gestão e os coordenadores de curso da escola. Em um segundo momento (após a qualificação), foram realizadas entrevistas estruturadas com os professores (Base Comum e Base Técnica) e com uma representante da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), orientadora da Célula de Desenvolvimento Curricular, Educação Científica, Ambiental e Competências Socioemocionais desde 2019, responsável por coordenar os trabalhos de escrita do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), apresentado à comunidade em setembro de 2021. Os dados foram examinados conforme o entendimento de autores que se sobressaem no estudo do currículo, como Micarello (2016), Galian (2014) e Cury, Reis e Zanardi (2018); no estudo da formação continuada de professores, como Ferretti (2018), Gatti (2017) e Girardelo e Sartori (2018), e no exame do contexto mais recente de ensino remoto, provocado pela eclosão da pandemia, como Hypolito (2021) e Costa e Nascimento (2020). Por fim, o Plano de Ação Educacional assentou-se no modelo educacional de comunidade de aprendizagem, alicerçada na teoria freiriana.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Formação Continuada de Professores. Projeto Piloto. Ensino médio. Ensino Remoto.

ABSTRACT

In the context of the remote period of classes, caused by the outbreak of the coronavirus pandemic, the National Common Curricular Base (BNCC) needed to be implemented in schools belonging to the pilot group for implementing the Base, in the state of Ceará. This scenario presented several challenges to the schools that planned to implement the base in 2020. In this perspective, the management case studied analyzed these challenges faced by a state school of professional education belonging to the pilot group to train its teachers for the implementation of the BNCC in times of pandemic. To this end, the research sought to describe teacher training actions to adapt the work to the BNCC proposal and propose an action plan for the continuing training of teachers, in order to improve this process. This management case is justified as the school is in the process of organizing its curriculum in light of the BNCC and experiences attempts to consolidate it. As a research resource, exploratory interviews with the management and course coordinators of the school were used at first. In a second moment (after the qualification), structured interviews were carried out with the teachers (Common Base and Technical Base) and with a representative of the Secretariat of Education of the State of Ceará (Seduc-CE), advisor of the Curriculum Development Cell, Education Scientific, Environmental and Socioemotional Skills since 2019, responsible for coordinating the writing of the Reference Curriculum Document of Ceará (DCRC), presented to the community in September 2021. The data were examined according to the understanding of authors who stand out in the study of the curriculum, such as Micarello (2016), Galian (2014) and Cury, Reis and Zanardi (2018); in the study of continuing teacher education, such as Ferretti (2018), Gatti (2017) and Girardelo and Sartori (2018), and in examining the more recent context of remote teaching, provoked by the outbreak of the pandemic, such as Hypolito (2021) and Costa and Nascimento (2020). Finally, the Educational Action Plan was based on the educational model of a learning community, based on Freire's theory.

Keywords: Common National Curriculum Base. Continuing Teacher Education. Pilot project. High school. Remote Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Sujeitos das entrevistas exploratórias.....	20
Quadro 2 -	Relação estabelecida entre as Competências Gerais da BNCC e as Competências Socioemocionais.....	32
Quadro 3 -	Estrutura de governança estadual para a implementação da BNCC. .	34
Figura 1 -	Matriz Curricular Referencial - Provisória.....	38
Quadro 4 -	Grade do curso de Informática após a homologação do DCRC.....	47
Quadro 5 -	Distribuição dos espaços da escola.....	51
Quadro 6 -	Série histórica de proficiência média - EEEP.....	55
Quadro 7 -	Perfil dos gestores entrevistados.....	62
Quadro 8 -	Perfil dos coordenadores de curso entrevistados.....	63
Quadro 9 -	Atores da pesquisa.....	70
Quadro 10 -	Siglas dos docentes entrevistados.....	70
Quadro 11 -	Perfil dos professores da EEEP pesquisada.....	73
Figura 2 -	Fases de aplicação do Plano de Ação Educacional.....	116
Figura 3 -	Os 3 pilares do Plano de Ação Educacional.....	117
Quadro 12 -	Dados da pesquisa e ações propositivas (por eixo de análise ou por sujeito de pesquisa).....	120
Quadro 13 -	Apresentação e pactuação da proposta formativa.....	122
Quadro 14 -	A formação continuada.....	123
Quadro 15 -	Temas das vivências da formação continuada.....	124
Quadro 16 -	Vivência 1 da formação continuada.....	124
Quadro 17 -	Vivência 2 da formação continuada.....	125
Quadro 18 -	Vivência 3 da formação continuada.....	126
Quadro 19 -	Vivência 4 da formação continuada.....	127
Quadro 20 -	Vivência 5 da formação continuada.....	129
Quadro 21 -	Vivência 6 da formação continuada.....	129
Quadro 22 -	Vivência 7 da formação continuada.....	130
Quadro 23 -	Vivência 8 da formação continuada.....	132
Quadro 24 -	Vivência 9 da formação continuada.....	133
Quadro 25 -	Vivência 10 da formação continuada.....	134
Quadro 26 -	Avaliação do processo.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos professores por base no 1º semestre de 2023.....53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAP	Comunidade de Aprendizagem Profissional
CED	Centro de Educação à Distância do Ceará
Cedea	Célula de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem
CEE	Conselho Estadual de Educação
Centec	Instituto Centro de Ensino Tecnológico
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coded/CED	Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação à Distância
COEDP	Coordenadoria de Educação Profissional
Conae	Conferência Nacional da Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRC-EM	Documento Curricular Referencial do Ceará do Ensino Médio
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEM	Novo Ensino Médio
PAE	Plano de Ação Educacional
Paic	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAPFC	Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCA	Professor Coordenador de Área

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Plano de Execução Curricular
PFC	Plano de Flexibilização Curricular
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pro-BNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
Procentro	Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc-CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
Sefor	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
Tese	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO CEARENSE.....	22
2.1	BNCC: HISTÓRICO E IMPLEMENTAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ	23
2.2	ENSINO MÉDIO E ESCOLAS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE.....	39
2.3	ESTUDO DE CASO: UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA CIDADE DE PACATUBA, NO CEARÁ.....	49
2.4	A BNCC NA ESCOLA.....	60
3	DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	68
3.1	A IMPLEMENTAÇÃO E SEUS ATORES.....	68
3.2	BNCC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLA PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ EM TEMPOS DE PANDEMIA...76	
3.2.1	Currículo e implementação.....	76
3.2.2	Formação continuada e implementação.....	88
3.2.3	Ensino remoto e implementação.....	102
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL - A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A BNCC.....	112
4.1	PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA PRÁXIS ESCOLAR.....	116
4.2	DETALHAMENTO DA PROPOSTA FORMATIVA.....	121
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
	REFERÊNCIAS.....	146
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas estruturadas com gestores e coordenadores de curso.....	159
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista estruturada com o agente externo, representante da Seduc-CE.....	163

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista estruturada com professores da Base Comum e Técnica.....	165
--	------------

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação está disposto no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, [1988], recurso online): “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Como direito social reconhecido constitucionalmente, ele implica a necessidade da criação de políticas educacionais que atendam e contemplem, prioritariamente, os anseios sociais por uma educação equânime e de qualidade: “para que o direito à educação seja plenamente realizado, o seu conteúdo deve integrar as disposições constitucionais e ser previsto nas leis e nas políticas” (NOLETO, 2018, p. 06).

Para Micarello (2016), no entanto, “há que se considerar vozes, em muitos casos dissonantes, e tomar decisões sobre aquelas que serão incorporadas ao texto da política” (MICARELLO, 2016, p. 71). Essas políticas públicas, mesmo sofrendo influência de várias vozes, atuam no currículo escolar e, diretamente, na rotina pedagógica e no projeto de vida dos alunos. Mainardes (2006), em um estudo em torno da Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e Richard Bowe, assegura que os professores e demais profissionais da educação possuem um papel ativo no processo de interpretação, reinterpretação e, conseqüentemente, de implementação dessas políticas educacionais. Na prática, a implementação da política educacional está intrinsecamente ligada à adesão e, mais que isso, à preparação dos agentes que a implementam.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a norma orientadora dos currículos escolares e a expressão maior do chamado “Novo Ensino Médio” (NEM) - política pública de reforma do sistema de ensino brasileiro -, que deveria ser implementada pelas escolas, segundo o parágrafo único do Artigo 12 do Parecer nº 15/2018, que trata da instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM): “a adequação dos currículos à BNCC-EM deve estar concluída até início do ano letivo de 2020, para a completa implantação no ano de 2022” (BRASIL, 2018a, p. 27). À vista disso, é necessário postular que a implementação da BNCC é uma das tarefas das escolas de ensino médio que vivenciam esse período de transição anunciado pelo advento da reforma do sistema de ensino brasileiro. Com esta tarefa em mãos, as escolas viraram um laboratório fértil de

pesquisa para os pesquisadores interessados em estudar temas como implementação de currículo e formação continuada de professores. Todavia, a pandemia da Covid-19¹, inevitavelmente, alterou este cenário. No caso específico do Ceará, a BNCC começou a ser implementada em todas as escolas em 2022 (ano em que as instituições voltaram a trabalhar com 100% dos alunos em formato presencial), na 1ª série do ensino médio. Esse processo de implementação será progressivo, com a implementação na 2ª série acontecendo no ano letivo de 2023 e na 3ª série, em 2024.

O caso de gestão analisado tem como objetivo estudar os desafios ou as possibilidades que a escola selecionada como recorte encontra na formação de seus professores para a implementação da BNCC em um contexto de pandemia, que resultou em um período de trabalho remoto.

A presente pesquisa tem como motivação as inquietações oriundas da vivência da pesquisadora e autora da dissertação no cargo de coordenadora pedagógica, assumido em 2014, em consonância com a necessidade de formar os professores para a implementação da BNCC em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), integrante do grupo piloto de implementação da BNCC. A autora da pesquisa, servidora lotada na EEEP selecionada, a qual é situada na região metropolitana de Fortaleza, na cidade de Pacatuba, pertencente à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) 01 (Crede 01), vivencia o período de implementação da BNCC, desde 2019, como coordenadora escolar, e integra a equipe que lidera essa ação na escola onde trabalha.

A escola selecionada para estudo, dentro do espectro do tema da pesquisa, foi inaugurada em 2014 e é a segunda do município de Pacatuba a integrar o ensino médio profissional. Essa seleção está relacionada a diversos fatores significativos. Primeiro, a escola faz parte do grupo piloto responsável pela implementação da Base Nacional Comum Curricular no estado do Ceará. Além disso, a relevância do trabalho educacional realizado pela escola para a economia da cidade onde está localizada é outro aspecto relevante, pois contribui para a formação profissional dos jovens. Por fim, a proximidade da pesquisadora com a coordenação pedagógica acrescenta uma dimensão importante, permitindo que as inquietações geradas pela

1

¹ A Covid-19 é uma nova doença infecciosa causada pelo Coronavírus (SARS-COV-2). A doença se manifestou pela primeira vez em 2019, na cidade de Wuhan, na China, e se alastrou pelo mundo, causando milhares de vítimas mortais.

implementação da BNCC na comunidade escolar sejam abordadas, principalmente no que diz respeito à preparação dos professores para a implementação da BNCC em suas aulas. Como coordenadora pedagógica, a pesquisadora está constantemente sendo desafiada a promover oportunidades de formação continuada aos professores. Com a perspectiva da existência de uma Base Comum, porém, esse trabalho de promover oportunidades de formação continuada aos professores passou a exigir muito mais especialização em suas ações dentro da escola.

Em meados de 2018, foi enviada às escolas uma relação de todas as instituições aptas a participar do grupo piloto de implementação da BNCC no Ceará. Nessa relação, constavam 460 escolas, entre regulares, profissionais, indígenas e integrais. Dessas escolas, 41 pertenciam à Crede 01. A adimplência da Unidade Executora² da escola em relação ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), programa de financiamento federal, foi a condição que tornou cada uma delas apta a compor esse grupo.

Após a identificação das escolas aptas e sua notificação, realizada pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), cada instituição decidiu aderir ao grupo piloto, em assembleia documentada em ata. O passo seguinte foi a construção do Plano de Flexibilização Curricular (PFC) pelas instituições que aderiram ao projeto, com o envio desse documento ao Ministério da Educação (MEC), como condição para o recebimento do recurso destinado à implementação do chamado “Novo Ensino Médio” pela instituição. Nesse documento, cada escola especificou sua proposta de adequação do currículo à Norma. Por se tratar de condição inerente à liberação de recurso federal (ação do Programa de Apoio à implementação do “Novo Ensino Médio”), o envio dos PFC das escolas foi feito diretamente ao Ministério da Educação, e a ferramenta utilizada para isso foi o PDDE Interativo - uma ferramenta de gestão vinculada ao MEC. De acordo com as ações do Programa de Apoio à implementação do Novo Ensino Médio, o processo de validação dos Planos de Flexibilização Curricular teve início no dia 26 de novembro e foi encerrado em 09 de dezembro de 2018. Nesse cenário, as escolas-

² Unidade Executora é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada com o intuito de gerenciar as verbas dos órgãos federais, estaduais e municipais recebidas pelas escolas, além de controlar os recursos, trabalhar na manutenção e conservação dos bens físicos e prestar contas dos recursos repassados (CEARÁ, 2018a).

piloto tiveram até o dia 04 de dezembro do mesmo ano para inserir seus PFC no PDDE Interativo.

Aprovada em abril de 2018, em sua terceira versão (e desmembrada da versão do ensino fundamental - o que já aponta, pelo menos, uma descontinuidade no processo de implementação), a BNCC-EM é um documento normativo que alicerça os currículos pedagógicos, orientando sua atuação na vivência escolar. Ela estabelece as diretrizes e o conjunto de habilidades essenciais que o estudante deve desenvolver ao longo do ensino médio. Nessa perspectiva, a BNCC passou a integrar uma demanda de adaptação da escola a um currículo que contemple suas diretrizes, o que gerou outra demanda: a preparação dos professores para a implementação da Base em sala de aula (BRASIL, 2018b). Cury, Reis e Zanardi (2018) consideram que:

É ingênuo desconhecer o papel fundamental que a práxis docente e as realidades onde ela desenvolve têm na elaboração do que-fazer escolares com suas competências e habilidades, bem como da dinâmica que envolvem as propostas oficiais e o cotidiano da sala de aula (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 64).

A formação continuada de professores é um desafio para as instituições de ensino que recebem esses profissionais já formados. Isso acontece porque a formação recebida por eles no ensino superior ainda está na construção de caminhos para o elo entre teoria e prática dentro de sala. Branco *et al.* (2018) destacam que:

Outro ponto a ser levado em conta é o enorme abismo que há entre as instituições de ensino superior que ofertam os cursos de formação para os professores e a educação básica, onde a maioria desses professores atuam. Além disso, é preciso ressaltar que há uma grande discrepância entre os cursos de formação para os professores, nas diversas instituições existentes (BRANCO *et al.*, 2018, p. 62).

As escolas estão inseridas em um universo subjetivo de tentativas no que se refere à formação continuada de professores, tendo como principal sustentáculo as suas vivências e os estudos de casos de sucesso. Gama e Terrazzam (2012) sustentam que é difícil imaginar propostas de formação continuada de professores desvinculadas do ambiente de trabalho, no caso, as instituições de ensino. Os

autores sinalizam que essa afirmação se orienta na ideia de que todo o processo de formação em serviço deve partir de um estudo prévio sobre as condições reais de trabalho desses profissionais. Medeiros e Bezerra (2016) também se posicionam a favor dessa visão quando afirmam que “[...] qualquer programa de formação continuada se encontra em constante construção, decorrente do próprio princípio articulador entre teoria e prática” (MEDEIROS; BEZERRA, 2016, p. 33). Nesse contexto, Branco *et al.* (2018) defendem que uma formação de professores direcionada para uma compreensão do processo de construção do conhecimento ajudaria o docente a entender o próprio processo pedagógico e a estimular novas abordagens. Os autores destacam que:

[...] os professores não podem estar limitados a reproduzir os conteúdos especificados na organização curricular, é preciso intervir no seu processo de elaboração, reflexão e reconstrução. Dessa maneira, a formação dos professores deve corroborar para essa intervenção fugindo da mera reprodução (BRANCO *et al.*, 2018, p. 59).

Com a proposta oficial de uma Base Nacional Comum Curricular, surgiu um desafio que não tem amparo em vivências anteriores: como preparar os educadores para a implementação da BNCC na instituição? Esse desafio alcançou patamares mais altos com o advento da pandemia de 2020, o que direcionou a pesquisa a considerar, também, o contexto do trabalho de formação continuada no formato remoto.

Sendo assim, esta pesquisa se concentra em responder a seguinte questão norteadora: **quais os desafios enfrentados por uma escola profissional do estado do Ceará para formar seus professores para a implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) em tempos de pandemia?**

Essa questão se justifica à medida que a escola está em processo de organização de seu currículo à luz da BNCC e experencia tentativas de consolidá-la; e tudo isso, inicialmente contextualizado por um período de adaptação ao ensino remoto, criado pela situação de quarentena, imposta, por sua vez, pela pandemia da Covid-19. No contexto do ensino remoto, essa ação ganha novos contornos e exige ainda mais do professor e da gestão escolar, que precisa orientar a implementação da Base no acompanhamento da equipe. O objetivo geral da pesquisa se concentra

em analisar as ações de formação dos professores para a implementação da BNCC em uma escola profissional da cidade de Pacatuba, pertencente ao grupo piloto de implementação da BNCC na Crede 01 em período de pandemia.

Já os objetivos específicos compreendem: descrever as ações de formação dos professores para a adaptação do trabalho à proposta da Base Nacional Comum Curricular e propor ações para a formação continuada de professores a distância no contexto da implementação da BNCC a fim de aprimorar esse processo.

A Seduc-CE, por meio do Centro de Educação à Distância do Ceará (CED), coordena um trabalho de formação continuada de professores por intermédio do Sistema de Acompanhamento de Formações, um canal de comunicação entre as Credes e o CED para a formalização de diversas formações presenciais e/ou em EaD, ministradas por elas. Nele, as Credes podem cadastrar suas formações e acompanhar o processo de inscrição e certificação, fornecendo relatórios durante o período do curso.

Por telefone, a técnica RCrede³, da Célula de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem (Cedeia) da Crede 01, afirmou que não existia, no primeiro semestre de 2020, nenhum curso de formação continuada liderado pela Crede 01 que abordasse a BNCC - Ensino Médio como tema central. RCrede detalhou, na época, que o assunto era abordado em tópicos pontuais de cursos já em andamento, mas não constituía o objetivo das formações naquele momento, o que colocava as escolas como protagonistas no processo de formação dos professores para a implementação da BNCC em 2020 - um dos pontos inerentes ao Plano de Flexibilização Curricular.

Em outubro de 2021, a Seduc-CE lançou o “Curso de Implementação do Novo Ensino Médio”, que tinha como objetivo apresentar a estrutura do “Novo Ensino Médio” aos(às) gestores(as), professores(as) e às equipes técnicas das Credes e da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) da rede pública estadual de ensino. O curso, que teve duração de quatro meses, foi acessado por um representante de cada área do conhecimento do grupo de professores e por um(a) dos(as) coordenadores(as) de cada escola para atuarem como multiplicadores dentro das instituições, o que transformava o ambiente escolar em um espaço de formação continuada, tendo os professores e coordenadores como agentes protagonistas dessas ações.

3 Sigla utilizada para preservar a identidade da pessoa representante da Crede 01.

Focando a formação continuada dos professores para a implementação da Base sob o contexto da pandemia, este trabalho está estruturado com a Introdução figurando o capítulo 1, a qual objetiva contextualizar o tema, justificar a sua escolha, apresentar seus objetivos, a descrição geral da metodologia utilizada e a estrutura do trabalho.

O capítulo 2, intitulado “A implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto cearense”, apresenta o problema de forma mais aprofundada, destacando o seu ajustamento à gestão envolvida, além de trazer dados referentes à implementação da Base Nacional Comum Curricular no estado do Ceará e descrever a política das escolas profissionais do estado e a escola selecionada para o estudo de caso, com suas ações de implementação da BNCC. Para a estruturação desse capítulo, inicialmente, foram feitas entrevistas exploratórias com a gestão e os coordenadores dos cursos técnicos da escola estudada, visando a uma melhor compreensão do contexto enfrentado pela escola e dos caminhos tomados durante o período de ensino remoto. A pesquisa foi feita com sete sujeitos, os quais foram denominados como no quadro abaixo para resguardar o sigilo de suas identidades:

Quadro 1 - Sujeitos das entrevistas exploratórias

Gestão escolar			Coordenadores de curso		
Entrevistados	Siglas de Identificação	Data	Entrevistados	Siglas de Identificação	Data
Diretor Escolar	D	01 dez. 2020	Coordenadora do Curso de Administração	CC	16 nov. 2020
Coordenadora Escolar	CA	26 nov. 2020	Coordenador do Curso de Automação Industrial	CD	16 nov. 2020
Coordenadora Escolar	CB	26 nov. 2020	Coordenadora do Curso de Eletromecânica	CE	16 nov. 2020
			Coordenador do Curso de Informática	CF	16 nov. 2020

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ainda sobre o capítulo 2, destaca-se que ele também recorre à análise documental e a dados secundários da escola e da Seduc-CE, contando com quatro seções: 2.1 BNCC: histórico e implementação na rede estadual do Ceará; 2.2 Ensino médio e escolas profissionais no contexto da política educacional cearense;

2.3 Estudo de caso: uma escola estadual de educação profissional da cidade de Pacatuba, no Ceará e 2.4 A BNCC na escola.

Já o capítulo 3, intitulado “Desafios da implementação da Base Nacional Comum Curricular em tempos de pandemia”, aborda a metodologia utilizada com descrição dos resultados à luz do referencial teórico. Para esse capítulo, foram feitas entrevistas coletivas com o corpo docente da escola, divididos em quatro grupos - área de Linguagens e Códigos, área de Ciências Humanas, área de Ciências da Natureza e Matemática e área Técnica - e uma entrevista estruturada individual com a orientadora da célula de desenvolvimento curricular, educação científica, ambiental e competências socioemocionais na Seduc-CE, identificada como RSeduc para preservar sua identidade, que coordenou a etapa de escrita do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Os dados referentes à entrevista com a coordenadora da etapa de escrita do DCRC também integram o capítulo 3. Ressalta-se que os trechos das entrevistas foram transcritos de forma literal, com o objetivo de preservar o conteúdo exato das declarações dos entrevistados.

Para melhor organização, o capítulo foi dividido em duas seções: 3.1 A implementação e seus atores e 3.2 BNCC: desafios e possibilidades da formação continuada de professores para sua implementação em escola profissional do estado do Ceará em tempos de pandemia. Por sua vez, a seção 3.2 foi dividida em três subseções: 3.2.1 Currículo e implementação; 3.2.2 Formação continuada e implementação e 3.2.3 Ensino remoto e implementação.

Por fim, depois de problematizar o caso de gestão estudado no capítulo 2 e analisar os dados da pesquisa no capítulo 3, o capítulo 4 apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE) do trabalho, tendo como objetivo promover a integração do grupo de professores enquanto agentes autônomos e de liderança dentro da comunidade escolar, partindo do conceito de comunidade de aprendizagem. O capítulo 5 encerra o trabalho apresentando as considerações finais da pesquisa.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO CEARENSE

Este capítulo tem como propósito contextualizar o caso de gestão, além de trazer dados referentes à implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio no estado do Ceará, descrever a política das escolas profissionais do estado e a escola selecionada para o estudo de caso. Além disso, tem como objetivo relatar o que tem ocorrido na escola, no contexto atual, quanto à formação continuada de professores em prol da implementação da BNCC.

Para tanto, a primeira seção parte de um contexto nacional para chegar ao histórico de implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ceará, destacando as etapas já realizadas, as medidas adotadas pela Seduc-CE e suas repercussões nas escolas estaduais.

Na segunda seção deste capítulo, descreve-se o funcionamento das escolas profissionais no contexto da política educacional cearense: o que é uma escola profissional, como essa proposta de rede de escolas em tempo integral integrado à educação profissional situa-se dentro da política educacional do Ceará e qual o direcionamento da Seduc-CE para a implementação da Base Comum nessas escolas. Além disso, é abordado, brevemente, o impacto do “Novo Ensino Médio” em sua estrutura curricular.

Já a terceira seção busca descrever a escola profissional selecionada para a pesquisa, destacando as evidências do caso: cidade em que se localiza, com seu número de habitantes e a atividade econômica predominante, número de alunos e características socioeconômicas destes. É apresentado, também, o seu histórico de desempenho, perfil dos professores, instalações do prédio, os cursos, a dinâmica de planejamento pedagógico etc.

A quarta seção encerra o capítulo trazendo uma abordagem das entrevistas exploratórias feitas durante a pesquisa e das ações existentes para a formação continuada de professores para a implementação da Base Nacional Comum Curricular na escola selecionada. Essa seção aborda, por meio da análise das entrevistas (realizadas entre novembro e dezembro de 2020, em plena pandemia), o ponto de vista da gestão escolar (um diretor e duas coordenadoras pedagógicas) e da coordenação dos cursos da instituição (quatro coordenadores de curso da Base

Técnica) em relação à formação continuada de professores para a implementação da Base no contexto da pandemia.

2.1 BNCC: HISTÓRICO E IMPLEMENTAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental está prevista na Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 210, da seguinte maneira: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, [1988], recurso online). Essa ideia também é defendida e ampliada para o ensino infantil e o ensino médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, quando determina, em seu Artigo 26, atualizado pela Lei nº 12.796/2013, 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, 2013, p. 1).

Em 1997 e 1998, foram lançados, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) (BRASIL, 1997) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1998). Esses documentos foram apresentados pelo MEC com a incumbência de direcionar os trabalhos dos docentes na formulação de um currículo de qualidade, alicerçado na busca da qualidade da prática docente. No portal do Ministério da Educação (BRASIL, [2020a]), os Parâmetros Curriculares Nacionais são apresentados como documentos que pretendem servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo, ainda, para a atualização profissional. Para Galian (2014, p. 651), “os PCN ressoaram com força junto aos elaboradores de currículos, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras”. Branco *et al.* (2018) asseguram que “os PCN surgiram também como uma tentativa de resposta às demandas da economia brasileira frente

ao processo de reestruturação do capitalismo, o que influenciou fortemente a reforma educacional dos anos 1990” (BRANCO *et al.*, 2018, p. 88).

O primeiro passo para a construção de um documento que consolidasse uma base comum, no entanto, só foi dado no ano de 2010, quando especialistas da área da educação reuniram-se nos dias 28 de março e 01 de abril na Conferência Nacional da Educação (Conae). Esse encontro deu origem a um documento que menciona a necessidade de se estabelecer uma base comum como parte do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, [2010]). O PNE, por sua vez, só foi regulamentado em 2014 pela Lei nº 13.005/2014, com vigência de 10 anos (BRASIL, 2014a). Nele, foi estabelecida uma lista de metas a serem realizadas durante o decênio. Três dessas metas citavam a BNCC-EM.

A Meta 3 aborda a universalização do atendimento escolar para os jovens de quinze a dezessete anos até 2016 e eleva, até o final da vigência do PNE (ou seja, até o ano de 2024), a taxa de matrículas no ensino médio para 85%. Sua terceira estratégia tem um direcionamento para articular uma pactuação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a implantação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configuram a BNCC para o ensino médio (BRASIL, 2014a).

A Meta 7, por sua vez, destaca a fomentação da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades para a melhoria do fluxo e da aprendizagem, de forma que atinja a média nacional para o ensino médio de 5,2 até 2021, em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ela traz, em sua primeira estratégia, a pactuação interfederativa, a fim de promover o estabelecimento e a implantação de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a Base Nacional Comum Curricular, com o cuidado de respeitar a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014a).

Já a Estratégia 6, da Meta 15 - a qual versa sobre a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os Municípios para garantir, no prazo de um ano de vigência do documento (até 2015), uma política nacional de formação dos professores - assegura a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura e a renovação pedagógica, garantindo como foco o aprendizado do aluno e dividindo a carga horária total entre as dimensões da formação geral, do saber, da didática específica e das tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a BNCC (BRASIL, 2014a).

Para Costa e Silva (2019), porém, o PNE foi atropelado pela Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016)⁴, que prejudicou todo o debate acumulado sobre a elaboração de metas e de políticas públicas referentes à educação brasileira, em especial, ao ensino médio.

Em setembro de 2015, foi apresentada a primeira versão da BNCC e, em dezembro do mesmo ano, foi aberto um ciclo de debates para que as escolas do país pudessem participar. Nesse período, a comunidade escolar foi mobilizada a colaborar por meio do preenchimento de questionários on-line. Já em maio de 2016, foi apresentada a segunda versão do documento. Após sua apresentação, 27 seminários, abertos à participação pública, envolvendo professores, gestores e especialistas foram promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Esses encontros tiveram o intuito de discutir com a comunidade a segunda versão, ainda no governo Dilma Rousseff.

Encerrando o ciclo de consulta para a segunda versão da BNCC, Consed e Undime publicaram um posicionamento conjunto sobre a proposta da Base em discussão. Para tanto, tiveram como referência a análise feita pela Universidade de Brasília (UnB) sobre o documento e vários pontos de fragilidade foram apontados no texto. Para as duas instituições, a versão da Base apresentada parecia fragmentada e devia se preocupar com a integração entre as etapas e os segmentos. Precisava, também, de investimento na nova versão, nas continuidades e nas transições para que a BNCC pudesse apresentar uma visão do percurso do indivíduo ao longo da Educação Básica (CONSED; UNDIME, 2016).

Outra fragilidade que as duas entidades identificaram está na confusão entre os conceitos de base e currículo, o que as levaram a se posicionar de forma a exigir um melhor esclarecimento no texto: “o documento deve conceituar claramente o que é a Base, apresentando seus objetivos e limites, a fim de dirimir confusões ou expectativas equivocadas em relação ao que os sistemas de ensino devem esperar dela” (CONSED; UNDIME, 2016, p. 4).

4 Medida Provisória que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação (Fundeb) (BRASIL, 2007a), além de instituir a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

Sobre a natureza normativa da BNCC, Cury, Reis e Zanardi (2018) sustentam que a insistência em negar a natureza curricular da Base é vencida pela forma e o conteúdo apresentados pelo documento, deixando claro a intenção de estabelecer um currículo nacional.

Em 2016, contudo, a crise política no país entra em uma fase crítica, culminando na mudança de governo - ocasionada pelo *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff - e em uma polarização das propostas e políticas. Os amplos debates com a comunidade foram, então, interrompidos. Micarello (2016) defende que:

Esse cenário teve amplas repercussões nesses debates, que se deram num quadro geral de ações e discursos de diferentes setores que buscavam deslegitimar o governo eleito, desqualificar suas iniciativas, criando um cenário favorável ao golpe contra a democracia impetrado em agosto de 2016 (MICARELLO, 2016, p. 66).

Nessa perspectiva, a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), depois convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), trouxe profundas mudanças na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e na Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundeb (BRASIL, 2007a), enxertando nos Artigos 35 e 36 da LDB o que veio a ser os alicerces do chamado “Novo Ensino Médio” e o delineamento da Base Nacional Comum Curricular. Essa reconfiguração das leis apontou para uma ruptura com a tendência democrática de discussões em torno da Base, “para além do caráter antidemocrático de se realizar uma reforma educacional por meio de Medida Provisória, o que representa uma clara ameaça ao estado democrático de direito [...]” (MICARELLO, 2016, p. 74).

Em abril de 2017, por conseguinte, o MEC apresentou a versão final do documento para o ensino fundamental ao Conselho Nacional de Educação, a qual foi homologada em dezembro do mesmo ano pelo então ministro da educação, Mendonça Filho. Já em abril de 2018, a terceira versão da BNCC referente à etapa do ensino médio (BRASIL, 2018b) foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo MEC e, em dezembro do mesmo ano, o documento foi homologado pelo então ministro da educação, Rossieli Soares, ainda no governo de Michel Temer. Costa e Silva (2019) acentuam que:

Desde a apresentação da primeira versão da BNCC até a aprovação da terceira, em dezembro de 2017, e a tramitação e aprovação no dia 8 de novembro de 2018 no Conselho Nacional de Educação do documento do ensino médio separado das demais etapas da educação básica, houve inúmeras manifestações contrárias à proposta de contrarreforma curricular dessa etapa de ensino, bem como de seus desdobramentos e implicações para a formação da juventude brasileira, a formação de professores e os sinais do interesse de novas redes privatistas, perceptíveis desde a gênese da BNCC (COSTA; SILVA, 2019, p. 16).

Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 73), “já na primeira versão da BNCC, posições ideológicas e considerações sobre o que fica como conhecimento a ser escolarizado e o que sai foram explicitadas”. A Base Nacional Comum Curricular, em sua versão final, foi aprovada sob diversos protestos da sociedade acadêmica, que alegou dificuldade de diálogo. Uma das mais relevantes críticas à BNCC aponta para o fato de que sua imposição significou, como característica principal do chamado “Novo Ensino Médio”, uma ruptura ideológica com a LDB e com outros textos já vigentes. Agora, já homologada, o maior desafio das escolas de ensino médio é a sua implementação, organizando um currículo compatível com seu parâmetro norteador, sem perder suas particularidades e a identidade própria de cada estado brasileiro. Para Franco e Munford (2018 p. 161),

O texto da BNCC foi produzido em um contexto no qual, diversos eventos e estratégias articulam-se: o golpe institucional contra a presidenta Dilma Rousseff; as tentativas de rápidas mudanças em legislações relacionadas à educação e a outras esferas sociais, como do trabalho e previdência social; as pressões do movimento “Escola sem Partido”; o claro afastamento de especialistas ao longo do processo de elaboração da BNCC; as pressões de setores do governo Temer, para que a Base seja legitimada pelo Congresso Nacional, ao invés do CNE. [...] Evidentemente, todos esses elementos têm impactos sobre as propostas da BNCC.

Como principal articuladora da Reforma do Ensino Médio, com a ênfase no trabalho voltado para o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas e socioemocionais e, aliada aos itinerários formativos⁵ - um dos pontos mais destoantes do chamado “Novo Ensino Médio”) - a BNCC apresenta uma realidade

5 De acordo com a Portaria nº 1.432/2018, que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos, itinerários formativos são o conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar a aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na formação técnica, perfazendo um total mínimo de 1.200 horas (BRASIL, 2018c).

totalmente distinta da vivenciada pela comunidade escolar na atualidade - “dirigentes escolares, professores, enfim comunidade educacional” (RIBEIRO; PINHO, 2018, p. 265). O Guia de Implementação da Base, em sua seção 1.4, orienta que os itinerários formativos podem estar organizados por área do conhecimento e formação técnica profissional ou mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica profissional. Isso significa que o aluno pode optar por realizar um itinerário de cada vez ou de forma integrada (BRASIL, 2018d).

