

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

ANA FLÁVIA MIRANDA MARTINS

O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DE MATO
GROSSO DO SUL NO OLHAR DOS(AS)
COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO EM TRÊS LAGOAS, MS:
ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

TRÊS LAGOAS-MS

2022

ANA FLÁVIA MIRANDA MARTINS

O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DE MATO
GROSSO DO SUL NO OLHAR DOS(AS)
COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO EM TRÊS LAGOAS, MS:
ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Dissertação submetida ao programa
de Pós-Graduação *Stricto Sensu*,
Mestrado em Educação, do Campus
de Três Lagoas, sob a orientação da
Profa. Dra. Carla Busato
Zandavalli.

TRÊS LAGOAS-MS

2022

MARTINS, A. F. M. **O Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Estadual de Ensino, em Três Lagoas, MS: Elaboração e Desenvolvimento.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2021.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, como exigência para o Curso de Mestrado em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Presidente da Banca

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro Interno

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Membro Externo

Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Suplente

Três Lagoas, MS, _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me ajudar a suportar os momentos adversos, principalmente, quando perdi a minha mãe, aquela que, certamente, foi e será uma das pessoas mais especiais em minha vida.

À minha mãe Mabel (in memória); que, em sua simplicidade, nunca mediu esforços para me fazer feliz, sei que seu sonho era me ver terminar esse curso, mas a vida não é um conto de fadas e ela se foi antes que isso acontecesse.

À minha orientadora Profa. Dra. Carla B. Zandavalli, sua orientação e seu companheirismo foram imprescindíveis neste trabalho, muito obrigada por tudo.

Aos(as) professores(as) do curso de Mestrado em Educação do CPTL, agradeço a cada aula, o meu muito obrigada.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – campus CPTL.

Ao meu esposo Francelino Martins e aos meus filhos; João Lucas Martins e Ana Beatriz Martins, que me apoiaram e suportaram minhas ausências, amo vocês.

Aos meus familiares, em especial, à minha sogra Dona Neuza, por me ajudar a cuidar de meus filhos.

Às minhas companheiras de curso Anita B. Rolim e Ângela Bezerra, amigas para além do curso de mestrado, e aos demais colegas de curso que, infelizmente, a pandemia dificultou conhecê-los pessoalmente.

Às minhas ex-diretoras Miriam Zanardi e Maria Gélia, agradeço o incentivo de vocês.

Às minhas atuais diretoras Héliida Rodrigues e Marieda Farinon, agradeço o apoio recebido.

Às coordenadoras pedagógicas que disponibilizaram de seu tempo para contribuírem com esta pesquisa, o meu muito obrigada.

À Secretária de Estado de Educação, por autorizar a pesquisa, e aos diretores escolares que permitiram o contato com os coordenadores escolares.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Geppforte, por nossos encontros tão valorosos.

MARTINS, A. F. M. **O Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Estadual de Ensino, em Três Lagoas, MS: Elaboração e Desenvolvimento.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2021.

RESUMO

O presente trabalho analisou a elaboração e o desenvolvimento do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul Ensino Fundamental (CRMSEF) implementado em 2019 nas escolas estaduais, sob o olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Estadual de Ensino no Município de Três Lagoas, intentou-se também identificar a participação das escolas e dos sujeitos investigados no processo de elaboração do documento curricular; analisar o processo de elaboração; compreender o processo de formação continuada dos coordenadores(as) pedagógicos(as); e identificar as continuidades e rupturas entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o CRMSEF. A pesquisa, de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2013), foi embasada pelos pressupostos do materialismo histórico dialético (MARX, 2013). A linha teórica adotada para alicerçar as argumentações relativas ao currículo e às relações escolares foi a histórico-crítica (SAVIANI, 2019). Neste trabalho, as discussões foram construídas com base na concepção de Estado Integral de Gramsci (2002, 2004, 2007). As discussões sobre currículo contaram também com as ideias Apple (2008); Chizzotti; Ponce, (2012); Saviani (2012, 2015, 2016, 2019); Libâneo (1992, 1994, 2013); Arroyo (1982, 2013); Duarte (2018). Para discutir Políticas Públicas no contexto educacional, buscou-se apoio em Lopes (2006, 2018); Marx (2008); Rodríguez (2010); Mészáros (2011); Macedo (2016, 2018), dentre outros. O desdobramento da pesquisa ocorreu em três etapas: a primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico e documental, assim foram examinadas por meio da realização do estado de conhecimento prévio nas bases indexadoras de trabalhos científicos, sendo elas: (*Scielo.br*, *Scholar Google*, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) verificou-se que não havia trabalhos com a mesma temática investigativa. No levantamento documental, foram consultados documentos curriculares anteriores ao CRMSEF, Resoluções e Decretos do Estado de MS que tratam da atividade de coordenação pedagógica, o próprio CRMSEF, certificados emitidos pela Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e a BNCC. A segunda fase da pesquisa, consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas aplicadas junto às coordenadoras pedagógicas da rede estadual no município de Três Lagoas/MS nas escolas de ensino fundamental anos iniciais. Na última fase foi realizado o tratamento das informações coletadas em campo à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados da pesquisa ratificam que o CRMSEF foi elaborado para atender ao modelo educacional proposto pelas políticas curriculares que se materializaram na BNCC, documento este de natureza normativa e centralizadora. Constatou-se que o CRMSEF se alinha à BNCC e há poucas diferenças entre os dois documentos. Identificou-se que não houve autonomia na participação dos sujeitos escolares na construção da proposta curricular, uma vez que poucos elementos poderiam ser alterados. Na percepção das participantes, o CRMSEF tem a função de viabilizar a implementação da BNCC. Percebeu-se que há incertezas por parte das educadoras em relação à implementação da proposta curricular estadual no que se refere à promoção da equidade, uma vez que o entendimento sobre o documento, certamente, não será o mesmo em todas as unidades escolares, pois cada escola tem suas particularidades. Concluiu-se que o CRMSEF, na esteira da BNCC, alinha-se às políticas educacionais traçadas pelos organismos multilaterais, em desenvolvimento no Brasil desde os anos 1990, como expressão da globalização do capitalismo, reforçando a necessidade da configuração de resistências no âmbito educacional, algo que pode se dar também por meio das ações da coordenação pedagógica.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul; Ensino Fundamental; Coordenadores(as) Pedagógicos(as).

MARTINS, A. F. M. **Mato Grosso do Sul State Reference Curriculum from the State Education Network pedagogical coordinators view, in Três Lagoas, MS: Elaboration and Development.** Dissertation (Master in Education) – Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2021.

ABSTRACT

The present work analyzed the elaboration and development of Mato Grosso do Sul Reference Curriculum Elementary School implemented in 2019 at **state** schools, under the supervision of State Education Network's educational coordinators in the city of Três Lagoas, it also had intention to identify the participation of the schools and investigated people in the curriculum document's elaboration process; to analyze the elaboration process; to understand the educational coordinator's continued **formation** process; and to identify the continuities and ruptures between the National Curriculum **Regular Basis** (BNCC) and the Mato Grosso do Sul Reference Curriculum. The research is a qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 2013), from the Dialectic-historical materialism's assumption (MARX, 2013). The theoretical line adopted to support the **arguments** related to curriculum and scholar relationships was the historical-critical (SAVIANI, 2019). In this work, the discussions were built based on the Gramscian **Integral State concept** (2002, 2004, 2007). The discussions about curriculum also relied on others ideas: Apple (2008); Chizzotti; Ponce, (2012); Saviani (2012, 2015, 2016, 2019); Libâneo (1992, 1994, 2013); Arroyo (1982, 2013); Duarte (2018). To discuss **Public Policies** inside the educational context, support was **obtained** in Lopes (2006, 2018); Marx (2008); Rodríguez (2010); Mészáros (2011); Macedo (2016, 2018); among others. The unfolding of the research took place in three stages: the **first** one consisted in the bibliographic and documentary survey, in that way, it was examined through the realization of **previous knowledge state** about indexation bases of **scientific** works, being them: (Scielo.br, Scholar Google, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, **and** Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), it was found that there **were** no works with the same investigative theme. In the documentary survey were consulted Curriculum documents prior to CRMSEF, Resoluções e Decretos do Estado de MS which deal with pedagogical coordination activities, the CRMSEF itself, certificates issued by the Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), and the BNCC. The second stage consisted in carrying out semi-structured interviews applied with the pedagogical of the state network in the municipality of Três Lagoas/MS in the early years of elementary schools. In the last stage **were** realized the **collected information treatment** in the field **according to** content analysis (BARDIN, 2016). The research results ratified **that** the CRMSEF was elaborated to **attend the** educational model proposed by the curriculum **policies materialized** in the BNCC, this document has a normative and centralizing nature. It was found **that CRMSEF** aligns to BNCC and there are **small** differences between the two documents. It was identified that there was no autonomy in the participation of school **subjects** in the construction of the curricular proposal, since few elements could be changed. In participant's **perception**, CRMSEF has the function of **enabling BNCC's** implementation. It was perceived that there are uncertainties by the educators in relation to the state curriculum proposal implementation when it comes to promoting equity, **as** the understanding about the document will certainly not be the same at all school units **as all schools have their own particularities**. It was concluded **that CRMSEF, guided by** BNCC's, **aligns** with the educational policies designed by multilateral organizations, **being developed in** Brazil since 1990s, as expression of capitalism's globalization, **reinforcing the need to adjust** resistances in the educational scope, something that can also **happen through** the **pedagogical coordination actions**.

Keywords: Public Educational Policies; Mato Grosso do Sul Reference Curriculum; Elementary School; Pedagogical Coordinators.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem do Currículo de Referência de MS	88
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Trabalhos selecionados, por ano, autor, título, tipo de texto e base de indexação. 2015 – 2020.	48
Quadro 02 - Estrutura do Referencial Curricular da Educação – Ensino Fundamental e Médio de MS....	75
Quadro 03 - Breve histórico da Construção do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.....	76
Quadro 04 - Apresentação dos itens e conteúdos tratados no CRMSEF.....	82
Quadro 05 - Exemplificação da Territorialidade de Mato Grosso do Sul presente no CRMSEF	83
Quadro 06 -Temas contemporâneos e legislações que balizam cada tema.....	85
Quadro 07 - Semelhanças entre a BNCC e CRMSEF	88
Quadro 08 – Unidade de Registro/Unidade de Contexto – Categoria Coordenação Pedagógica na práxis escolar	94
Quadro 09 – Unidade de Registro/Unidade de Contexto – Categoria Percepção sobre a BNCC.....	96
Quadro 10 – Unidade de Registro/Unidade de Contexto – Categoria Percepção sobre a BNCC	99
Quadro 11 – Unidade de Registro/Unidade de Contexto – Categoria: O CRMSEF na perspectiva da coordenação pedagógica	106
Quadro 12 – Unidade de Registro/Unidade de Contexto – Categoria O CRMSEF na perspectiva da coordenação pedagógica.....	107
Quadro 13 – Unidade de Registro/Unidade de Contexto – Categoria O CRMSEF na perspectiva da coordenação pedagógica.....	108
Quadro 14 – Unidade de Registro/Unidade de Contexto – Categoria O CRMSEF na perspectiva da coordenação pedagógica	110
Quadro 15 – Formações Continuidas oferecidas pela SED/MS “Competências socioemocionais”	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Quantidade de habilidades sem modificação (s); de contextualização (c); de aprofundamento (a); de desdobramento (d); nova (n), presentes no CRMSEF.....	88
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRMSEF- Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul Ensino Fundamental

COGRAD – Colégio de Pró-Reitores de Graduação

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC - Ministério da Educação

MBNC - Movimento pela Base Nacional Comum

OMC - Organização Mundial do Comércio

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

TPE - Todos pela Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Encaminhamentos metodológicos da pesquisa	22
2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO ESCOLAR E NO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	29
2.1 O processo histórico da coordenação pedagógica no contexto nacional	29
2.1.1 A coordenação pedagógica em Mato Grosso do Sul	36
2.2 A função de coordenador(a) pedagógico(a) e as particularidades de MS	39
2.3 A coordenação pedagógica e a implementação da BNCC na produção científica nacional	48
3 A CENTRALIDADE DO CURRÍCULO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 2000.....	60
3.1 As bases legais que originaram a BNCC	61
4 O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DE MS: BASES LEGAIS, PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO.....	75
4.1 O desenvolvimento do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul	76
4.2 As características do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: semelhanças e diferenças com a BCCC.....	82
5 A PERCEPÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE TRÊS LAGOAS/MS	93
5.1 A coordenação pedagógica na práxis escolar	93
5.2 As percepções sobre a BNCC	96
5.3 O CRMSEF na perspectiva da coordenação pedagógica	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	133
ANEXOS	137

1 INTRODUÇÃO

A implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ resultou em mudanças no panorama educativo brasileiro, de maneira que a BNCC tem se consolidado como política pública nacional, que não deve ser compreendida fora de um contexto global.

Lima (2011) chama a atenção para a ideologia educativa que vem se estabelecendo em escala superior à do Estado-nação, por meio de organizações transnacionais e supranacionais, tais como: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), a UNIÃO EUROPÉIA, o Banco Mundial.

Segundo Lima (2011):

As reformas gerencialistas da educação pública, em diversos países, embora com impactos variados e apropriações diversas, têm, de acordo com a investigação disponível, destacado um vasto conjunto de dimensões, entre as quais: **centralização da formulação das políticas educativas e dos processos de decisão sobre o currículo e a avaliação, embora invocando sistematicamente a descentralização**, a devolução e a autonomia da escola; a descentralização de certas competências, embora principalmente de carácter técnico e operacional e, por vezes, financeiro, alargando as fontes de financiamento a entidades privadas e responsabilizando de forma crescente as famílias dos alunos; menor relevância atribuída a processos de controlo democrático e de participação nos processos de tomada das decisões, bem como crescente desconfiança relativamente a órgãos colegiais, geralmente vistos como fontes de desresponsabilização, de composição considerada numerosa e paralisante de funcionamento pesado e lento; **reforço do poder dos gestores, assessores e outras tecnoestruturas, em prejuízo da influência dos profissionais, educadores e professores, bem como da comunidade e da diversidade das suas organizações e dos seus interesses**, em geral substituídos pela intervenção de representantes restritos dos interessados (stakeholders), pelo controlo dos clientes, pelas parcerias com o poder económico e empresarial; governação e decisões políticas baseadas na evidência, **instituinto formas de regulação de tipo mercantil; reforço das estruturas de gestão de tipo vertical e concentração de poderes no líder formal**. (LIMA, 2011, p. 17-18, grifos nossos).

Observando a afirmação de Lima (2011), percebe-se que há uma tendência global em se estabelecerem políticas educativas centralizadoras, finalidade com a qual a Base Nacional foi implementada.