Uma controvérsia importante gerada a partir dos documentos oficiais divulgados refere-se ao caráter optativo das disciplinas chamadas de formação geral, em que são exceção apenas língua portuguesa e matemática. A BNCC orienta que a organização dos componentes curriculares (disciplinas) de uma mesma área seja trabalhada de forma integrada, ou seja, o aluno pode optar por cursar a área de Ciências da Natureza em um semestre, por exemplo, e fazer uma outra opção em um outro período do ano letivo, porém ele não poderá escolher só cursar física e biologia nessa área (BRASIL, 2018b). Em seu texto, a BNCC-EM incorpora diretrizes do Parecer CNE/CP nº 11/2009 (BRASIL, 2009), quando afirma que “tal organização, portanto, deve contribuir para a integração dos conhecimentos, entendida como condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas” (BRASIL, 2018b, p. 469). Para Kuenzer (2017), no entanto:

A totalidade é substituída pela fragmentação e as disciplinas que podem fornecer elementos para a crítica e conseqüente apreensão das relações sociais concretas em seu caráter de totalidade, são relegadas a um lugar secundário na parte comum do currículo, ou a uma área que se basta em si mesma (KUENZER, 2017, p. 347).

Esse ordenamento incentiva a interdisciplinaridade do saber construído. Contudo, fragmenta o conhecimento à medida que transfere a responsabilidade de cada disciplina à área do conhecimento a qual pertence, o que deve constituir um desafio para os docentes, acostumados a planejar isoladamente (KUENZER, 2017). Para Fazenda (2011, p. 11), “interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação”. Segundo a autora, a fim de que a interdisciplinaridade se concretize, é exigido outro tipo de profissional com novas características, ainda sendo pesquisadas (FAZENDA, 2011).

Em trabalho mais recente, defendendo a mesma visão sobre a interdisciplinaridade, a autora, em coautoria com Souza (FAZENDA; SOUZA, 2017), afirma:

A partir da perspectiva da interdisciplinaridade, reconhece-se que o conhecimento não é algo fragmentado, mas que se conecta com outros conhecimentos, estabelecendo relações de proximidade e possibilitando que os sujeitos, com os quais o conhecimento interage, possam questionar as certezas até então encontradas (FAZENDA; SOUZA, 2017, p. 712).

Mais um desafio apresentado aos professores, talvez o maior de todos, refere-se à mudança de referencial, já direcionada pelos PCN, em relação a esse planejamento das aulas, que deve passar a ser feito tendo como ponto de partida as competências e habilidades, e não mais os conteúdos. No Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2018b), para o ensino fundamental, o estado se posiciona no que tange à preparação docente para essa realidade:

compreendemos que a formação do(a) professor(a) é um dos calcanhares de Aquiles para o sucesso da implementação da BNCC, tendo em vista que este(a) docente foi, e ainda continua sendo formado para 'dar aulas', 'transmitir conhecimentos', ser o 'ator principal' do processo de ensino e aprendizagem (CEARÁ, 2018b, p. 75).

Nesse contexto, a BNCC (BRASIL, 2018b) segue uma tendência estabelecida pelos PCNEM, presente, também, nas matrizes de referência das avaliações externas:

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2018b, p. 470).

No texto da Norma, portanto, as competências devem obedecer a uma evolução de complexidade, sendo uma continuação das competências exploradas no ensino fundamental. Essa conjuntura exige, também, uma comunicação entre os profissionais das duas etapas, os quais não mais deverão trabalhar isolados, mas

em colaboração. Atreladas às competências de cada área, estão as habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo de cada etapa.

A BNCC institui dez competências gerais para serem trabalhadas transversalmente em cada componente curricular, propondo a construção de conhecimentos por meio do desenvolvimento de habilidades intrínsecas à formação de atitudes e de valores. Na prática, isso significa que os alunos devem conseguir desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que possam dialogar com as áreas. Para o MEC, essas competências “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)” (BRASIL, 2018b, p. 8). O texto descreve as competências como:

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

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018b, p. 9).

Esse conjunto de competências deve abarcar tanto a dimensão cognitiva quanto as dimensões física e socioemocional do aluno. Nessa perspectiva, a proposta é que as competências e habilidades cognitivas sejam trabalhadas em sintonia às socioemocionais do aluno. Destaca-se, por fim, que a sexta competência geral, que inclui a dimensão referente ao desenvolvimento do projeto de vida do aluno e ao entendimento das relações próprias do mundo do trabalho, já é trabalhada nas disciplinas de Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo nas escolas profissionais do Ceará.

No Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio (DCRC-EM), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em dezembro de 2021, é possível atinar que cada competência apresentada acima

relaciona-se com as capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros. Tais capacidades são conhecidas como Competências Socioemocionais, que podem ser desenvolvidas cotidianamente, seja em eventos inusitados ou situações comuns, incentivando o indivíduo a encontrar saídas e alternativas para superar qualquer dificuldade. Para isso, é cada vez mais necessário criar oportunidades estruturadas para que educadoras/es e estudantes possam se desenvolver em todas as suas dimensões, incluindo a socioemocional. Afinal, o autoconhecimento e as habilidades para lidar com os próprios sentimentos e emoções são tão essenciais quanto às habilidades cognitivas (CEARÁ, 2021a, p. 24).

Essa relação é detalhada no quadro 02, presente também no DCRC-EM do Ceará:

Quadro 2 - Relação estabelecida entre as Competências Gerais da BNCC e as Competências Socioemocionais

Competências Gerais da BNCC	Competências Socioemocionais
Conhecimento	Curiosidade para Aprender, Respeito e Responsabilidade
Pensamento científico, crítico e criativo	Curiosidade para Aprender e Imaginação Criativa
Repertório cultural	Interesse Artístico
Comunicação	Iniciativa Social e Empatia
Cultura digital	Iniciativa Social, Responsabilidade e Imaginação Criativa
Trabalho e projeto de vida	Determinação, Organização, Foco, Persistência, Responsabilidade e Assertividade
Argumentação	Empatia, Respeito, Assertividade, Responsabilidade e Autoconfiança
Autoconhecimento e autocuidado	Autoconfiança, Tolerância ao Estresse Tolerância à Frustração
Empatia e cooperação	Empatia, Respeito e Confiança
Responsabilidade e cidadania	Empatia, Respeito, Confiança, Iniciativa Social, Determinação, Responsabilidade e Tolerância ao Estresse

Fonte: Adaptado de Ceará (2021).

A BNCC apresenta essas competências socioemocionais como eixo central em torno do qual se organiza a formação do indivíduo enquanto ser protagonista de sua realidade (BRASIL, 2018b). É uma proposta da Base, portanto, o incentivo ao protagonismo juvenil nas escolas, o que sugere um fortalecimento da execução de projetos pedagógicos complementares, na escola, que visem à comunicação com a comunidade local.

A própria BNCC traz um indicativo de como poderá ser trabalhado esse protagonismo juvenil nas escolas alinhado à atuação dos jovens na comunidade por meio de projetos, quando propõe os campos de atuação social para contextualizar as práticas de linguagem na área de Linguagens e Códigos: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública (BRASIL, 2018b). Este último tem como intuito permitir “aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética” (BRASIL, 2018b, p. 480). Assim, “no cerne do campo de atuação na vida pública estão a ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa dos direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos” (BRASIL, 2018b, p. 494).

Esse tópico, portanto, apresenta o conceito de educação integral já trazido pela nova redação da LDB: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a

construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, p. 1). A educação integral não é a mesma coisa que educação em tempo integral: enquanto esta diz respeito à ampliação da jornada escolar, ampliando ou não o currículo, aquela diz respeito a uma educação preocupada em contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Por meio da Portaria nº 331/2018 (BRASIL, 2018e), alterada, depois, pela Portaria MEC nº 756/2019 (BRASIL, 2019a), o MEC instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pro-BNCC). Esse programa tem como objetivo direcionar e apoiar a implementação da BNCC nas redes de ensino municipais e estaduais. O prazo para que a implementação possa ser efetivada no ensino médio, segundo o documento, foi firmado para os anos de 2019 e 2020 (BRASIL, 2019a). Todavia, o estado do Ceará instituiu o período de implementação em três anos, começando em 2022, com a 1ª série do ensino médio. Assim, a previsão para a conclusão da implementação é 2024, quando a política educacional alcançará a 3ª série.

No estado do Ceará, a política pública de cooperação com os municípios (desenvolvida há mais de uma década) está servindo, por meio do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) (CEARÁ, 2007) - atualmente denominado Mais Paic, por ter incluído todo o ensino fundamental -, como suporte para implementar a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental. De acordo com o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018d), para a BNCC do ensino médio, a política pública de implementação vem sendo ancorada na atuação de comissões e grupos de trabalho (GT)⁶, liderados pela Seduc-CE, Consed e Undime, responsáveis por conduzir os trabalhos de estudo e reconstrução do currículo. O quadro 3, abaixo, retrata a estrutura de governança estadual para a implementação da Base, de acordo com as orientações do Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular:

Quadro 3 - Estrutura de governança estadual para a implementação da BNCC

6 De acordo com o Documento Orientador da Implementação da Base (BRASIL, 2019Y), os GT são grupos responsáveis por acompanhar todo o processo de implantação e definir um cronograma de ações, conforme proposto em seu Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC).

	Comissão estadual de construção dos currículos (atuação consultiva)	Comissão estadual de construção dos currículos (atuação deliberativa)	Equipe de gestão	Equipe de currículo
Sugestão de composição	Entidades representativas do setor educacional indicadas por Consed e Undime	Lideranças executivas de Consed e Undime no estado e lideranças indicadas pelas duas organizações	Coordenadores estaduais da BNCC (Consed e Undime), Analista de Gestão, Articulador de Regime de Colaboração	Coordenadores de etapas, especialistas consultores, redatores de currículo, membros selecionados dos GTs e outros indicados por Consed e Undime
Atribuições	Debater sobre as possibilidades e necessidades da implementação da BNCC, gerando participação e envolvimento no processo	Encaminhar e tomar decisões sobre a gestão do regime de colaboração no nível das secretarias estadual e municipais de educação. É desejável, em momentos específicos, convocar os secretários municipais para acompanhamento e monitoramento	Estabelecer o planejamento e cronograma das ações, disponibilizar materiais de estudo, orientar a comunicação do processo, compor grupos de trabalho, reportar à Comissão Estadual de Construção de Currículos e articular com demais atores envolvidos	Estudar o histórico curricular do estado e produzir os textos do novo currículo, de maneira alinhada com a equipe de gestão
Periodicidade	Semestral (180)	Bimestral (60)	Conforme cronograma de atividades	Conforme cronograma de atividades

Fonte: Adaptado de Brasil (2018d).

A Seduc-CE está organizada em coordenadorias que desenvolvem projetos de acompanhamento da Sefor, Credes e escolas (CEARÁ, 2020a). Ela possui 3 Sefors (que abrangem a capital) e 20 Credes (que abrangem as regiões metropolitanas e interioranas). A Crede 01 abrange os municípios de Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba, sendo uma das maiores credes em termos de número de escolas (CEARÁ, 2020b).

O primeiro passo para a implementação da Base Nacional Comum Curricular nos estados da federação é a elaboração de um documento normativo de caráter complementar à BNCC. Esse documento visa definir a proposta do estado para a implementação da Base ancorada nas suas especificidades - o currículo do estado

para a implementação da norma -, o que o estado do Ceará chamou de Documento Curricular Referencial do Ceará, já mencionado no texto. Em 2018, foi elaborado o DCRC para o ensino fundamental (CEARÁ, 2018b). Na letra do documento, pode-se ler que ele foi construído com o objetivo de

apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo Estado do Ceará que é o direito de aprender na idade certa (CEARÁ, 2018b, p. 15).

Para a construção do DCRC do ensino médio, a Seduc-CE disponibilizou, de 07 a 31 de agosto de 2019, a primeira consulta pública para a atualização da Coleção Escola Aprendiz (como é denominada a proposta curricular para o ensino médio vigente desde 2008) (CEARÁ, 2019a). Essa consulta pública, que ficou aberta no Portal Professor Online para os professores da rede pública estadual contribuírem com o envio de sugestões e críticas ao capítulo referente à Formação Geral Básica, que compete às matrizes e às concepções de cada área do conhecimento, teve como meta dar o passo inicial na construção coletiva do DCRC sob a luz da BNCC. Para tanto, o professor poderia contribuir na sua área de atuação ou em todas as áreas (CEARÁ, 2019a).

A segunda consulta pública aconteceu entre as datas de 31 de outubro a 17 de novembro de 2019 e precedeu a análise das contribuições e revisão dos documentos pelos redatores e colaboradores.

No dia 18 de dezembro de 2019, o CEE publicou, no Diário Oficial do Estado, a Resolução nº 479/2019 (CEARÁ, 2019b), que aprova, excepcionalmente, os pedidos de credenciamento de 328 instituições de ensino da educação básica com validade até 31 de dezembro de 2020 e com o objetivo de favorecer o ajustamento das escolas contempladas com a BNCC. Esse credenciamento levou em conta as autorizações, os reconhecimentos e as renovações de reconhecimento de cursos ou etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio regulares e na modalidade de educação de jovens e adultos, além de homologação de nucleação⁷ (CEARÁ, 2019b).

7 Nucleação é o processo de fechamento de escolas multisseriadas para reorganização dos alunos em centros maiores, concentrando um maior número de estudantes e viabilizando a separação em classes de acordo com a idade. Esse processo acontece especialmente em espaços rurais e tem como objetivo elevar a qualidade do ensino.

No ano de 2020, seriam traçadas estratégias para a implementação da Base Nacional Comum Curricular em 2021, sob orientação da Seduc-CE, que encabeça uma política de implementação da Base no estado, com, inclusive, a criação de um grupo piloto de implementação. Na época, chegaram a ser feitas algumas experimentações no currículo da escola profissional pesquisada (que integra o grupo piloto de implementação) para a formação dos itinerários das áreas. No entanto, com a eclosão da pandemia, que obrigou a instituição a adotar o sistema remoto de ensino e a abraçar outras prioridades, o planejamento não chegou a ser cumprido integralmente (D, Entrevista realizada em 01/12/2020)⁸.

O critério de seleção desse grupo piloto estava ligado à adimplência da Unidade Executora da escola em relação ao PDDE, programa de financiamento federal. Cada escola selecionada como apta confirmou sua participação neste grupo piloto, em assembleia com a equipe escolar, por meio de assinatura em ata. Após aderir ao grupo de implementação da BNCC, a escola teve que formular seu Plano de Flexibilização Curricular, um tipo de plano para atender à estruturação do seu currículo à luz da BNCC, à administração dos recursos recebidos para esse fim e ao monitoramento e avaliação dos resultados almejados. O documento foi enviado pelas escolas diretamente ao MEC, por meio da ferramenta de gestão PDDE Interativo, como uma das condições para o recebimento dos recursos federais destinados à implementação da reforma do ensino médio e, conseqüentemente, da implementação da Base (BRASIL, 2020b).

Dentro desse grupo pioneiro de implementação da Base, estão inseridas escolas regulares, profissionais, indígenas e escolas de tempo integral. Para esta pesquisa, será investigada a formação dos professores da escola selecionada como recorte da pesquisa, no contexto de implementação da BNCC nas escolas profissionais da Crede 01.

Ainda em dezembro de 2020, foram enviados às escolas documentos que orientavam a reelaboração da proposta pedagógica das escolas e de suas matrizes curriculares, embora, naquela ocasião, o DCRC do ensino médio ainda não tivesse sido aprovado pelo CEE. Um deles, intitulado “Orientações para a reelaboração da proposta pedagógica da escola e da matriz curricular”, sugere que as escolas possuem autonomia para elaboração de suas propostas pedagógicas, as quais são

8 Todas as referências a entrevistas serão apresentadas no referido formato: com o código do agente entrevistado seguido da data da realização da entrevista.

orientadas pelas diretrizes e pelos referenciais pedagógicos e curriculares estabelecidos pelas respectivas Secretarias de Educação (CEARÁ, 2020c). O documento, ainda, orientava que a Proposta Pedagógica da escola devia apresentar a sua intencionalidade diante de seus processos de ensino-aprendizagem (CEARÁ, 2020c). Para tanto, sugeria que a estrutura da Proposta Pedagógica contemplasse os seguintes elementos:

- a) as finalidades do ensino médio estabelecidas no Artigo 35 da LDB;
- b) os princípios estabelecidos no Artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio;
- c) um breve diagnóstico da unidade escolar e/ou rede para definição de objetivos, ações e projetos;
- d) as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas, respectivas metodologias e dimensões das propostas de avaliação dos estudantes em consonância com o Novo Ensino Médio;
- e) definição de metas relacionadas à aprendizagem e ao desempenho dos estudantes e à melhoria dos indicadores educacionais;
- f) perspectivas e possibilidades para a formação dos estudantes a partir da implementação do Novo Ensino Médio;
- g) proposta para acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da proposta pedagógica (CEARÁ, 2020c).

O documento ainda ressaltava que:

Faz-se necessário esclarecer que a referida Proposta deverá ter como base o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para o Ensino Médio, que se encontra em processo de elaboração para posterior homologação do Conselho Estadual de Educação. O DCRC apresentará as diretrizes pedagógicas e princípios norteadores necessários para que cada escola elabore seu currículo considerando sua realidade (CEARÁ, 2020c, p. 2).

Além disso, direcionava a construção dos itinerários formativos quando afirmava:

Já os Itinerários Formativos terão foco em uma ou mais áreas do conhecimento ou na formação técnica e profissional, possibilitando

aos estudantes o aprofundamento de seus conhecimentos com base em seus interesses e necessidades, por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino (CEARÁ, 2020c, p. 2).

Juntamente às orientações para a reelaboração da proposta pedagógica pela escola, foi enviado um esquema de Matriz Curricular Referencial de cunho provisório, apresentado na figura 1, a seguir:

Figura 1 - Matriz Curricular Referencial - Provisória

MATRIZ CURRICULAR REFERENCIAL - PROVISÓRIA									
Novo Ensino Médio			1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		CARGA HORÁRIA TOTAL
Referencial Lei nº 13.415/2017			1.000 h		1.000 h		1.000 h		3.000 h
Oferta anual			600 h		600 h		600 h		1.800 h
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA									
Oferta semestral			1º Semestre	2º semestre	3º Semestre	4º semestre	5º Semestre	6º semestre	
ITINERÁRIO FORMATIVO	Unidades Curriculares	Aprofundamento por área do conhecimento (trilhas, rota, trajetória)	-	-	6 h	6 h	6 h	6 h	480 h
		Projeto de vida	2 h	2 h	2 h	2 h	2 h	2 h	240 h
		Eletivas	6 h	6 h	2h	2h	2h	-	360 h
		Outras (Língua Espanhola)	1 h	1h	1 h	1 h	1 h	1 h	120 h

Fonte: Ceará (2020c, p. 1).

É importante ressaltar que a hora/aula adotada na rede pública de ensino no estado do Ceará é de 50 min e não a hora-relógio, o que pode causar confusão na leitura dos dados da figura 1.

Em 21 de dezembro de 2021, em sessão virtual, o CEE do Ceará publicou a Resolução nº 497/2021, que aprovou o DCRC do ensino médio, passo importante para a efetivação da implementação da Base no estado (CEARÁ, 2021a). O documento, nos seus parágrafos 1 e 2 do Artigo 1º deixa claro a obrigatoriedade das escolas da rede pública de ensino em aderir ao DCRC-EM, mas concede uma escolha às escolas da rede privada: aderir ao DCRC-EM ou construir seu próprio currículo baseado na BNCC (BRASIL, 2018b) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (CEARÁ, 2021).

Dessa forma, insere-se a seção 2.2, que tenta fazer um panorama do ensino médio e das escolas profissionais no contexto da Política Educacional Cearense, descrevendo o funcionamento destas, seu aparato legal de sustentação, o impacto do chamado “Novo Ensino Médio” em sua estrutura curricular e os direcionamentos recebidos da Seduc-CE em relação à implementação da Base.

2.2 ENSINO MÉDIO E ESCOLAS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE

A política de educação profissional no estado do Ceará tem como base de sustentação a LDB, que, em seu capítulo III, trata especificamente da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 1996). Em 2004, o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), regulamentou o § 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 41 da norma e, em 2008, a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), alterou absolutamente a sua redação. Dessa forma, a educação profissional, que antes apenas deveria conduzir (Artigo 39) ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, passou a integrar os diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Nesse ínterim, também é lançado, pelo governo federal, o Programa Brasil Profissionalizado por meio do Decreto nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007b). Tal programa surgiu de uma iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que atuaria como fomentador de ações de expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de educação profissional e com o objetivo principal de incentivar os estados a expandirem e ampliarem as ofertas de cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2011).

Foi nesse contexto que o CEE do Ceará tomou a Resolução nº 413/2006 (CEARÁ, 2006), ancorado: nos Artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que altera a mesma Lei; no Parecer CEB/CNE nº 16/1999 (BRASIL, 1999a); e na Resolução CEB/CNE nº 04/1999 (BRASIL, 1999b), que regulamenta a educação profissional técnica de nível médio. Ainda em 2008, o estado instituiu a Lei nº 14.273/2008 (CEARÁ, 2008), que dispõe sobre a criação das EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Tendo esses marcos legais como sustentação, o Ceará inaugurou, em 2008, as suas primeiras 25

escolas profissionais. Em 2018, quando completou uma década de exercício dessa política pública, chegou a compor uma quantidade de 119 escolas profissionais em seu território, com um catálogo de 52 cursos técnicos e atendendo a 95 municípios, incluindo capital, região metropolitana e interior, com uma demanda de 52.571 alunos - o que corresponde a 12% das matrículas da rede pública estadual (CEARÁ, 2018c).

No tocante às diretrizes organizacionais, as EEEP do estado possuem uma filosofia de gestão diferenciada no sistema de ensino estadual que é inspirada nos diferentes saberes (ICE, 2006). Essas instituições adotam o modelo de gestão inspirado nos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco intitulado Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese) (ICE, 2006). A Tese foi formulada a partir do modelo de gestão Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)⁹, que foi apresentado ao Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco (Procentro) em 2006 e, depois, adaptado ao ambiente escolar como tecnologia experimental para sua primeira experiência com educação em tempo integral (ICE, 2006).

A Tese foi trazida para o Ceará como uma tecnologia capaz de orientar o caminho a ser trilhado pelas EEEPs, as quais, em 2008, davam seus primeiros passos. De acordo com o Manual Operacional da Tese, seus princípios, conceitos e critérios (adotados a partir do modelo de gestão TEO) se combinam com as quatro aprendizagens fundamentais contidas no Relatório de Jacques Delors:

aprender a conhecer - adquirir os instrumentos da compreensão;
aprender a fazer - poder agir sobre o meio envolvente; aprender a
viver juntos (conviver) - participar e cooperar com os outros em todas
as atividades humanas; e aprender a ser - realizar-se como pessoa
em sua plenitude (ICE, 2006, p. 07).

Como tecnologia basilar das escolas profissionais, a Tese está presente em todos os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas profissionais, regendo seus valores, sua visão, missão e os demais pressupostos das práticas pedagógica e administrativa. Refletindo a Tese, a EEEP pesquisada estabelece, em seu Projeto Político-Pedagógico, os seguintes pressupostos (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA, 2014):

9 Tecnologia Empresarial Odebrecht: conjunto de princípios, conceitos e critérios, com foco no trabalho e na educação que rege a conduta da comunidade empresarial que a adotou.

- a) Protagonismo juvenil: através da adoção de uma participação ativa dos jovens na vida escolar e de um posicionamento da escola que estimule o desenvolvimento de competências cognitivas (aprender a aprender), produtivas (aprender a fazer), relacionais (aprender a conviver) e pessoais (aprender a ser);
- b) Formação continuada: a qual implica em um constante aperfeiçoamento do professor, que terá de assumir o compromisso de autodesenvolvimento;
- c) Atitude empresarial: ou seja, a escola deve funcionar como uma empresa no que se refere aos seus objetivos - com um planejamento focado nos resultados pactuados;
- d) Corresponsabilidade: a qual implica em um compromisso pactuado entre os parceiros escolares (pais, alunos, educadores, Seduc-CE, gestão, empresas concedentes de estágio), visando a uma educação de qualidade com eficiência nos processos e com eficácia nos resultados.

Outro princípio adotado pelas escolas profissionais, presente no PPP da escola recorte da pesquisa, é o da gestão democrática, sendo suas cinco dimensões: a gestão pedagógica, a gestão participativa, a gestão de pessoas, a gestão de resultados e a gestão de serviços de apoio e de recursos físicos e financeiros, com reflexos nas tomadas de decisão na rotina escolar (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA, 2014).

De acordo com o Artigo 2º da Resolução nº 413/2006 (CEARÁ, 2006), de regulamento das escolas profissionais do Ceará, a educação profissional técnica de nível médio possui os seguintes princípios norteadores:

- I - Articulação com o ensino médio de forma integrada, concomitante ou subsequente;
- II - Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - Desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV - Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V - Especificidade dos perfis profissionais;
- VI - Atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII - Autonomia da escola na elaboração de seu projeto pedagógico (CEARÁ, 2006, p. 01).

A mesma resolução, no Artigo 21, institui, ainda, que a formação de professores para atuarem na educação profissional técnica de nível médio e em cursos de especialização técnica está vinculada a cursos de licenciatura e de graduação plena, ou em programa de formação pedagógica para bacharéis ou tecnólogos da área respectiva (CEARÁ, 2006).

A Lei Estadual nº 14.273/2008 (CEARÁ, 2008), por sua vez, em seus Artigos 1º e 2º, estabelece que tanto a criação quanto a definição da estrutura organizacional das Escolas Estaduais de Educação Profissional terão origem através de decreto estadual. Esses aspectos, portanto, atribuem ao estado uma certa autonomia em relação à política de incentivo ao ensino em tempo integral e ao ensino profissional e tecnológico. A mesma autonomia, contudo, não é comprovada em relação ao custeio desta política pública, que depende de parceria com o governo federal, por meio do Programa Brasil Profissionalizado, instituído em 2007, através do Decreto nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007b).

Assim, foi consolidada a existência das Escolas Estaduais de Educação Profissional do estado do Ceará - uma rede de escolas em tempo integral, integrada à educação profissional. Dentro do contexto da política educacional cearense, essa rede situa-se entre as oito modalidades de ensino do estado: Escolas Estaduais de Educação Profissional, Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Escolas Indígenas, Escolas Quilombolas, Escolas Agrícolas e do Campo e as Escolas Militares (CEARÁ, 2018d).

Em 2010, foi criada, a partir do Decreto nº 30.282/2010 (CEARÁ, 2010), a Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), com o objetivo de coordenar e acompanhar a implementação e o desenvolvimento da educação profissional do estado, além de orientar as escolas na integração do ensino médio com a educação profissional (CEARÁ, 2020d). Como coordenadoria responsável pelo acompanhamento das escolas profissionais, a COEDP também atua no acompanhamento dos processos relacionados ao estágio curricular dos alunos da 3ª série e como interventora nas etapas de lotação dos professores técnicos entre as escolas e o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec), o qual é responsável pela seleção e contratação dos profissionais que compõem o corpo docente técnico das escolas, a chamada base técnica (CEARÁ, 2020d). Os professores da Base Comum são selecionados por meio de seleção pública simplificada, conforme estabelecido em edital lançado pela Seduc-CE ou pelas Credes/Sefor, ou, ainda,

diretamente pelas EEEPs. Podem participar dessas seleções os professores efetivos ou temporários da rede estadual, nos termos da Lei Complementar nº 15.181/2012 (CEARÁ, 2012). Os professores da base técnica são selecionados através de processo simplificado anual do Centec e possuem vínculo empregatício por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

As escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará possuem duas bases de formação, ministradas em período integral e concomitantes, para seus alunos: uma Base Comum (que concentra as disciplinas da formação basilar - comuns a todos os alunos) e uma Base Técnica (que concentra, por sua vez, as disciplinas da formação técnica profissional - de acordo com o curso do aluno).

Com a reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que propõe uma flexibilização do ensino médio articulada com o projeto de vida do aluno, proporcionando-o a opção de escolher entre percursos formativos que se alinham a uma vida acadêmica ou a uma inserção no mercado de trabalho através de uma formação técnica e profissional, as escolas profissionais ganharam maior evidência no sistema de ensino do estado por já disponibilizarem um dos itinerários formativos estruturado. O itinerário formativo “formação técnica e profissional” (Inciso V, Artigo 36) das escolas profissionais deverá compor o novo currículo do ensino médio nessas escolas, articulando-se, de acordo com o Artigo 36, da Lei nº 13.415/2017, com a Base Nacional Comum Curricular, concebendo o que se está sendo chamado de “Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2017).

No que se refere a essa implementação do chamado “Novo Ensino Médio” nas escolas estaduais, é importante ressaltar que, no documento intitulado “Orientações para utilização dos recursos do PDDE Novo Ensino Médio”, referente ao uso dos recursos recebidos pelas escolas que aderiram ao grupo piloto de implementação da Base, no item 5 das orientações gerais é possível ler: “As escolas poderão utilizar parte dos recursos para formação de professores, iniciando seus processos formativos entre pares a partir da legislação pertinente e dos documentos orientadores relativos ao Novo Ensino Médio” (CEARÁ, 2019c, p. 1). Isso coloca a escola na linha de frente da formação continuada dos seus professores para a implementação da BNCC. Nas escolas de tempo integral, onde os professores atuam de forma exclusiva, esse trabalho de formação dos docentes em ofício pode ser viabilizado pelo maior contato entre o grupo, ao contrário do que acontece nas escolas de tempo parcial. No entanto, é preciso destacar que a gestão, responsável

por oportunizar esses momentos de formação, precisa de suporte técnico para o planejamento e sistematização desse conhecimento para conseguir oportunizar o acesso dos professores a ele. É necessário, logo, um trabalho de parceria entre as duas entidades, Seduc e escola.

O programa que o MEC criou para apoiar a implementação da BNCC em regime de colaboração entre estados e municípios, o ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331/2018 (BRASIL, 2018e), tem dois pontos como base forte de trabalho: a (re)elaboração dos currículos e a formação continuada dos docentes. Além disso, no Guia de Implementação da BNCC, o planejamento e a execução das formações dos professores são orientados para cinco premissas que correspondem (BRASIL, 2018d):

- a) ao regime de colaboração (entre Estados e Municípios - mobilizando as redes para trabalharem em conjunto a formação continuada dos docentes);
- b) à continuidade (não se limitando a ações pontuais);
- c) à formação no dia a dia da escola (em reuniões pedagógicas e momentos de acompanhamento dos professores pela equipe gestora);
- d) à coerência (levando em consideração a realidade do professor);
- e) ao uso de evidências (analisando a eficácia dos momentos formativos).

A Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 10/2018 (BRASIL, 2018f), depois alterada pela Resolução nº 14/2018 (BRASIL, 2018g), elaborou diretrizes para a criação de bolsas, pagas pelo FNDE, para os participantes dos GTs atuantes no ProBNCC nos estados e Distrito Federal. Essa Resolução estabelece que, no caso do ensino médio, as bolsas serão direcionadas a ocupantes dos seguintes perfis nas Secretarias de Educação: Coordenador Estadual; Coordenador de Etapa; Redator Formador de Currículo - Ensino Médio - Área/Componente/Flexibilização; Articulador de Regime de Colaboração; Articulador dos Conselhos de Educação; Coordenador de Área; Articulador de Itinerários Formativos e Articulador entre Etapas (BRASIL, 2018a). De acordo com o Documento Orientador do ProBNCC 2019, o Coordenador de Área é o responsável por realizar formações com gestores, coordenadores pedagógicos e professores das redes municipais e estadual sobre o currículo (formação geral básica e dos

itinerários formativos) em construção, tendo como foco o trabalho nas escolas-piloto participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2019b).

Como parte do Programa de Apoio à Implementação da BNCC, o MEC disponibilizou recursos para as Unidades Federais, por meio de adesão a um Plano de Ações Articuladas (PAR). Para tanto, cada estado teve que aceitar o Termo de Compromisso via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec), no módulo PAR, pela Secretaria Estadual de Educação; enviar um Plano de Trabalho, via Simec, assinado por representantes da Secretaria Estadual de Educação e da seccional Undime; enviar o(s) Termo(s) de Referência, via Simec, detalhados, segundo a Resolução FNDE/CD/MEC nº 20/2014 (BRASIL, 2014b), assinado por representantes da Secretaria Estadual de Educação e da seccional Undime e enviar publicação em Diário Oficial da Unidade Federativa, via Simec, com membros da Comissão Estadual de Construção do(s) Currículo(s), tendo o Secretário Estadual ou Distrital de Educação e o Presidente da Seccional da Undime no estado em sua composição (BRASIL, 2019b).

Os recursos advindos do PAR, de acordo com o Documento Orientador do ProBNCC (BRASIL, 2019b), devem ser distribuídos em três linhas de frente de trabalho: contratação de especialistas em currículo, realização de eventos formativos e de mobilização e impressão dos materiais curriculares.

O primeiro passo para a implementação da BNCC no Ceará é a elaboração do seu documento normativo de caráter complementar - o Documento Curricular Referencial do Ceará -, especificando a proposta do estado para sua implementação. O DCRC do Ceará do ensino fundamental foi aprovado em 2020, enquanto o DCRC do ensino médio foi homologado em 21 de dezembro de 2021, e começou a ser implementado no ano letivo de 2022, nos primeiros anos (CEARÁ, 2021b). Esse documento busca apontar caminhos para a adequação dos currículos escolares das escolas públicas e privadas aos novos caminhos da educação, levando em consideração as especificidades do estado. É importante destacar que, “embora a BNCC referente ao ensino médio seja organizada por área do conhecimento, o DCRC do ensino médio está organizado por componentes curriculares já presentes nas escolas da rede estadual do Ceará atualmente” (CEARÁ, 2019d, recurso online), e que, nas matrizes, foram acrescentados elementos adicionais às competências e habilidades já postas na BNCC: “Objetos de conhecimento são entendidos como conteúdos, conceitos e processos; [e]

Objetos específicos são entendidos como o detalhamento dos objetos de conhecimento” (CEARÁ, 2019d, recurso online).

Em 2019, foi criado um grupo de escolas que implementariam a Base de forma pioneira e apontariam caminhos para que esse processo fosse feito pelo sistema como um todo. O trabalho de implementação começou a ser efetivamente realizado nas turmas da escola selecionada para a pesquisa em 2022, com os primeiros anos do ensino médio, após o retorno das atividades presenciais com os alunos, juntamente com todas as demais escolas da rede, apesar de ela estar no grupo considerado piloto para a implementação da Base. Antes disso, com o cenário de pandemia e ensino remoto, a escola fez experimentos isolados realizados por professores: “Tentei, nas turmas de primeiro ano, tanto no primeiro quanto no segundo bimestre, eu tentei desenvolver trabalhos similares, com a filosofia, com métodos e técnicas da BNCC” (LT8, Entrevista realizada em 04/05/2021).

A seleção das escolas pertencentes ao grupo pioneiro teve como pré-requisito a adimplência da Unidade Executora da instituição em relação ao recurso do PDDE e a anuência da comunidade escolar através de ata. Cada escola pertencente a esse grupo, composto de 471 escolas - dentre elas, 41 da Crede 01 -, elaborou um Plano de Flexibilização Curricular em colaboração com a comunidade escolar para traçar estratégias para a implementação da norma. Esse plano foi construído depois de uma análise do perfil da escola pela gestão, consultando professores, alunos, conselho escolar e grêmios por meio de reuniões de formulação dos itinerários.

Terminada essa primeira etapa, as escolas se preparavam para iniciarem, em 2020, o processo de elaboração de estratégias, com experimentações no currículo e estudo da norma, sob orientação da Seduc-CE, o que veio a ser prejudicado pela eclosão da pandemia de 2020.

No dia 23 de janeiro de 2020, na EEEP pesquisada, foi ministrada uma palestra por um dos técnicos responsáveis pelos trabalhos de adaptação do currículo das escolas profissionais à BNCC no Ceará, RCOEDP¹⁰ (Palestrante representante da COEDP), integrante da COEDP. Nessa ocasião, ficou evidente que as escolas profissionais possuem um currículo mais próximo à proposta da norma, abrangendo três eixos de formação dos discentes: o primeiro ligado à preparação para a inserção no ensino superior; o segundo, de preparo para o mercado de

10 RCOEDP: Representante da Coordenadoria de Educação Profissional, que ministrou a palestra sobre a BNCC no currículo das escolas profissionais – a sigla foi usada para preservar a identidade do palestrante.

trabalho e o terceiro ligado ao trabalho das competências socioemocionais do aluno, através das disciplinas diversificadas (RCOEDP, 2020). Segundo RCOEDP (2020), no entanto, um quarto eixo deve, ainda, ser adaptado ao currículo: o empreendedorismo. Atualmente, existe uma disciplina de empreendedorismo sendo executada pelas escolas profissionais, contudo, ela só permanece na grade da 1ª série. De acordo com o palestrante, a proposta da Seduc-CE para as escolas profissionais passa pelo desenvolvimento desse eixo empreendedor nos alunos.

No quadro 4, abaixo, que reproduz a grade de um dos cursos da escola selecionada (curso de Informática) construída após a homologação do DCRC, é possível perceber a inclusão do projeto de Startups¹¹, o que confirma a escolha do fortalecimento das habilidades empreendedoras nos alunos:

Quadro 4 - Grade do curso de Informática após a homologação do DCRC

Componentes curriculares/anos		1ª Série				2ª Série				3ª Série				Total
		1º Sem		2º Sem		1º Sem		2º Sem		1º Sem		2º Sem		
Disciplinas		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
Formação geral básica	Português	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Artes	1	20	1	20									40
	Língua Estrangeira: Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	1	20	1	20	2	40	2	40	2	40	2	40	200
	Geografia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Matemática	3	60	3	60	3	60	3	60	2	40	2	40	320
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Física	1	20	1	20	1	20	1	20	2	40	2	40	160
Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240	
Subtotal		18	360	18	360	18	360	18	360	18	360	18	360	2.160
Formação profissional	Informática básica	5	100											100
	Lógica de programação			5	100									100
	Arquitetura e manutenção de computadores			4	80									80
	Html/CSS			3	60									60
	Planejamento de carreira			2	40									40
	Sistemas operacionais					3	60							60
	Programação orientada a objetos					4	80							80
	Programação web					4	80							80
	Noções de robótica					2	40							40
	Gestão de startups II					2	40							40

11 Startup é um modelo de negócio repetível e escalável, ou seja, que possui características próprias, focando na rentabilidade, na entrega do mesmo produto de forma ilimitada e crescimento do lucro sem prejuízo ao produto.

Componentes curriculares/anos		1ª Série				2ª Série				3ª Série				Total
		1º Sem		2º Sem		1º Sem		2º Sem		1º Sem		2º Sem		
Disciplinas		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
	Redes de computadores							3	60					60
	Design gráfico							2	40					40
	Gerenciador de conteúdo							3	60					60
	Banco de dados							4	80					80
	Gestão de startups II							2	40					40
	Laboratório de software									3	60			60
	Laboratório de hardware									3	60			60
	Projeto integrador									6	120			120
	Gestão de startups II									2	40			40
	Estágio curricular											15	300	300
Subtotal		5	100	14	280	15	300	14	280	14	280	15	300	1.540
Parte diversificada	Língua estrangeira: espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Horário de estudo I	2	40			2	40	2	40	2	40	2	40	200
	Horário de estudo II	2	40			1	20			2	40	1	20	120
	Projeto de vida	3	60	3	60	1	20	1	20	1	20			180
	Oficina de redação					1	20	1	20	1	20			60
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Inglês técnico							3	60					60
	Projetos interdisciplinares I	2	40			1	20	1	20	2	40	1	20	140
	Projetos interdisciplinares II	1	20			1	20			2	40			80
	Mundo do trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
	Aprofundamento em Língua Portuguesa	2	40	2	40	1	20	1	20					120
	Aprofundamento em Matemática	2	40	1	20					1	20	1	20	100
	Aprofundamento em física	1	20	1	20	1	20	1	20					80
	Aprofundamento em história	1	20	1	20									40
Preparação e avaliação da prática de estágio											5	100	100	
Subtotal		22	440	13	260	12	240	13	260	13	260	12	240	1.700
Total		45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400

Fonte: Ceará (2022, p. 1).

Ainda na grade do curso de Informática, exposta acima, é possível perceber algumas escolhas feitas para que alguns componentes curriculares (disciplinas) não fossem prejudicados na nova divisão de carga horária imposta pelo NEM. O componente curricular espanhol (língua estrangeira: espanhol), por exemplo, saiu da Formação Geral Básica e passou a integrar a Parte Diversificada nas três séries do curso.

Outra escolha feita pela Seduc-CE foi inserir as disciplinas de aprofundamento na Parte Diversificada (aprofundamento em língua portuguesa, aprofundamento em matemática, aprofundamento em física e aprofundamento em

história). Essa escolha, mais uma vez, visa diminuir o impacto da redistribuição da carga horária na Formação Geral Básica do currículo devido à reforma do ensino médio. Os componentes curriculares selecionados para o aprofundamento do conhecimento no curso são os considerados contributivos para o curso de Informática, e não necessariamente são os mesmos nos outros cursos. Evidentemente, a orientação é de que a sua abordagem seja diferenciada. Logo, a abordagem do componente de aprofundamento em história, da parte diversificada, não será a mesma que a de história, da formação geral básica, por exemplo. Ela intuirá fazer uma abordagem da história alinhada à evolução tecnológica que deu origem ao computador e às ferramentas digitais da informação.

É possível concluir, portanto, que o caminho que as escolas profissionais deverão percorrer para a implementação da BNCC e da reforma do ensino médio será mais curto em relação às escolas regulares. Essa afirmação se justifica pelo fato de as escolas profissionais já possuírem um itinerário formativo instituído, com sua formação profissional técnica, um período integral de funcionamento e disciplinas da parte diversificada, como empreendedorismo, solidificadas em seu currículo.

Uma melhor compreensão sobre o caminho a ser percorrido pela EEEP para a implementação da BNCC poderá ser atingida na próxima seção, tomando como base a escola selecionada como recorte da pesquisa. Tal seção pretende traçar o desenho da escola pesquisada, com descrição detalhada de suas características físicas, curriculares e da comunidade escolar.

2.3 ESTUDO DE CASO: UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA CIDADE DE PACATUBA, NO CEARÁ

O estudo de caso proposto nesta pesquisa tomou como recorte uma Escola Estadual de Educação Profissional localizada na cidade de Pacatuba, no estado do Ceará. Esse recorte se justifica pela proximidade da pesquisadora com os desafios enfrentados pela escola no período de implementação da Base Nacional Comum Curricular, estando na coordenação pedagógica da instituição desde o ano de 2016, quando a instituição diplomou suas primeiras turmas de 3ª série.

A EEEP pesquisada é uma das duas escolas profissionais localizadas na cidade de Pacatuba, pertencente à região metropolitana de Fortaleza, distante, aproximadamente, 30 km da capital (GOOGLE MAPS, 2020).

A seleção do catálogo de cursos das escolas profissionais tem como parâmetro o perfil socioeconômico dos municípios e o projeto de desenvolvimento do governo estadual (CEARÁ, 2020d). Isso evidencia a importância de, ao estudar uma escola profissional, conhecer as características socioeconômicas da cidade onde ela está sediada.

Pacatuba possui uma população estimada, em 2021, de 85.647 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e um registro de 72.299 habitantes e densidade demográfica de 547,74 hab./km², com base no Censo de 2010 (IBGE, [2020]). Seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita, em 2020, girava em torno de R\$ 13.059,07, e o salário médio mensal dos trabalhadores formais, em 2020, era de 1,6 salários-mínimos, com 8,5% da população ocupada em relação à população total. Isso configura uma queda em relação ao ano anterior, já que, em 2019, o salário médio dos trabalhadores formais era de 1,8 salários, com 9,8% da população ocupada em relação à população total. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010, ainda segundo o IBGE, era de 0,675, o que a coloca como uma cidade que ainda enfrenta uma severa desigualdade social (IBGE, [2020]).

A economia se concentra nos setores secundário (com indústrias de grande e médio porte localizadas, principalmente, ao longo da CE 060, principal via de acesso à cidade) e terciário (liderado pelos pequenos comércios e pelo turismo). Por ser uma cidade serrana, explora o turismo natural, com a famosa trilha até o Açude Boaçu, no alto da serra, e os parques destinados ao lazer dos turistas: o Balneário das Andréias e o Apoena Parque. A cidade é famosa, também, pelo tradicional espetáculo da Paixão de Cristo, apresentado durante o feriado da Semana Santa, época em que recebe vários visitantes (PACATUBA, [2020]).

Pacatuba possui seis escolas de ensino médio, dentre elas: 03 de ensino médio regular, 01 escola indígena e 02 escolas profissionais. Em 2021, segundo o IBGE, o número de matrículas no ensino médio registrado pela cidade era de 2.397, com um acanhado crescimento em relação a 2020, que teve um total de 2.373 matrículas (IBGE, [2020]). Das duas escolas profissionais que possui, uma é adaptada e a mais recente segue a estrutura padronizada de acordo com o

programa do governo federal. Inaugurada em outubro de 2014, a EEEP selecionada como recorte da pesquisa tem capacidade para receber 540 alunos. Sua construção segue a Nota Técnica nº 759/2011 (BRASIL, 2011), que orienta o projeto de arquitetura executivo padrão das escolas do Programa Brasil Profissionalizado. O quadro a seguir especifica a distribuição dos espaços da escola:

Quadro 5 - Distribuição dos espaços da escola

Administrativo	Pedagógico	Espaços Comuns
<ul style="list-style-type: none"> - 01 sala de direção; - 01 sala de coordenação pedagógica; - 01 de coordenação de estágio; - 01 secretaria; - 01 sala de material pedagógico; - 01 almoxarifado. 	<ul style="list-style-type: none"> - 12 salas de aula climatizadas; - 04 laboratórios de ciências (sendo 01 de biologia, 01 de física, 01 de matemática e 01 de química); - 01 laboratório de informática; - 01 laboratório de línguas; - 02 laboratórios técnicos para os cursos de Automação Industrial, Eletromecânica e Informática; - 01 auditório com capacidade para receber 200 pessoas; - 01 biblioteca com espaço para leitura; - 01 sala do grêmio. 	<ul style="list-style-type: none"> - 01 cantina com espaço para refeitório; - 02 banheiros para professores; - 01 jardim com pracinha; - 01 quadra poliesportiva; - 01 anfiteatro.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Apesar de ser um equipamento recente, em 2020, a escola passou por uma ampla reforma devido a graves problemas estruturais. Essa reforma abrangeu: o auditório (em função de problemas de alagamento nos períodos de chuva provocados pela falta de escoamento da água), o teto da fachada do pátio (em razão do não escoamento da água da chuva e do desprendimento das placas de gesso que compõem a estrutura do teto), a biblioteca (já que ocorria alagamento em períodos de chuva por consequência do não escoamento da água), os ar-condicionados das salas de aula (danificados constantemente pela falta de adequação da estrutura elétrica) e a estrutura elétrica das salas de aula e dos laboratórios (que não suportava a demanda dos ar-condicionados de todas as salas ligados simultaneamente). Em 2023, apesar da reforma, a escola ainda lida com diversas dificuldades estruturais, principalmente ligadas à estrutura elétrica dos laboratórios Técnicos, de Informática, de Línguas e ao auditório (ainda interditado).

A escola possui, em seu currículo, quatro cursos: Técnico em Administração, Técnico em Automação Industrial, Técnico em Eletromecânica e Técnico em Informática. Os cursos técnicos estão classificados, de acordo com o catálogo de cursos da Seduc-CE, em eixos tecnológicos. Os cursos de Automação Industrial e

Eletromecânica estão inseridos no eixo tecnológico Controle e Processos Industriais, o curso de Administração está inserido no eixo tecnológico Gestão e Negócios e o curso de Informática está inserido no eixo Informação e Comunicação. Os dois cursos pertencentes ao mesmo eixo tecnológico possuem grades curriculares semelhantes, com disciplinas que se repetem para os alunos dos dois cursos, no entanto, não é permitida a permutação de curso. Outra consequência proveniente da existência de dois cursos pertencentes ao mesmo eixo tecnológico em seu catálogo diz respeito ao estágio curricular dos alunos: a demanda por vagas de estágio com as mesmas características é maior que a oferta das empresas, o que acarreta problemas para os alunos terminarem a disciplina de estágio curricular no segundo semestre da 3ª série.

Entre os anos de 2020 e 2021, durante os dois picos da pandemia da covid-19, os estágios curriculares foram suspensos, só podendo retornar no final de 2021, o que acarretou um atraso na conclusão da disciplina prática pelos alunos da 3ª série. Esse cenário fez com que esses alunos, das turmas de 2020 e 2021, frequentassem o estágio de forma concomitante e que, no final do ano de 2022, a escola ainda tivesse alunos de anos anteriores em campo. Provavelmente, a escola conseguirá cumprir sua agenda de estágio apenas em 2023, com todos os alunos entrando em campo no período apropriado (o estágio deve acontecer entre os meses de agosto e dezembro). Outra dificuldade enfrentada pela escola, por conta dos atrasos no cumprimento da disciplina de estágio curricular, foi a desistência de alunos que já tinham ingressado na universidade ou que já estavam no mercado de trabalho. Ao todo, cinco alunos desistiram do estágio curricular (quatro das turmas de 2020 e um aluno de uma das turmas de 2021).

A escola recebe alunos de Pacatuba e cidades vizinhas, como Maracanaú, Guaiúba e, em menor quantidade, Itaitinga e Fortaleza (CEARÁ, [2023]). Em uma entrevista exploratória, o diretor da instituição ressaltou:

Por ser uma escola referência, a gente tem muita procura dos municípios vizinhos. Nós recebemos alunos do próprio município de Pacatuba mais municípios vizinhos, que é Guaiúba, Itaitinga e Maracanaú em maior grau e até alguns de Fortaleza” (D, Entrevista realizada em 01/12/2020).

Por receber uma grande demanda de alunos dos distritos distantes da sede, a escola depende do uso de transporte escolar, o qual é fornecido pela prefeitura de

Pacatuba em parceria com o estado. No retorno das aulas presenciais, em 2022, a escola enfrentou problemas com os transportes escolares por conta de atrasos na renovação do contrato de prestação de serviço pela prefeitura, o que fez com que os alunos, até meados de 2022, enfrentassem atrasos no deslocamento de ida à escola e retorno para casa. Esse problema, conseqüentemente, acarretou alteração na rotina da escola, que tentou amenizar os impactos alterando o horário de funcionamento e disponibilizando funcionários para ajudar no embarque dos alunos.

Do total de 531 alunos matriculados no ano letivo de 2023, 134 são do curso de Administração (sendo 45 da 1ª série, 45 da 2ª série e 44 da 3ª série); 130 são do curso de Automação Industrial (sendo 45 da 1ª série, 46 da 2ª série e 39 da 3ª série); 132 são do curso de Eletromecânica (sendo 46 da 1ª série, 45 da 2ª série e 41 da 3ª série) e 135 são do curso de Informática (sendo 45 da 1ª série, 47 da 2ª série e 43 da 3ª série) (SIGE, 2023). O curso com maior número de alunos transferidos, portanto, é o de Automação Industrial (CEARÁ, [2023]).

No primeiro semestre de 2020, o corpo docente era formado por 31 professores. Já no segundo semestre de 2020, a área Técnica sofreu uma redução no número de profissionais por conta da suspensão das horas de orientação de estágio (passando a ter 08 professores) - uma das conseqüências da pandemia - e, no início de 2023, assim como em 2021 e 2022, a escola permaneceu com o mesmo quantitativo de profissionais na área. A tabela apresenta a distribuição da quantidade de professores por base e área do conhecimento no primeiro semestre de 2023.

Tabela 1 - Distribuição dos professores por base no 1º semestre de 2023

Base comum		Base técnica	
Área do conhecimento	Nº de professores	Curso técnico	Nº de professores
Linguagens e Códigos	08	Administração	02
Ciências Humanas	03	Automação Industrial	02
Ciências da Natureza	05	Eletromecânica	02
Matemática e suas tecnologias	03	Informática	02
Total de Professores:	19	Total de Professores:	08

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em 2022, apesar do retorno das aulas presenciais, o grupo docente continuou com o mesmo número de professores, havendo apenas uma redistribuição das disciplinas, principalmente nas turmas de 1ª série, nas quais a BNCC começou a ser implementada.

O restante do grupo de funcionários da escola é composto por 01 diretor escolar, 03 coordenadoras escolares, 01 assessora administrativa financeira, 01 secretário, 01 auxiliar de secretaria, 02 auxiliares administrativos, 04 auxiliares de limpeza, 02 vigilantes da portaria e os funcionários da cantina. Todos os funcionários auxiliares ligados à secretaria, limpeza, vigilância e cantina são prestadores de serviço com vínculo em empresas privadas.

A gestão escolar possui uma dinâmica de encontros semanais direcionados para discussões de assuntos pedagógicos ou administrativos, entre eles e entre coordenação e professores de suas áreas (com reuniões mais direcionadas ao pedagógico):

Nós procuramos nos reunir semanalmente, geralmente nas sextas-feiras, quando não, no máximo, nas segundas-feiras, onde, nesta reunião participam os gestores. Nesta reunião, nós nos reunimos do ponto de vista pedagógico-administrativo no geral; paralelamente a isso, a coordenação, elas realizam encontros semanais com professores nas áreas. Estes encontros semanais podem ter tanto caráter informativo como também formativo (D, Entrevista realizada em 01/12/2020).

Em relação aos índices de desempenho, a EEEP pesquisada apresentou um Ideb, em 2017 (ano em que as escolas estaduais passaram a participar da prova do Saeb), de 5,7, com indicador de desempenho de 5,76 e indicador de fluxo de 1,00, e, em 2019, de 6,2, com indicador de desempenho de 6,19 e indicador de fluxo de 1,00, superando a meta de 2021. Destaca-se que a diferença entre o Ideb da escola de 2019 e sua meta foi de 0,3. Com esse resultado, a escola passou a ocupar a 128ª colocação entre as de melhor desempenho do país, 24ª colocação entre as de melhor desempenho do estado do Ceará e a 3ª de melhor desempenho da Crede 01, com o terceiro maior crescimento na Crede 01 (0,5). Em 2021, a escola atingiu o Ideb de 6,4, o que a deixou em destaque, mais uma vez, como a primeira colocada como melhor Ideb no município, primeira colocada na região, décima colocada em destaque no Estado do Ceará e como trigésima sexta em destaque no país.

O Ideb é um índice nacional que indica os níveis de qualidade da educação, tendo como foco de análise o desempenho das turmas dos anos finais (no caso das escolas estaduais, das turmas de 3ª série) na avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em língua portuguesa e matemática, e o fluxo escolar, ou seja, a taxa de aprovação da escola.

A proficiência da escola no Saeb, em 2017, foi de 312,48 em língua portuguesa e de 313,07 em matemática, enquanto, em 2019, foi de 328,07 em língua portuguesa e de 326,96 em matemática, o que indica um crescimento equiparado entre as áreas. Em 2017, foram avaliados 151 alunos e, em 2019, 160.

Em 2021, a escola alcançou uma taxa de participação no Saeb de 97,14% e resultados que, apesar dos dois anos de pandemia e ensino remoto, não apresentaram queda na evolução de desempenho ao longo dos anos: em língua portuguesa, alcançou a proficiência de 338,73 e, em matemática, alcançou a proficiência de 332,30.

Em relação ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece), uma política de avaliação da qualidade da educação das escolas do estado do Ceará realizada anualmente com as turmas de 3ª série, a instituição possui a série histórica de proficiência média indicada no quadro 6, abaixo. No quadro, verifica-se a ausência de resultados nos anos de 2020 e 2021, nos quais não houve aplicação da avaliação Spaeece, por conta do período de isolamento da pandemia.

Quadro 6 - Série histórica de proficiência média - EEEP

Edição	Proficiência média	Desvio-padrão	Desempenho
Língua Portuguesa			
2016	258,24	40,1	Crítico
2017	315,81	33,3	Intermediário
2018	318,42	36,0	Intermediário
2019	322,70	-	Intermediário
2022	329,9	-	Adequado
Matemática			
2016	257,85	37,6	Crítico
2017	313,00	49,5	Intermediário
2018	318,52	58,3	Intermediário
2019	325,67	-	Intermediário
2022	330,5	-	Intermediário

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Uma das coordenadoras da escola estudada que participou da entrevista exploratória, a qual se optou por chamar de CA para resguardar a identidade, aponta que:

Nos índices, nas escalas, a gente tem, a diferença do português para a matemática é muito pequena. Vamos dizer, assim, que, em termos técnicos, eles são até iguais... as escalas de proficiência da

matemática, elas são um pouquinho maior de intervalos, vamos dizer assim... então, a matemática e língua portuguesa, vamos dizer assim, elas estão caminhando juntas (CA, Entrevista realizada em 26/11/2020).

Os resultados de 2022 colocaram a EEEP no padrão de desempenho adequado em língua portuguesa enquanto, em matemática, continuou dentro do intermediário, apesar de ter avançado nos resultados. Isso destaca que o desafio para a área da matemática e ciências da natureza se apresenta maior e que, apesar dos resultados serem numericamente parecidos, a escola caminha mais lentamente na escala de proficiência da matemática.

No final de março de 2022, para diagnosticar, principalmente, os efeitos do ensino remoto no aprendizado dos alunos, ao retorno das aulas exclusivamente presenciais, foi aplicado um Spaece diagnóstico com as turmas de 3ª série. Os resultados dessas avaliações colocaram a escola estudada em primeiro lugar em desempenho em língua portuguesa na Crede 01, com uma proficiência de 318, e em segundo lugar em desempenho em matemática, com uma proficiência de 315. Esses resultados alcançados no Spaece diagnóstico garantiram à escola um padrão de desempenho intermediário. O percentual de participação dos alunos de 3ª série nessa avaliação foi de 92%.

Em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a escola alcançou, na edição de 2019, as notas médias de 548,25 em Linguagens e Códigos, 530,57 em Ciências Humanas, 489,30 em Ciências da Natureza, 554,80 em Matemática e suas Tecnologias e 745,62 em Redação. É possível observar que, mesmo que os cursos técnicos da instituição explorem, em suas grades curriculares, prioritariamente, as disciplinas das áreas de ciências da natureza e matemática, os resultados entre as áreas de conhecimento são análogos. Durante os anos de 2020 e 2021, período em que a escola esteve trabalhando remotamente, o estudo dos resultados do Enem não foi feito.

Retomando o estudo do Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, iniciado na seção anterior, tem-se que o documento ressalta o trabalho com os organismos colegiados (o Conselho Escolar, a Unidade Executora, o Grêmio estudantil, o Conselho de Professores e a Associação de Pais) como de fundamental importância para o controle da qualidade dos serviços prestados pela escola (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA,

2014a). A instituição adota como visão “ser uma instituição que prepara educandos comprometidos com a aprendizagem para obterem sucesso profissional, visando a integração humanística e sustentável” (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA, 2014a, p. 10), sendo que sua missão se constitui em “integrar a formação escolar de nível médio com uma habilitação profissional técnica através de educação acadêmica de excelência, formação para o mundo do trabalho e práticas e vivências em protagonismo juvenil” (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA, 2014a, p. 11) e seus valores se assentam na “Qualidade, Ética, Cidadania, Eficiência, Equidade, Solidariedade e Transparência” (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA, 2014a, p. 11).

No que se refere ao direcionamento do trabalho pedagógico, o seu PPP direciona para um trabalho de incentivo à autonomia do aluno, diversidade, interação, cooperação e disponibilidade para o aprendizado, com o tratamento dos conteúdos de forma a proporcionarem a interatividade, a interdisciplinaridade e a seleção de saberes de diversas naturezas (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA, 2014a). De acordo com o documento, o planejamento das aulas deve partir de um diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos a partir de seus saberes prévios e de suas deficiências na aprendizagem. Esse planejamento deve acontecer de forma contínua e reflexiva, com tomada de decisões baseadas em estudos das necessidades e dos resultados (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA, 2014a). As avaliações devem ser formativas, contínuas, diagnósticas, sistemáticas e processuais, com foco nas habilidades, competências e atitudes esperadas. O documento revela, ainda, uma preocupação com a funcionalidade do processo avaliativo, que deve ser um colaborador para a verificação da aprendizagem, com predomínio da avaliação qualitativa sobre a avaliação quantitativa (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA, 2014a).

Assim como o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar da EEEP pesquisada possui características importantes para a análise estrutural e pedagógica da escola. Essa evidência torna-se mais importante quando, em novembro de 2020, o CEE lança o Parecer nº 299/2020 (CEARÁ, 2020e), que baixa normas complementares para as instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do estado do Ceará e para as instituições dos sistemas municipais que a ele se

integrarem, orientando sobre o encerramento do ano letivo de 2020 e sobre como proceder em relação aos registros de escrituração escolar, dando ainda outras providências. Esse Parecer orientava que as escolas deveriam reformular seus PPP e Regimentos Escolares para incorporar os procedimentos didáticos e legais adotados para o encerramento do ano letivo de 2020 e o início do ano letivo de 2021. Assim, o Regimento Escolar passou a integrar ao seu texto, mais precisamente ao capítulo que se refere ao Regime Didático, alguns aparatos legais que permitiam sua adaptação ao cenário de ensino remoto ou híbrido. Seguindo essa orientação, o Regimento Escolar da instituição selecionada como laboratório da pesquisa incorporou ao Parágrafo Único do seu Artigo 50 o seguinte texto:

As ações desenvolvidas no ensino médio integrado à educação profissional destinam-se a proporcionar aos alunos uma formação integral, especialmente uma habilitação profissional. Em casos excepcionais de impedimento da realização de atividades presenciais, disciplinadas por lei ou decreto governamental, a escola poderá utilizar as estratégias de ensino remoto para o cumprimento das horas mínimas de atividades letivas (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA, 2020b, p. 17).

No que se refere à organização curricular dos cursos da instituição, foi integrado ao Artigo 63 o parágrafo 4, adequando o currículo ao ensino remoto:

Quando o ensino remoto for utilizado para o cumprimento das horas mínimas letivas, a escola deverá priorizar os objetos de aprendizagem essenciais para cada série e componentes curriculares de acordo com a Matriz dos Conhecimentos Básicos, de modo a possibilitar o Continuum Curricular entre os anos letivos (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA, 2020b, p. 20, grifo do autor).

O Parecer CEE nº 299/2020 entende continuum curricular como “a flexibilização do currículo, com a readequação, no ano subsequente, de seus conteúdos e respectivas avaliações, para cumprimento dos objetivos de aprendizagem definidos na BNCC” (CEARÁ, 2020e, p. 04) e tem como amparo o Parecer do CNE nº 10/2020, que declara que:

Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em continuum o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar

a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior (BRASIL, 2020c, p. 04).

Essa flexibilização do currículo, ou continuum, como apresentaram o CEE e o CNE em seus pareceres, deveria priorizar

os objetos do conhecimento (conteúdos curriculares) necessários para prosseguimento no ano seguinte, definindo os pontos inegociáveis ao processo de priorização das habilidades. Para cada etapa, devem estar definidos os processos de aprendizagem que precisam ser preservados e que são estratégicos para a aprendizagem dos alunos como a alfabetização, leitura, escrita, raciocínio lógico, dentre outros (CEARÁ, 2020e, p. 07).

Assim, após uma avaliação diagnóstica no início de 2021, as escolas da rede estadual de ensino do estado elaboraram um continuum curricular para o ano letivo de 2021 como tentativa de amenizar os prejuízos provocados pelo afastamento dos alunos do ambiente escolar durante o ensino remoto. Os objetos do conhecimento “priorizados” pelos professores eram registrados no Plano de Execução Curricular (PEC), que era enviado à Crede para validação do seu planejamento.

Ainda explorando o Regimento Escolar e suas alterações, na Seção II, sobre o Processo de Avaliação da Aprendizagem do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, foi prevista a possibilidade de realizar a classificação dos estudantes, de acordo com Artigo 24, alínea “c”, inciso II, da LDB (BRASIL, 1996). Essa possibilidade também passou a ser prevista na SUBSEÇÃO IV, sobre a Promoção do aluno (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA, 2020b). A classificação, já prevista na LDB de 1996, seria aplicada aos casos dos estudantes que não tiveram interação satisfatória durante o ano letivo de 2020 (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA, 2020b). Assim sendo, os alunos que não conseguiram manter uma comunicação satisfatória, que não devolveram as atividades remotas ou que não foram avaliados seriam trabalhados pela escola, durante um determinado período do ano seguinte, em uma espécie de reforço ou recuperação de conteúdo e atividades, e, ao final do período, seriam promovidos à série seguinte de modo integral ou em progressão parcial (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA, 2020b). Além disso, seriam considerados abandonos os casos em que, mesmo a escola

tendo usado estratégias de busca ativa, os estudantes não frequentaram o período de classificação. No caso da EEEP pesquisada, não foram registrados casos de alunos classificados para o ano letivo de 2021.

Ainda em relação à interação dos alunos durante o período remoto, foi incorporado ao Regimento Escolar, na Subseção II, sobre a Frequência, em seu Artigo 72, o Parágrafo Único que prevê, em caráter excepcional, durante o ano letivo de 2020, uma frequência mínima de 75% para o ensino médio, como orientou o Parecer CEE nº 299/2020 (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA, 2020b).

Os textos inseridos ao Regimento Escolar para adequação legal da escola ao cenário de ensino remoto, por orientação da Resolução CEE nº 299/2020 (CEARÁ, 2020e), compreendem uma tentativa de evitar o abandono dos alunos em um ano letivo em que o acesso à internet e aos dispositivos para acessá-la eram fundamentais para o cumprimento das condições mínimas de aprendizado. Esse cenário será analisado mais detalhadamente na seção seguinte, em que é feita a análise das entrevistas exploratórias realizadas com os gestores e coordenadores de curso da escola alvo da pesquisa.

Tendo como pano de fundo as entrevistas estruturadas que foram aplicadas entre os dias 16 de novembro e 01 de dezembro com os atores já mencionados, pretende-se entender melhor o processo de implementação e a formação continuada dos professores.

2.4 A BNCC NA ESCOLA

Com o intuito de relatar o que tem ocorrido na escola, desde 2020, quando começou o período de trabalho remoto da escola pesquisada, quanto à formação continuada de professores em prol da implementação da BNCC, optou-se por recorrer a entrevistas com os gestores e coordenadores dos cursos técnicos da instituição estudada. Essa escolha é amparada pelas próprias condições de funcionamento do local no contexto de atividade acadêmica virtualizada - reflexo do período de isolamento provocado pela eclosão da pandemia de coronavírus, em 2020. Nesse aspecto, alguns questionamentos são feitos:

[...] como está sendo encarada essa nova realidade de ensino a distância pelas escolas cearenses, levando em conta esse contexto pandêmico? Será que todos os professores estão capacitados para utilizar os recursos digitais e ambientes virtuais? (BENEDITO; CASTRO FILHO, 2020, p. 59).

Essas questões levantadas pelos autores juntam-se a outras, já existentes, referentes à preparação dos professores para a implementação da BNCC: como está acontecendo a implementação da Base em época de pandemia? A BNCC está sendo implementada? Todos esses questionamentos suscitaram a questão norteadora da pesquisa: quais os desafios enfrentados por uma escola profissional do estado do Ceará para formar seus professores para a implementação da Base Nacional Comum Curricular em tempos de pandemia? Mesmo com o retorno do ensino presencial e com a possibilidade de os professores se reunirem no ambiente de trabalho para as reuniões de área e de formação continuada, em 2022, essa questão continua sendo importante na medida em que a escola ainda lida com o cenário pandêmico refletido nas tomadas de decisões e prevenção de contágios.

Em resposta a essa pergunta, as entrevistas, tomadas como pano de fundo para a análise da realidade da escola no contexto da pandemia - focadas na formação continuada de professores para a implantação da política educacional norteadora da elaboração curricular, a BNCC -, foram realizadas com a gestão escolar (o diretor escolar e duas coordenadoras pedagógicas) e a coordenação de cursos (a coordenadora do curso técnico em Administração, o coordenador do curso técnico em Automação Industrial, a coordenadora do curso técnico em Eletromecânica e o coordenador do curso técnico em Informática). Essas entrevistas foram feitas em três momentos (dias 16 e 26 de novembro e dia 01 de dezembro de 2020), com as duas primeiras reuniões acontecendo pela ferramenta tecnológica *Meet*. As entrevistas do dia 16 de novembro, com os quatro coordenadores de curso, e a do dia 26 de novembro, com as duas coordenadoras escolares, foram em grupo. Já a última, com o diretor da escola, foi realizada de maneira presencial e individual, com o distanciamento obrigatório. O roteiro das entrevistas foi integrado ao texto da pesquisa como Apêndice A e, para melhor direcionar o estudo, foi dividido em quatro seções: 1. Caracterização do entrevistado; 2. Base Nacional Comum Curricular; 3. Currículo e adaptação da escola à Base; e 4. Formação continuada de professores e implementação da Base.