A BNCC foi instituída por meio do Parecer CNE/CP n.º 15/2017 (BRASIL, 2017), homologado pela Portaria MEC n.º 1.570, de 20 de dezembro do ano de 2017.

O processo de implantação da BNCC foi definido por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum

¹ Mais detalhes sobre o processo de elaboração da BNCC serão apresentados no subitem 3.1, que trata das políticas curriculares no Brasil nos anos 2000.

Curricular, a ser respeitada **obrigatoriamente** ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 41, grifo nosso).

No art. 5º da Resolução CNE/CP nº 2/2017, a BNCC é indicada como referência nacional para a construção ou a reestruturação dos currículos dos sistemas de ensino federal, estadual, distrital e municipais, para as esferas pública e privada, bem como elemento articulador das políticas públicas de educação básica:

Art. 5º [...].

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação **à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.**

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

A mesma Resolução define como prazo máximo para a adequação dos currículos à BNCC o início do ano letivo de 2020, mas coloca que as adequações devem se dar, preferencialmente, até 2019.

Assim, os sistemas de ensino, estaduais e municipais de todo o país, desencadearam a necessidade de elaborar e/ou reelaborar suas diretrizes curriculares, adequando às exigências presentes na BNCC.

O Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), adiantou-se a esse processo e, em agosto de 2017, antes mesmo da homologação da BNCC que ocorreu em dezembro de 2017, iniciou a elaboração de um novo currículo, que foi denominado como Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul do Ensino Fundamental (CRMSEF). O processo de construção e elaboração do CRMSEF contou com quatro versões diferentes, sendo a quarta e última versão regulamentada por meio do Parecer Orientativo do CEE/MS n.º 351/2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2019a), publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, nº 9.832, em 30 de janeiro de 2019.

O documento final do CRMSEF destaca que a construção do currículo se deu nos parâmetros do regime de colaboração, neste caso, entre o Estado de MS e os municípios que dele fazem parte. Vale destacar que o Regime de Colaboração entre os entes federativos vem ao encontro das disposições presentes na Constituição Federal de 1988, presentes nos Art. 211 e 214, na LDB 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024:

Considerando o Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014, o qual prevê o Regime de Colaboração mediante pactuação interfederativa entre União, estados, Distrito Federal e municípios, na implantação e no estabelecimento de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos; bem como a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, destaca-se o compromisso da referida Comissão Estadual no estabelecimento e cumprimento do Regime de Colaboração entre o Estado de Mato Grosso do Sul e seus 79 municípios. (MATO GROSSO DO SUL, 2019b, p. 18).

Todavia, Cury (2008) observa que o conceito de um sistema único ou unificado de educação não garante a igualdade educacional, pois o problema não pode ser erradicado somente na escola, pois é necessário corrigir as ineficiências e incertezas do próprio sistema.

O Estado de Mato Grosso do Sul contou com representantes nos grupos que elaboraram a BNCC, política que norteia a elaboração dos currículos no Brasil em razão da Secretária de Educação do Estado de MS ter ocupado a posição de presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), e possuir ampla articulação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), organizações fundamentais no processo de finalização e implantação da BNCC. Vale destacar também a participação do Superintendente de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SUPED/SED) e ocupante do cargo de Presidente do Conselho Estadual de Educação de MS (CEE/MS), e, também Coordenador Estadual do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PróBNCC) em Mato Grosso do Sul.

Diante do exposto, nesta dissertação serão discutidos o processo de construção e o desenvolvimento do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul do Ensino Fundamental (CRMSEF) sob a perspectiva dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuavam na rede estadual de ensino, em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul (MS), no momento da pesquisa.

O interesse por essa temática² relaciona-se com minha trajetória profissional. Em 2006, assumi uma vaga de concurso público como professora de Geografia na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e atuei também em Sala de Tecnologia Educacional (STE) até o ano de 2012. Já, em 2013, surgiu a oportunidade de atuar como professora coordenadora na escola em que lecionava a disciplina de geografia, porém não havia suporte pedagógico. Assim fui movida a procurar uma especialização em Coordenação Pedagógica, que veio por meio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Após a realização dessa especialização,

² Nesta parte do texto será utilizada a primeira pessoa do singular, para esclarecer os vínculos entre a pesquisadora e as delimitações do estudo.

percebi que ainda havia muito para conhecer e aprender sobre a teoria e a prática referentes à atuação desses profissionais. Como professora coordenadora, participei de várias reuniões que tratavam sobre a construção e a implementação da BNCC e recebi capacitações sobre o CRMSEF oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Ao longo das capacitações para a coordenação pedagógica, desenvolvidas pela SED/MS, não me senti suficientemente “capacitada”, na verdade, o incômodo me assolava já que o CRMSEF pouco foi discutido. Ao findar o processo das formações continuadas, percebi que o CRMSEF continuava desconhecido em sua totalidade. Passei a questionar como seria minha atuação mediante sua implementação no cotidiano escolar. As capacitações não foram suficientes para sanar as indagações, provocando o desejo pelo conhecimento, que precisaria vir por meio de estudos mais aprofundados e da pesquisa, o que deu origem ao projeto submetido ao Curso de Mestrado em Educação e à presente dissertação.

Neste estudo, partiu-se do princípio de que devido à sua função formativa e mediante a Resolução SED/MS n° 3.518, a coordenação pedagógica, como parte da equipe de gestão da escola, é responsável pelas atividades pedagógicas curriculares no âmbito das escolas da rede estadual de ensino. Embora a resolução não tenha especificamente apontado que uma das atribuições da coordenação seja a de acompanhar o desenvolvimento do referencial curricular, subentende-se nos incisos X, XI, XII, XXIV do Art. 4° da referida resolução, que acompanhar e instruir sobre a prática do desenvolvimento do referencial constitui-se como atribuições pedagógicas do desenvolvimento da função:

[...] X - assessorar pedagogicamente os professores, de forma a adequar o seu trabalho às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação, aos objetivos da escola e às finalidades da Educação; XI - acompanhar e orientar, sistematicamente, o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente; XII - participar de formação continuada que possibilite o seu aprimoramento profissional nos aspectos técnico e pedagógico para o exercício da função; XXIV - desempenhar outras atividades pedagógicas definidas pela Secretaria de Estado de Educação (SED). (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 03).

Para além das determinações normativas presentes na resolução que regulamenta as atribuições da coordenação pedagógica sul-mato-grossense, parte-se do pressuposto de que é essencial, no contexto de mais uma reforma curricular, compreender qual o posicionamento da coordenação pedagógica em relação ao novo referencial curricular, conhecer não somente as angústias, mas também as expectativas e os desafios que se apresentam para a gestão pedagógica em face a um referencial que objetiva promover mudanças no contexto pedagógico educacional nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, podendo também influenciar diretamente os sistemas de ensino municipais do referido estado.

A realização prévia do estado do conhecimento demonstrou a exiguidade de trabalhos acadêmicos sobre as principais temáticas dessa investigação, indicando que há lacunas nas produções sobre as delimitações dessa investigação nas bases de indexação científica e, em especial, em relação à percepção dos coordenadores pedagógicos sobre as proposições e o desenvolvimento do currículo no Estado de Mato Grosso do Sul. Nas plataformas Scielo.br, Banco de Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da CAPES e *Scholar Google*, constavam apenas vinte e três (23) trabalhos com os cortes da pesquisa, representando menos de 1% dos trabalhos identificados nas plataformas³.

Os trabalhos identificados nas bases (AGUIAR, 2019; BRANCO, 2017; CARVALHO; LOURENÇO, 2018; COSTA, 2019; FONSECA, 2018; GIROTTO, 2018; GONÇALVES, 2020; MARSIGLIA *et al.*, 2017; PIRES, 2020; RODRIGUES, 2016; SANTOS, 2016; SANTOS, 2017; SILVA, V., 2018; SILVA, 2019) embora não tragam os cortes deste estudo, referem-se ao currículo e à BNCC. Em síntese, os estudos indicaram a BNCC como política de controle, condicionante dos currículos estaduais e municipais, ou seja, os autores criticam a percepção emanada pelo MEC de que a BNCC tem o potencial para sanar as dificuldades e diferenças no processo de ensino e de aprendizagem. Denunciam seu caráter limitante e tecnicista:

Na verdade, o foco da BNCC não é o aprendizado de conhecimentos historicamente acumulados, mas sim os conhecimentos considerados úteis traduzidos na forma de competências. Isso significa, portanto, que a finalidade da BNCC não é o desenvolvimento intelectual dos estudantes das escolas públicas, mas sim o treinamento daquilo que é considerado indispensável para a formação cidadão-trabalhador no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. (PIRES, 2020, p. 241).

Marsiglia (2017), Fonseca (2018) e Gonçalves (2020) consideram que a proposta curricular presente no texto da BNCC atende às concepções das políticas neoliberais, voltadas para o mercado de trabalho, e o conhecimento científico, que deveria ser a prioridade para a formação humana, passa a ser dispensável. Os autores consideram que a proposta curricular unificada implantada pelo texto-base da BNCC, desde 2017, interessa a grupos e corporações econômicas, para se manter o controle social e assegurar a reprodução da mão de obra a serviço

3 Para realização das buscas foram utilizados os seguintes critérios: a) trabalhos dos últimos cinco anos (2015-2020); b) presença de no mínimo três palavras-chave associadas; e c) verificação da pertinência dos conteúdos mediante leitura dos resumos e, se necessário, do texto completo. As palavras-chave foram “Currículo; Coordenação Pedagógica; Base Nacional Comum Curricular; Formação de Professores e Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul”. Em relação ao tipo de publicação, entre os trabalhos selecionados predominam as dissertações (52,2%), seguidos dos artigos (39,1%) e apenas 8,7% são teses, indicando um esvaziamento desta temática nos cursos de Doutorado.

do capital econômico. Esse capital exige requisitos do trabalhador, habilidades como resiliência, comportamento individual e social e conhecimento digital, requisitos que estão difundidos no currículo escolar proposto a partir da BNCC, recebendo a denominação de “Competências Gerais da Educação Básica”.

Em seus trabalhos, Araújo (2019), Bello e Penna (2017), Silva e Sampaio (2015); Santos, A. (2016), Santos (2015) e Tondato (2015), destacaram o papel formativo da coordenação e criticaram a postura gerencial do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no espaço escolar, postura imposta mediante uma política curricular neoliberal que prima por resultados. A prática pedagógica fica condicionada à perspectiva do gerenciamento, limitando a autonomia dos profissionais no desenvolvimento de ações didáticas, bem como a construção e a apropriação de conhecimentos escolares por parte dos estudantes. Paula (2020), Silva, A. (2018), Silva e Alves (2020), discutem as mudanças das políticas curriculares nacionais e estaduais. Entre os autores, apenas Silva e Alves (2020) tratam sobre o desenvolvimento do CRMSEF.

Na concepção dos autores Aguiar (2019), Branco (2017), Carvalho e Lourenço (2018), Costa (2019), Fonseca (2018), Giroto (2018), Gonçalves (2020), Marsiglia *et al.* (2017), Pires (2020), Rodrigues (2016), Santos (2016), Santos (2017), Silva, V. (2018), Silva (2019), a política curricular proposta na BNCC e nos currículos estaduais e municipais, tem intenções claras de impor uma hegemonia voltada ao atendimento das demandas do setor econômico, sem espaço para a formação humana. Segundo Paula (2020), as escolhas teórico-epistemológicas que estruturam e dão escopo para uma reforma curricular não são neutras. Na concepção de Apple (2008), o currículo não é neutro e a proposta curricular tem a clara pretensão de difundir os ideários de quem a propôs.

Dessa forma, parte-se do pressuposto que a reestruturação curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, que está sendo implementada pelo governo local, pela Secretaria Estadual de Educação (SED/MS), é uma política imbricada de intencionalidades, que atendem a demandas locais, mas também globais, a partir dos organismos multilaterais, como a UNESCO e o Banco Mundial (BM).

Vale explicitar que a concepção de Estado que permeia o desenvolvimento da escrita e das análises desta pesquisa é a concepção gramsciana de Estado Integral. Segundo o autor:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias "nacionais", isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos

grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo. (GRAMSCI, 2007, p.41-42, grifos do autor).

Para Gramsci (2007), o Estado é um organismo próprio de um grupo que atua sobre a sua estrutura criando condições de desenvolvimento, buscando o equilíbrio dos interesses entre os subordinados e os dominantes, prevalecendo sempre os interesses daqueles que dominam.

Coutinho (1992), ao trazer o conceito de Estado ampliado⁴ em Gramsci, afirma:

Portanto, o Estado em sentido amplo, “com novas determinações, comporta duas esferas principais: a *sociedade política* (que Gramsci também chama de “Estado em sentido estrito” ou de “Estado-coerção”), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar; e a *sociedade civil*, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc. (COUTINHO, 1992, p.76-77, grifos do autor).

Nesse sentido, o autor esclarece o conceito de Estado Integral de Gramsci, tomando por base a sociedade política e a sociedade civil:

Ambas, em conjunto, formam “o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia), Estado que, em outro contexto, Gramsci define também como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção. Nesse sentido, ambas servem para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental. (COUTINHO, 1992, p.77, grifos do autor).

Considerando a definição de Gramsci (2007), compreende-se que as ações do Estado são dirigidas de maneira a criar uma civilização de acordo com as bases que interessam às forças econômicas:

[...] Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Dado que se opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se reorganiza e se desenvolve o aparelho de produção econômica, que se inova a estrutura, [...]. O Estado, também neste campo, é um instrumento de “racionalização”, de aceleração e de taylorização; atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e “pune”, já que, criadas as condições nas quais um determinado modo de vida é “possível”, a “ação ou a omissão criminosa” devem receber uma sanção punitiva, de alcance moral, e não apenas um juízo de periculosidade genérica. [...]. (GRAMSCI, 2007, p.28, grifos do autor).

Segundo Gramsci (2007, p. 284).

⁴ Vale destacar que Gramsci não utiliza a expressão Estado ampliado, mas sim, Estado Integral. A concepção de Estado ampliado foi disseminada por a partir da obra “*Gramsci e o Estado*”, de Christinne Buci-Glucksmann, que se refere à concepção gramsciana de ampliação do Estado, em oposição ao Estado restrito, portanto, refere-se também ao Estado Integral.

A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes.

Para Gramsci (2007), há uma intrínseca articulação das relações entre sociedade política e sociedade civil, que influem na estrutura econômica, uma vez que o Estado não compreende apenas elementos de coerção:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma rerepresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado= sociedade política+ sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). (GRAMSCI, 2007, p.244, grifos do autor).

Para Gramsci, o Estado atua de modo a educar a sociedade, segundo as necessidades da estrutura econômica, tornando-se um educador desse processo (GRAMSCI, 2007).