Os perfis dos gestores e coordenadores de curso entrevistados estão especificados nos quadros 7 e 8, respectivamente, levando em consideração idade, cargo que ocupa, tipo de vínculo, formação, experiência profissional e tempo de atuação na escola:

Quadro 7 - Perfil dos gestores entrevistados

Entrevistado ¹²	Idade	Cargo que ocupa	Tipo de vínculo	Formação	Experiência profissional	Tempo de atuação na escola
D	40	Diretor escolar	Efetivo	Graduação em Letras/ Mestrado em Letras	5 anos em sala de aula, 2 anos como coordenador pedagógico e 9 anos como diretor escolar	6 anos/ Desde a fundação
CA	39	Coordenadora pedagógica	Efetivo	Graduação em Pedagogia e Licenciatura em Língua Inglesa/ Especialização em Gestão Escolar	20 anos na educação, 17 como efetiva no município de Pacatuba e 10 anos como efetiva no estado	3 anos
CB	40	Coordenadora pedagógica	Efetivo	Graduação em Letras Português - Literatura/ Especialização em Letras	5 anos em sala de aula, 11 anos em coordenação pedagógica	6 anos/ Desde a fundação

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 8 - Perfil dos coordenadores de curso entrevistados

Entrevistado ¹³	Idade	Cargo que ocupa	Tipo de vínculo	Formação	Experiência profissional	Tempo de atuação na escola
CC	40	Coordenadora do curso	CLT	Graduação em Administração de Empresas/ Graduanda em	10 anos de experiência profissional /	1 ano

12 Os nomes dos entrevistados foram omitidos por questão de sigilo e segurança da pesquisa.

13 Os nomes dos entrevistados foram omitidos por questão de sigilo e segurança da pesquisa.

		Técnico em Administração		Pedagogia/ Especialista em Gestão de Pessoas	5 anos em sala de aula	
CD	30	Coordenador do curso Técnico em Automação Industrial	CLT	Técnico em Eletromecânica e Sistema a Gás / Tecnólogo em Tecnologia e Manutenção Industrial / Mestrando em Engenharia Mecânica	6 anos em sala de aula	4 anos
CE	27	Coordenadora do curso Técnico em Eletromecânica	CLT	Tecnóloga em Mecatrônica Industrial	9 anos de experiência profissional / 4 anos em sala de aula	4 anos
CF	30	Coordenador do curso Técnico em Informática	CLT	Graduação em Sistemas de Informação	8 anos de experiência profissional / 6 anos em sala de aula	6 anos / Desde a fundação

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

É relevante observar que os três gestores entrevistados possuem formação na área das Linguagens, fato que não inviabilizou o acompanhamento de outras áreas do conhecimento: “[...] apesar de minha área ser a de linguagens, eu assumi a coordenação da área das exatas, matemática e ciências da natureza, e, naquela época, a parte dos projetos interdisciplinares e Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Diretor de Turma” (CA, Entrevista realizada em 26/11/2020). As atividades que a gestão desenvolve são divididas entre a coordenação pedagógica e a direção, de forma que cada área seja acompanhada por uma coordenação:

[...] na nossa escola, a gente faz assim: nós temos uma coordenação que acompanha a dinâmica da área técnica, juntamente com isso ela também acompanha a parte de protagonismo dos alunos - lideranças, grêmios, né? Os organismos colegiados de sempre; nós temos uma outra coordenação que acompanha duas áreas da base comum, três áreas, na realidade; que são Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza; e nós temos uma outra coordenação que acompanha a área de Linguagens e Códigos e parte diversificada, que nesse sentido seria o Projeto Diretor de Turma e as disciplinas diversificadas Empreendedorismo, Projeto de Vida e Mundo do Trabalho (D, Entrevista realizada em 01/12/2020).

A supervisão de outros organismos colegiados, como o conselho escolar e outros, faz parte das tarefas do diretor, bem como a supervisão dos trabalhos burocráticos - secretaria e escrituração (D, Entrevista realizada em 01/12/2020).

No cenário de atividades remotas, o acompanhamento das áreas pela gestão foi feito de forma remota, assim como as aulas aconteceram a distância, com o uso de ferramentas tecnológicas como o *Meet* e o *Classroom*. A pandemia de coronavírus tornou-se um obstáculo a ser vencido pela escola para o cumprimento de sua rotina:

Ter o contato, pelo menos, com os alunos, poder avaliar esse aluno de alguma forma, poder dar aula, ir buscar esse aluno onde ele está, não aceitar o distanciamento do aluno da escola. Então, a nossa busca maior foi o combate à evasão (D, Entrevista realizada em 01/12/2020).

Com a eclosão da pandemia, portanto, o uso das tecnologias da educação passou a integrar a práxis da escola e a exigir um pouco mais do conhecimento do professor que, além de dominar o conteúdo de sua disciplina, passou a ter que dominar o uso das ferramentas digitais:

Nós somos de conhecimento de que há uma certa dificuldade dos professores de fazer uso dos recursos tecnológicos na educação, tanto pela escassez de recursos na escola, quanto (por exemplo, muitas vezes, o professor quer usar o laboratório, várias máquinas não estão funcionando); como também pela falta de formação dos professores (D, Entrevista realizada em 01/12/2020).

Essa realidade trouxe à tona a discussão em torno da cultura digital na educação e foi ao encontro do que preconiza a BNCC, que a coloca como um direcionamento para o desenvolvimento de habilidades que promovam a alfabetização e o letramento digital. A BNCC, inclusive, contempla essa necessidade por meio de sua competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018b, p. 09).

O uso dessas tecnologias para fins educativos, no entanto, já tinha um o aparato normativo da LDB - com a alteração da Lei nº 13.415/2017 -, a qual, no parágrafo 8 do Artigo 35-A, orienta que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual deverão organizar-se por meio de atividades teóricas e práticas, incluindo atividades on-line (BRASIL, 2017)

Benedito e Castro Filho (2020, p. 61), em um estudo realizado em 2020 sobre a realidade do ensino remoto em época de pandemia, apregoam que:

Inclinamo-nos a alegar que adotar o modo de aulas remotas em um cenário amplo e diverso, repleto de intempéries socioeducativas é uma tentativa receosa, mas precisa, nas tomadas de decisão dos órgãos majoritários da educação. Há de se levar em conta fundamentalmente nesse processo, a realidade do ensino no Brasil e principalmente em regiões mais desfavorecidas quando se trata de tecnologia e ensino. Embora os recursos tecnológicos estejam disponíveis na atualidade em praticamente todos os lugares, com relativo impacto, é preciso reconhecer que sua acessibilidade ainda é conflitante (BENEDITO; CASTRO FILHO, 2020, p. 61).

Para o diretor da escola estudada, os professores que fazem uso de recursos tecnológicos conseguiram dar dinamicidade ao seu ensino e à aprendizagem dos alunos, prendendo a atenção e o interesse desses estudantes, que pedem aula (D, Entrevista realizada em 01/12/2020). No entanto, existem outros professores que têm alguma resistência ao uso desses recursos tecnológicos, a ir em direção aos aspectos preconizados pela BNCC, encontrando maior dificuldade (D, Entrevista realizada em 01/12/2020). Para o entrevistado, a BNCC veio atender a uma demanda dos alunos de um ensino mais atualizado, mais “atenado” e envolvente, que faça sentido para o jovem (D, Entrevista realizada em 01/12/2020). O diretor ressalta que, em contrapartida, o trabalho de minimizar o prejuízo da dificuldade de acesso do estudante às ferramentas digitais e à internet foi uma luta constante da equipe e tomou lugar prioritário no trabalho da escola, deixando a implementação em segundo plano:

[...] nós elegemos pautas prioritárias e as pautas prioritárias eram preconizar o cuidado com as pessoas bem como, também, dar o mínimo que nós poderíamos fazer, de forma garantida. Então, educacionalmente falando, nós fizemos isso, lutamos por manter esse contato e isso gerou muito esforço, muita mão de obra, muito desgaste físico e emocional e, de forma que, silenciou as discussões,

tanto na nossa escola quanto em nível estadual, sobre a implementação da BNCC (D, Entrevista realizada em 01/12/2020).

É evidente que, se a pandemia propiciou um avanço no uso das tecnologias da educação, também promoveu um afastamento das discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular, a qual passou a figurar um segundo plano nas prioridades da escola:

Nós tentávamos, em nível escolar, estudar os documentos oficiais e fizemos uma programação para estudar por área e, em cada área do conhecimento, também incentivávamos os professores a se qualificarem neste sentido, bem como, também, nos encontros pontuais nos estudos semanais de área tinha a recorrência da temática da BNCC, mas, estava tudo planejado para este ano... outras discussões, infelizmente devido à pandemia, foram paradas (D, Entrevista realizada em 01/12/2020).

Para o diretor entrevistado, a pandemia ajudou no uso dos recursos tecnológicos no ensino, pois forçou os profissionais da educação a utilizarem as ferramentas digitais, o que, de acordo com ele ajudará no futuro para a implementação da BNCC (D, Entrevista realizada em 01/12/2020). Contudo, o cenário de ensino remoto também impôs um distanciamento da escola em relação às discussões em torno da implementação da BNCC, em prol de pautas mais urgentes, como a de promover o aprendizado dos alunos:

A maior dificuldade, eu acredito, que a pandemia impôs, foi o silenciamento das discussões, mesmo. A Base, esse ano, nós aqui, nós gestores da escola, considerávamos como um ano crucial para a implementação da Base, seria a temática mais importante do ano, seria o assunto das rodas de discussões, o assunto das reuniões, seria o objetivo maior da escola, preparar para a implementação, para a execução do nosso PFC. Aí, com a chegada da pandemia, toda essa preparação foi silenciada e nós tivemos outro objetivo, que foi de cumprir minimamente o processo educativo que nos era cobrado (D, Entrevista realizada em 01/12/2020).

Nesse contexto, é correto concluir que, durante o período remoto, a implementação da Base Nacional Comum Curricular deu lugar a outra pauta mais urgente no trabalho realizado pela escola. Isso aconteceu, porque esta se viu inserida em um contexto de ensino remoto, com o corpo docente necessitando de um acompanhamento maior em relação ao uso das ferramentas digitais e o corpo

discente necessitando de acolhimento e atenção maior no que diz respeito ao acesso e à interação nas aulas.

No próximo capítulo, com vistas a entender o processo da pesquisa, será apresentada a metodologia utilizada, com posterior descrição dos resultados à luz do referencial teórico.

3 DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Tendo em vista um melhor entendimento das oportunidades e desafios vivenciados pela escola selecionada como recorte da pesquisa para formar seus professores para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018b) em tempos de pandemia, esta pesquisa procura descrever as ações de formação dos professores para a adaptação do trabalho à proposta da BNCC.

Os capítulos anteriores ambicionaram apresentar o caso de gestão e contextualizar a política de implementação da Base Nacional no estado do Ceará, construindo um panorama do problema e descrevendo o contexto das escolas profissionais do estado, em particular, o da escola profissional selecionada para estudo de caso na pesquisa.

Chegando ao capítulo atual, é desejado fazer uma análise, em um segundo momento, por meio de entrevistas estruturadas, do cenário em que o corpo docente foi inserido, com a institucionalização do ensino remoto em um momento crucial para a implementação da BNCC na escola e as ações de implementação encabeçadas pelo estado que chegaram até a escola. É nesse intuito que o capítulo será organizado em duas seções.

Na primeira (seção 3.1), apresenta-se os sujeitos do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular e o caminho percorrido para a coleta dos dados da pesquisa, realizada através de entrevistas estruturadas com os professores da escola estudada e um agente externo à escola, pertencente à equipe de implementação da Seduc-CE. Já a segunda seção (seção 3.2), ocupa-se de analisar os dados colhidos através das entrevistas realizadas, alcançando uma revisão de literatura acerca do tema estudado, com ênfase em currículo, formação continuada de professores e ensino remoto. Alicerçada nesses três eixos teóricos, esta seção, por sua vez, está organizada em três subseções (3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3), que visam impor uma categorização dos dados colhidos.

3.1 A IMPLEMENTAÇÃO E SEUS ATORES

A implementação de uma política pública corresponde à “atuação” dessa política em função da interpretação que os atores fazem de seu texto, segundo Ball,

Maguire e Braun (2016). Os atores da pesquisa em estudo estão intimamente ligados ao processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ceará e se apresentam como agentes de tradução da política pública na prática.

A abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball traduz o que o autor chama de método de estudo das políticas, como “maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball reafirma sua abordagem do ciclo de políticas, sustentando que não existe um processo contínuo, linear, de implementação de uma política e que “o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). O pesquisador divide esse processo de efetivação da política pública em modalidades, não em etapas, já que as ações, para que isso aconteça, coexistem nesse movimento (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Entre essas modalidades, estão a construção do documento e as ações de execução da norma.

Os atores selecionados como sujeitos desta pesquisa são aqueles que participam exatamente desse processo de “tradução” da política curricular no contexto da escola pesquisada. Escutá-los é fundamental para a compreensão do que ocorreu com a implementação da Base na escola em que a investigação transcorreu.

Os professores entrevistados vivenciam o processo de implementação, na prática, com a chegada da política na escola. Essa ação de traduzir a norma em fazer pedagógico os transforma em atores importantes no processo e abre à política implementada diversas possibilidades de interpretação, reinterpretação e negociação para o existir efetivamente.

A elaboração do DCRC, pela Seduc-CE, ademais, já constitui o processo de implementação da norma, uma vez que o currículo estadual norteará as escolas na construção de seu próprio currículo. Essa ação guiou a seleção do agente entrevistado externo à escola, uma vez que atua nas etapas de construção do DCRC e da política de formação do professor para a implementação da Base.

Ao todo, foram entrevistados 28 sujeitos internos e um externo à escola selecionada como recorte, na fase de campo. Esse grupo de atores da pesquisa está dividido como exposto no quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Atores da pesquisa

Atores Pesquisados	Método Utilizado
20 professores das quatro áreas do conhecimento da Base Comum	Entrevista estruturada em grupo
08 professores dos quatro cursos da Base Técnica	Entrevista estruturada em grupo
01 representante da Seduc-CE	Entrevista estruturada individual

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A seleção desses atores é importante para entender a política de implementação adotada pelo estado, com suas etapas em andamento, e as ações de implementação da BNCC realizadas pela escola, mais especificamente, as relacionadas à formação continuada dos professores para implantarem-na em sua *práxis* pedagógica. O quadro 10, a seguir, apresenta as siglas que substituem os nomes dos docentes entrevistados na pesquisa, divididos por base e área do conhecimento/curso:

Quadro 10 - Siglas dos docentes entrevistados

Base comum	Base técnica						
	Linguagens e códigos	Ciências humanas	Ciências da natureza	Matemática e suas tecnologias	Curso de administração	Curso de automação industrial	Curso de eletromecânica
LT1	CH1	CN1	Mat1	ADM1	AUT1	ELE1	INF1
LT2	CH2	CN2	Mat2	ADM2	AUT2	ELE2	INF2
LT3	CH3	CN3	Mat3				
LT4		CN4					
LT5		CN5					
LT6		CN6					
LT7							
LT8							

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O sujeito externo pesquisado coordena a etapa de escrita do Documento Curricular Referencial do Ceará e atua como orientador da célula de desenvolvimento curricular. A inserção desse ator deve-se ao fato de existir uma necessidade de colher dados sobre as etapas de implementação da base a nível estadual. Para representar a fala desse sujeito externo entrevistado, será utilizada a sigla "RSeduc".

O corpo docente entrevistado é composto por professores das duas Bases do Conhecimento da escola profissional pesquisada: professores da Base Comum (20 professores) e professores da Base Técnica (8 professores). Quatro dos oito

professores da Base Técnica também assumem o papel de coordenadores nos quatro cursos pertencentes à escola. Além disso, eles também foram pesquisados nas entrevistas exploratórias da primeira fase da pesquisa, junto com os gestores, como coordenadores de curso. Dessa forma, foram contabilizados no quadro 10, acima, apenas uma vez.

As entrevistas foram realizadas em oito momentos, a saber:

- a) A primeira no dia 04 de maio de 2021, com seis professores da área de linguagens e códigos da Base Comum;
- b) A segunda, realizada em 05 de maio de 2021, com sete professores pertencentes às áreas de ciências da natureza e da matemática, da Base Comum;
- c) A terceira aconteceu no dia 06 de maio de 2021, com os três professores da área de ciências humanas da Base Comum;
- d) A quarta foi realizada no dia 10 de maio de 2021, com os professores da Base Técnica;
- e) A quinta, no dia 17 de maio de 2021, com os dois professores da área de linguagens e códigos que faltaram à entrevista do dia 04 de maio;
- f) O sexto momento, no dia 19 de maio de 2021, com duas professoras, de ciências da natureza e de matemática, que faltaram ao primeiro momento;
- g) O sétimo momento, no dia 09 de junho de 2021, com uma professora da Base Técnica que não estava no primeiro momento, com sua área;
- h) O oitavo e último momento, no dia 26 de junho, com o representante da Seduc-CE, sujeito externo à escola.

O período de entrevistas aconteceu durante um segundo pico da covid-19 no estado do Ceará, o que ocasionou a mudança de estratégia na coleta dos dados. As entrevistas foram todas realizadas em reuniões remotas, utilizando a ferramenta do Google, o *Meet*. O planejado inicial previa cinco momentos: quatro entrevistas virtuais em grupo com as quatro áreas do conhecimento (linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática, ciências humanas e conhecimento técnico), o que não veio a acontecer devido a imprevistos na rotina de alguns entrevistados (um dos imprevistos identificados foi a dificuldade de acesso à internet de duas professoras, que tiveram que fazer a entrevista em outro momento).

Os professores que compõem a Base Comum do Conhecimento são pertencentes às três áreas do conhecimento: oito professores de linguagens e códigos, três de ciências humanas, seis de ciências da natureza e três de matemática.

Na escola estudada, as áreas de ciências da natureza e matemática são tratadas como uma grande área das ciências exatas, que planejam juntas e possuem projetos em comum, como os projetos de reforço em matemática para as avaliações externas. Por outro lado, os professores da Base Técnica do Conhecimento são divididos por curso. A cada curso são direcionados dois professores que dividem entre si as disciplinas pertencentes à sua grade. Além da carga horária das disciplinas pertencentes à grade do curso, como cada curso só possui dois professores, a eles são direcionadas responsabilidades específicas daquele curso: a um dos dois professores é direcionada a carga horária de coordenação de curso (10h/a), além de 10h/a de orientação de estágio e ao outro, as outras 20h/a de orientação do estágio.

A carga horária de planejamento da área técnica é calculada de acordo com o total de carga horária acumulada das disciplinas assumidas durante o semestre por cada docente. Isso se difere do planejamento dos professores da Base Comum, que possuem um quinto (1/5) da sua carga horária semanal em atividades extraclasse na escola, de acordo com a Lei Estadual nº 12.066/1993, que aprova a estrutura do Grupo Ocupacional Magistério de 1º e 2º Graus (CEARÁ, 1993).

Nas escolas profissionais, os planejamentos dos professores são divididos ao longo da semana e por área do conhecimento. Os professores da Base Técnica planejam, preferencialmente, na segunda-feira, os da Base Comum, de terça a quinta-feira (os da área de linguagens e códigos, na terça-feira, os da área de ciências da natureza e da matemática, na quarta-feira, e os da área de ciências humanas, na quinta-feira). Evidentemente, os professores da Base Comum possuem uma carga horária de planejamento maior que os professores que compõem a Base Técnica. Essa diferença no cálculo da carga horária de planejamento se deve ao fato de os professores da Base Técnica possuírem um vínculo empregatício diferenciado dos professores da Base Comum. Como são selecionados por edital lançado pelo Instituto Centec, são celetistas.

O quadro 11, a seguir, apresenta um perfil do grupo de professores entrevistados, em consonância com os dados coletados no período de entrevistas:

Quadro 11 - Perfil dos professores da EEEP pesquisada

Professor	Idade	Vínculo	Formação	Carga horária	Data da entrevista
LT1	28	Seduc / Temporária	Superior em Letras - Língua Portuguesa / Especialização em ensino de Língua Portuguesa	40 h/a	17 de maio de 2021
LT2	52	Seduc / Temporário	Superior em História	40 h/a	04 de maio de 2021
LT3	42	Seduc / Efetiva	Superior em Letras / Especialização em Ensino de Língua portuguesa e Literatura	40 h/a	04 de maio de 2021
LT4	30	Seduc / Efetiva	Superior em Letras - Língua Portuguesa / Especialização em Estudos / mestranda em Linguística Aplicada	40 h/a	04 de maio de 2021
LT5	32	Seduc / Efetiva	Superior em Português / Especialista em Psicopedagogia	40 h/a	04 de maio de 2021
LT6	30	Seduc / Efetivo	Superior em Educação Física / Especialização em Educação Física Escolar e Recreação	40 h/a	04 de maio de 2021
LT7	31	Seduc / Temporário	Superior em Letras-Espanhol / Especialização em Linguagem Linguística Aplicada e Ensino de Idiomas	40 h/a	17 de maio de 2021
LT8	32	Seduc / Efetivo	Superior em Letras / Especialização na área da educação	40 h/a	04 de maio de 2021
CH1	27	Seduc / Efetivo	Superior em Geografia	40 h/a	06 de maio de 2021
CH2	41	Seduc / Temporária	Superior em História / Especialização em Metodologia do Ensino de História / Especialização em psicopedagogia Clínica e institucional e Hospitalar	40 h/a	06 de maio de 2021
CH3	35	Seduc / Temporário	Superior em Filosofia / Mestrado em Filosofia	40 h/a	06 de maio de 2021
CN1	40	Seduc / Efetivo	Superior em Química	40 h/a	05 de maio de 2021
CN2	40	Seduc / Temporário	Superior em Física / Técnico em Mecatrônica / Especialização em Ensino de Ciências	40 h/a	05 de maio de 2021
CN3	28	Seduc / Temporário	Superior em Química	40 h/a	05 de maio de 2021
CN4	37	Seduc / Efetivo	Superior em Física / Especialização em Gestão Escolar	40 h/a	05 de maio de 2021
CN5	34	Seduc / Temporário	Superior em Química / Superior em Matemática / Superior em Ciências Biológicas / Especialização em ensino de Química / Especialização em Gestão e Coordenação Escolar Mestrando em Energia e Ambiente	40 h/a	05 de maio de 2021
CN6	42	Seduc / Temporário	Superior em Engenharia de Pesca / Licenciatura em Ciências Biológicas	40 h/a	19 de maio de 2021
			Superior em Pedagogia / Superior		

Professor	Idade	Vínculo	Formação	Carga horária	Data da entrevista
Mat1	51	Seduc / Efetivo	em Matemática / Especialização em Língua Portuguesa, Arte e Educação	40 h/a	05 de maio de 2021
Mat2	33	Seduc / Temporário	Superior em Física / Especialização em Direito Civil / Especialização em Perícia Criminal	40 h/a	05 de maio de 2021
Mat3	32	Seduc / Temporário	Bacharelado em Matemática / Licenciatura em Matemática / Pós-graduação em Gestão da Educação	40 h/a	19 de maio de 2021
ADM1	38	Centec / Celetista	Superior em Administração de Empresas	34 h/a (2021.2)	10 de maio de 2021
ADM2	45	Centec / Celetista	Superior em Administração de Empresas / Superior em Pedagogia / Especialização em Gestão de Pessoas e Liderança Organizacional	35 h/a (2021.2)	10 de maio de 2021
AUT1	30	Centec / Celetista	Superior em Mecatrônica Industrial / Formação Técnica em Eletrotécnica	34 h/a (2021.2)	10 de maio de 2021
AUT2	26	Centec / Celetista	Formação Técnica em Automação Industrial / Graduando em Engenharia de Controle de Automação	43 h/a (2021.2)	10 de maio de 2021
ELE1	27	Centec / Celetista	Superior em Tecnologia de Mecatrônica Industrial / Graduanda em Engenharia de Automação Industrial	41h/a (2021.2)	09 de junho de 2021
ELE2	38	Centec / Celetista	Superior em Mecatrônica Industrial / Especialização em Educação à Distância	35 h/a (2021.2)	10 de maio de 2021
INF1	23	Centec / Celetista	Superior em Ciência da Computação / Formação Técnica em Informática	36 h/a (2021.2)	10 de maio de 2021
INF2	31	Centec / Celetista	Superior em Sistema de Informações	38 h/a (2021.2)	10 de maio de 2021

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No que tange ao agente externo à escola, entrevistado nessa etapa da pesquisa, inicialmente foi proposto aplicar a entrevista ao consultor do Consed responsável por acompanhar os trabalhos de implementação no estado do Ceará. No entanto, não foi possível estabelecer contato com essa pessoa. Posteriormente, foi selecionado outra pessoa, representante da Seduc-CE, para responder à entrevista estruturada (Apêndice B). A pessoa entrevistada trabalha na Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio, tinha 39 anos de idade na ocasião da entrevista (2021) e está no cargo de orientadora da célula de desenvolvimento curricular, educação científica, ambiental e competências socioemocionais desde 2019. Como consequência do cargo que ocupa na Seduc-CE, atualmente, acompanha os trabalhos de implementação da Base no estado. A

entrevista foi realizada em 26 de junho de 2021 e teve como intuito entender as ações de implementação da BNCC no estado do Ceará e captar as características e desafios das etapas de implementação.

Como coordenadora de etapa, a entrevistada, identificada apenas como RSeduc para preservar sua identidade na pesquisa, coordenava, em 2021, uma equipe de quatro coordenadores de área, três articuladores e dezoito redatores. Isso a colocava, nesse processo de implementação, mais à frente da etapa de escrita do Documento Curricular Referencial do Ceará e, como orientadora da célula de desenvolvimento curricular, participava de todas as etapas e de todo o planejamento do GT que discutia a elaboração do plano de formação para professores.

O objetivo das entrevistas foi, no que concerne ao grupo de professores, não só descrever as ações de formação dos professores para a adaptação do trabalho da escola à proposta da BNCC, mas também captar seus anseios enquanto profissionais que estão na linha de frente desse trabalho de implementação para propor ações para a formação continuada de professores a distância, a fim de aprimorar esse processo. Para a entrevista com a representante da Seduc-CE, o objetivo foi captar informações necessárias ao entendimento das ações de implementação encabeçadas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará e seu reflexo nas escolas.

A escolha da aplicação das entrevistas por meio da ferramenta digital do Google, o *Meet*, deve-se à adaptação do trabalho à realidade pandêmica, que, na ocasião da entrevista, estava alcançando o seu segundo pico de contágio no estado do Ceará. O fato de elas acontecerem por esse meio digital possibilitou um encontro coletivo com roteiro estruturado, o que veio a contribuir para uma troca de ideias entre os participantes e a análise das respostas dos entrevistados pela pesquisadora.

A próxima seção expõe a análise das entrevistas apoiada nos referenciais teóricos que direcionam o trabalho - currículo, formação continuada e ensino remoto - divididos em três subseções: Currículo e implementação; Formação continuada e implementação e Ensino remoto e implementação. Atrelar os eixos teóricos à implementação nas subseções constitui uma forma de organizar esse processo nos específicos temas.

3.2 BNCC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO EM ESCOLA PROFISSIONAL DO ESTADO DO CEARÁ EM TEMPOS DE PANDEMIA

A implementação da Base está vinculada à ação de atores internos e externos às escolas. No estado do Ceará, a política de implementação, encabeçada pela Seduc-CE, foi impactada pelo cenário pandêmico que gerou uma necessidade de concentrar esforços em ações mais direcionadas à busca ativa dos alunos e manutenção do acesso às aulas e aos conteúdos. O surgimento da pandemia, portanto, transformou um cenário, que já era desafiador para a implementação da BNCC, em uma realidade mais difícil, em que, como será visto mais adiante, a Seduc-CE e a escola estudada tiveram que fazer escolhas e priorizar ações de adequação ao ensino remoto.

Esta seção discorrerá sobre os resultados da pesquisa com os sujeitos da escola e sua análise, com ênfase em currículo, formação continuada de professores e ensino remoto. Para uma melhor estruturação do trabalho, a análise dos dados coletados será organizada em três subseções, em concordância com os três eixos teóricos já citados. A pesquisa adota entrevistas estruturadas em grupo com os professores, com o intuito de captar com maior profundidade os anseios dos profissionais em relação aos temas “Formação Continuada” e “Implementação da BNCC”. A proposta de roteiro para a entrevista estruturada com os atores em questão está apresentada no Apêndice C.

3.2.1 Currículo e implementação

Prevista no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, a BNCC é apresentada como um conjunto de conteúdos mínimos para assegurar a formação básica necessária, mas respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais para as modalidades de ensino infantil e fundamental (BRASIL, [1988]). Esse direcionamento é confirmado pela LDB (BRASIL, 1996), em seu Artigo 26, e ampliado para o ensino médio, estabelecendo que ela deve ser complementada por uma parte diversificada, com características próprias em cada região.

Nem a Constituição Federal de 1988 nem a LDB, portanto, apresentam a Base como um documento que satisfará todas as necessidades do currículo nas

escolas, mas como um alicerce sobre o qual devem ser construídos esses currículos em cada região do país. Estes, devem assumir características próprias sem se distanciar do que é exigido como básico, no entendimento da BNCC. É comum, no entanto, nas falas de alguns professores entrevistados nesta pesquisa, a confusão entre os conceitos de Base Nacional Comum e currículo, como ilustrado no trecho a seguir, da fala da entrevistada CH2: “Sei nem qual é o currículo direito da BNCC!” (CH2, Entrevista realizada em 06/05/2021).

Essa imprecisão em relação ao conceito, no entanto, já perpassa toda uma discussão que preenche as etapas de elaboração, aprovação e apresentação da BNCC, em seu histórico de construção.

Em relação ao conceito de currículo, existe uma vasta bibliografia que debate esse tema. Sacristán (2013) é bem explícito ao conceituar currículo: “é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda” (SACRISTÁN, 2013, p. 16). Nesse sentido, o autor atrela o conceito de currículo aos conteúdos ou objetos de conhecimento estudados na escola, sejam eles formais ou ocultos.

Saviani (2016) vai além para conceituar currículo. Ele o considera a própria escola, com seus conteúdos existindo em seu espaço e tempo para percorrer os caminhos para atingir o objetivo da educação, que é o conhecimento:

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (SAVIANI, 2016, p. 55).

Os dois autores citados, consideram, portanto, o conceito de currículo intrinsecamente atrelado aos conteúdos.

Considerando a escola como um “currículo vivo”, torna-se inegável, ademais, o aspecto político que ele assume em sua essência. Indo por esse viés, pode-se considerar o conceito de currículo apresentado por Lopes e Macedo (2011), que o considera como “prática discursiva”, de relação de poder:

Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Como prática discursiva, como já visto, o currículo não é neutro, assumindo uma construção dialogada, de troca, mas também de relação de poder, política. Nessa perspectiva, vale citar, ainda, a definição de currículo associada à pedagogia freiriana, que aproxima teoria e prática na construção de um cidadão emancipado. Para Freire:

Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta (FREIRE, 2005, p. 123).

Por sua vez, passando à definição formal de Base Nacional Comum Curricular, além dos documentos já citados (Constituição Federal e LDB), a própria BNCC, em sua introdução, apresenta-se como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018b, p. 7).

Essa definição na apresentação do documento não deixa claro o limite da norma em respeito às identidades regionais e das instituições escolares. Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 66):

A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens. Obviamente não é possível reduzir toda a complexidade do currículo às prescrições contidas no

documento homologado pelo (ocupante do cargo de) Presidente da República em 2017.

Isso quer dizer que, para tais estudiosos, existe uma “confusão conceitual” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018) entre a Base Nacional e currículo, alimentada pelo próprio documento. Para eles “não é possível negar a natureza curricular da BNCC simplesmente porque ela a rejeita” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 67). A crítica dos autores é ratificada por diversos pesquisadores da academia. Micarello (2016), após análise dos documentos legais que mencionam a necessidade da existência de uma base comum (a Constituição Federal, a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais), assegura que:

A ausência de uma maior especificação quanto à natureza da BNCC nos textos legais parece refletir a dificuldade de enfrentamento da tensão entre o que deve ser comum aos currículos e que, portanto, aponta para a dimensão de universalidade da educação básica, e o que deve ser específico, apontando para a valorização de uma cultura local e para o necessário acolhimento à diversidade que caracteriza o país (MICARELLO, 2016, p. 63).

Discussão que é aprofundada por Bittencourt (2019) quando, alicerçada nas ideias de Gimeno e Sacristán, afirma que “a BNCC, assim como outras diretrizes curriculares e tantos outros documentos oficiais, são apenas indicações curriculares que correspondem a uma das dimensões do currículo, o currículo prescrito” (BITTENCOURT, 2019, p. 1777).

Com base no que já foi mencionado, é absolutamente razoável a confusão dos entrevistados em relação aos dois conceitos: currículo e base. No entanto, é importante considerar, veladas as críticas, o conceito de currículo bem mais amplo que o de Base, quando esta se torna referência para a construção daquele, que, por sua vez, deve satisfazer a demandas próprias de cada região do país e de suas instituições de ensino.

Essa ausência de clareza entre os conceitos de base comum e currículo, assumida por vários professores entrevistados, aliou-se à necessidade de conhecer mais sobre o documento que se pretende implementar:

[...] eu acho que um passo, assim, que é primordial para que eu, enquanto docente entenda, ali, a BNCC no meu cotidiano profissional, é conhecer o documento, né... é estudar o documento, é

ver o que ele oferece, quais são os objetivos, quais são, pelo menos em relação à minha área, né... de conhecimento... ver quais são as competências, quais são as habilidades que ela está. **Fazer um pouco, né... de analogia, com a antiga, que é o que a gente está fazendo agora.** Quando ela foi implementada, a gente conseguiu perceber a diferença... porque é uma novidade, né... então, se adaptar ao novo é algo difícil para todos, né... o novo é algo que causa muito assombro, muito medo. Então, eu acho que, o primeiro passo é conhecer o documento, é estudá-lo, seja em grupos, seja individualmente, mas eu acho que o primeiro passo para que a gente possa vencer as futuras dificuldades é conhecer o documento. Fazer uma leitura do documento para que você possa ter uma base, aí, do que possa estar oferecendo (CN3, Entrevista realizada em 05/05/2021, grifo nosso).