A implementação de uma política pública está cercada de interesses, nesse sentido, as mudanças curriculares compõem essa lógica e advêm da intencionalidade do Estado que, a saber, volta seus objetivos de maneira a atender às exigências do sistema neoliberal.

Ademais, os governantes atuam com prioridade a favor de manter as estruturas do poder do capital de forma a manter a reprodução do sistema social e econômico (MÉSZAROS, 2011).

Segundo Jacomini (2020, p. 6) “[...] para compreendermos o Estado é preciso considerar os elementos característicos da sociedade política e aqueles que são típicos da sociedade civil na qual prevalece a persuasão e a hegemonia”.

Parafraseando Jacomini (2020) sobre a utilização da concepção Estado Integral, neste trabalho, compreende-se que analisar políticas públicas para a educação sob a ótica do Estado Integral permite uma melhor compreensão dos processos que envolvem agenda, elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas. “O conceito de Estado Integral permite captar a complexidade que envolve as políticas públicas e favorece análises que considerem os diversos sujeitos sociais que participam do processo” (JACOMINI, 2020, p.9).

Para Mézáros (2011), o Estado tem a função de manter o controle sociometabólico das estruturas do sistema capitalista, dessa forma, o Estado age em favor de consolidar os interesses da economia capitalista:

Em sua modalidade história específica, o Estado moderno passa a existir, acima de tudo, para poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas

que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado. (MÉSZÁROS, 2011, p.107).

O capital sustenta-se também a partir das ações que o Estado proporciona, atuando em todas as esferas, privadas ou públicas, perpetuando a reprodução do capital. No campo educacional, o capital mantém o poder sobre os sistemas educacionais desde a educação infantil ao nível do ensino superior. Na educação pública, o capital entranha-se nas políticas sociais e ocupa os espaços, variando a forma de atuação, como oferta de cursos de capacitação, venda de pacotes avaliativos, elaboração de materiais didáticos (MACEDO, 2018).

Mészáros (2011, p. 106) esclarece que “[...] a formação do Estado Moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”, e isso explica o fato de o Estado atuar em favor de manter os interesses hegemônicos do capital.

O Estado, ao permitir a intervenção de grupos empresariais no desenvolvimento de políticas educacionais, faz com que esses grupos tenham o protagonismo na implementação de políticas sociais e, portanto, garantam o alcance de seus interesses.

Por não ter a posse efetiva das escolas, o capital constrói meios de manter o controle da esfera pública, neste caso, propondo reformas curriculares. O currículo escolar representa mais do que um arrolamento de conteúdo, tomando como referência a concepção de Saviani (2011, p.17) o currículo é a “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

Portanto, cabe à sociedade refletir sobre o tipo de escola que está sendo pretendido para a educação básica brasileira, diante da proposta de mudança curricular imposta pelo MEC e seguida pelos sistemas de ensino.

Importante ressaltar que o currículo escolar está sob a disputa ideológica entre os ideários neoliberais e as perspectivas sociais, tendo o Estado como agente regulador, o qual atua a favor do neoliberalismo⁵, impondo a supremacia do capital sobre os construtos das diretrizes curriculares nacionais. Sendo assim, o Estado compreende que conhecimento ideológico burguês é vantajoso para manter a estrutura econômica (APPLE, 2008), a visão de que é

⁵ “O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido por meio das liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio”. (HARVEY, 2005, p. 12).

importante ensinar os estudantes a adquirirem as habilidades necessárias para o mercado de trabalho desmerece o conhecimento científico:

Esta posição incorpora a visão dos alunos como capital humano. Porque o mundo se encontra cada vez mais competitivo, os alunos (perspectivados como futuros trabalhadores) devem adquirir destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficácia e com eficiência. Além do mais qualquer investimento económico feito nas escolas, que não estejam diretamente relacionados com os objectivos económicos é suspeito. (APPLE, 2002, p. 58).

A economia neoliberal rotula a escola como ineficiente e apropria-se do currículo escolar para exercer o domínio e controlar a ordem das coisas com o intuito de produzir futuros trabalhadores dentro da lógica capitalista, apontado por Apple (2002).

Um exemplo dessa pressão econômica no cenário educacional se materializa em intencionalidades, ações e compromissos definidos na Conferência Mundial “Educação para Todos”, sobre a qual discorreremos nas linhas abaixo.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia em 1990, tem notória importância para o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil. Nessa Conferência, os países signatários estabeleceram objetivos educacionais, produzindo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Essa Declaração subsidiou o estabelecimento de metas para a educação de cada país.

Contudo, cabe aqui destacar que os principais patrocinadores da Conferência, de acordo com o próprio documento, foram: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Banco Mundial (BM).

Denota-se, então, a influência de organizações internacionais, como indutoras de políticas públicas nacionais.

Segundo Gomide (2011), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos defendia uma formação educativa em nível de educação básica, voltada ao princípio da vida em sociedade. Esse discurso pressionou o sistema educacional brasileiro e, a partir das definições tomadas naquela reunião, o Estado brasileiro elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), com vista a assegurar o mínimo de aprendizagem para todos, atendendo às necessidades da vida contemporânea.

Dessa forma, observa-se que o desenvolvimento das políticas públicas educacionais no Brasil é motivado e articula-se com as proposições do capital globalizado, como esclarece Libâneo (2012, p. 42):

As atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Com efeito, as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos vinte anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, que incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal.

Como afirma Libâneo (2012), as políticas educacionais são pensadas a partir da realidade e das expectativas da economia globalizada, o que se expressa muito claramente na BNCC.

Neste contexto, é essencial compreender qual o entendimento da coordenação pedagógica em relação a esse currículo, conhecer as angústias, as expectativas e os desafios que se apresentam para a gestão pedagógica em face à BNCC e ao CRMSEF que têm a pretensão de promover mudanças no contexto pedagógico educacional nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, além de influenciar diretamente nos sistemas de ensino municipais do referido estado. Mediante o exposto, foi estabelecida como **questão norteadora** da pesquisa: Qual o papel e as percepções dos coordenadores pedagógicos nos processos de construção e no desenvolvimento do Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, no Município de Três Lagoas?

Em virtude do exposto, esta pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar o processo de construção e o desenvolvimento do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, na Rede Estadual de Ensino, no Município de Três Lagoas na perspectiva dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) dos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto sujeitos do processo escolar.

Vale esclarecer que o entendimento do sujeito deste trabalho não se refere a sujeitos individualizados, mas enquanto membros da classe trabalhadora (MARX, 2013).

As discussões sobre a função dos coordenadores pedagógicas também são compreendidas a partir da categoria trabalho. Segundo Marx (2013, p.172) “[...]todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias”.

Marx (2013) acresce que:

[...] A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. (MARX, 2013, p. 706).

Observando o exposto por Marx, serão construídas as análises deste texto a que se refere à categoria trabalho.

São **objetivos específicos** deste estudo:

- a) identificar a participação das escolas e dos coordenadores pedagógicos no processo de construção do Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental, no município de Três Lagoas;
- b) analisar o processo de elaboração do Currículo de Referencial de Mato Grosso do Sul Ensino Fundamental;
- c) compreender as propostas de formação continuada dos coordenadores pedagógicos para implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul Ensino Fundamental;
- d) identificar continuidades e rupturas entre a BNCC e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental, bem como suas bases teóricas.

Esta dissertação foi estruturada em seis itens. No primeiro item, consta a introdução, que destaca o interesse da pesquisadora pela temática abordada e a metodologia da pesquisa. No segundo item, buscou-se demonstrar a trajetória histórica sobre a origem dos especialistas em educação, pontuando as bases legais que sustentam a função da coordenação pedagógica no Brasil e em Mato Grosso do Sul. O terceiro item apresenta as políticas curriculares desenvolvidas nos anos 2000, as bases legais e as forças sociais, políticas e econômicas que desencadearam o movimento pela Base Nacional Comum e, posteriormente, pela Base Nacional Comum Curricular. No quarto item, são descritas e analisadas as bases legais e normativas do processo de construção do CRMSEF e as influências da BNCC sobre o currículo e do CRMSEF sobre os currículos dos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. No quinto item, constam os resultados e as análises das informações coletadas em campo com os coordenadores da rede estadual de ensino do município de Três Lagoas/MS, das escolas que possuem turmas do ensino fundamental anos iniciais. As considerações finais constituem o sexto item. Em seguida, seguem explicitados os procedimentos metodológicos, aos quais, o desenvolvimento da pesquisa está ancorado.

1.1 Encaminhamentos metodológicos da pesquisa

A visão de método abordada nessa dissertação assentou-se nos construtos do materialismo histórico dialético, como exposto por Masson (2012, p. 04):

[...]no enfoque marxiano, as categorias como totalidade, práxis, contradição e mediação são tomadas do método dialético a fim de que a realidade seja considerada

como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento. Captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria mediação é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro.

Observadas essas premissas, a implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul Ensino Fundamental é compreendida como fenômeno singular. Para compreender o fenômeno em sua estrutura singular, é imprescindível desvelar o processo da universalidade, ou seja, compreender o contexto concreto em que a reforma curricular estadual está inserida, bem como os condicionantes sociais, políticos e econômicos que a condicionam e norteiam a organização social no modo de produção capitalista neoliberal.

No entanto, para compreender a realidade em torno do fenômeno que se apresenta, convém fazer observações adequadas dos fatos, como explica Kosík (1976, p. 17):

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece. (KOSÍK, 1995, p. 16).

De acordo com Kosík (1995), a compreensão do fenômeno vem por meio das indagações corretas, de modo a desvelar a essência do fenômeno, uma vez que ele se esconde na própria manifestação do fenômeno.

As análises dos argumentos que justificaram a reforma curricular do Estado de Mato Grosso do Sul a partir do ponto de vista daqueles que propuseram a política, na concepção dos participantes da pesquisa, foram tecidas sob os princípios da dialética, segundo Kosik (1995, p. 20): “[...] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comum”.

Nesta pesquisa, a abordagem adotada é a qualitativa. Bodgan e Biklen (2013, p. 47-50) destacam algumas características da pesquisa qualitativa:

- 1- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...].
- 2- A investigação qualitativa é descritiva. [...].
- 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...].
- 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...].
- 5- O significado é de importância vira/na abordagem qualitativa. [...].

As características da abordagem qualitativa, descritas por Bogdan e Biklen (2013), permitem a imersão no ambiente educacional, de forma a perceber os sujeitos escolares e identificar a visão destes em relação às mudanças curriculares implementadas pelos órgãos competentes.

A abordagem qualitativa explora a percepção dos sujeitos pesquisados. Portanto, toda informação que os investigados deixaram transparecer tornou-se importante e foram consideradas como relevantes para este trabalho.

A pesquisa foi desenvolvida em três fases: a) bibliográfica e documental; b) coleta em campo; c) tratamento e análise dos resultados.

A fase bibliográfica consistiu na realização do estado de conhecimento, as buscas foram concentradas nas seguintes plataformas indexadoras de produções científicas: a) *Scientific Electronic Library Online* (Scielo.br); b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes); e *Scholar Google* (Google Acadêmico), sendo a finalidade de perceber o movimento da classe acadêmica, em torno do tema pesquisado. Como resultado, verificou-se que há muitos trabalhos tratando sobre a coordenação pedagógica, o currículo e grande volume sobre a BNCC. Foram selecionados vinte e três trabalhos, no entanto, os trabalhos, que compreendem a mudança curricular na perspectiva dos coordenadores(as) pedagógicos(as) trazendo uma reflexão desses sujeitos como membros da gestão escolar, mostrou-se ainda muito baixo.

Na etapa bibliográfica, foram consultadas as fontes bibliográficas levantadas na revisão de literatura, sendo estas: teses, dissertações, artigos. Outros materiais como livros, artigos e sites foram consultados para melhor fundamentar as análises consideradas nesse no trabalho.

Na análise documental, foram identificados os documentos (leis, decretos, atos normativos e resoluções) em âmbitos nacional e estadual, relativos às políticas curriculares que precederam a BNCC, e as normatizações que orientaram a função da coordenação pedagógica de Mato Grosso do Sul. Lüdke e André (1986, p.39) observam que “[...] os documentos

constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [...]”.

Compõem o *corpus* de documentos analisados nesse trabalho: Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul; Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul; Base Nacional Comum Curricular; Plano Nacional de Educação (2001-2010); Plano Nacional de Educação 2014 – 2024; Decretos e Resoluções Nacionais e de Mato Grosso do Sul. Documentos de Formações Continuadas oferecidas pela Undime e SED/MS (Anexo B).

A segunda etapa da pesquisa consistiu na coleta em campo, utilizando-se da técnica de entrevistas semiestruturadas, uma vez que as entrevistas possibilitam vantagens que outros instrumentos não têm. Assim, durante seu período de realização, o pesquisador tem a possibilidade de aprofundar o conhecimento, usando a sensibilidade para reconhecer e perceber gestos, emoções expressas pelos entrevistados, e esclarecer pontos que consideram relevantes (BELL, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A escolha por essa técnica está determinada por uma necessidade de interação entre a pesquisadora com os participantes da pesquisa, essencial na abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa foi desenvolvida nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no Município de Três Lagoas/MS que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental; no total de cinco (5) escolas.

O Município de Três Lagoas⁶ está localizado na região Centro-Oeste do Brasil, distante 326,1 km da capital Campo Grande, possui uma área territorial de 10.217,071 km². A população estimada em 2020 era de 123. 281 (cento e vinte e três mil, duzentos e oitenta e umas) pessoas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Três Lagoas possui a segunda maior economia do Estado de Mato Grosso do Sul e uma posição de destaque no cenário econômico nacional, figurando entre as cem melhores economias (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

O município, de economia essencialmente primária, era habitado por fazendeiros e sertanejos, mas a chegada da Ferrovia Noroeste do Brasil transformou significativamente a sua história, dado o aumento populacional com a entrada dos trabalhadores imigrantes em decorrência da construção da ferrovia, bem como a construção da Usina Hidrelétrica de Eng.

⁶ Distrito criado com a denominação de Três Lagoas, pela Lei Estadual n.º 656, de 12-06-1914, subordinado ao município de Santana do Paranaíba. Elevado à categoria de vila com a denominação de Três Lagoas, pela Lei Estadual n.º 706, de 15-06-1915, sendo desmembrado do município Santana do Paranaíba. Constituído do distrito sede. Instalado em 08-08-1915. Elevado à condição de cidade e sede do município com a denominação de Três Lagoas, pela Resolução Estadual n.º 820, de 19-10-1920. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015).