Nota-se que, na fala da entrevistada, em destaque, há uma nítida certeza de que já existiu uma Base Nacional Comum e de que o documento em questão veio substituí-la. Mostra-se nítida a carência de informações a respeito, não só do objeto da norma, mas de sua história e trajetória de aprovação. É explícito que a BNCC ainda não é objeto de conhecimento pela entrevistada. Outro professor reconhece:

A gente vê que já está no papel, já participamos, até, da escolha do livro didático, aonde chegou alguma coisa, mas a gente vê que ainda... É... a gente vê, assim, que ainda é uma coisa muito nebulosa, sabe... para muitos professores. Eu digo, para mim, por exemplo, eu ainda estou, assim, esperando mais, né... conhecer melhor, para que a gente possa opinar. E dizer, assim, como é que a gente vê, essa ideia, né... se concretizando (MAT1, Entrevista realizada em 05/05/2021).

É importante ressaltar a relevância da fala desse entrevistado na pesquisa, pois evoca, indiretamente, o fato de a escola pertencer ao grupo piloto de implementação da Base no estado. Assim, esse grupo deveria mobilizar-se internamente antes das outras escolas para a construção de seu currículo e preparação dos seus docentes para a implementação da norma. Além da falta de domínio sobre o objeto da norma, o entrevistado aponta a dificuldade em reconhecer a BNCC em sua prática de estudo quando afirma que ela continua como uma ideia que ainda não foi explorada para se concretizar em sua rotina, mantendo-se alheio ao processo em andamento - exemplificado pela escolha do livro didático que já aconteceu na escola. Esse relato deixa clara a dificuldade de uma vivência do processo de implementação da escola enquanto instituição do grupo piloto de implementação.

O livro didático, por outro lado, mesmo sendo escolhido sem um aprofundamento dos princípios da BNCC, é apontado como ferramenta que guiará o professor na implementação por alguns entrevistados:

Então, eu acho que, com o tempo mesmo, quando forem chegando novos livros, né... agora, está tendo só aqueles projetos integradores. Então, quando tiver o próximo PNLD, que chegar os livros com essa nova implementação, é que realmente a gente vai sentir de verdade as mudanças que essa nova BNCC do ensino médio vai trazer para a gente. Então, por enquanto, vai ficar sempre esse sentimento de implementação, até que a gente sinta na prática realmente como é que vai ser, como é que vai acontecer (CN4, Entrevista realizada em 05/05/2021).

Outro professor relata: “a coisa, assim, que me deixou mais, talvez, sentindo que estava sendo real, é a questão do livro didático, que a gente está escolhendo, e está escolhendo direcionado para isso. Então, eu estou sentindo a partir disso” (LT7, Entrevista realizada em 17/05/2021). A fala do professor atrela a ideia de implementação à escolha do livro didático, evidenciando a necessidade dos professores de possuírem um material de direcionamento do trabalho de implementação.

A questão do livro didático e de materiais que direcionem o trabalho do professor em sala é relatada por diversas vezes entre os entrevistados como algo primordial para que a implementação aconteça. O livro didático, logo, é tratado como bússola para a implementação, o que demonstra um pensamento ainda centrado no conteúdo a ser trabalhado. Essas ideias de que o livro didático deve direcionar o trabalho do professor em sala de aula, defendidas pelos entrevistados, constroem uma visão tecnicista da educação, criando uma inversão de papéis: não mais o professor direciona o uso da ferramenta, mas a ferramenta de trabalho, o livro didático, dirige a atuação do professor.

A fala do entrevistado também revela uma nítida preocupação com o currículo prescrito, pensado longe das dependências da sala de aula, e um posicionamento passivo diante dele. Em sua visão, isso afasta a escola de uma comunidade autônoma, capaz de pensar um currículo real, dentro de suas peculiaridades cotidianas.

A escola estudada, enquanto instituição pertencente ao grupo piloto de implementação, não só possui a autonomia de pensar seu próprio currículo (como

outras escolas que não pertencem a esse grupo), mas também assumiu o compromisso de pensá-lo e de promover vivências de sua construção na comunidade. Tais percepções sobre o currículo deixam clara a necessidade de uma vivência de formação continuada sobre o tema, que promova a troca de ideias e o engajamento dos professores no estudo do currículo e suas prerrogativas.

Outro entrevistado sugere:

[...] um material didático palpável mesmo, ele estando disponível, em PDF ou então em algum site, ele é fundamental. E, além disso, dentro desse material, modelos de questões, porque, assim, além do conteúdo teórico, que a gente tem uma noção do que se espera ali das habilidades, então, a gente tem uma noção da parte teórica, mas, o teórico em si, ele é importante, mas, além da parte teórica, seria muito importante também, ter modelos de questões. Porque os meninos vão continuar fazendo o Enem e outra prova que vier a substituí-la e também seria muito interessante ter essa parte, né... de ter questões (LT8, Entrevista realizada em 04/05/2021).

Essa preocupação de ter um material didático que direcione as questões a serem trabalhadas em sala de aula está atrelada à política de avaliações externas seguida pelo sistema educacional, uma vez que o entrevistado demonstra preocupação em manter os resultados dos alunos nessas provas. O texto da BNCC, em sua introdução, apresenta o documento como uma referência nacional para a formulação dos currículos, mas também como uma política pública que vai integrar outras políticas, como as de formação de professores e as de avaliação. No entanto, é notável a preocupação, por exemplo, nas falas dos professores entrevistados, ao constatar um distanciamento entre o que a BNCC propõe e as matrizes das avaliações externas. A entrevistada LT4, esclarece:

Bom, eu, por vezes, acabo esbarrando em uma dificuldade curricular, mas eu creio que seja um período de adaptação. As vezes em que eu proponho atividades já mais próximas do que está sendo orientado pela BNCC eu sinto que são as vezes em que eu me distancio daquele currículo tradicionalmente pensado para uma determinada série, enfim, eu ainda tenho uma certa dificuldade em conciliar as duas coisas, mas eu creio que é por conta desse período de adaptação, por ser ainda algo novo, então a dificuldade em si não é necessariamente implementar a Base ou realizar uma atividade voltada a ela, mas conciliar com um currículo ou com uma matriz curricular de referência que nos é exigido, principalmente, pelas avaliações externas.” (LT4, Entrevista realizada em 04/05/2021).

No relato de experiência da entrevistada, pode-se reconhecer claramente o distanciamento entre os dois currículos - o tradicional e o orientado pela Base - quando ela menciona que quando aplica atividades de acordo com as orientações da BNCC, não consegue perceber mais o que é tradicionalmente proposto para aquela série. Ainda, é nítida, na fala da professora, uma preocupação quanto a como essa mudança curricular irá impactar na política de avaliações externas. No entendimento de Gonçalves, Guerra e Deitos (2020), no entanto:

A BNCC é parte de uma política de contenção, ou seja, da criação política de mecanismos de controle, classificação e avaliação de resultados e de uma política de liberação, ou seja, da criação de políticas que libertem-se de pressupostos programáticos e formativos e passem a embrenharem-se nos pressupostos socioemocionais como condutores da formação humana no Brasil, uma vez que, visando o estabelecimento de resultados, entendendo a relação currículo e avaliação, determina quais são os conteúdos considerados essenciais para a atual demanda. Nesse sentido, a contenção se expressa na restrição do acesso aos conteúdos científicos e, também, por meio do controle e padronização realizados pelas avaliações em larga escala e a liberação no fornecimento das chamadas habilidades socioemocionais como componentes prioritárias da nova plataforma curricular, compondo o pragmatismo do currículo socioemocional (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 904).

De acordo com as ideias dos autores acima, a BNCC se apresenta como uma ferramenta de controle, no sentido de se afastar dos conteúdos que exploram as habilidades cognitivas. Porém, aproxima-se da política de avaliações externas quando exprime uma padronização dos resultados, ao mesmo tempo que é uma política de liberação quando substitui a prioridade desses conteúdos/habilidades cognitivas pela prioridade das habilidades socioemocionais.

Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 50): “No momento em que a avaliação passou a fazer parte de políticas nacionais bafejadas por orientações internacionais, o currículo passa a ganhar mais importância”. Isso alicerça a preocupação que existe entre os professores em relação à suposta incompatibilidade entre o currículo proposto pela BNCC e o que as matrizes das avaliações externas realizadas pela escola orientam. No entanto, como o próprio documento se apresenta como referência integradora de outras políticas públicas, espera-se, em breve, que a implementação da Base oriente mudanças na política de avaliações externas, o que

não invalida a angústia inicial entre os professores, durante a implementação, como um processo inevitável de adaptação à norma.

Outra questão muito citada é a dificuldade de construir um currículo integrador dentro das áreas, em relação à interdisciplinaridade sugerida pela BNCC. Os entrevistados destacam que o sistema educacional não permite um planejamento integrado, já que as áreas planejam em dias diferentes. Essa estruturação de planejamento por base e por área do conhecimento, em dias da semana, dificulta a discussão entre as áreas e, segundo os professores, a interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos em sala de aula:

[...] como a BNCC, ela estimula muito a questão da interdisciplinaridade, né... então a gente mexe com, por exemplo, planejamentos, né... os planejamentos que acontecem por área, eles vão ter que ser mais, realmente, interdisciplinar. Então, assim, como é que a gente vai fazer esses planejamentos com o pessoal da área das linguagens, né... porque, quando a gente começa a perceber os projetos integradores, a gente vê que existe muita relação entre a Ciências da Natureza e a Linguagens, né... E aí, como é que vai ser... É... a nossa dúvida maior, né... Como é que a gente vai fazer esses planejamentos, que eram, antes, por áreas né... fazer com que eles se mesquem, né [...] (CN5, Entrevista realizada em 05/05/2021).

No que se refere à adoção da interdisciplinaridade, apesar de, assim como os conceitos de competência e habilidade, já serem ideias trazidas pelos PCNs, a BNCC insere nos currículos a necessidade de um trabalho ancorado na interdisciplinaridade. Isso se dá tendo em vista que ela propõe uma reorganização curricular por meio de áreas do conhecimento, ou seja, as unidades curriculares (disciplinas) são integradas e trabalhadas de forma conjunta. Ribeiro e Pinho (2018, p. 262) asseguram que “como proposta de reintegrar os conhecimentos separados pela disciplinaridade, nasce a interdisciplinaridade objetivando complementar, interligar os conhecimentos”.

Para Ferretti (2018), no entanto, existem três aspectos que dificultam o trabalho integrado das disciplinas nas áreas. O primeiro diz respeito à Política Nacional de Formação de Professores, lançada em 2017 (incluindo o Programa Residência Pedagógica) e amplamente criticada pelos pesquisadores por seus vários pontos de fragilidade; o segundo, nas palavras do autor, diz respeito “à precariedade da infraestrutura das escolas e das condições de trabalho nela vigentes para o desenvolvimento de atividades dessa natureza” (FERRETTI, 2018,

p. 39); e o terceiro diz respeito ao objetivo desse trabalho interdisciplinar que tão somente trata de trabalhar as competências e habilidades da BNCC, deixando de focar nas relações dialéticas entre os conteúdos para compreender fenômenos naturais e sociais (FERRETTI, 2018).

O planejamento interdisciplinar entre os professores deverá ser consequência de uma formação em serviço que vise ao aprimoramento de ações nesse sentido. Esse é um tema que deve ser estudado mais a fundo em pesquisas futuras, pela complexidade que envolve.

Ademais, os professores entrevistados não conseguiram listar ou perceber nitidamente ações de implementação da Base na sua rede de ensino. Esse pode ser um reflexo da priorização de ações pela rede. Na fala da representante da Seduc-CE:

[...] o Ceará está um pouco atrasado devido a uma, vamos dizer assim, uma escolha da própria Secretaria em priorizar algumas ações que, no caso, era esse olhar para as escolas nesse momento de pandemia, né... ninguém esperava que a gente fosse enfrentar essa pandemia, então a Secretaria optou por ter esse olhar, né... voltado para esse período de pandemia, esses desafios, né... que foram muitos os desafios. Então, a gente atrasou um pouco esse processo, mas, aí, a gente retornou agora em 2021, né... já com esse GT, já para discutir essa arquitetura, para avançar no DCRC, para pensar nesse plano de formação (RSEDUC, Entrevista realizada em 26/06/2021).

O grupo de professores entrevistados destacou que a escola iniciou um trabalho de discussão em torno da implementação da Base que poderia ter alcançado resultados melhores em relação à formação docente para a implementação, se não tivesse sido interrompido por conta da pandemia. Além disso, deixaram claro que o direcionamento dos trabalhos da escola em torno da Base deve ser dado pelos órgãos superiores (Crede/Seduc) e que a escola não poderia implementar sem esse direcionamento, o que, na visão dos professores, faltou desses órgãos.

É evidente o condicionamento da atuação da escola à atuação da Seduc-CE ou Crede, na fala dos entrevistados, o que sugere uma certa transferência de responsabilidade da instituição escolar para um órgão superior na tarefa de implementar a política curricular. O Documento Curricular Referencial do Ceará só foi apresentado ao público em setembro de 2021, através de consulta pública; e

instituído pelo CEE do Ceará em 21 de dezembro de 2021, através da Resolução nº 497/2021 (CEARÁ, 2021a), o que justifica o fato de a Seduc-CE não ter direcionado ações de implementação às escolas antes disso, já que necessitaria ter o currículo estadual para direcionar trabalhos de alteração das matrizes dos cursos e para planejar as ações de formação dos profissionais.

Na fala da representante da Seduc-CE (RSeduc) entrevistada, fica claro que a atuação da escola na tarefa de implementar a Base, no trabalho de flexibilização do seu currículo, estava atrelada ao recebimento de recurso, do FNDE, pelo MEC, com a adesão do grupo piloto de implementação, o que desvincula a atuação da escola da atuação da Seduc-CE na tarefa de estudo do seu currículo e experimentos de flexibilização:

[...] a PFC é uma proposta de flexibilização, mas elas deveriam colocar em prática, essa proposta, né... então, algumas escolas conseguiram e outras não. Até mesmo porque para fazer a adesão, era assim... existia um processo, né... a escola fazia a adesão e, ao fazer a adesão, ela recebia 20% de um valor X, né... que foi calculado lá, pelo FNDE, pelo MEC, para que essas escolas pudessem implementar essas ações de flexibilização. Então, ao fazer a adesão ao programa, essas escolas recebiam 20% desse valor, que era calculado com base no número de alunos da escola. Então, a escola recebia 20%, em seguida, ela tinha que elaborar essa proposta de flexibilização, que aí, ao ser aprovada pela Secretaria, ela recebia mais 40% do valor e, por fim, a atualização do PPP da escola, que aí, ela recebia mais 40%. Só que, tanto o recurso atrasou, né... até hoje, muitas escolas ainda não receberam os recursos... e aí, por “N” fatores, né... mas esse recurso atrasou, o que impediu as escolas, né... de também, colocarem em prática essas implementações... a pandemia, também, prejudicou (RSEDUC, Entrevista realizada em 26/06/2021).

A implementação, portanto, possui sua efetivação em ações que não excluem uma das duas esferas - Seduc-CE/escola -, devendo acontecer de forma paralela e integrada. Sobre esse aspecto, o estudo de Secchi (2013) aponta que o Estado não é o único ente responsável pela implementação da política pública; ela envolve “organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (*policy networks*), juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas” (SECCHI, 2013, p. 03). Essa é a chamada abordagem multicêntrica ou policêntrica do estudo das políticas públicas, em que Estado e atores ligados à política se alinham como parceiros na efetivação da norma (SECCHI, 2013).

Ainda nesse viés, resgatando os estudos de Stephen Ball sobre políticas educacionais, o estudioso, em entrevista a Mainardes (2015), e explorando a ideia de “*big and small theories*” (grandes e pequenas teorias), considera:

[...] você não pode mais simplesmente se preocupar com uma tecnologia ou uma política, você tem de ver essas coisas em uma relação complexa de objetos, de pessoas, de práticas de linguagem, relacionando-os como uma espécie de todo mais ou menos coerente. Essa não é uma rearticulação do macro e do micro, mas um apagamento desse binário para ver a política como um conjunto de técnicas, categorias, objetos e subjetividades. Essa é uma concepção muito material do discurso que não prioriza a “leitura” dos textos, mas sim lida tanto com as condições de possibilidade e contingência histórica quanto com a maneira como o discurso é escrito em corpos (MAINARDES, 2015, p. 166).

Por esse ângulo, a comunicação (e integração, na perspectiva de Ball) entre as duas esferas é importante para que os professores percebam essas ações em andamento. Para a representante da Seduc-CE entrevistada, essa comunicação seria mediada pela Crede, que, no caso da escola estudada, é a Crede 01 (RSEDUC, Entrevista realizada em 26/06/2021).

Para mais, o grupo de professores não percebe impacto da implementação em sua *práxis* pedagógica. Foram mencionados alguns experimentos com algumas turmas, mas foram ações isoladas, que não ocasionaram um impacto maior em sua rotina de trabalho. Para esses experimentos, os agentes envolvidos relataram dificuldade na participação ativa dos alunos e no uso de tecnologias:

Então, assim, é um trabalho que requer uma mudança dessa cultura estudantil. Seria muito importante e, é claro, não deve partir somente deles né (alunos)... Eles precisam também da nossa orientação, do nosso apoio. É um trabalho, no final, quando a gente consegue finalizar (teve uma turma que não foi possível finalizar porque foi uma série de dificuldades encontradas, em especial na parte, é... alguns relataram problemas na parte tecnológica, outros relataram problemas voltados a questões emocionais, não queriam se expor, falar, porque a BNCC, ela exige muito isso, o protagonismo, a fala, a participação ativa, né... então, foi isso... de qualquer modo, é um trabalho muito desafiador, bem diferente, ele requer um planejamento bem sistematizado, bem organizado e ele é... me pareceu também bem cansativo, sendo bem sincero, mas, o produto final, ele foi muito bom (LT8, Entrevista realizada em 04/05/2021).

Essa afirmação remete a um despreparo não só do professor em explorar um currículo mais centrado nas competências e habilidades, mas também dos alunos, que ainda não conseguem assumir uma postura protagonista, autônoma e comprometida com a pesquisa. Esse posicionamento protagonista, bastante evidenciado pela BNCC, e trazido à tona pela fala do entrevistado como algo essencial no aluno para que o aprendizado aconteça nos moldes da Base (BRASIL, 2018b), contradiz a postura conteudista que o próprio grupo de professores defendeu com, por exemplo, o direcionamento do seu trabalho por um material impresso ou condicionado às matrizes das avaliações externas.

Essa questão relacionada ao preparo do professor para a implementação da BNCC e a construção de um novo currículo escolar será mais amplamente explorada na próxima seção, que trata da formação continuada de professores atrelada à implementação da Base Nacional Comum.

Por último, é importante enfatizar que a confusão entre os conceitos de base e currículo que os professores evidenciaram faz parte desse movimento de criação, aprovação e implementação da Base. Além disso, já existiam dificuldades enfrentadas pela escola em relação ao planejamento interdisciplinar dos professores, por terem que planejar em dias diferentes, o que a BNCC veio colocar em questão com sua exigência de integração do currículo. Ainda, a implementação deve enfrentar mais desafios na mudança de paradigmas entre os profissionais, que ainda veem o livro didático como bússola para o direcionamento dessas mudanças em sala de aula.

3.2.2 Formação continuada e implementação

Antes de explorar os dados colhidos nas entrevistas, é necessário mobilizar o conceito de formação continuada para esse trabalho, já que o título dessa subseção exige. Gatti (2008) aponta que, de modo geral, a formação continuada está associada à “ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho” (GATTI, 2008, p. 58). Já Spagnolo e Santos (2017), direcionando para o trabalho docente, afirmam que “a formação continuada de professores envolve ações a serem desenvolvidas com profissionais que desempenham as tarefas de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar” (SPAGNOLO; SANTOS, 2017, p.

01). Para as autoras, essa ação “assume uma posição de inacabamento vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação” (SPAGNOLO; SANTOS, 2017, p. 01).

Para este trabalho considerar-se-á formação continuada de professores como a formação em exercício do trabalho docente, coletiva, na escola, dentro de uma comunidade de aprendizagem¹⁴, com os professores compartilhando experiências e conhecimentos - em suma, ensinando e aprendendo com o outro - no desenvolvimento de novas iniciativas.

Ao suscitar o conceito de comunidade de aprendizagem, é importante demarcar que tal conceito, que será mobilizado nas reflexões, parte de “uma organização escolar não estática e participativa que possibilite uma melhor aprendizagem e que rompa com o isolamento dos professores, com a estrutura de salas de aula fechadas” (IMBERNÓN, 2017, p. 04). Imbernón (2020) sustenta o conceito de Comunidade de Aprendizagem, associada à formação continuada de professores, como Comunidade de Prática, tendo como alicerce a comunicação e a reflexão sobre experiências práticas vivenciadas por eles. Esse conceito deixa implícito a imposição da existência de responsabilidade e protagonismo do grupo para a escolha dos objetivos nessa troca dialógica de saberes.

O modelo de comunidade de aprendizagem tem como ponto de partida as ideias de aprendizagem dialógica desenvolvidas por Flecha, com sustentação na teoria freiriana e nas ideias de outros teóricos como Habermas, Vygotski e George Mead (MELO; BRAGA; GABASSA, 2012). Para Melo, Braga e Gabassa (2012, p. 12), “transformar uma escola numa Comunidade de Aprendizagem significa buscar a melhoria das práticas, interações e aprendizagens na instituição, apoiando-se o desenvolvimento pessoal de quem a frequenta e nela convive”. Logo, uma Comunidade de Aprendizagem possui uma responsabilidade inerente à sua existência.

14 Segundo Chediak *et al.* (2018), não existe uma definição única para o conceito de Comunidade de Aprendizagem na escola. Ainda assim, os autores consideram um principal ponto em comum em suas definições: “o foco na aprendizagem do aluno, que necessariamente envolve a aprendizagem do professor e seu constante aprimoramento, relacionando-se desta forma à noção de *lifelong learning* ou aprendizagem ao longo da vida” (CHEDIAK *et al.*, 2018, p. 307). Uma comunidade de aprendizagem, portanto, possui, intrínseca à sua existência, a responsabilidade de promover o aprendizado e a emancipação por meio da interação, do diálogo e da cooperação de seus membros.

Avançando no tema, e em consonância com a questão norteadora da pesquisa, uma reflexão surge: como preparar os professores para implementarem a Base em sua *práxis* pedagógica? Essa tarefa, aparentemente simples, está atrelada a questões mais complexas ligadas ao poder público, ao ambiente escolar e, ainda, a convicções pessoais do próprio professor, que precisa estar aberto às mudanças propostas pela política pública a ser implementada.

Essa preocupação em relação à formação continuada de professores em exercício, porém, não é recente. Gatti, em seu Artigo “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década”, de 2008, já revelava uma preocupação em relação às ações públicas vinculadas à formação continuada de professores na década de 2000. No Artigo, a autora coloca em discussão a qualidade desses cursos e sua sustentação diante do objetivo que se deseja alcançar (GATTI, 2008). Mais recentemente, a autora, em seu Artigo “Formação de professores, complexidade e trabalho docente”, de 2017, assegura que “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem ela é realizada, assumindo compromissos éticos e sociais” (GATTI, 2017, p. 721). A autora defende, portanto, um planejamento sistemático e consciente das políticas de formação continuada de professores, que leve em consideração a finalidade do processo, a *práxis* pedagógica do professor e sua ressignificação dentro da comunidade escolar.

O PNE, do decênio 2014-2024, traz entre suas diretrizes a valorização dos profissionais da educação, o que inclui, entre suas metas, a formação inicial e continuada de professores:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

16.1. realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;

16.2. consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas

prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3. expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em braile, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4. ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5. ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6. fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (BRASIL, 2014a, p. 80).

É importante notar, entre as estratégias, a “expansão de programas de composição de acervos de obras didáticas, a disponibilização de materiais didáticos suplementares através de portal eletrônico e a implementação de ações do Plano Nacional do Livro” (BRASIL, 2014a, p. 80). Essa estratégia permite concluir que a formação continuada de professores não se limita a cursos de aprimoramento munidos de certificados de participação, mas inclui, também, um trabalho diário de estudo por parte do professor e de ações de incentivo ao estudo protagonizadas pela própria escola. Tal assertiva atende às dúvidas dos professores entrevistados sobre o que deve ser considerado como formação continuada: “Eu não sei se aquilo que a gente fez na escola conta como formação, aqueles estudos que a gente fazia nos planejamentos [...]” (LT3, Entrevista realizada em 04/05/2021). “A especialização conta?” (LT1, Entrevista realizada em 17/05/2021).

A mesma compreensão de insegurança ao tentar identificar suas formações continuadas já realizadas, captada nas falas acima, pode ser detectada em outros momentos ao longo das entrevistas: “Lembrei que a gente fez um agora, recentemente, pela Crede... não sei se isso se aplica. Esse que, né... todos participaram, mas, se bem que foi somente webinars, algo parecido com isso. Não chegou a ser uma formação em si” (LT2, Entrevista realizada em 04/05/2021).

Um dos professores, confrontado com a questão 3.5. do Roteiro de Entrevistas usado na pesquisa de campo com os professores, lembrou do encontro

do livro, uma prática da área de linguagens e códigos, liderada pela coordenação pedagógica, em que os professores escolhem um livro e, após lerem individualmente ao longo de um período, reúnem-se para debaterem sobre a obra e suas implicações literárias:

Eu lembro que a gente fazia nos planejamentos, com a CB. Tinha um livro que a gente lia, tinha um material que a gente lia e aí, sempre eram coisas que a gente pegava de situações da escola, situações dos nossos próprios alunos, exemplos, e aí, debatia e incluía. Eram momentos muito bons (LT7, Entrevista realizada em 17/05/2021).

Prontamente, uma colega indagou: “O nosso encontro dos livros conta como algo que contribui?” (LT1, Entrevista realizada em 17/05/2021). Quando respondida de forma afirmativa, completou: “Então, nós temos este momento dos livros e geralmente nos encontramos uma vez por mês, a gente discute” (LT1, Entrevista realizada em 17/05/2021).

Entre os professores, não saber reconhecer o que poderia ser considerado formação continuada é um problema no sentido de dificultar a existência dessa formação em exercício, quando o profissional não consegue reconhecer seu papel (de fato, importante) dentro dessa ação.

Sobre esse aspecto, destaca-se que, em 2020, a Resolução do CNE nº 1/2020 (BRASIL, 2020d), dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa Resolução estabeleceu que:

Artigo 3º As competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:
I - conhecimento profissional;
II - prática profissional; e
III - engajamento profissional (BRASIL, 2020d, p. 103).

As três dimensões fundamentais das competências profissionais do docente devem orientar todas as ações de formação continuada direcionadas aos profissionais da educação a nível nacional.

Na plataforma do Ministério da Educação (BRASIL, 2018H), é possível encontrar o que se espera do professor ao trabalhar cada uma dessas três dimensões: na primeira (conhecimento profissional), o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais; na segunda dimensão (da prática profissional), o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo; e na terceira (do engajamento), o professor deve se comprometer com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender, além de participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos e se engajar com colegas, famílias e toda a comunidade escolar (BRASIL, 2018H).

É comum entre os professores a indecisão sobre o que se espera deles enquanto agentes de implementação da BNCC em sala de aula: “[...] talvez seja um impacto que vá continuar com a BNCC, que seria essa diminuição... não diminuição, mas uma seleção mais objetiva dos conteúdos. Talvez isso...” (LT7, Entrevista realizada em 17/05/2021). Outro professor, à vista da pergunta 3.7 do Roteiro de Entrevistas usado com o grupo de professores, que indaga se ele se sente preparado para implementar a BNCC em suas aulas, ratifica:

Então, eu tenho que ver, eu tenho que entender melhor para fazer, mas, assim, eu não me sinto, no sentido de não sei o que fazer, preparado ainda, né... não sei como vai ser... Mas acho que, assim que tiver essa melhor explicação, estou apto para começar... eu não vou ser essa pessoa que vou ficar colocando empecilho (LT7, Entrevista realizada em 17/05/2021).

Inquirir os professores sobre se eles se sentiam preparados para implementar a Base (BRASIL, 2018b) evidenciou uma certa insegurança no grupo, suscitando várias respostas que sustentaram a argumentação acima:

Então, eu acredito que ainda vou precisar fazer mais leituras, participar, realmente, de alguns encontros, de ter algumas atividades, de participar de alguns seminários em que eu possa realmente desenvolver e me sentir mais seguro para poder aplicar, porque eu percebi que não são somente os conteúdos, que agora, realmente, eu vou precisar desenvolver (LT2, Entrevista realizada em 04/05/2021).

Ainda neste contexto, outra profissional ressalta: “eu sinto a necessidade desse aprofundamento, da gente poder ter esse olhar mais concreto, de como as coisas vão se desenvolver” (LT3, Entrevista realizada em 04/05/2021). Apropriar-se de documentos como a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020d), por exemplo, poderia ajudar a sanar essa lacuna e seria um passo importante para a comunidade de aprendizagem docente no sentido de aprimorar o conhecimento compartilhado e desenvolver uma formação continuada pautada em metas e no ajuste de rotas.

É importante ressaltar, ainda, que as três dimensões de atuação das ações docentes - coexistentes, interdependentes e complementares entre si (BRASIL, 2020d) - são compostas por competências específicas, que atuam como mapa para o alcance da integralidade de cada uma delas. Assim, a BNC-Formação Continuada pode ser considerada uma aliada poderosa no direcionamento das discussões e estudos dos docentes nas reuniões de área, além de direcionar as ações presentes nos planos de ação pedagógicos das áreas no início do ano letivo.

As três dimensões da BNC-Formação, já citadas, além de compostas por competências específicas, são orientadas pelas dez competências gerais docentes, trazidas pelo documento:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu

modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2020d, p. 104).

Essas competências gerais docentes da BNC-Formação Continuada possuem amparo nas competências gerais da BNCC, assumindo papel importante na formação continuada do professor para implementar a Base. Durante as entrevistas, duas dessas competências gerais foram bastante exploradas pelos professores: a competência geral 2 e 6.

A competência geral 2 revela uma necessidade de “[...] buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” (BRASIL, 2020d, p. 104) - um efeito provocado, especialmente, pela recente necessidade do isolamento provocado pela

pandemia da Covid-19. Com o cenário do ensino remoto, mais explorado na subseção seguinte, os professores foram obrigados a estudarem soluções tecnológicas adequadas ao momento, para diversificar e personalizar as experiências dos alunos, o que gerou a convicção no grupo de uma necessidade urgente de formação continuada em tecnologias digitais:

[...] a gente foi obrigado a trabalhar com isso, e aí, eu fiz essa formação de Sobral, muito boa, e fui vendo outras coisas por conta própria, e aí, a partir disso, isso também despertou em mim a necessidade de aprender outras coisas, que não necessariamente fosse por causa do momento (LT3, Entrevista realizada em 04/05/2021).

Outro professor entrevistado revela:

[...] eu não era muito de utilizar alguns aplicativos, né... E aí, eu tive que me adequar nesse sentido, de utilizar aplicativos como recursos didáticos. Então, foi uma dessas maiores dificuldades que eu tive, né... mas, também, foi uma das possibilidades de inovação nas aulas, né... assim, uma forma de chamar mais a atenção do aluno, né... o uso de podcast, o uso de um jogo, né... então, assim, até dinamizou algumas aulas que foram trabalhadas (CN5, Entrevista realizada em 05/05/2021).

Ainda nesse sentido, a competência geral 6 da BNC-Formação Continuada, que acentua a necessidade de uma constante “atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia” (BRASIL, 2020d, p. 24), esteve presente na discussão em todas as entrevistas como tema principal de reflexão dos professores sobre sua formação continuada. Isso ocorreu tanto quando um reconhecia essa necessidade - “Faz tempo que não faço formação continuada” (LT5, Entrevista realizada em 04/05/2021) - quanto quando outro acentuava sua importância - “Então, assim, a gente já tem uma noção do caminho, mas nós precisamos de formações para nos dar um suporte melhor para oferecer um ensino melhor para os nossos alunos” (LT1, Entrevista realizada em 17/05/2021).

A necessidade de formação continuada voltada para essa implementação da Base torna-se urgente quando os próprios entrevistados reconhecem que sua formação inicial é fator dificultador, já que está alicerçada em padrões incompatíveis com as ideias da BNCC:

Mas, a gente vê que no ensino superior, não nos foi dada essa oportunidade para se trabalhar dentro do contexto da Base, né... Então, a gente precisa, sim, de uma formação continuada, né... contínua e continuada, dentro do que realmente eles querem que a gente desenvolva na escola, né... são, realmente, ações (CN5, Entrevista realizada em 05/05/2021).

Outra professora ratifica:

Acho que a própria formação dos professores, porque a gente se formou já dentro de outra estrutura, então a gente não tinha toda essa interdisciplinaridade, como é cobrado agora. Então isso também vai ser um problema... um problema, não, uma dificuldade, né... mas que pode ser enfrentada. Acho que é isso (LT1, Entrevista realizada em 17/05/2021).

Branco *et al.* (2018) asseguram que um “ponto a ser levado em conta é o enorme abismo que há entre as instituições de ensino superior que ofertam os cursos de formação para os professores e a educação básica, onde a maioria desses professores atuarão” (BRANCO *et al.*, 2018, p. 62). Gatti (2017), contudo, aponta esperança na tendência de reforma na formação inicial docente quando aponta que o ensino superior vivencia um momento de tensão entre estruturas historicamente estabelecidas e tendências de renovação a partir de exigências externas:

Vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, não só no Brasil como em muitos outros países. Aqui vivenciamos padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde os inícios do século XX, padrões que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, após cem anos de trajetória histórico-social e cultural. Trajetória essa afetada, em particular, pelo desenvolvimento de novas formas de comunicação e das tecnologias como seu suporte, e, novas formas de trabalho e de relações produtivas (GATTI, 2017, p. 723).

A formação inicial do professor é fator dificultador, como já afirmado pelos próprios entrevistados. Não obstante, essa formação inicial não deve ser fator determinante na realização dessa implementação, já que a formação do professor não deve ser restrita ao ensino superior, ao período de graduação, e não precisa acontecer da universidade para a escola, ou apenas em forma de aulas, ou palestras. Assim como a academia, ou a Seduc-CE, a escola possui sua

responsabilidade como agente formador. Assumindo a escola como comunidade de aprendizagem, considera-se que ela também possui sua autonomia e responsabilidade formadora. Nessa perspectiva, essa formação em exercício tem como principais protagonistas os próprios professores, agentes de compartilhamento de ideias.