Souza Dias, popularmente conhecida como Jupuíá. Assim, a população três-lagoense foi sendo constituída. Conforme a diz Oliveira (2021, p. 18):

A cidade se constituiu, também e especialmente, do trabalho dos ferroviários, oleiros, barrageiros, peões de fazenda, sitiante, lavadeiras, comerciários, operários da construção civil, mais recentemente operários da indústria... Esses sujeitos, imigrantes no início do século XX, depois seus descendentes nas décadas seguintes e os que viriam posteriormente, forjaram uma cultura local, conectada com o mundo pela característica cosmopolita do povoado surgido na fronteira do sertão. [...].

A escolha por Três Lagoas, justifica-se pela participação relevante na conjuntura econômica nacional com papel de destaque no cenário econômico nacional e mundial em decorrência da produção de celulose, tanto que Três Lagoas recebeu o título de Capital Nacional da Celulose, por meio da Lei n.º 14.142, de 19 de abril de 2021 (BRASIL, 2021). Um fator importante, para o âmbito educacional, é a proximidade do município com o estado de São Paulo e as possíveis influências de suas políticas educacionais, públicas e privadas.

A delimitação pelas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, decorre de dois fatores, sendo que o primeiro deles se relaciona com o fato de o Estado de Mato Grosso do Sul ter buscado rapidamente adequar-se à política curricular nacional, elaborando um novo currículo para as escolas nas quais é o mantenedor.

O segundo fator relaciona-se com o fato de a pesquisadora ser servidora da rede estadual e, por conseguinte, ter participado do processo de elaboração do novo currículo, gerando algumas inquietações que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa.

A realização da pesquisa seguiu os princípios éticos definidos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Primeiramente, foi solicitada à Secretaria Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (SED/MS) autorização para a realização da pesquisa nas escolas estaduais, e, após o pedido autorizado (Anexo A), foram enviadas cartas para os diretores escolares solicitando autorização para realizar entrevistas com os profissionais da coordenação pedagógica. Com a autorização dos diretores escolares, os profissionais foram contactados e aqueles que aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A).

Para a garantia do sigilo, as escolas foram identificadas por meio de códigos: EEA (Escola Estadual A), EEB (Escola Estadual B), EEC (Escola Estadual C), EED (Escola Estadual D) e EEE (Escola Estadual E).

Os participantes da pesquisa foram os coordenadores pedagógicos da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no Município de Três Lagoas/MS das cinco escolas selecionadas, observando-se os seguintes critérios de inclusão:

- a) ser coordenador(a) pedagógico(a) dos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) atuar nas escolas estaduais previamente indicadas; e
- c) ter participado do processo de elaboração do Currículo de Referência;

Em relação a esse grupo, foram utilizados os seguintes critérios de exclusão da pesquisa:

- a) não ter atuado diretamente na escola no período de 2017 a 2020;
- b) ser menor de dezoito anos; e
- c) ser profissional afastado ou em licença médica.

O universo total da pesquisa era composto por nove (9) coordenadores(as) pedagógicos(as), no entanto a adesão à pesquisa foi de cinco participantes. Observados os critérios de exclusão, quatro participantes estavam aptos a participar da pesquisa.

Para o desenvolvimento das entrevistas, observou-se o que Silva (2012, p. 150) enfatiza a respeito da técnica de coleta: “[...] a entrevista é, portanto uma conversação com propósito”.

De forma que, para realizar essa conversação intencional, como destacou Silva (2012), foram realizadas entrevistas com professores(as) coordenadores(as) observando as orientações da autora de Silva (2012) sobre planejamento da entrevista – abordagem (estabelecimento do contato inicial) – o desenrolar da entrevista – o estímulo a respostas completas – a informação não dita – a conclusão – do término às primeiras anotações - o registro.

Para tanto, utilizou-se de roteiro estruturado (Apêndice B), por meio da ferramenta virtual *google meet*, com vista a resguardar a integridade dos pesquisados e da pesquisadora, em razão da da pandemia de covid-19 decretada pelo Ministério da Saúde, por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020.

A terceira e última fase da pesquisa abrangeu o tratamento das informações coletadas em campo. Nessa fase da pesquisa, os resultados foram organizados e analisados, sendo utilizada como técnica de análise de conteúdo, descrita por Bardin (2016, p. 36) como “[...]um conjunto de técnicas de análises de comunicações[...]”, que permite ao pesquisador conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais debruça.

A pesquisa seguiu as fases de análise do conteúdo descritas por Bardin (2016):

- a) pré - análise

Esta fase consistiu na organização de todo o material levantado para a pesquisa. Após a essa organização, a pesquisadora realizou a “leitura flutuante”. Nesse momento, foi possível criar familiaridade com o material (BARDIN, 2016). Concluída essa fase, o enfoque foi verificar e sistematizar todo o material que era realmente importante para a pesquisa.

Após a sistematização, procedeu-se à escolha de quais documentos integrariam a pesquisa, e assim foram formuladas as hipóteses e os objetivos de análise para, posteriormente, serem elaborados os indicadores de procedimentos necessários à pesquisa. Ainda nessa fase, o material foi organizado, separado por relevância e padronizado.

b) exploração do material:

Nesta fase, fez-se a descrição minuciosa de todo o material selecionado na fase de pré-análise e, depois, as codificações e as decomposições necessárias. Após as codificações e decomposições, os elementos levantados foram categorizados e analisados, mediante a frequência em que as categorias identificadas apareceram nas respostas dos participantes, sendo então realizadas as inferências.

c) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação:

Após cumprida a etapa da exploração, foi necessário analisar todo o escopo do material selecionado e explorado nas fases anteriores, sendo, então, propostas todas as considerações e inferências compreendidas durante o processo de pesquisa. Nesse momento, foram detalhadas todas as categorizações e análises já realizadas, a partir das considerações e inferências, mediante as percepções identificadas desde a fase de pré-análise.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO ESCOLAR E NO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

Neste item, explicita-se brevemente o processo histórico de desenvolvimento das políticas públicas que fundamentaram e regulamentam o trabalho dos profissionais que atuam nos cargos de especialistas de educação, com a intenção de se compreender a história recente desses profissionais. Além de trazer o estado de conhecimento sobre a função da coordenação pedagógica na implementação curricular pós BNCC, apresentam-se as bases teóricas que conceituam a função e a importância do trabalho da coordenação pedagógica na escola.

2.1 O processo histórico da coordenação pedagógica no contexto nacional

A função⁷ de coordenador(a) pedagógico(a) surgiu no Brasil nos anos de 1990. Passados mais de 30 anos, o papel desempenhado pelos sujeitos atuantes na coordenação pedagógica gera dúvidas e incertezas, sendo objeto constante de estudos. A história da educação brasileira contribui para a compreensão sobre a origem desta função e sobre os fatores que provocaram e provocam tais incertezas.

Almada e Leite (2018) dão conta de que as atividades educacionais no Brasil, advêm da chegada dos jesuítas, com o Plano Geral e o *Ratio Studiorum*, no qual já havia a ideia de supervisão, função desempenhada pelo “prefeito de estudos”⁸.

Os primeiros registros que caracterizam o desempenho da função dos especialistas em educação surgem na Reforma Francisco Campos, por meio da publicação do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, que definia a organização da educação secundária no Colégio Pedro II e especificava o papel do inspetor escolar, como ele deveria atuar inspecionando as atividades e na resolução de possíveis problemas administrativos (BRASIL, 1931). O art. 56 do referido decreto, traz as atribuições do inspetor escolar:

Art. 56. Incumbe ao inspetor inteirar-se, por meio de visitas frequentes, da marcha dos trabalhos de sua seção devendo para isso, por serie e disciplina:

⁷ “Função” e “cargo” neste estudo são compreendidos a partir das acepções de Graef (2008, p.63): [...]os cargos são unidades completas de atribuições previstas na estrutura organizacional, e independentes dos cargos de provimento efetivo. [...]as funções são acréscimos de responsabilidades de natureza gerencial ou de supervisão, atribuídas a servidor ocupante de cargo efetivo, tendo como referência a correlação de atribuições. (GRAEF, 2008, p.63). O mesmo autor observa ainda, que cargos são “preenchidos” e funções são “exercidas”.

⁸ “Braço direito do Reitor na orientação pedagógica, é o Prefeito de Estudos. Homem de doutrina e de larga experiência de ensino, acompanha de perto toda a vida escolar, visita periodicamente as aulas, urge a execução dos programas e dos regulamentos, forma e aconselha os novos professores, articula a atividade de todos. Guarde fiel das tradições, assegura, com a unidade atual da obra pedagógica, a sua continuidade no tempo”. (FRANÇA, 1952, p. 22).

a) assistir a lições de exposições e demonstração pelo menos uma vez por mez; b) assistirem igualmente, pelo menos uma vez por mez, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo -lhe designar quaes destes devam ser arguidos e apreciar o criterio de atribuição das notas; c) acompanhar realização das provas parciais, que só poderão ser effectuadas sob sua immediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas; d) assistir ás provas finaes, sendo-lhe facultado arguir e attribuir nota ao examinado. (sic) (BRASIL, 1931, p. 6945).

A criação do curso de Pedagogia no Brasil, por meio do Decreto-Lei n.º 1.190, de 04 de abril de 1939, deu origem a uma nova configuração escolar com o objetivo de preparar trabalhadores para exercer função técnica, preparar candidatos aptos ao magistério e realizar pesquisas que compreendessem o domínio da cultura (BRASIL, 1939).

Em sua gênese, o curso de Pedagogia já distinguia as funções docentes e não docentes. O curso era de três anos com disciplinas pertinentes ao trabalho técnico, acrescido de mais um ano com disciplinas voltadas ao plano da didática, seguindo a chamada organização do 3+1⁹ (BRASIL, 1939).

De acordo com Brzezinski (2017), a configuração curricular desse esquema 3+1 era dicotômica e estranha, o pedagogo não tinha uma identidade constituída, mas dividida entre ser técnico ou ser professor, o que a autora define como uma identidade ambivalente.

Para Sokolowski (2013), fica evidente, na criação do curso de Pedagogia, que aqueles que criavam as leis entendiam como distintos o trabalho técnico e o trabalho docente. Segundo Saviani (2019, p. 227):

Com essa estrutura, o curso de pedagogia foi se estabilizando, sempre em articulação com o Curso Normal. Surgira a partir deste e se constituíra com o objetivo de formar os professores das disciplinas pedagógica do ensino normal, além, obviamente, de formar o profissional da educação de caráter generalista.

O profissional de caráter generalista, citado por Saviani (2019), passou a existir mediante o contexto histórico do país durante o período da Ditadura Civil-Militar¹⁰, e suas funções foram estruturadas de acordo com os requisitos exigidos pelas forças produtivas e

⁹ Bacharéis em Ciências Sociais – Filosofia – História Natural – Geografia e História – Química – Física – Matemática – Letras e Pedagogia para serem licenciados deveriam cursar Didática por mais um ano.

¹⁰ Neste estudo será usada a expressão “Ditadura Civil-militar”, em concordância às explicações de Netto (2014, p. 74): “O regime derivado do golpe do 1º de abril sempre haverá de contar, ao longo da sua vigência, com a tutela militar; mas constitui um grave erro caracterizá-la tão somente como uma ditadura militar — se esta tutela é indiscutível, constituindo mesmo um de seus traços peculiares, é inegavelmente indiscutível que a ditadura instaurada no 1º de abril foi o regime político que melhor atendia os interesses do grande capital: por isto, deve ser entendido como uma forma de autocracia burguesa (na interpretação de Florestan Fernandes) ou, ainda, como ditadura do grande capital (conforme a análise de Octávio Ianni). O golpe não foi puramente um golpe militar, à moda de tantas quarteladas latino-americanas [...] — foi um golpe civil-militar e o regime dele derivado, com a instrumentalização das Forças Armadas pelo grande capital e pelo latifúndio, conferiu a solução que, para a crise do capitalismo no Brasil à época, interessava aos maiores empresários e banqueiros, aos latifundiários e às empresas estrangeiras (e seus agentes, ‘gringos’ e brasileiros)”.

políticas, recebendo, inicialmente, a nomenclatura de supervisor escolar. Arroyo (1982, p.35) observa que “[...]a figura do supervisor nasceu para controlar a autonomia do educador [...]”.

Esse mesmo cenário deu origem ao orientador educacional.

A orientação educacional foi instituída por meio do Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril 1942, que dispôs sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Esse decreto estabeleceu a Orientação Educacional e suas atribuições (BRASIL, 1942). Tais como:

Art. 80. Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino secundária, a orientação educacional.

Art. 81. É função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família.

Art. 82. Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica. [...]. (BRASIL, 1942, p.20).

A primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961, reforçou a importância do supervisor, do orientador e dos administradores educacionais. A regulamentação da função veio em 1968, durante o governo do Presidente Artur da Costa e Silva, que, por meio da Lei nº 5.564, de 21 dezembro de 1968, regulamentou a função do orientador educacional, cabendo a ele assistir o educando no âmbito escolar, nas funções de aconselhamento e no desenvolvimento da personalidade, conforme descrito no Art. 1º da referida lei:

Art. 1º A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao **desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade**, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas. (BRASIL, 1968, p. 01, grifo nosso).

Segundo Martelli (2006), essa regulamentação trouxe destaque à profissão, caracterizada por uma linha psicológica e preventiva. Libâneo (1985) destacou que o Orientador Educacional era um produto da pedagogia nova, vinculado com a pedagogia liberal, pois o caráter da função era descobrir novas aptidões e ajustar o comportamento do indivíduo à sociedade vigente.

O Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969, criou as habilitações pertinentes ao Curso de Pedagogia, estabelecendo a divisão do trabalho entre os docentes e os especialistas para atividades de educação que incluíam administração,

supervisão e inspeção escolar e dos sistemas de ensino que, segundo Saviani (2019), é o princípio das dificuldades do curso de Pedagogia no Brasil.

A influência da economia capitalista, requeria funções específicas que permitissem o controle, e a supervisão escolar cabia perfeitamente nas exigências do governo militar (VENAS, 2013).

Portanto, a importância dos supervisores, orientadores e especialistas de educação foi reafirmada pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que definia as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

Embora houvesse regulamentações previstas em lei, era evidente a divisão do Curso de Pedagogia entre a licenciatura e o bacharelado. Nas palavras de Brzezinski (2017), essa fragmentação, evidenciava que o ofício desenvolvido pelos supervisores não era bem quisto entre os professores.

Tal fragmentação de tarefas distribuídas entre pedagogos especializados, repercutiu de maneira nociva na organização escolar, destituindo trabalho docente coletivo e colegiado da centralidade nas relações intra-escolares, ao obrigar de modo autoritário a setorialização de especialidades na escola básica. Ideologia, imposição legal e prática pedagógica determinaram a identidade do especialista: a identidade tecnicista. (BRZEZINSKI, 2017, p. 127).