A ideia de comunidade de aprendizagem no ambiente de trabalho do professor é adotada por Chediak *et al.* (2018) como Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP) e abordada como

uma proposta de modelo de gestão escolar mais sustentável, com foco na criação e fortalecimento de uma comunidade docente constituída de importantes elementos que compõem a sustentabilidade, tais como colaboração, foco na aprendizagem, integração e liderança compartilhada (CHEDIAK *et al.*, 2018, p. 306).

Para os autores, “além de constante crescimento, a CAP relaciona-se fortemente com a colaboração e com atitude dialógica no contexto profissional” (CHEDIAK *et al.*, 2018, p. 307).

A apropriação de uma postura dialógica pelos professores, como agentes de troca e aprendizado entre pares, coloca-os como líderes de sua formação continuada. Além disso, como assegura Flores (2016), a aprendizagem acontece, nessa perspectiva, quando os docentes influenciam e mobilizam seus pares. Para a autora,

reforça-se a agência e a participação dos professores através do exercício da liderança, da inovação da prática e da construção partilhada de conhecimento profissional apoiada em redes de aprendizagem fortalecendo, assim, o seu profissionalismo (FLORES, 2016, p. 32).

Para Jäger e Nörnberg (2022), a docência deve acontecer entre o pensamento e a ação e, por isso,

[...] a formação entre pares se estabelece como troca intelectual quando há esforço e investimento coletivos, por meio de exercícios intelectuais, para avançar na compreensão conceitual, metodológica e prática sobre determinado aspecto, ampliando a ação e o pensamento pedagógico (JÄGER; NÖRNBERG, 2022, p. 198).

Por esse ângulo, a escola torna-se sítio de exercício e promoção dessas práticas nos momentos de encontro desses profissionais, o que faz das reuniões de planejamento, as ocasiões propícias a esse exercício.

Na fala da representante da Seduc-CE:

[...] não vai ser em uma formação de um semestre, três meses, que a gente vai garantir que esse professor vai estar formado para implementar. A gente precisa manter essa formação por um bom tempo... aliás, continuar. Continuamente, o professor ser formado, não só pela Secretaria, mas, também, fortalecer a atuação dos coordenadores escolares para que essa formação aconteça, também, na escola, né... uma formação no chão da escola, também. Então, a Secretaria, ela pode ter formações a nível estadual, mas a escola, ela precisa ter esse olhar para a formação do professor no chão da escola, olhando para a realidade dessa escola (RSEDUC, Entrevista realizada em 26/06/2021).

Nessa perspectiva, o(a) coordenador(a) escolar assume papel importante na tarefa de promover momentos de formação profissional aos professores, atuando como articulador(a) de debates em torno de temas importantes para o compartilhamento de ideias e conhecimento nos encontros das áreas. Na visão de Girardelo (2017, p. 01):

O coordenador precisa ter uma formação inicial e continuada para que também possa desenvolver suas atribuições dentro da escola, sendo que a principal delas refere-se à formação continuada dos professores. Destacamos a relevância da gestão democrática escolar para que o trabalho do coordenador se dê de modo coletivo, de forma a construir uma prática reflexiva.

Assim, para que a formação continuada seja ponto presente na práxis pedagógica, é necessária uma gestão democrática, participativa, inserida em uma prática reflexiva, protagonizada pelo(a) coordenador(a) escolar enquanto mediador na troca dialógica entre os pares. O protagonismo da coordenação escolar no desenvolvimento de ações voltadas para a formação do grupo docente exige do coordenador uma atualização constante em relação a temas importantes para a prática reflexiva dos professores. Um dos professores entrevistados, tocando nesse ponto, descreveu, de forma resumida, a importância da coordenação da escola estudada no acesso às informações sobre a implementação da Base:

A mudança que vai acontecendo, né... aos poucos... a gente vai tentando se adaptar, né... de acordo com o que, principalmente com o que, a coordenação repassa, né... eles que são os mais, digamos assim, atualizados sobre essas coisas, a BNCC, né... e é como eles falaram aí, os meninos: a gente vai se adaptando (CN2, Entrevista realizada em 05/05/2021).

Aqui, é importante problematizar que, apesar de a coordenação escolar possuir a prerrogativa de assumir a postura de oportunizar as práticas formativas direcionadas à classe docente nas reuniões de planejamento, o professor deve, também, tomar para si a responsabilidade de protagonizar esses momentos em grupo e disciplinar-se no estudo individual. Essa fala do professor reforça a inferência a que se chegou anteriormente, de que existe um posicionamento passivo em relação à preparação do grupo para receber a BNCC; existe uma espera em relação a instâncias superiores para que a preparação aconteça. É comum ao grupo de professores essa transferência de responsabilidade de sua formação continuada à Seduc-CE/Crede, por exemplo, no que diz respeito à implementação da Base: “Então, a gente está muito, ali, amarrado a essas instâncias superiores, né... porque a vontade, né... a cara e a coragem, a gente já tem, para poder implementar, né... mas falta esse direcionamento, né...” (CN5, Entrevista realizada em 05/05/2021). Ainda: “não vejo nenhum interesse, nesse momento, da Seduc-CE, né... de oferecer formações para a gente, né... nesse sentido” (CH3, Entrevista realizada em 06/05/2021). No entanto, um dos professores entrevistados, reconhece:

[...] a gente já teve até encontros, formações aonde foi debatido como essa BNCC seria implementada, mas tudo muito vago. [...] Eu digo, para mim, por exemplo, eu ainda estou, assim, esperando mais, né... conhecer melhor, para que a gente possa opinar. E dizer, assim, como é que a gente vê, essa ideia, né... se concretizando” (MAT1, Entrevista realizada em 05/05/2021).

Partindo desse ponto, por conseguinte, é importante refletir sobre o impacto dessa postura na implementação da BNCC na escola. Até que ponto essa passividade pode interferir na implementação em curso? Olhando mais especificamente para o processo formativo do professor, até que ponto o professor se sente corresponsável e comprometido com sua preparação?

Essa postura de espera do professor em relação à escola e à Seduc-CE/Crede na promoção de seu aprendizado e amadurecimento quanto à

Base, como agente passivo na implementação, revela a necessidade de um trabalho voltado para a construção da autonomia, liderança e cultura dialógica no grupo.

No mesmo ano da entrevista, 2021, a Seduc-CE, após a aprovação do DCRC, pelo Conselho Estadual de Educação, acionou as escolas, através das Credes, para definir representantes entre os professores e gestão para a participação em um curso de formação em prol da implementação da Base. O curso foi ministrado pela Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação à Distância (Coded/CED), através do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Intitulado como “Curso de Implementação do Novo Ensino Médio”, o curso aconteceu entre outubro de 2021 e janeiro de 2022 e tinha como objetivo apresentar a estrutura do “Novo Ensino Médio” aos(as) gestores(as), professores(as) e equipes técnicas das Credes/Sefor da rede pública estadual de ensino o Novo Ensino Médio. Foram convidados para participar do curso o diretor, uma das coordenadoras escolares e quatro professores da escola estudada (um professor de cada área da Base Comum).

Dois pontos importantes precisam ser destacados nessa ação. O primeiro é que cada um dos participantes do curso seria um agente replicador do conhecimento construído durante a formação na sua área, no ambiente escolar (o que valida o papel do professor como protagonista na comunidade de aprendizagem docente). Já o segundo é que nenhum professor da Base Técnica da escola foi convidado a participar da formação (e o fato de nenhum professor da Base Técnica ser acionado como representante da área no curso só endossa a fala desses professores técnicos de que a BNCC não terá tanto impacto na sua *práxis*).

O curso ofertado pela Seduc-CE apresentou-se como uma oportunidade aos professores de acesso a informações atualizadas sobre o tema da BNCC, além de uma oportunidade para o engajamento nas ações de replicação do conhecimento na instituição, oportunizando momentos de formação entre pares. A estrutura do curso explorou os aspectos principais da Base e sua abordagem em competências e habilidades, com a tradução dessas competências e habilidades em conhecimento a ser trabalhado pelo professor. Um dos quatro professores matriculados no curso não chegou a terminá-lo.

O ano de 2023, ainda assim, traz a novidade da inserção de carga horária voltada para a função de Professor Coordenador de Área (PCA) nas áreas da Base Comum das escolas profissionais do estado. A inserção de carga horária de PCA

nas escolas estaduais de educação profissional do Ceará suscita oportunidades ligadas à formação continuada dos docentes em exercício, algo, até a atualidade, só mediada pela coordenação escolar. O PCA, antes só existente nas escolas regulares, atuará como apoio à coordenação escolar no que se refere às ações voltadas para a formação continuada dos professores, replicando na escola as formações que receberá da Crede/Seduc.

A criação de uma função com o propósito de replicação das formações recebidas pela Seduc-CE/Crede gera na instituição a obrigatoriedade da formação entre pares e traz para o grupo de professores a responsabilidade de discussão dos temas das formações no coletivo. Isso pode acarretar uma corresponsabilização dessas ações, passando a ver entre eles próprios a autonomia que não se via antes.

Por fim, é importante sobrelevar que o quadro que traça o panorama das ações de formação continuada na escola estudada revela a necessidade de se trabalhar a cultura da aprendizagem dialógica, com o fortalecimento da autonomia do grupo docente, partindo do trabalho com a corresponsabilidade e comprometimento com a própria formação em exercício, resultado da apreensão de uma postura passiva diante da preparação para a implementação da Base.

3.2.3 Ensino remoto e implementação

No período do ingresso no mestrado, em 2019, o cenário nas escolas era de aulas presenciais e expectativa de implementação da Base, que já configurava uma realidade para 2020.

Contudo, o ano de 2020 (período em que estava previsto o trabalho de campo da pesquisa) trouxe o grande desafio da pandemia, que impactou, também, a área educacional e acarretou mudanças profundas no coletivo: o trabalho remoto, as reuniões virtuais e as *lives* passaram a fazer parte de uma rotina, antes só vista na ficção. A pandemia da covid-19 evidenciou, sobretudo, as desigualdades sociais, que, para a área educacional, ficaram claras com o desafio do acesso ao ensino.

Com as aulas remotas, a necessidade do acesso às ferramentas virtuais para alunos e professores e domínio das ferramentas educacionais pelo corpo docente fez parte das preocupações do sistema educacional, o que desviou a atenção das escolas da implementação da Base. Nas palavras do diretor da escola pesquisada:

Nós tentávamos, em nível escolar, estudar os documentos oficiais e fizemos uma programação para estudar por área e, em cada área do conhecimento, também incentivávamos os professores a se qualificarem neste sentido, bem como, também, nos encontros pontuais nos estudos semanais de área tinha a recorrência da temática da BNCC, mas, estava tudo planejado para este ano, né? Outras discussões, infelizmente, devido à pandemia, foram parados (D, Entrevista realizada em 01/12/2020).

Esse cenário acarretou, portanto, impacto na pesquisa, que teve que levar em consideração os efeitos da pandemia na implementação da Base. Esta seção tem como propósito evidenciar as implicações, sejam desafios ou possibilidades, desse contexto na formação dos professores para a implementação da BNCC durante o período de atividades remotas. Em relação à implementação da Base em tempos de pandemia, uma das coordenadoras pedagógicas entrevistadas destacou:

Eu acho que a gente teve que se preocupar com algo mais urgente, que era manter o vínculo desse aluno, né? Garantir o mínimo de aprendizado para ele e, né? A palavra da vez, que é o acolhimento, né? Acolher esse aluno com suas dificuldades, com as suas necessidades, com as suas perdas (CA, Entrevista realizada em 26/11/2020).

As escolas da rede estadual de ensino do Ceará tiveram suas aulas paralisadas devido à decretação da pandemia da covid-19, em 18 de março de 2020, e foram convocadas pela Seduc-CE a se organizarem para o ensino remoto no final do mesmo mês. Através de Ofício Circular da Seduc-CE nº 007/2020, em 26 de março de 2020 (CEARÁ, 2020f), todas as escolas estaduais receberam, em seus e-mails, as diretrizes para o período de implantação das aulas remotas. O documento determinava que cada escola deveria elaborar seu Plano de Atividades Domiciliares, cumprindo as diretrizes presentes no documento. Dentre as diretrizes, tem-se que:

1. O núcleo gestor, em articulação com o corpo docente, por meio de ferramentas de comunicação remota, deverá identificar a carga horária de cada componente curricular do período de suspensão das atividades presenciais.
2. Com base na carga horária de cada componente curricular/disciplina desse período, por série e turma, cada professora/or, sob a orientação da gestão escolar, definirá as atividades a serem realizadas pelas/os alunas/os que correspondam à carga horária de seu respectivo componente

curricular/disciplina, tendo como principal referência o livro didático e/ou outros materiais disponíveis às/aos alunas/os.

3. As/os estudantes entregarão a cada professora/or as atividades propostas, de acordo com o cronograma estabelecido. A entrega das atividades deverá ser feita por meio digital durante o período de suspensão das atividades presenciais. No entanto, caso as/os estudantes não possam realizar a entrega por meio digital, esta deverá ser feita de forma física, na retomada das aulas presenciais.
4. As atividades contidas no Plano de Atividades Domiciliares deverão, preferencialmente, ser organizadas por semana, por componente curricular, para permitir o melhor planejamento e a autogestão da/o estudante, como também para assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.
5. O livro didático é a referência para a organização das atividades. Para apoiar as/os alunas/os e professoras/es na realização dos estudos domiciliares, poderão ser utilizados suportes tecnológicos para interação professora/or-aluna/o: Aluno Online, Professor Online, Google Classroom.
[...]
7. As avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais poderão ser aplicadas na ocasião do retorno às aulas presenciais (questionários, lista de exercícios, pesquisa, provas etc.) ou utilizando recursos dos ambientes virtuais de interação (apresentação em slides, vídeos, ficha técnica de leitura, formulários de exercícios, podcasts etc.), quando for possível, devendo estar previstos no Plano de Atividades Domiciliares. Nas Escolas de Educação Profissional (EEEP), quando se tratar das disciplinas da base técnica, as avaliações que forem realizadas por meio de práticas deverão acontecer após o retorno às aulas presenciais.
8. Nesse período de estudos domiciliares, os conteúdos e atividades desenvolvidas pelas/os professoras/es deverão ser registrados no Diário Online ou Diário de Classe impresso, com vistas a institucionalizar a correspondência das atividades domiciliares e carga horária de cada componente curricular. A gestão escolar deverá, ainda, arquivar o Plano de Atividades Domiciliares na escola (CEARÁ, 2020f, p. 3).

Em 02 de abril de 2020, regida por essas diretrizes, a rede pública de ensino do estado voltou às suas atividades. Foi, portanto, um dos estados que mais rápido aderiu ao ensino remoto no país. A escola recorte dessa pesquisa voltou a funcionar com aulas síncronas e assíncronas, inicialmente por ferramentas que os próprios professores selecionaram em suas pesquisas na internet, como o *Zoom*, e, depois, com a parceria fechada entre o Governo do Estado do Ceará e a empresa Google, começaram a ser utilizadas, oficialmente, por toda a rede de ensino, as ferramentas do Google, como o *Meet*, para as aulas síncronas.

Como o documento previa, um dos desafios que se formaram logo no início do ensino remoto foi o andamento das disciplinas técnicas, que necessitavam de aulas práticas. Esse fato exigiu dos professores adaptabilidade e pesquisa em relação a novas formas de promover a aprendizagem. Os docentes precisaram pesquisar novas ferramentas que simulassem a prática do aluno nas disciplinas e, ainda assim, uma das disciplinas técnicas, a de “Desenho Auxiliado por Computador” (CAD), só foi concluída quando as escolas foram autorizadas a implantarem o ensino híbrido, no começo de 2021. Uma das professoras relata:

Uma das disciplinas técnicas sofreu uma interferência maior, né? Que é AutoCAD, que não está dando para ser lecionada de forma correta no semestre, né? Então, isso, realmente, pra gente, foi bem ruim. E como ponto positivo, né? **Me forçou a buscar novos conhecimentos na área**, né? Implementar metodologias para poder suprir a necessidade da parte prática para os alunos em algumas disciplinas, né? Então, eu tive que buscar novas ferramentas e isso ajudou bastante e creio que, até, para os alunos, isso melhorou o conhecimento deles, né? Eles puderam... de casa mesmo, eles podem, mesmo fora da sala de aula, eles conseguem praticar, né? É... conseguem simular algum circuito e isso, acredito que, para eles, foi bacana, né? (ELE1, Entrevista realizada em 09/06/2021, grifo nosso).

No relato da professora, pode-se perceber, em destaque, a declaração de que esse período de atividades remotas a forçou a buscar novos conhecimentos na área, descobrindo, inclusive, novas ferramentas que ajudaram a suprir a necessidade de prática nas disciplinas que leciona, evidenciando isso como algo positivo desse período. É inquestionável a proximidade que a BNCC tem com as tecnologias digitais, sendo, inclusive, o letramento digital uma de suas bases de fundamentação. Uma de suas Competências Gerais, até, declara a necessidade de

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018b, p. 09).

O período de aulas remotas pode ter contribuído, portanto, para a construção de uma cultura de inclusão das ferramentas digitais na *práxis* pedagógica do professor, dirimindo preconceitos e receios no uso das tecnologias digitais. Outra

professora, confessa: “Eu tive muita dificuldade com a questão do uso das ferramentas tecnológicas, no início, porque eu não sabia e, dificilmente aprenderia se não fosse a exigência do momento, então, isso é um lado positivo, acredito” (LT3, Entrevista realizada em 04/05/2021). E outra entrevistada ratifica:

Mas, assim, diante desse cenário, aparentemente catastrófico, a gente conseguiu, realmente, se atualizar, a gente conseguiu desenvolver habilidades que antes não sabíamos que tínhamos e aprender muitas coisas. E eu penso, até, que foi um processo que foi acelerado. Porque eram coisas que as pessoas já comentavam, ensino híbrido era comentado, a utilização efetiva das tecnologias na educação já era comentado e, como algo muito futuro, e a pandemia, realmente, só veio acelerar isso. Não foi da melhor forma. Foi de uma forma extremamente atropelada para todo mundo. Uma forma que não foi nada inclusiva, mas com a qual a gente está aprendendo a lidar no processo (LT4, Entrevista realizada em 04/05/2021).

Para Hypolito (2021), porém, no que concerne à formação continuada docente e às políticas curriculares, a pandemia da covid-19, em um período de perspectiva de implementação da Base, “transformou-se em um cenário de desastre oportuno para consolidar um mercado já promissor de introdução de tecnologias, materiais didáticos e de consultorias e parcerias público-privadas” (HYPOLITO, 2021, p. 45). Essa assertiva pode ser validada pelo exemplo já mencionado acima, da firmação de parceria entre o Governo do Estado do Ceará e a empresa Google, que disponibilizou um pacote com ferramentas de maior alcance e uma maior capacidade de armazenamento de dados nos e-mails das escolas da rede. Mais recentemente, pode-se citar o exemplo do Projeto C-Jovem, que, em 2023, está entrando na segunda fase em parceria com a empresa Dell, em que alunos da 3ª série das escolas profissionais passam por uma formação para atuarem em estágios nas EEMTI como tutores.

Outro fator que vem alicerçar esse argumento é o sancionamento, pelo então governador do estado do Ceará na época, Camilo Santana, no dia 05 de julho de 2021, da Lei nº 17.550/2021 (CEARÁ, 2021c) que garantia a entrega de 28 mil notebooks para professores da rede estadual (CEARÁ, 2021d). A escola recorte da pesquisa recebeu computadores da marca Daten para uso de todos os professores e coordenadores escolares, os últimos foram entregues no final de 2022, já em pleno funcionamento presencial. Hypolito (2021), ainda sobre essa questão, conjectura:

Quando indiquei que o capitalismo se aproveitou, de modo oportunista, da pandemia para entrar com força na utilização das tecnologias (equipamentos e aplicativos) disponíveis e a serem desenvolvidas rapidamente, pude ver que o ensino nas escolas pode tender a não ser mais o mesmo, voltará a ser presencial, mas toda a preparação dos órgãos gestores está focada no uso de técnicas do ensino remoto (HYPOLITO, 2021, p. 48).

No que concerne à *práxis* pedagógica, a dificuldade enfrentada pelos professores com a adaptação ao uso das tecnologias foi amenizada pela prática, desenvolvida pela escola, de compartilhamento de práticas exitosas. Durante a reunião geral dos docentes, um colega que se destacava no uso das tecnologias no período remoto era convidado a compartilhar conhecimento. Um dos professores relata:

Eu acho que, muito interessante, que teve na escola, foi aquelas práticas exitosas, né... aonde cada professor que dominava uma certa ferramenta, ele trouxe para a gente, né... como foi a experiência em sala de aula, né... então, por exemplo eu lembro do *Nerd Pod*, eu acho, que o professor LT7 trouxe, né... de como que a gente poderia utilizar nas nossas aulas, teve o AUT1 que falou da questão do OBS, né... de como que a gente poderia utilizar... aquele momento, ali, foi muito, assim, rico, né... assim, para a gente fazer a... de como fazer a... de como construir nossas aulas, né... aí, foi chamado cada professor que se dispôs, né... de como é que ele estava trabalhando. Então, assim, foi muito bom, esse momento, né... (CN5, Entrevista realizada em 05/05/2021).

Essa prática remete, mais uma vez, à aplicabilidade das Comunidades de Aprendizagem na escola para a formação continuada do professor em exercício, com os professores aprendendo entre os pares. Apesar de essa experiência não ser voltada para a implementação da BNCC na escola, ela ajudou no processo de adaptação ao período remoto.

A experiência de aulas remotas e compartilhamento de experiências dos professores pode ter desencadeado um processo, ainda em gênese, de uma cultura digital na escola. Os celulares, que antes eram proibidos no momento das aulas, no ano letivo de 2022, passaram a integrar os planos de aula dos professores.

Essa nova conjuntura vem sendo verificada em pesquisas recentes, como a “Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2021” (PESQUISA..., 2022), do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), que, desde

2005, trabalha no monitoramento da adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil. A pesquisa em questão constatou, por exemplo, que 49% dos professores entrevistados afirmaram ter apoiado os alunos em alguma situação sensível na Internet nos 12 meses anteriores à realização da pesquisa.

Outro dado importante trazido pela pesquisa já citada diz respeito a um dos pontos de atenção entre as políticas educacionais nessa nova realidade:

59% do total de professores reportou que a falta de um curso específico dificultava muito o uso de tecnologias em atividades educacionais, percentual que chegou a 73% entre os professores que lecionavam em escolas localizadas em áreas rurais e a 64% entre os docentes que lecionavam em escolas públicas (PESQUISA..., 2021, p. 28).

Esses dados convergem com as falas dos professores da escola selecionada como recorte nesse estudo: “Então, eu acho que eu senti falta dessas formações em relação a tecnologias” (LT7, Entrevista realizada em 17/05/2021). “Eu fiz essa formação de Sobral, muito boa, e fui vendo outras coisas por conta própria [...] o que eu mais senti mesmo foi a necessidade de trabalhar com essas tecnologias no ensino remoto, e foi o que eu busquei” (LT3, Entrevista realizada em 04/05/2021). Essa busca mencionada pela entrevistada, por alternativas que atendessem às necessidades de formação para o cumprimento das atividades remotas, evidencia uma postura proativa. É importante ressaltar, porém, que o grupo de professores que, envoltos nas circunstâncias impostas pela pandemia, conseguiu desenvolver um trabalho de aprendizagem coletiva e encontrar caminhos para a superação dos desafios do momento, é o mesmo que, na seção que trata de formação continuada (subseção 3.2.2), assumiu um posicionamento passivo em relação à formação voltada para a implementação da Base.

Esse fato aponta para o mesmo ponto antes discutido: o que os professores entendem por formação continuada? A Seduc-CE pode manter um cronograma de formação continuada com os professores da rede, no entanto, uma formação continuada não precisa ser certificada por um órgão estatal para existir. Ela acontece entre pares, no exercício da profissão, com o compartilhamento de experiências e o aprendizado acontecendo em discussão com o grupo. Está claro que existiu uma prática de formação continuada durante o período remoto do grupo em relação ao uso das tecnologias digitais, como exigência do momento de

adaptação ao período remoto, com as reuniões de compartilhamento de práticas exitosas.

Ainda em relação a essa prática exitosa de troca de experiências entre os docentes, uma professora relata:

Nas minhas reuniões preferidas, principalmente, são aquelas em que, acho que mensalmente, não mais mensalmente, acho que bimestralmente, ou, até, semestralmente, alguns profissionais da escola estavam sendo convidados a falar sobre as suas experiências no ensino remoto e, com essas experiências, a gente acabou tendo acesso a novas possibilidades. Então, muitos dos recursos que eu utilizo hoje foram alguns professores que relataram, que demonstraram para a gente, que orientaram a gente. Então, eu achei isso muito, muito, muito, interessante (LT4, Entrevista realizada em 04/05/2021).

No relato da professora, pode-se perceber que a prática, apesar de alcançar bons resultados entre os professores, foi perdendo a constância nas reuniões virtuais da escola. De fato, as reuniões de troca de experiências entre os professores tiveram maior constância durante o ano letivo de 2020, quando a adaptação ao ensino remoto tomou maior atenção da comunidade. Essas reuniões eram sempre propostas pela gestão, que convidava os professores que tinham maior domínio das ferramentas tecnológicas para atuarem como sujeito ativo no compartilhamento de ideias e conhecimento. Durante o ano letivo de 2021, a gestão passou a priorizar outras ações durante as reuniões gerais da comunidade docente, o que acarretou uma atenuação desses momentos.

Mais uma vez, observa-se uma postura de espera entre os docentes - agora, não mais pela Seduc-CE, ou pela Crede, mas pela gestão da escola - em proporcionar esses momentos de aprendizado. Por outro lado, observa-se a importância da liderança na gestão escolar, que, em práticas desse tipo, constrói oportunidades de troca entre pares que podem facilitar a cultura de formação continuada na escola.

Girardelo (2018) reforça “o papel do coordenador pedagógico como articulador do processo de formação contínua dos docentes” (GIRARDELO, 2018, p. 13. Para os autores,

Ele tem a responsabilidade e o compromisso associado ao processo de formação continuada na própria escola. Ele precisa orientar e

estimular os professores à sensibilização sobre a necessidade de uma nova postura, acreditando na possibilidade de transformar, acolher, provocar, animar e questionar o crescimento do grupo - dos professores (GIRARDELO, 2018, p 13).

Todavia, os autores lembram que “cabe aos professores serem efetivamente os protagonistas de uma educação que possa formar pessoas conscientes, responsáveis e autônomas” (GIRARDELO, 2018, p. 15). Esse compromisso com o protagonismo revela a responsabilidade de ser sujeito ativo na sua formação, o que se contrapõe à postura de passividade diante da necessidade de aperfeiçoamento profissional.

Outra questão, a qual foi citada brevemente no início desta subseção, que exigiu a atenção das escolas durante o período remoto foi o precário acesso do corpo docente e, principalmente, do corpo discente, às ferramentas tecnológicas. Um exemplo desse cenário foi a instabilidade de acesso à internet durante as entrevistas, pelo *Meet*, realizadas para essa pesquisa, o que fez com que, para alguns professores, a conversa fosse dividida em dois momentos, causando uma quebra na entrevista. Um dos professores entrevistados relata:

[...] eu tive que contratar um melhor pacote de internet, eu tive que comprar uma lousa digital, digitalizadora, para poder escrever, para que os alunos vissem, também, né... e também, eu não era muito de utilizar alguns aplicativos, né... E aí, eu tive que me adequar nesse sentido, de utilizar aplicativos como recursos didáticos. Então, foi uma dessas maiores dificuldades que eu tive, né... Mas, também, foi uma das possibilidades de inovação nas aulas, né... (CN5, Entrevista realizada em 05/05/2021).

Sobre esse aspecto, Costa e Nascimento (2020) explicam que

Essas grandes transformações provocadas na educação pelo ensino remoto evidenciaram desigualdades que até então, pareciam camufladas pelo acesso ao ensino de forma presencial nas salas de aula. Alguns aspectos se tornaram ainda mais visíveis, como a desigualdade social, tecnológica e econômica (COSTA; NASCIMENTO; 2020, p. 02).

Já em relação à instabilidade emocional da comunidade escolar provocada pelo cenário pandêmico, apontada pelas entrevistas com os docentes, a pesquisa apontou que esse foi um fator dificultador no progresso do trabalho, que precisava

contar com a participação ativa e produtiva de alunos e professores. Sobre esse tema, uma das professoras, confessa:

[...] o medo relacionado à nossa própria saúde, à saúde das pessoas que amamos, à saúde das pessoas com quem trabalhamos, enfim, isso mexeu demais comigo, a jornada de trabalho mais do que duplicada, triplicada. Muitas vezes recebendo mensagens onze horas da noite, recebendo mensagens de madrugada, cobrança para verem mensagens e tudo mais. Hoje em dia, eu tenho que ter dois aparelhos celulares para deixar um guardado. Quando acaba o horário de trabalho, antes estava tendo umas mensagens automáticas, mas agora, só realmente, deixo guardado para poder utilizar o outro para fins pessoais e para a universidade. Eu acho que já estava tendo muito choque de mensagens. E muitas vezes isso me angustiou bastante. Então, meu psicológico estava uma droga nessa pandemia porque a sobrecarga pegou de um jeito que, há muito tempo, eu não sabia o que era crise de enxaqueca e quase toda semana eu estava tendo. Enfim, uma série de outros problemas que... e é porque eu nunca contraí covid, mas, todas as outras coisas apareceram (LT4, Entrevista realizada em 04/05/2021).

A pandemia, como observado, pode ter provocado, ao mesmo tempo, uma aceleração na quebra de paradigmas que impediam os profissionais de buscarem um aperfeiçoamento (ainda em curso) no uso das tecnologias digitais e uma inversão de prioridade em relação à formação continuada dos professores em seu grupo escolar.

Enfim, observa-se que esse movimento ativo em relação à preparação para o uso das novas tecnologias, motivado pela necessidade do ensino remoto, não se repetiu diante da demanda de implementação da Base. Como estimular, portanto, esse movimento também na formação para a BNCC? Que ferramentas mobilizar para estimular o movimento ativo dos docentes na formação continuada em exercício? Uma ação citada diversas vezes ao longo das entrevistas realizadas com os professores remete-se à prática do compartilhamento de experiências de sucesso (recurso usado pela gestão nas reuniões gerais para o estudo do grupo em relação às tecnologias digitais). Essa experiência pode indicar um recurso de estímulo para a formação do grupo para a implementação da norma e uma pista para a construção do Plano de Ação Educacional deste trabalho, descrito no capítulo seguinte.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL - A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A BNCC

Tendo em vista o estudo dos desafios enfrentados por uma escola profissional do estado do Ceará para formar seus professores para a implementação da Base Nacional Comum Curricular em tempos de pandemia, este trabalho teve como propósito final analisar as ações de formação do grupo de docentes da escola estudada. Tal escola pertence ao grupo piloto de implementação da BNCC na Crede 01 do estado do Ceará no trabalho de implementação da Norma, que se desenvolveu durante o período pandêmico. Assim, foi necessário descrever as ações de formação desse grupo para a adaptação do trabalho à proposta da Base e propor ações para a formação continuada de professores à distância no contexto da implementação da BNCC, a fim de aprimorar esse processo.

Este estudo teve como encorajamento as inquietações da autora enquanto coordenadora pedagógica, papel que assume várias incumbências, entre elas, a de formar os professores para a implementação da Base na escola.

Nessa lógica, o trabalho procurou, no capítulo 1, contextualizar o tema, justificar a sua escolha, apresentar seus objetivos, descrever a metodologia utilizada e a estrutura do trabalho. Em seguida, o capítulo 2 procurou aprofundar o problema, destacando o seu alinhamento ao caso de gestão e apresentando os dados que contextualizam a política pública das escolas profissionais do estado do Ceará e a implementação da BNCC nesse contexto, além de descrever a escola selecionada para a pesquisa. Nesse ponto da pesquisa, foram feitas entrevistas exploratórias, ainda antes da qualificação deste trabalho, com a gestão da escola e coordenadores dos cursos técnicos, com o objetivo de aclarar o cenário que a escola vivenciava e compreender as decisões de gestão durante o período de ensino remoto.

Nesse primeiro momento da pesquisa, dando os primeiros passos no trabalho em campo e na revisão de literatura do tema pesquisado, foi possível inferir que o caminho que as escolas profissionais deverão percorrer para a implementação da Norma e da reforma do ensino médio será menos sinuoso que o das escolas regulares, por já possuírem um itinerário formativo técnico profissional, além de um período integral de funcionamento e disciplinas da parte diversificada, como o Empreendedorismo, já solidificadas em seu currículo. No contexto escolar, já nas pesquisas exploratórias, foi possível perceber uma mudança de prioridade da

instituição em relação à implementação, que passou a configurar segundo plano diante dos desafios que o cenário de ensino remoto trazia.

Para mais, o capítulo 3 evidenciou essa mudança de prioridade de ações também na esfera da Seduc-CE, com a pesquisa realizada com o agente externo à escola. Esse capítulo teve, como principal ferramenta de pesquisa, as entrevistas estruturadas realizadas com o agente externo já citado e o grupo de professores da escola estudada, com o objetivo de elucidar o contexto em que o corpo docente foi inserido, em um momento importante para a institucionalização da Norma.

No contexto escolar, o capítulo 3, como principal objetivo, analisou os dados captados por meio de entrevistas estruturadas com o corpo docente da escola pesquisada à luz do referencial teórico, com ênfase em currículo, formação continuada de professores e ensino remoto - eixos que surgiram como pontos convergentes da pesquisa de campo. Nesse ponto da pesquisa, foi possível perceber alguns aspectos importantes da visão dos professores diante da implementação. Sendo assim, as entrevistas estruturadas, como instrumentos de coleta de dados, tornaram-se ferramentas de grande importância na captação de várias considerações atingidas no texto.

Os dados coletados no trabalho de campo, sistematizados em três subseções no capítulo 3, de acordo com os eixos já citados, apresentaram questões importantes que permeiam o cenário vivenciado pelos sujeitos da pesquisa, neste trabalho de implementação. Uma questão importante a destacar, na intrínseca relação currículo-base comum, é o fato de os professores, com frequência, apresentarem falas que sugerem um frágil conhecimento sobre o documento da Base e da conjuntura em que ela foi concebida. É comum, por exemplo, a confusão nas falas dos professores, entre os conceitos de currículo e Base Comum, dúvida que, claramente, não é exclusiva do corpo docente da escola pesquisada.

A falta de conhecimento sobre a Base, manifestada pelos professores entrevistados, aponta para o fato da dificuldade de a comunidade escolar vivenciar o processo de implementação, refletindo no papel da escola enquanto componente do grupo piloto de implementação.