Conforme explicitado por Brzezinski (2017), o caráter fiscalizador e autoritário dos pedagogos especializados, não agradava ao professorado, mas eram requisitos que compactuavam com o governo ditatorial instaurado.

O processo gradativo de transição democrática que teve início no governo do Presidente Ernesto Geisel, em 1974, e que prosseguiu no governo de João B. Figueredo (1979 – 1985), culminado na eleição indireta de Tancredo Neves, em 1985, viabilizou transformações políticas e econômicas que trouxeram mudanças significativas ao processo escolar (CARVALHO, 2008).

A abertura democrática no início dos anos 1990, fez com que o papel de fiscal ideológico não cabia mais ao supervisor, provocando uma crise de identidade em relação à sua função.

Venas (2013, p. 71-72) observa:

Nesse aspecto, a supervisão escolar começa a se tornar um elemento inadequado aos interesses agora pretendidos pelo novo cenário político e econômico precisando se desenhar um novo perfil que fosse responsável por garantir a almejada qualidade educacional e os resultados esperados de aprendizagem.

Como observado, as atribuições do supervisor e do orientador educacional não correspondiam mais às expectativas requeridas ao processo educacional que se redesenhava

pós-Ditadura Civil-Militar. As mudanças econômicas levaram os governos estaduais e municipais a extinguirem algumas habilitações como a inspeção escolar, diante do novo cenário que se redesenhava, havia a necessidade de criar um novo perfil do supervisor escolar.

Vasconcellos (2013, p. 88) corrobora dizendo que “[...]em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador, que assume uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores”.

Dourado (2002) enfatiza que as reformas educacionais decorrem de um processo que acompanhou a dinâmica das políticas neoliberais. O processo produtivo neoliberal pauta-se na redução de custos e maximização dos lucros. Portanto, não cabia mais aos ideários econômicos, manter profissionais como o supervisor e o orientador educacional na escola, a aglutinação das funções em coordenação pedagógica atenderia aos planos dessa macroeconomia, que Coraggio (1996 *apud* DOURADO, 2002, p. 239) chama de “reducionismo economicista”.

Em meio às incertezas no exercício da pedagogia, pedagogos e comunidade científica, tensionavam para que houvesse definições mais claras e contundentes no campo da pedagogia, definições essas capazes de legitimarem a profissionalização docente no Brasil.

Diante dos tensionamentos, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Parecer CNE/CP n. 05, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 03, de 21 de fevereiro de 2006 e instituídas por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que centra a identidade do(a) pedagogo(a) na função docente e amplia as áreas de atuação:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

A resolução regulamentou o curso de pedagogia e assegurou as funções pertinentes ao(a) pedagogo(a), sem dissociar as atribuições da docência com o processo de gestão escolar:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 2).

A resolução trouxe legitimidade para as atribuições da coordenação pedagógica como gestores, associando essa tarefa ao exercício da docência e contribuindo para a construção de

uma identidade dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), que persistem em desvincular-se da imagem construída pelo supervisor escolar (VASCONCELLOS, 2007).

Na série das políticas públicas que seguem delineando os rumos da educação nacional, está a Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015, reconheceu como profissionais do magistério da educação básica todos aqueles que atuam na docência como aqueles que desempenham atividade pedagógica e de gestão escolar:

Art. 3 [...].

§ 4° Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2015, p. 4).

A referida resolução é considerada por pesquisadores da área de formação de professores (BAZZO; SCHEIBE, 2019; FREITAS; MOLINA, 2020) como sendo uma das mais democráticas da história da educação brasileira, por ser a resolução que ampliou o debate entre sociedade civil e comunidade acadêmica:

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP n° 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema. Assim, recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 671).

Contudo, a troca de poderes no Executivo Federal, no ano de 2016, resultou em entraves para o cumprimento da integralidade do texto aprovado na resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015, visto que, o texto da resolução em questão, demonstrava ser incompatível com as orientações políticas do governo que tomava o poder (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Como consequência, em 2019, no governo Bolsonaro, foi aprovada a Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)¹¹, revogando a Resolução CNE/CP nº 2/2015, com a finalidade de articular a formação inicial de professores aos princípios e às orientações da BNCC.

Instituições como Colégio de Pró-Reitores de Graduação (COGRAD), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) manifestaram-se contrárias à aprovação do texto da Resolução CNE/CP nº 2/2019, solicitando a manutenção das DCNs aprovadas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, fato ignorado pelo CNE e pelo MEC.

O fragmento citado a seguir, demonstra o posicionamento do COGRAD, contudo, outras instituições também se manifestaram em outros documentos expressando a posição contrária à nova resolução:

Defendemos a manutenção da Resolução CNE/CP 02/2015, por considerar que aprofunda definições apresentadas pela Resolução CNE/CP 1/2002 e avança ao introduzir conceitos, princípios e indicações reconhecidas pelas instituições formadoras como fundamentais na definição de um projeto de formação de educadores para o país e na constituição de uma identidade para os cursos de licenciatura. [...]. Nesse contexto, a Proposta de Reformulação da Resolução 02/2015, em tramitação no CNE, que teve parecer aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação, evidencia a tendência do MEC e deste Conselho em prosseguir formatando a educação ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como o currículo de formação de professores, sem que tenha havido, como na elaboração da Resolução de 2015, uma ampla e democrática discussão com os principais atores envolvidos e interessados na matéria, quais sejam o movimento dos educadores e das entidades científicas da área. [...]. (Colégio de Pró-Reitores de Graduação, 2019, p.1-3).

Analisando BNC-Formação Inicial, verifica-se, que ela não aponta quem são os profissionais da educação básica, como as resoluções anteriores que indicavam e definiam os profissionais do magistério. No Art. 22, há apenas referências sobre a formação para atuar nos campos da Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional na Educação Básica. Observa-se, ainda, que, embora tenha como objetivo tratar da formação de professores, não há nenhuma definição sobre a quem pertence a responsabilidade de fomentar a formação continuada no contexto escolar.

Dessarte, a figura de coordenador(a) pedagógico(a) vem sendo ressignificada ao longo do contexto histórico, delineando-se mediante as mudanças sócio-históricas de cada época.

¹¹ Para facilitar a identificação desse ato normativo, será denominado a seguir de BNC-Formação Inicial, como meio de não confundí-la com a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Em concordância com Libâneo (2013), entende-se que a formação continuada dos professores é a essência do trabalho dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).

[...]. O pedagogo escolar deverá ser o agente articulador das ações pedagógico-didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, **um espaço de formação contínua** onde os professores **refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como meros executores de decisões burocráticas**. (LIBÂNEO, 2013, p. 29, grifos nossos).

Vale ressaltar que, em razão da natureza federativa do Estado brasileiro, que garante autonomia dos sistemas de ensino, as atribuições concernentes ao desempenho da função da coordenação pedagógica são definidas em legislações próprias de cada rede estadual e/ou municipal (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

2.1.1 A coordenação pedagógica em Mato Grosso do Sul

Em Mato Grosso do Sul, a coordenação pedagógica seguiu a tendência e a cronologia da legislação nacional. A compreensão da história que engendrou o surgimento dos coordenadores(as) pedagógicos(as) perpassa pela divisão do Estado, estabelecida por meio da Lei Complementar n.º 31, de 11 de outubro de 1977, que criou o Estado de Mato Grosso do Sul, desmembrando-o do Estado de Mato Grosso. Os profissionais que pertenciam ao Estado de Mato Grosso, que estavam em serviço em 31 de dezembro de 1978, seriam incluídos ao quadro provisório na função que estavam, de acordo com artigo 24 da Lei Complementar n.º 31/1977 (MATO GROSSO DO SUL, 1977). A fim de dar seguridade aos servidores, eles foram redistribuídos e enquadrados no quadro de funcionalismo permanente de Mato Grosso do Sul, mediante Lei n.º 55, de 18 de fevereiro de 1980, do Governo do Estado de MS.

Quanto ao quadro do magistério, os cargos que os profissionais da educação puderam ocupar abrangiam professores e especialistas em educação, desde que houvesse a comprovação da habilitação exigida para o cargo, assim, alguns profissionais do magistério optaram por desempenhar as funções de supervisão escolar e/ou orientação educacional instituídas pela Lei n.º 5.692/1971.

Seguindo a tendência do país, essas funções estavam no auge naquele momento, sobretudo as necessidades do capital de impor uma nova gestão, voltada para a produtividade e o desempenho e, embora sujeitos às mesmas regras, as funções possibilitavam um caráter de poder sobre aqueles que se dedicavam a lecionar. Sobre o assunto, Arroyo salienta:

[...] é oportuno lembrar que o caráter controlador da supervisão não está na forma de supervisionar mais ou menos autoritária, diretiva ou democrática, mas é inerente à divisão do trabalho em que as especializações se inserem. [...] (ARROYO, 1982, p. 36).

A divisão de trabalho entre as especializações citada por Arroyo (1982) e o caráter controlador da função da supervisão sobre os docentes eram importantes para o contexto em que o Estado vivia, visto que Mato Grosso do Sul se inseria no cenário nacional, vislumbrando o desenvolvimento industrial e a modernização econômica. Para Miziara (2008, p. 51):

Em virtude da competência tecnocrática, a participação dos Especialistas de Educação passou efetivamente a ser considerada imprescindível na Unidade Escolar para a resolução dos problemas. Este técnico determinava, a exemplo das indústrias, a divisão técnica do trabalho, na qual o Supervisor Escolar realizava o trabalho intelectual – planejar, avaliar, dividir tarefas – enquanto o professor executava as atividades planejadas.

A autora evidencia as atribuições controladoras do(a) supervisor(a) e orientador(a) educacionais, atribuições mais condizentes com o perfil fabril do que com as necessidades pedagógicas de uma escola. Miziara (2008) expõe que os servidores pressionados pelas mudanças sociais, que abriam espaço para discussão sobre democracia, tanto no contexto geral, quanto na educação, uniram-se no final da década de 1980 em encontros estaduais e nacionais, almejando construir um perfil mais social e democrático, compatível com a nova realidade do país.

Cabe destacar que, neste momento da história, a economia brasileira estava sob a influência do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) (1975-1979), instituído no governo militar do Presidente Ernesto Geisel, o qual previa um novo cenário de abertura econômica, política e social (BRASIL, 1974).

Em 1991, o governador recém-empossado Pedro Pedrossian assinou o Decreto n.º 5.868, de 16 de abril de 1991 (MATO GROSSO DO SUL, 1991), que dispunha sobre a estrutura básica das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino sul-mato-grossense, que deu origem ao cargo de coordenador pedagógico na rede estadual. De acordo com o Art. 18 do referido Decreto, para atuar na função, o profissional deveria ser detentor do cargo de Especialista de Educação e ser habilitado em Supervisão Escolar ou Orientação Educacional. Dessa forma, coube à Secretaria Estadual de Educação redistribuir os profissionais do quadro permanente; por meio de concurso de remoção, permuta ou remoção “ex-officio”.

O Decreto n.º 9.231, de 06 de novembro 1998 (MATO GROSSO DO SUL, 1998), emitido pelo então Governador Wilson Martins (PMDB), revogou o Decreto n.º 5.868/1991, sem alterações consideráveis à função. As alterações mais substantivas no cargo; ocorreram

apenas nos anos 2000, quando o governador José Orcírio Miranda (Zeca do PT), por meio do Decreto n° 10.521, de 23 de outubro 2001 (MATO GROSSO DO SUL, 2001), revogou o decreto anterior e fez alterações em relação aos critérios para o exercício do cargo de coordenadores(as) pedagógicos(as).

No Art. 18, do Decreto n° 10.521/2001, foi estabelecido que a coordenação pedagógica da escola da rede estadual poderia ser exercida por professor(a) no exercício da docência e/ou coordenação pedagógica e pelos atuais Especialistas de Educação. Segundo o Decreto n° 10.521/2001, um(a) professor(a) sem habilitação específica poderia atuar como coordenador(a) pedagógico(a). O mesmo decreto embora cite os Especialistas em Educação, não faz menção ao(à) Supervisor (a) Escolar ou Orientador Educacional, demonstrando que essas funções não figuraram mais entre cargos e funções do Estado de Mato Grosso do Sul.

Tal situação não ocorreu somente em Mato Grosso do Sul, pois os Estados de São Paulo e Bahia também se utilizaram desse artifício para suprir a demanda pedagógica das escolas.

Fernandes (2009, p. 421) investigou a fragilidade da carreira do(a) professor(a) coordenador(a) e concluiu que: “[...]a presença dos coordenadores pedagógicos estava inserida em um contexto contraditório marcado pelo jogo sutil entre as reformas educacionais dos anos 90, e a presença de uma visão progressista de educação, herança dos anos 60 e 80”.

Em 2008, o Governador André Puccinelli (PMDB), emitiu o Decreto n° 12.500, de 4 de janeiro de 2008 (MATO GROSSO DO SUL, 2008), revogando o decreto anterior, mas sem alterações para o exercício da função. O mesmo governador, no exercício do segundo mandato consecutivo, emitiu o Decreto n° 13. 770, de 19 de setembro de 2013 (MATO GROSSO DO SUL, 2013), estabelecendo que a coordenação seria exercida pelos Especialistas de Educação ou temporariamente por professor da Unidade Escolar.

De acordo com o Decreto n.º 13.770/2013, os(as) professores(as) interessados em exercer a função de coordenador(a) pedagógico(a) deveriam passar por processo seletivo interno e, mediante aprovação, compor o quadro temporário de coordenadores(as) pedagógicos(as) do Estado. O referido Decreto diferencia-se dos anteriores, pois aponta no Art. 30 as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as):

- I - participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Regimento Escolar em estreita articulação com as lideranças da escola;
- II - elaborar e apresentar à Direção Escolar o Plano de Trabalho para o ano letivo;
- III - coordenar as atividades do Conselho de Classe;
- IV - propor e implementar ações voltadas à melhoria do desempenho dos estudantes;
- V - utilizar os resultados das avaliações instituídas pela Secretaria de Estado de Educação, como referência no planejamento das atividades pedagógicas;

VI - acompanhar e avaliar os resultados do rendimento escolar dos estudantes em conjunto com os professores;
 VII - analisar o desempenho dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, redefinindo estratégias com os professores;
 VIII - assessorar técnica e pedagogicamente os professores, de forma a adequar o seu trabalho às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação, aos objetivos da unidade escolar e às finalidades da educação;
 IX - acompanhar e orientar, sistematicamente, o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente;
 X - participar de programas de formação continuada que possibilitem o seu aprimoramento profissional;
 XI - coordenar e incentivar as práticas de estudos que contribuam para a apropriação de conhecimento do corpo docente;
 XII - participar efetivamente das decisões relacionadas à vida escolar do estudante;
 XIII - elaborar e propor à Secretaria de Estado de Educação projetos, juntamente com a Direção Escolar, que visem à melhoria da aprendizagem dos alunos;
 XIV - desempenhar outras atividades pedagógicas correlatas. (MATO GROSSO DO SUL, 2013).

Em novembro de 2018, no primeiro mandato do Governador Reinaldo Azambuja, a Secretaria de Educação do Estado de MS, regulamentou a função de coordenador(a) pedagógico(a) de Mato Grosso do Sul, por meio da Resolução/SED n° 3.518, de 21 de novembro de 2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2018b). Segundo essa Resolução, a função de Coordenação Pedagógica em Mato Grosso do Sul será exercida por Especialista de Educação, ou professor (desde que este atenda às normas estabelecidas em resolução).

Art. 7º A função de Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino será exercida por servidor efetivo ocupante do cargo de Especialista de Educação ou de Professor, sendo que o último, para ser designado, deverá participar de Processo Seletivo interno para esta finalidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p.3).

Dessa forma, ainda que, com fatores peculiares e inerentes à política estadual, a dinâmica que originou os cargos de supervisão escolar e orientação educacional, como Especialistas de Educação em Mato Grosso do Sul, bem como a incorporação desses dois cargos ao cargo de especialista da educação e/ou para a função de professor coordenador, são frutos das mudanças educacionais que vigoravam no contexto nacional, ou seja, ainda que pareça que as mudanças sejam oriundas de decretos e resoluções governamentais, essas transformações são advindas da atuação de uma macroestrutura que transforma o ensinar, o que ensinar, como ensinar, reorganizando a estrutura escolar, sob a influência de grandes pacotes reformistas (FERNANDES, 2009).

2.2 A função da coordenação pedagógica e as particularidades de MS

Neste tópico, o enfoque é desvelar a função da coordenação pedagógica com o propósito de verificar qual o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na gestão escolar, apresentando ainda as particularidades no contexto regional do Estado de Mato Grosso do Sul.

A análise da Lei n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996, e da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, com a intenção de compreender o que esses documentos trazem sobre a formação do coordenador(a) pedagógico(a), aponta que ambos preconizam uma formação ampliada sobre o conhecimento de todo o processo escolar, mas são vagos ao especificarem as atribuições dos profissionais da coordenação.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, no artigo 4º, esclarece sobre a formação dos professores e pontua as atividades de gestão como parte do trabalho pedagógico:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, **de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.**

Parágrafo único. **As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.** (BRASIL, 2006, p. 2, grifo nosso).

Da forma como está posto no texto da Resolução CNE/CP 01/2006, compreende-se que as funções pedagógicas como, coordenação, planejamento e avaliação são de responsabilidade da coordenação escolar. No entendimento de Saviani (2019), são chamadas de “atividades de gestão” e, para isso, o mesmo autor pontua a necessidade de assegurar uma formação voltada ao conhecimento pleno sobre a forma de organização da escola.

Libâneo (2004), Placco e Souza (2012), Vasconcellos (2013), Domingues (2014), Quirino (2015) denotam e conceituam o que deve ser a função a ser desenvolvida pela coordenação pedagógica em uma perspectiva crítica.

Na concepção de Libâneo (2004, p. 183, grifo do autor):

O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

Nessa lógica, Libâneo (2004) elaborou uma lista sobre quais devem ser as principais atribuições da coordenação pedagógica:

1. Responder por todas as atividades pedagógico didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem.
 2. Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico curricular da escola e outros planos e projetos.
 3. Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.
 4. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
 5. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades etc...
 6. Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando a promover inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.
 7. Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.
 8. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.
 9. Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.
 10. Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.).
 11. Cuidar da avaliação processual do corpo docente.
 12. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional.
- Sugiro colocar essa outra parte como citação indireta, para não ficar uma citação muito longa. (LIBÂNEO, 2004, p. 184-185, grifos do autor).

Vasconcellos, por outro lado, enfatiza tudo o que o coordenador(a) pedagógico(a) **não pode ser**, no exercício da função:

[...] não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é *coringa/tarefairo/quebragallo/salva-vidas* (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem -escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2013, p.88-89, grifos do autor).

A esse respeito, Vasconcellos (2013) compreende que cabe à coordenação pedagógica articular o PPP, propiciando a reflexão com vista a alcançar o aprendizado e o desenvolvimento pleno como seres humanos.

Vasconcellos (2007) indica, ainda, que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem a função de organizar a escola, propiciando os conhecimentos necessários que contribuirão para o desenvolvimento do processo escolar a partir do Projeto Político Pedagógico.

Na concepção de Quirino (2015), para o(a) profissional exercer essa função, alguns saberes são necessários ao perfil do(a) coordenador(a) pedagógico(a):

A competência profissional do/a coordenador/a pedagógico/a é inseparável da experiência e dos saberes que dela decorrem. Os saberes experienciais construídos no cotidiano de sua trajetória pessoal, de vida social e cultural, de formação e particularmente de trabalho profissional moldam a identidade dos repertórios de saberes disponíveis. Em sua prática, transforma os saberes acadêmicos e científicos, dando-lhe novas configurações, revelando um sujeito que, além de trabalhar com saberes, produz novos saberes. O desafio da transformação pedagógica de tais saberes em situações reais da prática revela um sujeito produtor de saberes. (QUIRINO, 2015, p. 49).

A autora destaca que a experiência dos saberes construídos é imprescindível para o desempenho da função, assim os conhecimentos teóricos e práticos se complementam.

Segundo Domingues (2014), o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é figura presente nas escolas, porém há falta de legitimidade para esse(a) profissional no âmbito das atribuições, pois são estabelecidas no âmbito de cada rede estadual ou municipal:

No Brasil, a figura do coordenador pedagógico é relativamente conhecida. Embora haja um consenso geral sobre suas atribuições, o estatuto da coordenação pedagógica ainda é disperso, falta uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional nas escolas espalhadas pelo território brasileiro e que institua uma profissionalidade de coordenador pedagógico (DOMINGUES, 2014, p. 15).

Na observação de Domingues (2014), a falta de legitimidade para exercer a função dificulta a profissionalização da categoria e se torna um entrave, pois a categoria fica à mercê das orientações de gestores políticos. Sobre isso, Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) apontam para a falta de legitimidade da profissão docente no contexto histórico educacional, primeiramente, determinada pelos princípios da Igreja e, posteriormente pelos ideários do Estado.

Quanto à função da coordenação pedagógica, entende-se que a organização pedagógica da escola, a qual compreende: articulação curricular, gestão e formação de formação de professores, e o processo ensino aprendizagem dos educandos; são atribuições da função, de

forma que a formação de professores e a implementação das políticas educacionais são os cerne da função.

Placco e Souza (2012) compreendem que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) são fundamentais para articulação de ações que se coadunam com a formação de educadores e a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesta dissertação, a formação docente é percebida para além dos momentos de treinamentos elaborados sobre os padrões dos órgãos competentes, amarrados ao calendário escolar para o cumprimento de carga horária, em uma perspectiva reflexiva como pressupõem Nóvoa (1992), Giroux e McLaren (1994), Pimenta (1997).

A formação de professores na tendência reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como continua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores. (PIMENTA, 1997, p.13).

Esse modelo estandardizado é limitante e desfavorece o processo formativo reflexivo, pois é um modelo institucionalizado para cumprir formalidades burocráticas.

Placco e Souza (2012, p. 27) consideram fundamental o papel formativo dos gestores escolares:

É neste contexto que se insere nossa crença e nosso pressuposto de que a maior e mais relevante tarefa de base dos gestores escolares é a formação do desenvolvimento profissional dos professores, não apenas enquanto processos individuais, mas também enquanto formação mútua (interformação) e autoformação. Assim, compreendemos a formação, na escola, como ações possíveis de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação, tendo em vista um claro compromisso político com a formação para a cidadania, de alunos e professores.

A coordenação pedagógica ocupa um papel fundante no desenvolvimento das políticas educacionais, mas a forma de atuação desses profissionais vem sendo alterada por um conjunto de fatores.

As transformações econômicas e sociais do país da década de 1990, impuseram mudanças estruturantes para a educação brasileira, e a coordenação pedagógica não foi poupada dessas transformações. De acordo com Rodriguéz:

Essas mudanças na economia e no trabalho produtivo interferiram na definição e elaboração das políticas públicas e, mais especificamente, na educação, que sofreu influência das novas formas de gerenciamento e organização do trabalho. (RODRIGUÉZ, 2010, p.30).

Assim, a interferência econômica abriu espaço para uma nova organização do trabalho educacional, posto que implementou políticas públicas pautadas na gestão escolar, com a finalidade de adequar o trabalho escolar aos ideários voltados à produtividade. Nesse sentido, Libâneo observa que:

[...] A ordem é sintonizar os sistemas educacionais ao modelo neoliberal. [...]. Quer-se subordinar os sistemas educacionais à economia já que, no novo paradigma de produção, as novas tecnologias requerem trabalhadores mais qualificados, com mais flexibilidade profissional para atender novas demandas do mercado de trabalho e com mais espírito empreendedor para fazer frente à competitividade econômica internacional. (LIBÂNEO, 2003, p. 202-203).

Portanto, conforme Libâneo (2003) cita, os sistemas educacionais estão sob a égide do modelo neoliberal, e a coordenação pedagógica, como parte do sistema educacional, teve sua configuração alterada, sendo incorporada à equipe gestora da escola, passando a exercer função com caráter mais administrativo e gerencial.

Em Mato Grosso do Sul, a coordenação pedagógica está presente nas escolas, e as atribuições pertinentes ao desenvolvimento da função estão postas na Resolução SED/MS nº 3.518/2018 e indicadas a seguir.

O art. 4º dessa resolução estabelece vinte e seis atribuições para a função:

- I - participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da sua implementação, juntamente com o diretor, diretor-adjunto, professores da escola, servidores administrativos e comunidade, em consonância com os princípios que norteiam a gestão democrática participativa, as diretrizes do Plano Estadual de Educação e os objetivos e metas educacionais estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação (SED);
- II - elaborar e apresentar à direção escolar o Plano de Trabalho para o ano letivo em curso;
- III - coordenar as atividades do Conselho de Classe;
- IV - propor e implementar ações direcionadas à melhoria do desempenho e a permanência dos estudantes;
- V- utilizar os resultados das avaliações instituídas pela Secretaria de Estado de Educação como referência no planejamento das atividades pedagógicas;
- VI - acompanhar e avaliar os resultados do rendimento escolar dos estudantes, em conjunto com os professores;
- VII - analisar o desempenho dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, redefinindo metodologias, em conjunto com os professores;
- VIII - analisar, juntamente com os professores, as ementas curriculares dos estudantes, a fim de definir a sua classificação ou a adaptação necessária;
- IX - coordenar, na escola, o processo do Regime de Progressão Parcial (RPP) em todas as etapas: divulgação, registros, acesso ao ambiente, elaboração de planilhas, bem como informação e orientação aos estudantes e responsáveis;
- X - assessorar pedagogicamente os professores, de forma a adequar o seu trabalho às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação, aos objetivos da escola e às finalidades da Educação;
- XI - acompanhar e orientar, sistematicamente, o planejamento e a execução do

trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente;
 XII - participar de formação continuada que possibilite o seu aprimoramento profissional nos aspectos técnico e pedagógico para o exercício da função;
 XIII - analisar índices e indicadores externos de avaliação de sistema e do desempenho da escola, para a tomada de decisões em relação ao Projeto Político-Pedagógico e projetos desenvolvidos no âmbito da escola;
 XIV - analisar indicadores internos de frequência e avaliação da aprendizagem dos estudantes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio, necessárias à aprendizagem e permanência do estudante; (redação dada pela Resolução/SED n. 3.625, de 10 de setembro de 2019)
 XV - coordenar e incentivar as práticas de estudo que contribuam para a apropriação de conhecimento do corpo docente;
 XVI - participar efetivamente das decisões relacionadas à vida escolar do estudante;
 XVII - elaborar e propor à Secretaria de Estado de Educação, juntamente com a direção escolar, projetos que visem à melhoria da aprendizagem e permanência dos estudantes; (redação dada pela Resolução/SED n. 3.625, de 10 de setembro de 2019)
 XVIII - prestar atendimento aos pais, com acompanhamento e orientação quanto à vida escolar de seus filhos;
 XIX - acompanhar e encaminhar, aos técnicos da Educação Especial, os estudantes com indicativos de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para avaliação multidisciplinar;
 XX - cumprir e fazer cumprir os termos do regimento escolar;
 XXI - participar de encontros, formação continuada e reuniões promovidas pela SED;
 XXII - atender, dentro do prazo, as solicitações feitas pela SED;
 XXIII - desempenhar com pontualidade, assiduidade, responsabilidade, zelo, discrição, ética e bom relacionamento interpessoal, as funções que lhe são atribuídas;
 XXIV - desempenhar outras atividades pedagógicas definidas pela Secretaria de Estado de Educação (SED). (MATO GROSSO DO SUL, 2018b).

Ao se observar o Art. 4 da Resolução SED/MS n° 3.518/2018, fica evidente que o foco das atribuições a serem desempenhadas pela coordenação pedagógica de Mato Grosso do Sul concentram-se em participar, analisar, implementar, coordenar ações na escola que culminem com a melhoria do processo aprendizado dos educandos. Percebe-se, porém, que há esvaziamento no que tange a função formativa, já que a única menção sobre formação continuada, consta na atribuição XXI e se refere à formação da própria coordenação pedagógica, necessária é claro, mas não há referência explícita que coloca o(a) coordenador(a) como formador dos professores.

Na atribuição indicada no inciso XV fica entendido que o profissional deve coordenar e incentivar as práticas de estudo do corpo docente, mas não o legitima como formador ou proponente das formações continuadas dos professores. A lógica centralizadora que emana da Resolução, corrobora a premissa de que a coordenação pedagógica deve atuar mais como repassadora de materiais que vêm prontos e elaborados pela própria secretaria estadual.

Merece destaque, o art. 5° da Resolução SED/MS n.º 3.518, pois nele consta que a lotação e a designação do coordenador pedagógico serão por quantitativo de estudantes, sendo o mínimo de 100 e o máximo de 300 estudantes por coordenador(a) pedagógico(a).

Outro aspecto relevante, no que se refere à coordenação pedagógica em Mato Grosso do Sul, é a presença do(a) professor(a) coordenador(a) nas escolas da Rede Estadual de Ensino de MS na função de coordenador(a) pedagógico(a), que foi instituída por meio do Decreto n.º 10.521/2001, deixando de ser desempenhada somente por profissionais com cargo de Especialista em Educação, formados em cursos de Licenciatura em Pedagogia, passando a ser exercida também por professores graduados em outras áreas da Educação.