Outro ponto importante a destacar, é o fato de o livro didático ser apontado diversas vezes nas entrevistas como uma bússola para as ações de implementação da BNCC. Isso sugere uma visão tecnicista da educação, em que o livro didático direciona as ações do professor. Além disso, provoca uma preocupação com o

currículo prescrito, privilegiando escolhas externas em detrimento das internas, que desenham o perfil da escola enquanto instituição autônoma.

Essa preocupação com o uso do livro didático pode ser, ainda, um reflexo da política de avaliações externas adotada pelo sistema educacional, uma vez que alguns professores apontaram receio de que a mudança provocada pela BNCC viesse a refletir nos resultados das avaliações externas dos alunos. Nesse viés, eles sugeriram a necessidade de um direcionamento, pelo livro didático, de questões que facilitassem essa adaptação da metodologia às referidas provas. Na percepção de alguns professores que já fizeram alguns tímidos experimentos de implementação em sala de aula, é possível inferir que essa preocupação surge ao perceberem um distanciamento entre o currículo tradicional e o orientado pela BNCC.

Outra preocupação suscitada dos relatos do grupo docente foi: como realizar o planejamento integrado para a construção de uma experiência interdisciplinar em sala de aula? Os professores apontam que o planejamento das áreas em dias diferentes da semana dificulta a discussão entre as áreas e a integração do currículo, tão importante para o alcance, em estágio mais avançado, da interdisciplinaridade nas vivências didáticas do aluno.

É possível inferir, ainda, a partir das falas dos entrevistados, uma certa passividade em relação às ações de implementação na escola, bem como uma transferência de responsabilidade, da escola para a Crede/Seduc, na implementação. Implicitamente, isso está relacionado à consciência de autonomia e liderança no grupo desses agentes implementadores. Quanto a isso, na revisão bibliográfica, identificou-se, na visão de Costa e Castanheira (2015), a necessidade do reconhecimento de lideranças na comunidade escolar interpares para o desenvolvimento da autonomia docente.

Nesse sentido, desponta a figura do coordenador escolar, como agente que promove os momentos de troca entre pares, em uma ação de formação continuada durante as reuniões de área e encontros de planejamento. A adoção da figura do coordenador escolar como uma liderança no grupo, que promove encontros de formação continuada entre pares na *práxis* escolar é, inclusive, alicerçada pela fala da entrevistada representante da Seduc-CE, que assevera a necessidade contínua de uma formação no “chão da escola”, com ações de fortalecimento da atuação dos coordenadores escolares (RSEDUC, 2021).

No que tange a essa relação de formação continuada e base comum, é possível perceber a necessidade de promover esses momentos de troca entre os pares, em um processo de formação continuada em serviço, para o desenvolvimento da autonomia do grupo docente na construção de sua identidade enquanto comunidade de aprendizagem. Concernente a essa temática, a revisão bibliográfica vem em auxílio da pesquisa, quando Ibernón (2017) considera que para existir uma comunidade de aprendizagem, é necessária uma organização escolar dinâmica, que rompa com o isolamento dos professores. Nesse sentido, é importante encontrar um meio de comunicação entre as áreas, mesmo planejando em dias diferentes, para um planejamento integrado e a troca de experiências, que atenuem o seu distanciamento e permita o compartilhamento do conhecimento construído em serviço. Essa partilha de conhecimento, inclusive, é um ponto importante na construção de uma comunidade de aprendizagem, em sua essência.

O Plano de Ação Educacional apresentado tem como objetivo propor ações para a formação continuada de professores no contexto da implementação da BNCC a fim de aprimorar esse processo. Para esse fim, recorre ao modelo de comunidade de aprendizagem como recurso de desenvolvimento da autonomia e lideranças entre os indivíduos em formação.

Na pesquisa em campo, constatou-se, porém, que, até a identificação do que pode ser considerado formação continuada é um ponto de dificuldade entre os entrevistados. Em vários momentos, eles atribuíram a autonomia de preparar os docentes aos agentes externos à escola, como Crede e Seduc-CE, atrelando a formação continuada à existência de um curso formal, com fornecimento de certificado. Além disso, por diversas vezes, a entrevistadora foi interpelada se os momentos promovidos pela escola poderiam ser considerados formação continuada.

A construção do PAE visa assistir a escola em sua tarefa de formar seus professores para a implementação da Base. Nessa perspectiva, em sua base de sustentação, o PAE também constituirá, em potencial, uma trilha na construção de uma cultura de lideranças entre pares. Além disso, busca promover a autonomia do grupo docente enquanto comunidade de aprendizagem, que constrói seu caminho de forma autônoma. Essa construção ocorre por meio de experiências compartilhadas no grupo e resultados constatados na rotina dos alunos em sala.

Partindo da ideia de que, para a conquista de uma BNCC diligente na *práxis* escolar, é necessário o alcance de uma cultura de formação continuada no “chão da

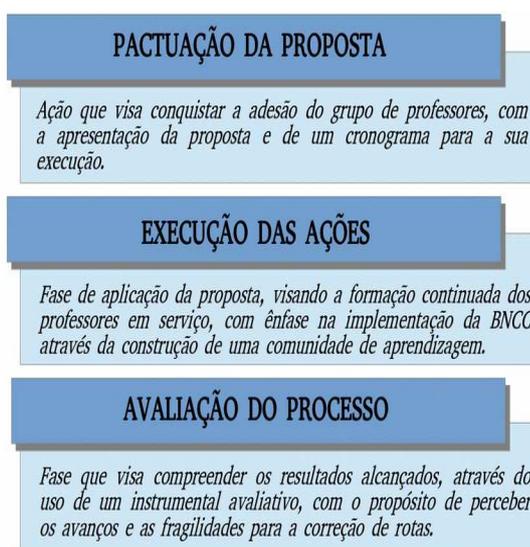
escola”, a autora sugere um plano de formação continuada atrelado ao conceito de comunidade de aprendizagem. Esse plano viabilizaria a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, promoveria a integração do grupo de professores enquanto agentes autônomos e de liderança dentro da comunidade escolar, para que essa cultura finque raízes e os agentes implementadores desenvolvam sua identificação enquanto comunidade autônoma, compromissada com a troca de saberes e experiências entre pares.

4.1 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA PRÁXIS ESCOLAR

Nesta seção, são expostas as principais diretrizes que fundamentaram as escolhas das ações que compõem este Plano de Ação Educacional. Essas diretrizes visam possibilitar a interação entre os professores, mesmo que tenham que planejar em dias diferentes da semana devido às suas áreas específicas. Para alcançar esse objetivo, o PAE inclui o uso de ferramentas educacionais que permitem a interação simultânea. Além disso, busca-se promover a construção de uma identidade, pelos professores, enquanto comunidade de aprendizagem.

A proposta formativa está organizada em três fases metodológicas: a pactuação da proposta, a execução da ação proposta e a avaliação do processo. A figura 2, abaixo, sintetiza a intenção de cada uma dessas fases.

Figura 2 - Fases de aplicação do Plano de Ação Educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A fase da pactuação da proposta ocorrerá em uma reunião geral com o grupo docente, durante as ações de planejamento dos semestres do ano letivo. Nessa ocasião, a proposta será apresentada a cada área do grupo de professores da escola, juntamente com um planejamento de aplicação do PAE. A segunda fase, a da execução das ações, será a formação continuada propriamente dita. Consistirá na execução de um plano de ações voltadas para compartilhar experiências e discutir resultados relacionados à implementação da Base. Essa fase ambiciona, não só a implementação da BNCC na escola, mas fincar as bases para a construção da prática da troca dialógica de saberes e experiências no grupo. Isso, de fato, pode vir a contribuir para a construção de uma futura comunidade de aprendizagem na escola. A terceira fase corresponde à avaliação do processo, que deverá ser possibilitada pela construção de um instrumental de avaliação como suporte à ação. Essa fase é de fundamental importância para a análise dos resultados do PAE e futuras correções de rotas.

O plano proposto tem sustentação em três pilares fundamentais, ancorados na pedagogia freiriana, conforme a figura 3, abaixo.

Figura 3 - Os 3 pilares do Plano de Ação Educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O primeiro dos três pilares, formação continuada, tem como escopo as ações propostas pelo PAE. A teoria freiriana considera a experiência formadora como um

ato permanente, atrelado à existência social, em que ensinar e aprender estão conectados e um inexiste sem o outro:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2017, p. 25).

Em sua obra, “Pedagogia da Autonomia”, o educador esclarece que existe um saber necessário ao professor - o de que ensinar não é transferir conhecimento. Esse conhecimento precisa ser apreendido na razão de ser dos indivíduos que se conectam por meio do ato de ensinar/aprender (FREIRE, 2017). Para o autor, a formação dos professores deveria insistir, além disso, em um outro saber: o de que existe uma influência “inegável” do “contorno ecológico, social e econômico” sobre os indivíduos que se conectam através da construção do conhecimento (FREIRE, 2017). Isso quer dizer que, tanto as condições sociais dos educandos interferem na forma como eles compreendem o mundo quanto a realidade concreta do próprio professor deve ser levada em consideração no estudo do saber teórico dessa influência, o que o autor denomina saber teórico-prático de sua realidade concreta (FREIRE, 2017). Isso, além de figurar uma função dialógica ao ato de ensinar/aprender, ainda lhe concebe um caráter social.

A dialogicidade entre ensinar e aprender e o seu caráter social amparam o segundo pilar deste plano de ação educacional. Para Freire (2017, p. 59):

[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

Esses são traços existenciais das comunidades de aprendizagem.

O terceiro pilar, por sua vez, consiste no trabalho da autonomia e liderança, refletidas na conduta social, como produto de sua emancipação enquanto sujeitos de sua existência, também defendidas pela obra freiriana: “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 2017, p. 105).

Para uma melhor compreensão dos resultados do estudo atrelados aos eixos da pesquisa e a relação destes com os dados e a ação propositiva, foi criado o quadro 12, abaixo:

Quadro 12 - Dados da pesquisa e ações propositivas (por eixo de análise ou por sujeito de pesquisa)

Nº	Eixo de Pesquisa	Principais Resultados	Ação Propositiva	Percurso Formativo por Eixo
1	Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Frágil concepção de currículo e confusão entre o conceito de currículo e BNCC. - Frágil conhecimento da Base e de sua conjuntura. - Dificuldade de vivenciar a implementação da Base e priorização de outros aspectos pedagógicos. - Visão tecnicista da educação e preocupação com o currículo prescrito. - Entrave na realização do planejamento integrado. - Posicionamento passivo em relação à implementação da Base e uma transferência de responsabilidade da escola para a Crede/Seduc. 	Formação continuada a ser realizada como alavanca para a construção de uma comunidade de aprendizagem, com o uso das reuniões de área para a promoção de momentos de troca	1. Currículo e BNCC - estudo do documento e suas implicações na rotina escolar (4 vivências): Currículo e BNCC - o que os separa? Currículo prescrito e currículo real. Currículo - o livro como bússola? Currículo em ação - BNCC-Formação e BNCC-Ensino Médio.
2	Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> - Romper com o isolamento das áreas. - Dificuldade em identificar os momentos de troca entre pares como formação continuada. - Posicionamento passivo em relação às práticas de formação continuada. - Necessidade de construção de uma cultura de troca dialógica de saberes. - Construção de autonomia pelo grupo docente enquanto comunidade de aprendizagem. 	dialógica entre pares e a construção de saberes, além do desenvolvimento da autonomia e lideranças no grupo.	2. Gestão colaborativa do currículo - prática da colaboração na formação docente por meio de exercícios de construção de uma comunidade de aprendizagem (4 vivências): 1º Circuito de áreas - compartilhando experiências de sucesso. Gestão colaborativa do currículo - Integrando áreas e possibilidades. Gestão colaborativa - o diálogo na BASE certa. Reflexão e ação - engajamento e colaboração em pauta.
3	Ensino Remoto	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de adaptação ao uso das tecnologias digitais. - Quebra de paradigmas com o desenvolvimento de novas habilidades. - Limitação de acesso às ferramentas digitais e instabilidade emocional de professores e alunos. - O compartilhamento de práticas exitosas. 		3. Uso didático das TICs: incentivo ao uso e compartilhamento de novas práticas (2 vivências): BNCC e as TICs - Onde estamos? Para onde vamos? 2º Circuito de áreas - compartilhando experiências de sucesso.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para compreender a ação, acima proposta, detalhada em seu percurso formativo, é necessário atentar para o conceito de comunidade de aprendizagem, na qual a proposta foi alicerçada. A próxima seção tem como objetivo esmiuçar todas as etapas propostas em objetivos mais claros dentro da Ação proposta no Plano de Ação Educacional.

4.2 DETALHAMENTO DA PROPOSTA FORMATIVA

Para compreender o PAE proposto, é necessário atentar para o conceito de comunidade de aprendizagem. Uma comunidade de aprendizagem possui sustentação na aprendizagem dialógica, que se fundamenta na existência de equidade nas relações, de solidariedade e de respeito à cultura e à individualidade dos sujeitos. A aprendizagem dialógica está intrinsecamente ligada a um diálogo igualitário, quando todos os indivíduos interagem com as mesmas oportunidades de contribuição com o grupo, expondo suas ideias e sendo respeitados em seus posicionamentos.

Paulo Freire, um dos maiores teóricos sobre a ideia de aprendizagem dialógica, compreende a comunicação como ferramenta-chave para a socialização de ideias e para compreender o mundo e agir sobre ele de forma consciente, responsável. A obra freiriana, legado expressivo na educação brasileira, deixa claro que o ato de ensinar é revolucionário e exige do professor uma postura dialógica, de troca, de aprender junto, um diálogo que se sobrepõe a si mesmo (FREIRE, 2019). Na sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire considera que

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos.

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 2019, p. 107).

Trabalhar a formação continuada na perspectiva de uma Comunidade de Aprendizagem, portanto, pretende suscitar na comunidade de professores o desejo do alcance desse diálogo que incorpora reflexão e ação, que transforma a práxis e recria socialmente o ato de ensinar e de aprender.

Nesta seção, tem-se um plano detalhado da ação de formação continuada proposta como PAE para o calendário letivo de 2023. Para isso, a proposta foi dividida em três fases: a fase da apresentação e pactuação da proposta de formação continuada, a fase da formação continuada propriamente dita e a fase da avaliação do processo formativo.

1ª FASE

Quadro 13 - Apresentação e pactuação da proposta formativa

- **Objetivo:** Conquistar a adesão do grupo docente com a apresentação da proposta.
- **Metodologia:** Uso de *slide* para apresentação do PAE com todas as suas fases detalhadas ao grupo de professores, com ênfase no conceito de comunidade de aprendizagem e nas três dimensões fundamentais das competências profissionais da BNC-Formação Continuada.
- **Período:** Reunião de planejamento das áreas.
- **Tempo:** 1 hora.
- **Público-alvo:** Corpo docente e coordenadoras de área da escola em questão.
- **Recursos a serem utilizados:** *Datashow*, *notebook*, material impresso com as dimensões e as competências gerais docentes trazidas pela BNC-Formação Continuada.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Durante a apresentação do PAE, serão propostos os recursos digitais a serem utilizados durante a formação:

- a) *WhatsApp*: Com a criação de um grupo com o único objetivo de servir como fórum de discussão entre as áreas sobre as experiências compartilhadas nas reuniões de formação continuada de cada área e rompimento do isolamento entre docentes. O objetivo da escolha dessa ferramenta é fazer uso de um recurso disponível aos professores, facilitando o contato com um instrumento já utilizada no cotidiano;
- b) *Google Drive*: Compartilhamento de uma pasta no *Google Drive* para arquivamento de materiais que sirvam como suporte para os momentos de formação das áreas, alimentada pelos próprios professores, como incentivo

à pesquisa entre os docentes e desenvolvimento da autonomia e liderança no grupo.

É importante ressaltar que a importância da utilização desses dois recursos pelo grupo de professores não está no uso propriamente dito desses recursos, já utilizados na rotina docente dessa escola, mas na inovação de utilizá-los para a interação dos planos entre as áreas.

2ª FASE

Quadro 14 - A formação continuada

- **Objetivo:** Desenvolver a pesquisa profissional e o engajamento dos professores enquanto membros ativos na fundação de uma comunidade de aprendizagem, com a construção da autonomia e de uma postura protagonista.
- **Metodologia:** Propor atividades de discussão, reflexão e compartilhamento de experiências e práticas exitosas nas áreas e entre as áreas (no fórum de discussão e na reunião geral dos semestres), mediadas pelo coordenador escolar, com dez encontros durante as reuniões de planejamento nas áreas.
- **Período:** Calendário letivo.
- **Vivências:** 10 encontros com temas centrados nos eixos da pesquisa.
 - o 2 encontros nas áreas, em cada bimestre;
 - o 1 encontro geral, com todas as áreas, por semestre.
- **Público-alvo:** Corpo docente e coordenadoras de área da escola em questão.
- **Recursos a serem utilizados:** Material impresso, *WhatsApp*, *Google Drive*.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao longo das dez vivências oferecidas ao grupo, serão propostas atividades que tentem romper com o isolamento dos professores e promover a autonomia e protagonismo no grupo, além de aliar a reflexão às ações de implementação desenvolvidas em sala.

A formação continuada que compõe o Plano de Ação Educacional deste estudo é composta por 10 encontros com temas centrados no estudo dos eixos teóricos da pesquisa, os quais foram denominados de vivências, por pretenderem possuir status de partilha, de aprendizagem dialógica, pressuposto importante na construção de uma comunidade de aprendizagem em gênese. As vivências estão listadas no quadro 15, abaixo.

Quadro 15 - Temas das vivências da formação continuada

Eixo	Vivência	Tema
Currículo	1	Currículo e BNCC - o que os separa?
	2	Currículo Prescrito e Currículo Real.
	3	Currículo - o livro como bússola?
	4	Currículo em ação - BNC-Formação e BNCC - Ensino Médio.
Formação continuada de Professores	5	1º Circuito de áreas - Compartilhando experiências de sucesso.
	6	Gestão colaborativa do currículo - Integrando áreas e possibilidades.
	7	Gestão colaborativa - O diálogo na BASE certa.
	8	Reflexão e Ação - engajamento e colaboração em pauta.
Ensino remoto	9	BNCC e as TICs - Onde estamos? Para onde vamos?
	10	2º Circuito de áreas - Compartilhando experiências de sucesso.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Todas as vivências listadas no quadro 13 estão esmiuçadas a seguir.

Quadro 16 - Vivência 1 da formação continuada

Tema: Currículo e BNCC - o que os separa?	
O quê?	Estudo sobre o histórico de construção da BNCC e o que a diferencia do conceito de currículo.
Por quê?	Porque os professores, em entrevista, demonstraram um frágil conhecimento sobre a BASE e confusão entre o conceito de BASE e currículo.
Onde?	EEEP recorte da pesquisa.
Quando?	Reunião de planejamento das áreas.
Quem?	Coordenadoras escolares e professores.
Como?	<p style="text-align: center;"><u>1º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Em cima da mesa da sala de reunião, onde estará reunido o grupo de professores da área, serão dispostos três tipos de cartões: o primeiro com características que definem a BNCC; o segundo, o currículo estadual (DCRC); e o terceiro, os dois. Os professores serão convidados a separarem os cartões entre três conjuntos: o conjunto das características da BNCC, o conjunto das características de currículo e o conjunto das características que pertencem aos dois. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Ao final da atividade, os professores deverão perceber que os cartões poderão ser agrupados em uma espécie de Diagrama de Venn, no qual as características que pertencem ao conjunto da BNCC também pertencem ao conjunto do currículo, mas este último conterá mais elementos que o conjunto da BNCC, chegando-se a entender a diferença entre os dois conceitos.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 15 min.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>2º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A coordenadora mediadora deverá convidar o grupo a discutir sobre o

Tema: Currículo e BNCC - o que os separa?	
	<p>papel da BNCC nos currículos escolares. Para tanto, os integrantes serão convidados a consultar as leis que tratam de incorporar a BNCC no projeto educacional do país:</p> <ul style="list-style-type: none"> o 1988: Constituição Federal. o 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. o 1998: Parâmetros Curriculares Nacionais. o 2014: Plano Nacional de Educação. o 2018: Homologação do documento. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Fazer o grupo pensar sobre o aspecto político da Base e a construção de sua ideia até ser homologada e chegar nas escolas.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 40 min.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>3º MOMENTO:</u></p> <p>ENCAMINHAMENTOS: A coordenadora mediadora deverá convidar os professores a postarem no grupo de <i>WhatsApp</i>, usado como fórum de discussão, características essenciais ao currículo escolar.</p> <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Provocar interação entre as áreas e fazer o grupo pensar sobre o currículo prescrito e o real, que serão temas da vivência 2.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: Quinta e sexta-feira da semana de aplicação da vivência (os dias em que todas as áreas já terão passado pela vivência).</p>
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A vivência 1, descrita acima, será conduzida em cada dia de planejamento nas áreas, durante a semana de planejamento da escola, em um total de quatro dias. Essa etapa culminará com uma atividade no fórum de discussão do grupo, realizado por meio do *WhatsApp*, ampliando a reflexão e promovendo uma maior interação entre as quatro áreas.

Quadro 17 - Vivência 2 da formação continuada

Tema: Currículo Prescrito e Currículo Real	
O quê?	Estudo sobre Currículo - definição de currículo e distinção entre currículo prescrito e currículo real.
Por quê?	Porque os professores entrevistados demonstraram uma preocupação com o currículo prescrito, em detrimento das escolhas internas à escola.
Onde?	EEEP recorte da pesquisa.
Quando?	Reunião de planejamento das áreas.
Quem?	Coordenadoras escolares e professores.
Como?	<u>1º MOMENTO:</u>

Tema: Currículo Prescrito e Currículo Real	
	<ul style="list-style-type: none"> • Será explorada uma competência geral da BNCC, a qual está presente no DCRC do Ceará (currículo estadual). • Os professores, depois de lerem a competência geral da BNCC, deverão responder às seguintes perguntas, levadas a debate: <ul style="list-style-type: none"> o O que essa competência orienta a ser feito? o Como você, professor, consegue colocar essa competência em prática dentro de sala? <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Propor reflexão no grupo sobre a diferença entre currículo prescrito e currículo real.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 40 min.</p> <p>COMPETÊNCIA GERAL SELECIONADA PARA O DEBATE: Competência Geral 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (CEARÁ, 2021, p. 23).</p>
	<p style="text-align: center;"><u>2º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A coordenadora mediadora deverá pedir que os professores resgatem as características essenciais para o currículo escolar, que eles escreveram no fórum de discussão do mês anterior. Perguntar se todas essas características estão presentes na BNCC e no DCRC. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Criar uma reflexão sobre a amplitude do currículo real, o que é vivenciado na <i>práxis</i> escolar.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 20 min.</p>
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 18 - Vivência 3 da formação continuada

Tema: currículo - o livro como bússola?	
O quê?	Exercício para trabalhar a dependência do professor em relação ao livro didático.
Por quê?	Porque os professores demonstraram uma visão tecnicista da educação, em que o livro didático direciona as ações do professor em sala de aula. Mostraram, também, uma clara preocupação com o currículo prescrito, especialmente devido às questões relacionadas à política de avaliações externas. Além disso, a importância do livro didático e de materiais que orientem o trabalho do professor em sala de aula foi destacada várias vezes pelos entrevistados como um elemento fundamental para o sucesso da implementação.
Onde?	EEEP recorte da pesquisa.
Quando?	Reunião de planejamento das áreas.
Quem?	Coordenadoras escolares e professores.

Tema: currículo - o livro como bússola?	
Como?	<p style="text-align: center;"><u>MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Serão dispostos livros didáticos da área na mesa da reunião e será feito um exercício de análise dos livros com um direcionamento para a importância deles como ferramenta para o planejamento do professor. • Voltando às dez competências gerais da BNCC - Ensino Médio, a coordenadora facilitadora perguntará quais competências gerais estão mais explícitas no conteúdo e metodologia propostos pelo livro, quais não estão e o porquê. • Ainda refletindo acerca do uso do livro didático, a coordenadora facilitadora deverá indagar o grupo sobre em que situações da sala de aula o livro teria ação limitada. • Por último, o grupo será orientado a ler o que o DCRC do estado garante sobre BNCC e currículo escolar: Embora a BNCC seja o documento orientador das redes de ensino e das escolas de todo o território nacional, não podemos chamá-la, contudo, de currículo, pois uma proposta curricular envolve uma diversidade de saberes, práticas e estudos que excedem o que nela está. Em termos gerais, quem faz o currículo de uma escola é a própria escola com suas regionalidades e peculiaridades, observando todas as suas especificidades e as diretrizes presentes na LDB (CEARÁ, 2021, p. 26). • Após a leitura do trecho do DCRC, perguntar se o livro didático como uma “receita pronta” abrange toda a complexidade do currículo da escola. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Suscitar uma reflexão sobre a limitação dos livros didáticos para atender às demandas específicas da escola.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 50 min.</p>
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 19 - Vivência 4 da formação continuada

Tema: Currículo em ação - BNC-Formação e BNCC-Ensino Médio	
O quê?	Estudo comparativo entre o que a BNC-Formação apresenta como essencial ao exercício do magistério e o que a BNCC - Ensino Médio apresenta como essencial para que o aluno aprenda.
Por quê?	Porque os docentes entrevistados apresentaram um posicionamento passivo em relação às ações de implementação da Base. Além disso, manifestaram uma transferência de responsabilidade da escola para a Crede/Seduc em relação às ações de formação continuada. Por fim, não identificaram os momentos de troca entre pares, nas reuniões de planejamento, como ações de formação continuada em serviço.
Onde?	EEEP recorte da pesquisa.
Quando?	Reunião de planejamento das áreas.
Quem?	Coordenadoras escolares e professores.
Como?	<p style="text-align: center;"><u>1º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os professores serão apresentados à BNC-Formação (pois a maioria ainda não conhece o documento). Será feita uma leitura em grupo das dez

Tema: Currículo em ação - BNC-Formação e BNCC-Ensino Médio	
	<p>competências gerais docentes trazidas pela BNC-Formação Continuada. Após a leitura, eles serão orientados a dividirem as dez competências em três dimensões: a dimensão do conhecimento profissional, a da prática profissional e a do engajamento profissional.</p> <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Possibilitar a reflexão sobre a amplitude do papel do professor enquanto profissional.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 20 min.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>2º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir aos docentes que se detenham na competência geral 6, da BNC-Formação: • Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. • Perguntar aos professores o que eles entendem sobre “formação permanente”. • Perguntar como deve acontecer uma formação permanente para um docente diante do quadro de transformações sociais, culturais, econômicas, políticas e comunicativas a que os professores e principalmente os alunos estão expostos. • Perguntar o que a competência quer dizer sobre “apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem o aperfeiçoamento profissional”. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Provocar reflexão sobre o protagonismo docente no aperfeiçoamento profissional.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 20 min.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>3º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir aos professores que, em seguida, leiam em grupo as dez competências gerais da BNCC - Ensino Médio. • Convidar os professores a fazerem um exercício de comparação das dez competências gerais da BNCC - Ensino Médio com as dez competências gerais da BNC-Formação. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Possibilitar uma reflexão sobre o alinhamento das dimensões que devem ser trabalhadas pelo professor em seu aperfeiçoamento profissional e o reflexo desse trabalho de formação permanente na aprendizagem dos alunos em sala de aula.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 20 min.</p>
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 20 - Vivência 5 da formação continuada

Tema: 1º Circuito de áreas - Compartilhando experiências de sucesso	
O quê?	Reunião de práticas exitosas sobre as ações de implementação da BNCC em sala de aula.
Por quê?	Os professores entrevistados relataram que a ação de compartilhamento de práticas exitosas durante o ensino remoto os ajudou na adaptação ao uso das tecnologias digitais que o momento exigia e demonstraram interesse em participarem de outras experiências com essa prática.
Onde?	EEEP recorte da pesquisa.
Quando?	Reunião geral do semestre.
Quem?	Coordenadoras escolares e professores.
Como?	<p style="text-align: center;"><u>VIVÊNCIA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A coordenadora escolar, mediadora no encontro, deverá convidar os professores indicados por suas áreas na vivência anterior para conduzirem o momento. Eles devem apresentar suas estratégias de implementação em sala de aula, juntamente com os resultados obtidos com as turmas. • Após os professores terminarem suas explicações, a coordenadora mediadora deverá abrir o debate para perguntas ou considerações. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Desenvolver a autonomia e lideranças no grupo.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 60 min.</p>
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 21 - Vivência 6 da formação continuada

Tema: Gestão colaborativa do currículo - Integrando áreas e possibilidades	
O quê?	Exercício para o planejamento integrado entre as áreas utilizando recursos digitais.
Por quê?	Porque os professores relataram dificuldade em integrar o planejamento entre as áreas devido ao fato de que ele é realizado em dias diferentes da semana em cada área.
Onde?	EEEP recorte da pesquisa.
Quando?	Reunião de planejamento das áreas.
Quem?	Coordenadoras escolares e professores.
Como?	<p style="text-align: center;"><u>1º MOMENTO: Exercício de planejamento em grupo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Propor a leitura da Competência Geral 1 da BNCC-Ensino Médio: • Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. • Pedir que os professores reflitam e tentem explicar o que seria um conhecimento historicamente construído. • Propor essa competência como ponto de partida para um planejamento

Tema: Gestão colaborativa do currículo - Integrando áreas e possibilidades	
	<p>coletivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após a apresentação da competência geral, pedir que os professores proponham um tema gerador em comum. Sortear um entre os temas propostos pelo grupo. • Pedir que os professores, a partir da Competência Geral e do Tema Gerador escolhidos, escolham individualmente, dentro de sua área e de acordo com o que propõe a BNCC - Ensino Médio, uma competência específica e uma habilidade relacionada a ela, para ser trabalhada dentro de sua componente curricular. • Pedir que cada professor proponha, dentro do seu componente curricular e tendo como ponto de partida a competência geral 1, a competência e a habilidade específicas, estratégias de abordagem do tema escolhido pelo grupo em uma hora-aula. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Romper com o isolamento do planejamento nas áreas.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 50 min.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>2º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Convidar os professores a, dentro da mesma lógica da atividade anterior, fazerem um exercício de planejamento entre áreas, tendo como suporte a planilha do <i>Google</i> compartilhada com a equipe. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Iniciar os primeiros passos na integração do planejamento entre as áreas.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 1 semana.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>3º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Convidar os professores a relatarem suas experiências de interdisciplinaridade nas aulas - que estratégias estão usando? Como as estratégias vêm ajudando na implementação da BNCC - Ensino Médio? Que resultados estão sendo obtidos? <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Fazer o grupo conhecer novas metodologias e experiências de implementação em sala.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 20 min.</p>
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 22 - Vivência 7 da formação continuada

Tema: Gestão colaborativa - O diálogo na BASE certa	
O quê?	Uma reflexão acerca do papel do educador enquanto membro de uma comunidade de aprendizagem.
Por quê?	Porque os professores entrevistados demonstraram necessidade de promover momentos de troca entre as áreas e uma necessidade de

Tema: Gestão colaborativa - O diálogo na BASE certa	
	construção de uma cultura de troca dialógica de saberes.
Onde?	EEEP recorte da pesquisa.
Quando?	Reunião de planejamento das áreas.
Quem?	Coordenadoras escolares e professores.
Como?	<p style="text-align: center;"><u>1º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Citar a frase emblemática de Paulo Freire, do livro “Pedagogia do Oprimido”: • “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 95). • Propor ao grupo uma interpretação dessa frase. • Perguntar o significado do termo “mediatizados pelo mundo”, utilizado pelo autor. • Pedir que os professores relatem o que é necessário para produzir conhecimento. • Introduzir, na discussão, outra frase de Paulo Freire, do livro “Pedagogia da Autonomia”: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2017, p. 47) • Pedir que os professores expliquem, por experiência própria, como essas “possibilidades” para a produção do conhecimento podem ser criadas. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Possibilitar a reflexão sobre o papel do professor enquanto membro de uma comunidade de aprendizagem.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 30 min.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>2º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Levando em consideração as reflexões do grupo sobre o que é necessário para produzir conhecimento e, diante das afirmações de Paulo Freire, indagar se existe a produção de conhecimento de forma isolada. • Resgatar o que os professores listaram, no primeiro momento da vivência, como necessário para que haja produção do conhecimento. • Com as reflexões criadas pelo grupo, chegar à dedução do aspecto social e emancipatório da educação. • Chegar ao conceito de comunidade de aprendizagem e apresentar suas características ao grupo. • Pedir que os professores relatem como poderiam contribuir para a construção de uma comunidade de aprendizagem na escola. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Compreender o conceito de comunidade de aprendizagem e o papel do professor na sua construção.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 30 min.</p>
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 23 - Vivência 8 da formação continuada

Tema: Reflexão e Ação - engajamento e colaboração em pauta	
O quê?	Uma reflexão sobre o papel do professor no processo de implementação da Base e planejamento de suas ações de implementação na escola.
Por quê?	Porque os professores demonstraram um posicionamento passivo em relação às ações de implementação da Base, uma transferência de responsabilidade da escola para a Crede/Seduc e uma dificuldade de vivenciar o processo de implementação da BNCC no ambiente escolar.
Onde?	EEEP recorte da pesquisa.
Quando?	Reunião de planejamento das áreas.
Quem?	Coordenadoras escolares e professores.
Como?	<p style="text-align: center;"><u>1º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Voltar ao estudo da BNC-Formação para explorar as três dimensões fundamentais da ação docente na escola: <ul style="list-style-type: none"> I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. • Pedir que os professores relatem como essas três dimensões da ação docente compõem a sua rotina profissional. • Em seguida, aprofundar o estudo fazendo uma leitura reflexiva com o grupo das competências específicas de cada uma das dimensões trazidas pela BNC-Formação para a ação docente. • Feito o estudo das competências específicas de cada dimensão, convidá-los a discutirem como a implementação da BNCC - Ensino Médio estaria atrelada às ações docentes dentro dessas três dimensões. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Entender o papel do professor enquanto agente implementador da norma dentro da escola.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 30 min.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>2º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar uma planilha de planejamento na qual cada professor irá preencher suas ações e o cronograma de implementação, especificando as dimensões e competências específicas da ação docente relacionadas a cada atividade. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Engajar o grupo nas ações de implementação da BNCC - Ensino Médio na escola.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 40 min.</p>
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 24 - Vivência 9 da formação continuada

Tema: BNCC e as TICs - Onde estamos? Para onde vamos?	
O quê?	Um exercício de autoavaliação em relação à implementação da Base na escola e o uso das tecnologias da informação e da comunicação.
Por quê?	Porque os professores entrevistados demonstraram necessidade da construção de autonomia do grupo docente enquanto comunidade de Aprendizagem. Além disso, observou-se um posicionamento passivo em relação às práticas de formação continuada, mas um vivenciamento de uma cultura digital durante o ensino remoto.
Onde?	EEEP recorte da pesquisa.
Quando?	Reunião de planejamento das áreas.
Quem?	Coordenadoras escolares e professores.
Como?	<p style="text-align: center;"><u>1º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizando a mesma planilha de planejamento das ações de implementação da BNCC - Ensino Médio na escola, convidar cada professor a relatar as ações que registrou na planilha: <ul style="list-style-type: none"> o As que já foram implementadas - relatar os resultados obtidos. o As que ainda serão implementadas - relatar os caminhos que devem ser seguidos. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Ao relatar as ações de implementação, cada docente deverá, ao refazer seus passos, autoavaliar seu caminho e expor seus desafios e conquistas.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 40 min.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>2º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir aos professores que indiquem, dentro de seu plano de ação, como as tecnologias da informação serão utilizadas na execução das ações de implementação da Base. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Incentivar o cultivo de uma cultura digital na escola, por meio de ações que promovam o uso crítico e responsável das TICs para o letramento digital.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 20 min.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>3º MOMENTO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Após cada professor expor suas ações de implementação na escola, cada área deverá indicar um professor para apresentar seu plano na reunião de práticas exitosas do semestre - última vivência do Plano de Ação Escolar. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Encorajar a autonomia, a prática do aprendizado dialógico e o pertencimento enquanto comunidade de aprendizagem no grupo.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 10 min.</p>
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tema: 2º Circuito de áreas - Compartilhando experiências de sucesso	
O quê?	Reunião de práticas exitosas sobre as ações de implementação da BNCC em sala de aula.
Por quê?	Os professores entrevistados relataram que a ação de compartilhamento de práticas bem-sucedidas durante o ensino remoto os ajudou na adaptação ao uso das tecnologias digitais exigidas naquele momento. Além disso, demonstraram interesse em participar de outras experiências envolvendo essa prática.
Onde?	EEEP recorte da pesquisa.
Quando?	Reunião geral do semestre.
Quem?	Coordenadoras escolares e professores.
Como?	<p style="text-align: center;"><u>VIVÊNCIA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A coordenadora escolar, mediadora no encontro, deverá convidar os professores indicados por suas áreas na vivência anterior para conduzirem o momento apresentando seus planos de implementação com ênfase no uso das TICs para o cultivo de uma cultura digital. • Após os professores terminarem suas explanações, a coordenadora mediadora deverá abrir o debate para perguntas ou considerações. <p>OBJETIVO DA ATIVIDADE: Desenvolver a autonomia e lideranças no grupo.</p> <p>TEMPO DE ATIVIDADE: 60 min.</p>
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3ª FASE

Quadro 26 - Avaliação do processo

<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Compreender os resultados alcançados para perceber os avanços e as fragilidades para a correção de rotas. • Metodologia: Utilização de instrumento preenchido pelo grupo de professores. • Período: Reunião de planejamento das áreas. • Tempo: 30 min. • Público-alvo: Corpo docente e coordenadoras de área da escola em questão. • Recursos a serem utilizados: Material impresso.
--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre formação continuada na educação traz à tona diversos outros temas importantes para o debate acadêmico. Quando a temática está intrinsecamente ligada à implementação de uma política pública, ademais, o estudo, inevitavelmente, deve-se levar em consideração os caminhos que a política pública trilhou para chegar aos agentes de sua implementação e o contexto atual desses agentes.