É pertinente destacar que a Lei Complementar n.º 87, de 31 de janeiro de 2000, que trata sobre o “Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências”, trouxe uma nova configuração ao Cargo de Especialista, enquadrando esses profissionais na função de coordenador(a) pedagógico(a), assim o cargo deixou de ser cargo, e passou a ser função. Essa situação desobrigou a gestão pública a realizar concursos públicos para especialistas. Outra agravante é que esses profissionais desempenham uma série de atribuições sem nenhum tipo de gratificação salarial. Destaca-se também que, em razão, da suspensão das aulas no ano de 2020, motivada pela pandemia de covid-19, o Governo de Mato Grosso do Sul emitiu a Resolução/SED n.º 3.745, de 19 de março de 2020, que acrescenta atribuições complementares à coordenação pedagógica, além das já colocadas pela Resolução/SED n.º 3.518/2018:

Art. 3º Compete ao Coordenador Pedagógico, em relação à Atividade Pedagógica Complementar:

I – Solicitar aos docentes as atividades escolares que deverão ser apresentadas à coordenação pedagógica, em conformidade com as orientações emanadas pela Secretaria de Estado de Educação;

II – Acompanhar todo o processo de execução da APC para as orientações e intervenções necessárias.

III – Articular contato direto com a família ou responsável pelo estudante, por meio dos canais de comunicação estabelecidos pela Direção Escolar, para repasse e recebimento das atividades escolares e providências docentes.

IV – Acompanhar a devolução da APC realizada pelos estudantes e garantir o processo avaliativo contínuo a ser realizado pelos docentes. (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 02).

Além da carga excessiva de trabalho e do aumento das atribuições, os(as) professores(as) coordenadores(as) convivem com a pressão sobre seu desempenho individual, uma vez que o Estado exige eficiência e produtividade dos profissionais, e todos os servidores efetivos são submetidos à Avaliação de Desempenho Individual, por meio do Programa Gestão por Competência.

Sobre isso, Esteves (2021) escreve que:

A reforma gerencial empreendida no campo educacional brasileiro é exemplar do funcionamento dos mecanismos de mediação do conflito de classes. Isto, porque a

redefinição do papel do Estado, passa a se materializar no campo educacional, mais especificamente nas políticas educacionais, por meio da adaptação da educação às necessidades do mercado e de acordo com seus interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista. Assim, de acordo com tal pressuposto, uma educação que o capital necessita é aquela em que o ideário da qualidade total e da **competitividade** passam a serem difundidos entre **gestão, docentes, estudantes e pessoal de apoio**, como fatores essenciais para uma educação de qualidade, que, na verdade, é aquela educação que atende aos interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista. (ESTEVES, 2021, p.87, grifos nossos).

Dessa forma, verifica-se uma consonância entre a Resolução SED/MS n.º 3.518 com a mudança de paradigmas imposta pelas políticas educacionais, para a forma de atuação dos coordenadores pedagógicos, que precisam ter um perfil gerencial e proativo.

Saviani (2019) trata da resistência frente à tendência pedagógica que vem se instaurando por meio das reformas educacionais orquestradas pelo capital econômico, nas quais o(a) coordenador(a) atua mais como um(a) gestor(a) do processo, visando implantar uma educação pautada na competência dos indivíduos e em sua preparação para o mercado de trabalho. O autor acredita que tal resistência só pode ocorrer se a formação desses sujeitos se der dentro de uma proposta reflexiva, que propicie a consciência filosófica de sua prática, superando uma atuação desarticulada, fragmentada, orientada pelo senso comum.

Aos educadores, cabe reconhecer que as atividades escolares são proposições políticas, portanto sobre elas recai o compromisso social:

Ao realizar suas tarefas básicas, a escola e os professores estão cumprindo responsabilidades sociais e políticas. Com efeito, ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. Dessa forma, efetiva a sua contribuição para a democratização social e política da sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p.33).

As palavras de Libâneo (1994) evidenciam o compromisso social da escola para com a sociedade. Saviani (2019) observa que a escola foi tomada pelo que ele denomina ser uma “pseudopedagogia” que vem invadindo a escola com concepções e fórmulas mágicas, fazendo com que elas se distanciem do saber sistemático e científico. Saviani¹² afirma que:

Contra essa tendência, cabe aos supervisores reafirmar resolutamente a função clássica da escola: viabilizar para o conjunto da população o acesso às formas elaboradas de cultura, de vez que é esta a condição necessária ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, especificamente humanas. Eis como a supervisão, posicionando-se na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, estará contribuindo para a transformação da sociedade em que vivemos atualmente. (SAVIANI, 2019, p. 136).

¹² Embora o texto seja de 2019, Saviani se refere aos supervisores e não aos coordenadores pedagógicos, pois há diferenciação nos sistemas de ensino e alguns ainda mantêm a denominação “supervisor escolar”.

O trabalho da coordenação pedagógica terá papel de destaque quando os sujeitos que dela fazem parte se posicionarem criticamente frente às transformações sociais e, juntamente, com a equipe escolar, propiciarem à população por ela atendida, condição de acesso ao saber historicamente construído.

No tópico a seguir, foram caracterizados os trabalhos que abordaram as perspectivas da coordenação pedagógica frente à implementação da BNCC.

2.3 A coordenação pedagógica e a implementação da BNCC na produção científica nacional

Nesta pesquisa, foi realizado um estado do conhecimento¹³ (ROMANOSVKI; ENS, 2006), com objetivo de conhecer a produção científica dos últimos cinco anos sobre a atuação da coordenação pedagógica durante a implementação da reforma curricular após a aprovação da BNCC.

O levantamento foi realizado em quatro bases de dados: Banco Digital Teses e Dissertações – BDTD, *Scholar Google*, *Scielo.br*, Banco de Teses e Dissertações da Capes. Os resultados apontaram que há poucas pesquisas cujo foco abranja a coordenação pedagógica e a reforma curricular.

Foram utilizadas para as buscas nas bases indexadoras as seguintes palavras-chave: “Currículo”; “Coordenação Pedagógica”; “Base Nacional Comum Curricular”; “Formação de Professores” e “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul”. O levantamento realizado no período de 2015 a 2020 consistiu em buscas de palavras, individualmente, seguida das buscas com associações combinatórias, realizando-se a busca Booleana, com uso do operador AND (SACKS, 2005).

Foram identificados cento e dois mil novecentos e quarenta e quatro trabalhos (102.941), no entanto, ao serem aplicados os critérios de seleção dos textos, definidos na metodologia da pesquisa, foram selecionados vinte e três (23) trabalhos (Quadro 01). Para a seleção dos trabalhos, privilegiou-se a leitura dos resumos, da introdução, e, na insuficiência de informações desses dois aspectos, foram realizadas leituras completas dos textos.

Quadro 01 – Trabalhos selecionados, por ano, autor, título, tipo de texto e Base de indexação. 2015 – 2020.

Ano de Publicação	Autor	Título	Tipo de texto	Base de indexação
2018	COSTA, Vanessa do Socorro Silva	Base Nacional	Tese	BDTD

¹³ Considera-se que é um estado do conhecimento, pois o levantamento não abrangeu todas os tipos de fontes e tem limitação de 5 anos em razão do período de instituição da BNCC (2017).

		Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?		
2019	SILVA, Sebastião Donizeti da	A gestão escolar na implementação das políticas educacionais: qual o seu papel?	Tese	BDTD
2016	RODRIGUES, Vivian Ap. da Cruz	A BNCC em questão.	Dissertação	BDTD
2016	SANTOS, Alcielle dos	A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para implementação de inovações.	Dissertação	BDTD
2018	SILVA, Ana Paula Gomes Vieira	O currículo referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: Implicações nas atividades de professores de Ciências.	Dissertação	BDTD
2018	SILVA, Vanessa Silva da	BNCC: Uma análise crítica do texto da política.	Dissertação	BDTD
2020	PAULA, Alessandra Valéria de	BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares.	Dissertação	BDTD
2020	PIRES, Mônica Dias Medeiros	A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela BNCC.	Dissertação	BDTD
2016	SANTOS, Vera Regina Souza dos	Reflexões sobre políticas curriculares e suas implicações na prática pedagógica.	Artigo	<i>Scholar Google</i>

2017	MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, <i>et. al.</i>	A BNCC: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil.	Artigo	<i>Scholar Google</i>
2018	GIROTTI, Eduardo Donizeti	Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a BNCC e a defesa da escola pública.	Artigo	<i>Scholar Google</i>
2020	SILVA, Thaise da; ALVES, Andréia Vicência Vitor	A construção da BNCC no Mato Grosso do Sul.	Artigo	<i>Scholar Google</i>
2020	GONÇALVES, Amanda Melchiotti	Os intelectuais orgânicos da BNCC: Aspectos teóricos e ideológicos.	Dissertação	<i>Scholar Google</i>
2015	SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis	Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas educacionais implementadas no Estado de Goiás.	Artigo	<i>Scielo.br</i>
2017	BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira	O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo.	Artigo	<i>Scielo.br</i>
2017	SANTOS, Luciola Lucinio	Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular.	Artigo	<i>Scielo.br</i>
2018	CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart	O silenciamento de professores da Educação básica pela estratégia de fazê-los falar.	Artigo	<i>Scielo.br</i>
2019	AGUIAR, Márcia Ângela da Silva	Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE.	Artigo	<i>Scielo.br</i>
2015	SANTOS, Joara Porto de Avelar dos	Coordenador Pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades.	Dissertação	Banco de teses e dissertações da Capes

2015	TONDATO, Claudia	A construção de uma proposta curricular na Rede Municipal de São Caetano do Sul: o olhar dos coordenadores pedagógicos.	Dissertação	Banco de teses e dissertações da Capes
2019	ARAÚJO, Júlio César Sauders de	A formação da consciência de classe do docente: um estudo ontológico marxista a implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais.	Dissertação	Banco de teses e dissertações da Capes
2018	FONSECA, Daniel José Rocha	Análise discursiva sobre a BNCC.	Dissertação	Banco de teses e dissertações da Capes
2017	BRANCO, Emerson Pereira	A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais.	Dissertação	Banco de teses e dissertações da Capes

Fonte: BDTD, *Scholar Google*, *Scielo.br*, Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Dos vinte e três trabalhos escolhidos para comporem a revisão de literatura, foram selecionados duas (2) teses, doze (12) dissertações e nove (9) artigos. Em relação ao período, verificou-se que, entre as teses, dissertações e artigos, há predomínio de publicações no ano de 2018. Observou-se, ainda, que a região Sudeste traz um número maior de produções acadêmicas, dentre as quais, duas teses e quatro dissertações, com destaque para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Conforme as indicações de Romanovski e Ens (2006), foram identificados nas obras selecionadas os seguintes aspectos: problematização, objetivos, metodologia, resultados e conclusões.

Aguiar (2019) objetivou analisar, por meio de uma pesquisa de caráter bibliográfico, as reformas conservadoras e a nova educação implementadas no Brasil, discutindo as ações governamentais que têm como a centralidade a BNCC. A autora concluiu que os defensores da BNCC oportunizaram as possibilidades políticas para materializá-la no sistema de ensino da educação básica nacional e moldar a formação de crianças e jovens por meio das instituições educativas.

Branco (2017), por meio de um estudo de abordagem qualitativa, discutiu as políticas neoliberais e suas influências sobre o sistema educacional, com destaque para as reformas

educacionais brasileiras. A pesquisa fundamentou-se em leituras documentais e artigos, com foco na implantação da BNCC. O autor evidenciou que as reformas educacionais estão ligadas à modernização e aos interesses do capital, assim a função das reformas é a formação de profissionais flexíveis em detrimento à formação social do cidadão. O autor destaca como ponto principal em suas conclusões que a necessidade de incorporar a BNCC como proposta curricular nacional não está relacionada somente com a incorporação de políticas públicas nacionais, mas com as influências que conduzem para a atuação dos organismos internacionais, agregando valores e ideologias neoliberais de interesse do capital.

A intenção de Carvalho e Lourenço (2018), ao realizarem pesquisa documental e bibliográfica, foi a de questionar a proposição da BNCC. Na concepção dos autores, a BNCC é um antiacontecimento por sufocar a possibilidade de problematização dos professores da Educação Básica. Com base na coleta em campo, os autores consideram que os experts do currículo silenciam as vozes dos professores, com o intuito de incentivar a participação sem efetivo poder de decisão. A pesquisa evidencia que há uma verticalização nos modelos impostos no processo de sujeição social para a criação curricular quando estes deveriam ser mais horizontais com a efetiva participação dos profissionais da educação básica.

Costa (2018), por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com aportes bibliográficos e documental, objetivou analisar a construção da BNCC do ensino fundamental em seu aspecto global, nacional e local, na rede municipal de Soure-PA. Para isso, a pesquisadora utilizou-se da abordagem do Ciclo de Políticas e realizou também um grupo focal com professores. A autora identificou que há diversos conflitos e disputas em torno dos sentidos da política e pelo controle político-econômico da educação, ela concluiu que esses processos de disputas conectam os atores locais que se relacionam com atores nacionais, ligados à rede global. Esse movimento produz um sentido hegemônico nos sistemas educacionais.

Em seu estudo, Fonseca (2018) abordou a BNCC a partir de uma análise das práticas pedagógicas sobre a infância, discutindo como ela pode explorar os objetivos políticos da administração social da criança. Para a realização do estudo, o autor aportou-se na metodologia qualitativa, com coleta de dados e levantamento bibliográfico e documental, com os construtos teóricos de Foucault. Fonseca (2018) considerou que a BNCC, como documento que organiza a educação brasileira, funciona como modelo calcado no controle e em técnicas disciplinares.

Giroto (2018) aborda o discurso e a elaboração da BNCC, trazendo algumas críticas à implementação desse documento, entre as quais, o fato de esse documento ser defendido por grupos empresariais ao reconhecerem na BNCC um instrumento de manipulação e reprodução do capital. O autor considera que o conhecimento científico fica à mercê desse poder

hegemônico suas impressões são as de que, no atual momento da educação brasileira, há uma inércia política na elaboração de políticas públicas, pois:

[...]de todas as formas, as políticas educacionais sob a Nova Gestão Pública postas em prática no Brasil nas últimas décadas têm repostado, em termos ainda mais perversos, o abstracionismo pedagógico, esvaziando a prática educativa do contexto de sua ação, visto como pouco importante nas análises (GIROTTTO, 2018, p. 26).

Giroto (2018) observa que, quando há esse esvaziamento da prática educativa, a hegemonia estabelecida pelas corporações nacionais e internacionais perpetua-se mediante um documento como a BNCC que tem a pretensão de criar um currículo único, negando toda a diversidade social, econômica e cultural do território nacional.

Gonçalves (2020) buscou compreender a produção dos principais intelectuais orgânicos que sustentam teórica e ideologicamente a BNCC. O estudo foi realizado por meio da pesquisa qualitativa e documental. Em sua análise teórica, a autora considera as múltiplas determinações do movimento histórico, político e econômico, dentro da perspectiva gramsciana e, dessa forma, observa que os conceitos empregados na BNCC não são aleatórios, mas compõem as premissas de uma educação globalizante, que entende o ser humano como capital e não como ser social.

Marsiglia *et al.* (2017) buscaram analisar os princípios presentes na formulação da BNCC, utilizando-se da análise documental e da interpretação dos fatos por meio da concepção histórico-crítica. Como já observado em outras pesquisas descritas nesta dissertação, os autores apontam que as reformas curriculares estão a serviço do domínio empresarial, desprezando, assim, os direitos da classe trabalhadora em ter uma formação livre e independente.

Pires (2020), por meio de uma pesquisa documental, analisou as estratégias e as formulações do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) para dirigir o debate e a elaboração da política curricular materializada na BNCC. A autora buscou fundamentar a pesquisa por meio do materialismo histórico-dialético e destacou a influência do MBNC no que tange a consolidação de um projeto de educação subordinado à classe empresarial; por meio das políticas públicas e os processos formativos escolares; a fim de consolidar o processo histórico do capital imperialista.

Rodrigues (2016), seguindo uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, objetivou ampliar a compreensão processo de discussão e construção da BNCC no sistema de ensino brasileiro. Para tanto, fez uma análise comparativa entre a primeira e a segunda versões e verificou que houve mudanças substantivas, porém não houve debates suficientes em torno da estrutura do documento.

Santos (2016), em uma pesquisa de abordagem qualitativa e intervenção participante, buscou identificar o itinerário formativo do coordenador pedagógico, como gestor do processo de formação na escola, mediante a implementação de inovações. Realizou, também, análise documental e entrevistas semiestruturadas e concluiu que os itinerários dinâmicos e participativos são agregadores e podem estabelecer pontes de construção coletiva, bem como imprimir mudanças significativas nos espaços escolares.

Santos (2017) tentou, em seu estudo, compreender as interconexões entre a gestão e o processo de desenvolvimento do currículo, pois, na concepção do autor, são aspectos que se relacionam com as políticas educacionais. Santos (2017) discute também as propostas das organizações multilaterais e a influência de ideias e ações de grupos empresariais na educação, após discussão sobre a BNCC como instrumento de gestão, as rotinas da gestão escolar, o papel dos empresários e as avaliações internas. O autor concluiu que tanto a gestão de ensino como a escolar estão sob influência da Nova Gestão Pública, que repercute nos currículos e, conseqüentemente, na produção das subjetividades de alunos e professores.

Silva, V. (2018) realizou pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, analisando o currículo nacional como instrumento de política educacional a fim de compreender seus sentidos. A análise dos resultados deu-se pela técnica de análise de conteúdo na concepção da autora, a BNCC imprime uma visão ideológica mercantil, apresenta um currículo tecnocrático e utilitarista, visa a uma formação por meio de competências cognitivas e socioemocionais, pensada nas necessidades de formar cidadãos para o mercado, limitando uma formação ao mundo econômico, como se os sujeitos fossem somente força de trabalho.

Silva (2019), em um estudo de caso, de abordagem qualitativa, analisou o papel da Gestão Escolar na implementação das políticas educacionais definidas pela gestão pública. Para coletar informações, aplicou questionários e realizou entrevistas, utilizando-se dos estudos pautados nos níveis micro e macro, concluindo que o gestor tem papel essencial na condução do trabalho escolar e que uma atuação pedagógica pautada nos esforços do coletivo deve ser característica da função gestora.

Com efeito, a natureza da atuação da coordenação pedagógica requer um engajamento de toda a equipe escolar, no entanto a coordenação escolar tem perdido autonomia, envolta em um amontoado de atividades.

Araújo (2019) analisou o processo da formação da consciência de classe dos docentes, buscando compreender qual a ideia que os pares fazem em relação a resistir a um sistema opressor, por meio da aplicação de questionários a docentes da rede estadual de ensino do Ceará. O pesquisador realizou um pesquisa teórico-bibliográfica, com aporte na concepção marxista.

Como resultados, o autor expõe que a formação da consciência de classe é um processo contínuo marcado por avanços e retrocessos. O autor concluiu que é preciso que a classe docente reconheça o seu papel histórico e assim supere a lógica de reprodução do sistema capitalista.

Bello e Penna (2017) tiveram como objetivo identificar tendências na função atribuída ao coordenador pedagógico nas escolas paulistanas, por meio de levantamento documental de documentos publicados entre os anos de 2006 e 2015, com intuito de mapear quais as principais atribuições eram designadas a esse profissional. Por meio de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores da rede, buscaram entender o pensamento desses profissionais e como realizavam suas funções. As autoras pontuam que, com base nas entrevistas e nos editais, existe uma tendência regulatória de controle, porém esse controle sofre alterações mediante as mudanças de governo municipal a cada troca de gestão. Não apenas isso, as autoras também evidenciaram a importância do coordenador pedagógico nas escolas, no que se refere à implementação de políticas educacionais, destacando que as condições concretas da função dependem da subjetividade e da releitura que cada indivíduo faz daquilo que lhe é imposto.

Silva e Sampaio (2015) utilizaram a pesquisa documental e a aplicação de questionários para perceberem os impactos da política de regulação de gestão do trabalho escolar no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. Os autores consideraram que, mediante os resultados da pesquisa, ficou evidente que as políticas públicas educacionais, implementadas no Estado de Goiás, são reguladoras e comprometem o processo de autonomia dos coordenadores pedagógicos.

Santos, A. (2016), em uma pesquisa de abordagem qualitativa e intervenção participante, buscou identificar o itinerário formativo do coordenador pedagógico, como gestor do processo de formação na escola, mediante a implementação de inovações. Realizou análise documental e entrevistas semiestruturadas, a autora concluiu que os itinerários dinâmicos e participativos são agregadores e podem estabelecer pontes de construção coletiva, bem como imprimir mudanças significativas nos espaços escolares.

Santos (2015), em estudo de caso de abordagem qualitativa, analisou a função e a atuação do coordenador pedagógico nas escolas públicas do Estado da Bahia. A problemática levantada na pesquisa está assentada nas dificuldades de o coordenador pedagógico exercer sua função devido aos dilemas do cotidiano que impedem o desenvolvimento das funções legais. A autora considerou que, por meio do diálogo em equipe, é possível o coordenador contribuir para a apropriação, a reprodução e a construção do conhecimento no espaço escolar, e deixar de se ocupar com ações corriqueiras e pontuais que não contribuem para o avanço no processo

educacional. Na concepção da autora, em razão do modo como a organização escolar está estruturada, a prática pedagógica esbarra nos fatores emergentes do cotidiano escolar.

Tondato (2015) objetivou, em sua pesquisa, de abordagem qualitativa, desvelar as percepções de Coordenadores Pedagógicos sobre a construção das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental I, em São Caetano do Sul, São Paulo, destacando que a proposta colaborativa desenvolvida no município deu poder de decisão aos sujeitos da escola, tornando-os pertencentes ao debate em uma ação efetivamente democrática. Para tanto, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com os coordenadores da rede municipal de ensino, analisando-as por meio da análise de conteúdo. A autora concluiu que as orientações curriculares para o ensino fundamental I em São Caetano do Sul, foram construídas em regime de colaboração entre os sujeitos envolvidos, o que gerou uma sensação de pertencimento e possibilitou uma atuação mais comprometida e consciente.

Paula (2020) analisou as relações entre a BNCC e os currículos subnacionais, pautada na pesquisa qualitativa, nas estratégias de revisão bibliográfica e na análise documental. A autora embasou seu estudo na obra *Política da Ação Pública*, de Lascoumes e Le Galès (2012), e em concepções críticas de educação e de currículo. Para a análise do material, a autora abordou a Análise de Conteúdo. Considerou que a Base é uma “abundância normativa”, pois a profusão conceptual e os equívocos teórico-epistemológicos da Base reproduzem-se nos documentos subnacionais e que há urgência na realização de estudos no campo curricular e em teoria do conhecimento que contribuam para os avanços em todos os mecanismos da prática escolar.

Silva e Alves (2020), por meio da pesquisa qualitativa, objetivaram apresentar a discussão e a elaboração da BNCC em Mato Grosso do Sul. Para tanto, utilizaram-se da análise documental e da observação de campo. As autoras apontaram o envolvimento do estado com a construção da BNCC, sendo um dos estados pioneiros na construção do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, a partir da BNCC, para a rede estadual e grande parte dos municípios do estado que dele pactuam. As autoras encaram com preocupação que as instituições escolares incorporem o documento ao currículo, sendo que a BNCC está marcada pela falta de questionamentos e de reflexões mais amplas.

Silva, A. (2018) objetivou compreender as implicações do Currículo de Referência do Estado de Goiás (CREG) nas atividades de Ciências dos anos finais do ensino fundamental, optando por análise documental e entrevista semiestruturada. Para a interpretação dos dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin. A autora observou que o currículo de referência da rede estadual de Goiás, assemelha-se a um texto curricular prescritivo, e não atende às reais necessidades do processo escolar. Considerou que falta articulação entre as

sequências didáticas encontradas nos livros didáticos - principal ferramenta de apoio dos professores- e a sequência de conteúdos descritas no currículo. Na visão da pesquisadora, o CREG promove a desvalorização profissional do professor e, para ela, há necessidade de se intensificar o debate curricular oferecendo elementos teóricos aos professores. Por fim, a pesquisadora enfoca a importância de haver formação continuada com a verticalização dos estudos sobre as teorias do currículo.

A análise dos trabalhos de Araújo (2019), Bello e Penna (2017) Silva e Sampaio (2015), Tondato (2016), Santos, A. (2016) e Santos (2015) evidenciou que os pesquisadores entendem que o coordenador pedagógico deve ocupar-se com atividades como Formação de professores, Currículo Escolar e o Projeto Político Pedagógico, voltadas ao processo de ensino e de aprendizagem. Santos (2015) observa que o coordenador pedagógico tem se atentado mais com os problemas que se apresentam no imediatismo do dia a dia escolar, e a função formativa não encontra o espaço necessário.

Os pesquisadores salientam, com evidente preocupação, o novo perfil da coordenação pedagógica, personificada em um padrão gerencial, que consiste em aperfeiçoar as ações voltadas à produtividade e à eficiência da equipe, afastando-se de ações pedagógicas formativas, possibilitadoras de reflexões relativas sobre o exercício da prática docente e da própria coordenação pedagógica.

Os estudos analisados corroboram a importância da coordenação pedagógica para o processo educacional, atuando na proposição de ações pedagógicas inovantes e desafiadoras. Destacam que é imprescindível que essa atuação ocorra de maneira colaborativa, desfazendo-se do perfil fiscalizador e gerencial, características marcantes dos gestores escolares.

No que tange a produção científica acerca da BNCC, percebeu-se que, no Brasil, ela tem crescido acentuadamente desde 2015, quando foram indicadas as primeiras ações para a construção da Base Nacional Comum.

Entre as obras selecionadas, em treze (13) delas, os autores (AGUIAR, 2019; BRANCO, 2017; CARVALHO; LOURENÇO, 2018; COSTA, 2018; FONSECA, 2018; GIROTTO, 2018; GONÇALVES, 2020; MARSIGLIA *et al.*, 2017; PIRES, 2020; RODRIGUES, 2016; SANTOS, 2017; SILVA, V., 2018; SILVA, 2019) entendem que a BNCC é um documento elaborado sob os princípios ideológicos de uma economia neoliberal. Algo exemplificado por Pires (2020), quando afirma:

Entendemos que a BNCC se trata de mais política nacional vinculada à agenda mundial da educação, que visa promover uma específica formação humana para a adaptação dos trabalhadores ao conformismo burguês, a fim de que a manutenção e o aprofundamento do sistema capitalismo sejam garantidos. (PIRES, 2020, p. 126).

O exposto por Pires (2020) reforça que há um consenso entre os autores da linha crítica, quanto à finalidade de BNCC em servir aos propósitos de uma agenda econômica. Na percepção da literatura apontada, o documento da BNCC tem perfil controlador e limitante, uma vez que este propõe uma padronização curricular nacional, desconsiderando diferenças econômicas, sociais e territoriais do país.

O discurso apregoado pela BNCC de ser um documento capaz de unificar as diretrizes curriculares das redes de ensino e diminuir as desigualdades educacionais em território nacional, é duramente rebatido pela literatura consultada. Entre os argumentos trazidos pelos autores, destacam-se: a) o território brasileiro é extenso, com peculiaridades que o caracterizam, dão identidade à regionalização brasileira, com contextos socioeconômicos e culturais específicos e diversos, o que deve ser considerado uma riqueza e não como um fator a ser superado; b) a BNCC por si só, não pode ser capaz de romper com a desigualdade educacional somente por apresentar uma proposta de padronização curricular, tal proposta menospreza os entraves econômicos, sociais, culturais, os fatores naturais, e desconsidera a complexidade das regiões brasileiras (GIROTTI, 2018).

Os trabalhos de Silva, A. (2018), Paula (2020) e Silva e Alves, (2020) também abordam as questões curriculares após a implementação da BNCC, mas não adentram ao âmbito da atuação da coordenação pedagógica. Apenas o artigo de Silva e Alves (2020) abordou a elaboração do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, objeto de pesquisa desse relatório, mas de forma genérica, sem concentrarem a discussão em um determinado segmento escolar, como este estudo propõe.

Foram analisados trabalhos sobre a BNCC e as políticas curriculares implementadas após a BNCC, dentro de uma perspectiva crítica, que fossem relevantes à proposição temática deste trabalho, de maneira que, nenhum dos trabalhos selecionados trouxeram a defesa da BNCC.

O estado de conhecimento indicou que há espaço para pensar a função da coordenação pedagógica diante do desafio da implementação de uma política pública curricular nacional, principalmente, quando essa política objetiva mudanças na estrutura curricular das escolas públicas ou privadas e, por consequência, na forma de atuação dos coordenadores(as) pedagógicos(as). Portanto, é preciso compreender a perspectiva desses sujeitos, diante das eminentes transformações que se apresentam com a implementação da proposta curricular do Estado de Mato Grosso do Sul.

A política curricular do Estado de Mato Grosso do Sul está diretamente ligada às políticas curriculares nacionais, portanto, no subitem seguinte, será apresentado o processo histórico das políticas curriculares, com ênfase nas mudanças ocorridas após os anos 2000.

3 A CENTRALIDADE DO CURRÍCULO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 2000

A discussão que permeia este tópico, aborda as políticas de currículo no Brasil dos anos 2000, portanto, antes de discorrer sobre as propostas curriculares nacionais que culminaram com as imposições