Este trabalho buscou estudar os desafios ou possibilidades que a escola selecionada como recorte encontra na formação de seus professores para a implementação da BNCC. Para tanto, levou-se em consideração que a instituição faz parte do grupo piloto de implementação e que recebeu esse intento em um contexto de pandemia, que provocou um período de trabalho remoto.

Entre os caminhos que a política pública trilhou para chegar até a escola e, depois, dentro da própria instituição pesquisada, o estudo mostrou um hiato em sua implementação. Essa consequência foi provocada pela mudança de prioridade dos órgãos responsáveis por essa atividade - Seduc-CE/Crede e escola –, que optaram por priorizar o trabalho com relação ao acesso dos alunos às aulas remotas e à preparação dos professores para atuarem nesse novo formato de ensino, durante os anos letivos de 2020 e 2021, ocasionado pela pandemia da covid-19. Com a volta às aulas presenciais e o DCRC em mãos, a implementação da Base passou a ser prioridade novamente durante o ano letivo de 2022, o que reacendeu a necessidade de formar os professores da escola pesquisada para esse fim.

Desse modo, para elucidar o desfecho deste trabalho, resgatou-se o caso de gestão da pesquisa, que é analisar as ações de formação dos professores para a implementação da BNCC na escola profissional pesquisada. Para tanto, procurou-se, como objetivos específicos, descrever essas ações de formação dos professores para a adaptação do trabalho à proposta da Base Nacional Comum Curricular e propor um PAE para a formação continuada de seus professores.

A proposta inicial, já que a pesquisa teve início em plena pandemia, durante o período de trabalho remoto da escola, era que a formação acontecesse à distância. No entanto, com a transição do ensino remoto para o presencial em 2022, a proposta de formação, que propõe como período de execução o calendário letivo de

2023, foi criada levando em consideração a oportunidade de reuniões periódicas do grupo de professores por área do conhecimento e, de forma eventual (com uma reunião geral do grupo por semestre), a reunião geral do corpo docente.

Levando em consideração o primeiro objetivo específico do trabalho - descrever as ações de formação dos professores para a adaptação do trabalho à proposta da Base Nacional Comum Curricular, pela escola estudada - constatou-se que as ações desenvolvidas pela instituição foram, até a conclusão da pesquisa, tímidas tentativas de estudo do documento da Base. As experiências mais significativas ocorreram nas reuniões de área do início do ano letivo de 2020 (antes da eclosão da pandemia) e nas ocasiões das semanas pedagógicas do período estudado, através de palestras.

No entanto, diante das evidências que surgiram do estudo das respostas dos professores às entrevistas em grupo, essas ações de formação protagonizadas pela escola demonstraram ser insuficientes para formar seus professores para a execução da norma em sua *práxis* pedagógica. Alguns professores, inclusive, demonstraram desconhecerem o documento e seu objetivo de existência.

Um fator surgiu de forma expressiva durante as entrevistas em grupo nas áreas: a necessidade de desenvolver a pesquisa profissional e o engajamento dos professores enquanto membros ativos de uma comunidade em processo de aprendizagem, trabalhando a autonomia e uma postura protagonista. Essa dedução surgiu do reconhecimento da existência de um posicionamento passivo em relação às ações de formação que os entrevistados demonstraram em suas falas, além de uma dependência em relação ao currículo prescrito.

Para alcançar esse objetivo, é necessário promover a identificação dos entrevistados com o grupo e o reconhecimento de seu papel como membros de uma coletividade. Isso pode ser alcançado por meio de diálogos entre os pares e pela construção da ideia de uma comunidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o segundo objetivo específico - propor ação para a formação continuada de professores à distância no contexto da implementação da BNCC a fim de aprimorar esse processo - tomou corpo através de um Plano de Ação Educacional que visa formar os alicerces de uma comunidade de aprendizagem na escola, trabalhando no grupo a aprendizagem dialógica para a conquista da autonomia, o protagonismo e a responsabilidade coletiva. Mais uma

vez, é importante ratificar que o PAE proposto, com suas dez vivências trabalhadas nas reuniões de área e gerais, será executado presencialmente, visto que houve mudança no cenário educacional, com a volta das aulas presenciais desde 2022.

Obviamente, um projeto tão complexo como uma comunidade de aprendizagem não conquistará sua existência apenas com as ações que este plano propõe. Todavia, o PAE apresentado abre caminho para os alicerces de sua construção. Esse estudo, portanto, além de propor um PAE para formar os professores para a implementação da Base na escola, incentiva novos estudos voltados para a formação continuada em exercício, aliada à ideia de comunidade de aprendizagem.

Entende-se que muitos entraves ainda persistem em relação à formação continuada de professores em exercício; não obstante, este estudo, através da análise das entrevistas realizadas, vê no conceito de comunidade de aprendizagem um caminho em potencial para trabalhar, não somente o conhecimento e prática profissional do professor (primeira e segunda dimensões fundamentais da ação docente, de acordo com a BNC-Formação), mas a ressignificação do trabalho docente diante do que BNC-Formação denomina de engajamento profissional (terceira dimensão da ação docente).

Por fim, é importante que a reflexão em torno de um planejamento e de uma formação continuada em exercício alicerçada na troca dialógica de saberes seja alimentada nas reuniões de área como fomento para maturação de uma comunidade autônoma na construção de saberes.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BENEDITO, S. V. C.; CASTRO FILHO, P. J. A educação básica cearense em época de pandemia de Coronavírus (COVID-19): perspectivas e desafios no cenário educacional brasileiro. **Revista Nova Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 58-71, 2020. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/43/34>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- BITENCOURT, J. Educação integral no contexto da BNCC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1759-1780, out./dez. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v17n4/1809-3876-e-curriculum-17-04-1759.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- BRANCO, E. P. *et al.* **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 29 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB/CNE nº 16 de 05 de outubro de 1999**. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 05 nov. 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: **Diário Oficial da**

União: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 65, p. 229, 22 dez. 1999b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/1999&jornal=1&pagina=269&totalArquivos=328>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 142, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=26/07/2004>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 118, p. 7, 21 jun. 2007a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/06/2007&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=192>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 239, p. 4, 13 dez. 2007b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=13/12/2007>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 136, p. 5, 17 jul. 2008. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/07/2008&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=80>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 11/2009.** Assunto: Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 30 jun. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12752-cp-2009>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Delegados receberão em breve as orientações para os debates.** Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/14948-delegados-receberao-em-breve-as-orientacoes-para-os-debates>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 759/2011/CGPFASPEPT/DIREPT/SETEC/MEC, de 17 de novembro de 2011.** Orientações sobre o projeto de arquitetura executivo padrão da escola do programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: MEC; SETEC; DIREPT; CGPFASPEPT, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9382-orientacoes-tecnicas-estados-171111-pdf&category_slug=novembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 65, p. 1, 05 abr. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/04/2013>. Acesso em 13 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Resolução nº 20, de 3 de outubro de 2014. Dispõe sobre a normatização dos procedimentos para realização de processos de compras de bens, de obras com características padronizadas e de serviços, inclusive de engenharia, gestão de contratos e atas de registro de preços, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Diário Oficial da União:** seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 93, p. 22, 07 out. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=07/10/2014>. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 184-A, ed. extra, p. 1, 23 set. 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/09/2016&jornal=1000&pagina=1>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967;

revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 15/2018**. Assunto: Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 04 dez. 2018a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152018.pdf?query=PLENA. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC; CONSED; UNDIME, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 250, p. 60, 31 dez. 2018c. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/12/2018&jornal=515&pagina=60&totalArquivos=184>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018d. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 66, p. 114, 06 abr. 2018e. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/04/2018&jornal=515&pagina=114&totalArquivos=278>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 10, de 14 de maio de 2018. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 92, p. 18, 15 maio 2018f. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?>

data=15/05/2018&jornal=515&pagina=18&totalArquivos=78. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Resolução nº 14, de 27 de junho de 2018. Altera a Resolução CD/FNDE nº 10, de 15 de maio de 2018, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 123, p. 9, 15 maio 2018g. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/06/2018&jornal=515&pagina=9&totalArquivos=108>. Acesso em: 20 dez 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de novas normas para a formação do professor avança**. Brasília, DF, 18 dez. 2018h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72091-proposta-de-novas-normas-para-a-formacao-do-professor-avanca>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 756, de 03 de abril de 2019. Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 65, p. 27, 04 abr. 2019a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/04/2019&jornal=515&pagina=27&totalArquivos=59>. Acesso em: 06 out. 2022.

BRASIL. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC)**: Documento Orientador 2019. Brasília, DF: MEC, 2019b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. [2020a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDDE INTERATIVO**. [2020b]. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL **Parecer CNE/CP nº 10/2020**. Assunto: Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC; CNE, 16 jun. 2020c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN102020.pdf. Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da

Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 208, p. 103, 29 out. dez. 2020d. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/10/2020&jornal=515&pagina=103&totalArquivos=282>. Acesso em: 27 jun. 2023.

CA, CB. **Entrevista com gestores**. [Entrevista concedida]. Pacatuba, 26 nov. 2020.

CEARÁ. Lei nº 12.066, de 13 de janeiro de 1993. Aprova a estrutura do Grupo Ocupacional Magistério de 1º e 2º Graus - MAG, institui o Sistema de Carreira do Magistério oficial de 1º e 2º Graus do Estado e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, ano 59, n. 15.972, parte 1, p. 1, 15 jan. 1993. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2017/04/lei12066_93estruturamagist.pdf. Acesso em: 7 ago. 2022.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 413/2006. Regulamenta a educação profissional técnica de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano 9, n. 112, cad. 1/2, p. 16, 14 jun. 2006. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20060614/do20060614p01.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano 10, n. 239, cad. 1/2, p. 1, 19 dez. 2007. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20071219/do20071219p01.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

CEARA. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano 9, n. 245, cad. 1/3, p. 1, 23. dez. 2008. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081223/do20081223p01.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CEARÁ. Decreto nº 30.282, de 04 de agosto de 2010. Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da Secretaria da Educação (Seduc), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 1, n. 146, cad. 1/2, p. 1, 05 de ago. 2010. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20100805/do20100805p01.pdf> Acesso em: 20 dez. 2020.

CEARÁ. Lei Complementar nº 15.181, de 28 de junho de 2012. Altera os arts. 2º e 3º e acrescenta o art. 3º-a da lei nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 4, n. 124, cad. 1/3, p. 1, 02. jul.

2012. Disponível em:

<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20120702/do20120702p01.pdf>. Acesso em: 20 dez 2020.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2018b.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

CEARÁ. Educação profissional. **Criação das EEEPs**. Fortaleza, 12 nov. 2018c.

Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103. Acesso em: 20 dez. 2020.

Acesso em: 20 dez. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Serviços – Escolas Estaduais**. 2018d.

Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Certificação de Gestores Escolares**: Curso de atualização em Gestão Escolar. Fortaleza: Seduc, [2018a].

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Consulta Pública**. 2019a. Disponível em:

https://professor.seduc.ce.gov.br/consulta_publica. Acesso em: 02 maio 2020.

CEARÁ. Resolução CEE/CP nº 479, de 2019. Dispõe, em caráter excepcional, sobre o credenciamento de instituições de ensino, autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento de cursos/etapas da educação infantil, do ensino fundamental e médio regulares e na modalidade educação de jovens e adultos e homologação de nucleação, sem interrupção, com validade até 31.12.2020, das escolas pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Ceará e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 11, n. 240, cad. 1/4, p. 31, 18 dez. 2019b. Disponível em:

<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20191218/do20191218p01.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações para utilização dos recursos do PDDE Novo Ensino Médio**. Ceará: SEDUC, 2019c.

CEARÁ. **Para professores**: Seduc inicia consulta sobre Documento Curricular Referencial do Ceará. Fortaleza, 01 nov. 2019d. Disponível em:

<https://www.seduc.ce.gov.br/2019/11/01/para-professores-seduc-inicia-consulta-publica-sobre-documento-curricular-referencial-do-ceara/>. Acesso em: 7 ago. 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Ensino Médio e Profissional**. [2020a]. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-estaduais-de-educacao-profissional-no-ceara/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CEARÁ. Crede 1 Maracanaú. **Maracanaú – Escolas Estaduais**. [2020b]. Disponível em: <https://www.crede01.seduc.ce.gov.br/municipios/maracanau/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações para a reelaboração da proposta pedagógica da escola e da matriz curricular**. Ceará: SEDUC, 2020c.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Educação Profissional**. [2020d]. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 299, de 10 de novembro de 2020**. Assunto: Baixa normas complementares para as instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do estado do Ceará, e para as instituições dos sistemas municipais que a ele se integram, orientando sobre o encerramento do ano letivo de 2020 e sobre como proceder em relação aos registros de escrituração escolar, e dá outras providências. Fortaleza: Conselho Estadual de Educação, 10 nov. 2020e. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/2992020-1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CEARÁ. **Ofício Circular da Seduc-CE nº 007/2020**. Fortaleza: SEDUC, 2020f. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/03/Diretrizes_escolas.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 497, de 21 de dezembro de 2021**. Estabelece normas complementares e orientações para implementação do Currículo do Ensino Médio, no âmbito do Sistema de Ensino do estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza: Conselho Estadual de Educação, 2021a. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLUCAO-No-497.2021-CEE-DCRC-EM-28.12.2021-VF.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **CEE homologa Documento Curricular Referencial do Novo Ensino Médio para efetivação no CE 2021**. Fortaleza, 22 dez. 2021b. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/2021/12/22/cee-homologa-documento-curricular-referencial-do-novo-ensino-medio-para-implementacao-no-ceara/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CEARÁ. Lei nº 17.550, 5 de julho de 2021. Autoriza o poder executivo a adquirir e a ceder o uso de notebooks para uso por professores da rede pública estadual de ensino, assegurando condições para a criação de conteúdos e a prática de atividades necessárias à aprendizagem remota. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 13, n. 155, cad. 1/1, p. 1, 05 jul. 2021c. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20210705/do20210705p01.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Governo do Ceará vai adquirir 28 mil notebooks para uso de professores da rede estadual**. Fortaleza, 5 jul. 2021d. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2021/07/05/governo-do-ceara-vai-adquirir-28-mil-notebooks-para-uso-por-professores-da-rede-estadual/> Acesso em: 23 jan. 2023.

CEARÁ. **Matriz 2022 Informática**. [2022]. Disponível em: https://storage.seduc.ce.gov.br/educacaoprofissional/wp-content/uploads/2023/05/31161527/Matriz_2022_INFORMATICA-3.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=educacaoprofissional%2F20230703%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20230703T144050Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=900&X-Amz-Signature=225673baeb7cd7dd8637d4cba5cc1d47474c1edf5d50133b2924c0a654555d3f. Acesso em: 02 out. 2022.

CEARÁ. **Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE)**. [2023]. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 02 out. 2022.

CHEDIAK, S. *et al.* Comunidades de aprendizagem profissional como estratégia de liderança na gestão escolar do século XXI. **RIAEE – Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 1, p. 304-324, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11408>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CONSED; UNDIME. **Seminários Estaduais da BNCC**: Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Posicionamento%20Consed%20e%20Undime.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Editora Realize, 2020. p. 1-6. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

COSTA, J. A.; CASTANHEIRA, P. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **RBPAE**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 13-44, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58912>. Acesso em: 15 dez. 2022.

COSTA, M. O.; SILVA, L. A. Educação e Democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240047, p. 1-22, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100302. Acesso em: 13 mar. 2020.

CURY, C. R.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

D. Depoimento [nov. 2020]. Entrevistadora: Franci Clemente Lira. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020. Entrevista estruturada individual (60

min). Entrevista concedida para a pesquisa sobre a formação dos professores para a implementação da BNCC.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA. **Projeto Político Pedagógico**. Pacatuba, 2014a.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PACATUBA. **Regimento Escolar da Escola Estadual de Educação Profissional**. Pacatuba, 2020b.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuíta, 2011.

FERRETTI C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2022.

FLORES, M. A. Escola e sala de aula: a liderança dos professores. *In*: MACHADO, J.; ALVES, J. M. (org.). **Professores e escolas: conhecimento, formação e ação**. Porto: Universidade Católica Editora, 2016. p. 31-54. Disponível em: <https://1library.co/document/yeownkeq-escola-e-sala-de-aula-lideranca-dos-professores.html>. Acesso em: 07 ago. 2022.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582/267>. Acesso em: 01 maio 2020.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 55. ed. Editora. São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. A. Encontros e desencontros nos processos de formação continuada de professores em escolas públicas de educação básica. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 126-140, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/68/58>. Acesso em: 17 maio 2020.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 01 fev. 2022.

GIRARDELO, E. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores**. 2017. 18 f. Monografia (Especialização em Especialização em Gestão Escolar) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2067/1/GIRARDELO.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D.; DEITOS, R. A. Avaliação em larga escala e base nacional comum curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **RPGE: Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 891-908, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14018>. Acesso em: 02 fev. 2022.

GOOGLE MAPS. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-3.8535462,-38.5795397,15z>. Acesso em: 20 dez. 2020.

HYPÓLITO, A. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6954/695474085003/695474085003.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

IMBERNÓN, F. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. **Centro de Referências em Educação Integral**, [S. l.], 20 dez. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ascomunidades-de-aprendizagem-e-o-novo-papel-do-professor/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

IMBERNÓN, F ; NETO, A. S.; SILVA, A. C. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. **Revista Iberoamericana de Educación**, ISSN: 1022-6508 / ISSNe: 1681-5653 [(2020) vol. 82 núm. 1, pp. 161-172] - OEI. Disponível em: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/154897/1/695081.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**: Pacatuba. [2020]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/pacatuba.html>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Manual Operacional**. Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE. Recife: ICE, 2006.

JÄGER, J. J.; NÖRNBERG, M. A formação entre pares como ação ética e política. *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, [S. l.], v. 31, n. 66, p. 191-206, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13479>. Acesso em: 27 jun. 2023.

KUENZER, A. C. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MAINARDES, J. Entrevista com o professor Stephen j. Ball. Olhares: **Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 161–171, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2020.

MEDEIROS, L. M. B.; BEZERRA, C. C. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: SOUSA, R. P. *et al.* (org.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 17-37. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-02.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MELO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível** [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2012. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Comunidades_de_aprendizagem/4hypBAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 20 fev. 2022.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado Democrático de Direito. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?>

journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6801. Acesso em: 10 abr. 2020.

PACATUBA. **Prefeitura Municipal de Pacatuba**. [2020]. Disponível em: <https://pacatuba.ce.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NOLETO, N. J. Prefácio. *In*: RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. (org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação – USP, 2018. p. 5-6. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PESQUISA sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2021. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. (ed. COVID-19: metodologia adaptada). Disponível em: https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic_educacao_2021_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 07 ago. 2022.

RIBEIRO, J. S. C.; PINHO, M. J. Interdisciplinaridade na escola contemporânea: desafios e possibilidades. **Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 10, n. 1, p. 261-274, maio 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6549>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SACRISTÁN, J.G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. São Paulo: Penso editora, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2013. Disponível em: <https://forumturbo.org/wp-content/uploads/wpforo/attachments/48669/6310-Leonardo-Secchi-Politic-Pblicas.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SOUZA, M. A.; FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade, Currículo e Tecnologia: um estudo sobre práticas pedagógicas no ensino fundamental. **RIAEE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 708-721, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8303>. Acesso em: 22 out. 2020.

SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S. A formação continuada de professores da educação básica no contexto brasileiro: realidades e necessidades. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO (SIPASE), 4., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/49.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS ESTRUTURADAS COM GESTORES E COORDENADORES DE CURSO

O roteiro da entrevista busca analisar as ações de formação dos professores para a implementação da BNCC em uma escola profissional da cidade de Pacatuba, pertencente ao grupo piloto de implementação da BNCC na Crede 01, em período de pandemia. Para tanto, a entrevista foi dividida em quatro seções:

1. Caracterização do entrevistado.
2. Base Nacional Comum Curricular.
3. Currículo e adaptação da escola à base.
4. Formação continuada de professores e implementação da Base.

ENTREVISTA: GESTORES (1 DIRETOR E 2 COORDENADORAS)

1. Caracterização do entrevistado - Fale um pouco sobre:

- 1.1. Você, do ponto de vista acadêmico e profissional: sexo, idade, formação, experiência profissional;
- 1.2. A escola a que está vinculado, sua experiência nela, desde quando trabalha na instituição.
- 1.3. Função que ocupa, há quanto tempo, forma de provimento do cargo;
- 1.4. Caracterização da escola em que é diretor/coordenador: histórico da escola, infraestrutura, número de alunos, turmas, turnos, anos/séries que atende, dados sobre desempenho nas avaliações em larga escala, Ideb, contexto socioeconômico da comunidade que atende, número de professores;
- 1.5. Atividades de gestão: reuniões, periodicidade, segmentos participantes, rotinas e dinâmicas de gestão escolar, procedimentos de gestão administrativa, financeira e pedagógica, distribuição de tarefas entre gestores escolares/equipe gestora;

2. Base Nacional Comum Curricular:

- 2.1. O que o entrevistado sabe sobre:
 - 2.1.1. Processo de elaboração da BNCC, disposição legal;
 - 2.1.2. Participação das redes de ensino e dos especialistas na elaboração da BNCC;
 - 2.1.3. Consultas realizadas pelo MEC;
 - 2.1.4. Publicação do documento;

2.2. O que o entrevistado sabe sobre:

2.2.1. As ações de implementação da BNCC realizadas pelo MEC;

2.2.2. Como as orientações de implementações chegaram ao estado do Ceará;

2.2.3. A elaboração do currículo no Ceará (houve ou está havendo a participação dos profissionais da educação? Como?);

2.2.4. As ações de implementação na sua rede de ensino;

2.2.5. A repercussão da implementação da BNCC para a formação de professores;

2.2.6. As ações realizadas nas escolas para a implementação da BNCC.

3. Currículo e adaptação da escola à base:

3.1. Que ações da Crede/Seduc estão sendo feitas para implementar a BNCC na escola?

3.2. Como as ações de implementação da Base Nacional Comum Curricular pela Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-CE)/Regional (Crede 01) impactaram na formação dos professores da escola?

3.3. Que ações estão sendo realizadas pela escola para a implementação da BNCC?

3.4. Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola para cumprir seu Plano de Flexibilização do Currículo (PFC)?

3.5. Quais experimentos/adaptações foram feitos no currículo da escola no intuito de implementar a Base?

3.6. Quais as principais dificuldades impostas pela pandemia para o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular na escola?

4. Formação continuada de professores e implementação da base:

4.1. O que sabe sobre a formação continuada antes da pandemia?

4.2. Como era a formação continuada antes da pandemia?

4.3. De que ações de formação continuada participou antes da pandemia?

4.4. Como estava acontecendo a formação dos professores para a implementação da BNCC antes da pandemia?

4.5. Quais os principais desafios enfrentados pelos professores para implementar a BNCC?

4.6. Que impactos da implementação da BNCC foram observados na práxis pedagógica?

4.7. Qual a relação dos docentes com as tecnologias da educação?

ENTREVISTA 4: COORDENADORES DE CURSO (CURSO DE TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO/ TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL/ TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA/ TÉCNICO EM INFORMÁTICA

1. Caracterização do entrevistado - Fale um pouco sobre:

1.1. Você do ponto de vista acadêmico e profissional: sexo, idade, formação, experiência profissional;

1.2. A escola a que está vinculado, sua experiência nela, desde quando trabalha na instituição.

1.3. Função que ocupa, há quanto tempo, forma de provimento do cargo;

1.4. Caracterização da escola em que é coordenador de curso: histórico da escola, infraestrutura, número de alunos, turmas, turnos, anos/séries que atende, dados sobre desempenho nas avaliações em larga escala, Ideb, contexto socioeconômico da comunidade que atende, número de professores;

1.5. Atividades de coordenação de curso: reuniões, periodicidade, segmentos participantes, rotinas e dinâmicas de gestão escolar, procedimentos de gestão administrativa, financeira e pedagógica, distribuição de tarefas entre coordenadores.

2. Base Nacional Comum Curricular:

2.1. O que o entrevistado sabe sobre:

2.1.1. Processo de elaboração da BNCC, disposição legal;

2.1.2. Participação das redes de ensino e dos especialistas na elaboração da BNCC;

2.1.3. Consultas realizadas pelo MEC;

2.1.4. Publicação do documento.

2.2. O que o entrevistado sabe sobre:

2.2.1. As ações de implementação da BNCC realizadas pelo MEC;

2.2.2. Como as orientações de implementações chegaram ao estado do Ceará;

2.2.3. A elaboração do currículo no Ceará (houve ou está havendo a participação dos profissionais da educação? Como?);

- 2.2.4. As ações de implementação na sua rede de ensino;
- 2.2.5. A repercussão da implementação da BNCC para a formação de professores;
- 2.2.6. As ações realizadas nas escolas para a implementação da BNCC.

3. Currículo e adaptação da escola à base:

- 3.1. Como as ações de implementação da Base Nacional Comum Curricular pela Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-CE)/Regional (Crede 01) impactaram na formação dos professores da escola?
- 3.2. Quais decisões do núcleo gestor podem ser consideradas importantes para a implementação da BNCC na escola?
- 3.3. Quais desafios são enfrentados por você, enquanto coordenador de curso, para a implementação da BNCC na escola?
- 3.4. Quais as principais dificuldades impostas pela pandemia para o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular na escola?

4. Formação continuada de professores e implementação da base:

- 4.1. O que sabe sobre a formação continuada antes da pandemia?
- 4.2. Como era a formação continuada antes da pandemia?
- 4.3. De quais ações de formação continuada participou antes da pandemia?
- 4.4. Como estava acontecendo a formação continuada dos professores da sua área para a implementação da BNCC, antes da pandemia?
- 4.5. Enquanto coordenador(a) de curso, quais ações está realizando para promover a discussão, reflexão e formação dos professores do seu curso para a implementação da BNCC?
- 4.6. Enquanto coordenador(a) de curso, quais ações está realizando para promover a discussão e estudo das tecnologias da educação entre os professores do seu curso?
- 4.7. Quais desafios são enfrentados pelos professores de seu curso para a implementação da BNCC?
- 4.8. Quais impactos da implementação da BNCC foram observados na prática pedagógica dos professores do curso?
- 4.9. Qual a relação dos professores do seu curso com as tecnologias da educação?

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA COM O AGENTE
EXTERNO, REPRESENTANTE DA SEDUC-CE
APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA**

A entrevista busca analisar as ações de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado do Ceará. Para tanto, ela foi dividida em quatro seções:

1. Caracterização do entrevistado.
2. Divisão do grupo de implementação.
3. Descrição das etapas de implementação.
4. Resultados esperados.

É importante que o entrevistado preencha o termo de consentimento para a pesquisa, que será enviado ao seu e-mail, e devolva-o ao pesquisador, assinado. O documento pode ser escaneado e enviado de volta por e-mail.

ATOR DA PESQUISA: Consultor do Consed responsável pelo acompanhamento das etapas de implementação da base no estado do Ceará.

1. Caracterização do entrevistado.

- 1.1. Seu nome completo, idade, formação e experiência profissional.
- 1.2. Cargo que ocupa dentro do Consed, tempo no cargo e tipo de vínculo.
- 1.3. Descreva a sua função vinculada ao trabalho de implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ceará.

2. Divisão do grupo de implementação.

- 2.1. Em quantas frentes de trabalho foram divididas as ações de implementação da BNCC no Ceará? Descreva cada uma delas.
- 2.2. Como é feito o planejamento das ações dos grupos que compõem essas frentes de trabalho? Com que periodicidade?
- 2.3. Como essas ações de implementação devem chegar às escolas?

3. Descrição das etapas de implementação.

- 3.1. Quais as etapas planejadas para a implementação da base no estado do Ceará?

3.2. Quais dessas etapas de implementação foram cumpridas no estado?

3.3. Em que etapa de implementação o estado se encontra?

4. Resultados esperados

4.1. Quais os próximos passos para a implementação da BNCC no estado?

4.2. Quais resultados são esperados? Qual o prazo estipulado para que a implementação aconteça no estado?

4.3. Quais desafios estão sendo enfrentados para a implementação da base no estado do Ceará?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA COM PROFESSORES DA BASE COMUM E TÉCNICA

APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA

As questões que seguem compõem um procedimento de pesquisa realizada pela mestrandia Franci Clemente Lira, do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, com o intuito de atender à demanda gerada pelo problema de sua pesquisa: Quais desafios são enfrentados por uma escola profissional do estado do Ceará durante a implementação da Base Nacional Comum Curricular em tempos de pandemia?

A entrevista em grupo busca analisar as ações de formação dos professores para a implementação da BNCC em uma escola profissional da cidade de Pacatuba, pertencente ao grupo piloto de implementação da BNCC na Crede 01, em período de pandemia. Para tanto, está dividido em três partes:

1. Apresentação do sujeito da pesquisa;
2. Conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular;
3. Formação continuada de professores;
4. Ensino Remoto.

É importante que o sujeito pesquisado preencha o termo de consentimento para a entrevista, que será enviado ao seu e-mail, e devolva-o ao pesquisador, assinado. O documento pode ser escaneado e enviado de volta por e-mail.

ATORES DA PESQUISA: Professores que compõem a base comum e a base técnica da escola pesquisada.

1. Apresentação do sujeito da pesquisa:

- 1.1.** Seu nome completo, idade, formação e experiência profissional.
- 1.2.** Disciplina que leciona, há quanto tempo, forma de provimento do cargo (efetivo ou temporário).
- 1.3.** Descreva a escola a que está vinculado (histórico da escola, infraestrutura, número de alunos, turmas, turnos, anos/séries que atende, dados sobre desempenho nas avaliações em larga escala, Ideb, contexto socioeconômico da comunidade que atende, número de professores).

1.4. Descreva as atividades de planejamento que desenvolve na escola e com que frequência.

2. Conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular:

2.1. Como você descreve as ações de implementação da base na sua rede de ensino?

2.2. Quais as maiores dificuldades enfrentadas pela escola para implementar a BNCC?

2.3. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você, enquanto professor, para implementar a BNCC?

2.4. Quais impactos a implementação da BNCC causou/está causando em sua práxis pedagógica?

2.5. Quais tipos de ações estão faltando ser realizadas pela Seduc-CE/Crede para que a BNCC possa ser implementada?

2.6. Quais tipos de ações estão faltando ser realizadas pela escola para que a BNCC possa ser implementada?

2.7. Quais sugestões para o currículo da escola você daria para implementar a BNCC?

3. Formação continuada do professor:

3.1. Quais formações continuadas você realizou antes da pandemia?

3.2. Que tipo de necessidade de formação continuada foi sentida durante o ensino remoto?

3.3. Que tipo de necessidade de formação continuada foi sentida por você para a implementação da BNCC?

3.4. Você participou de alguma formação continuada para a implementação da BNCC? Se sim, de qual formação participou?

4.5. Descreva as ações de formação continuada realizadas na escola antes da pandemia:

4.6. Descreva as ações de formação continuada realizadas pela escola durante o período remoto:

4.7. Você se sente preparado para implementar a BNCC em suas aulas? Por quê?

4. Ensino Remoto:

4.1. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você durante o período de ensino remoto?

4.2. Você domina as tecnologias da educação? Quais ferramentas tecnológicas foram usadas por você em suas aulas durante a pandemia e por que a escolha de cada uma delas?

4.3. Descreva as ações de planejamento realizados pela escola durante o ensino remoto: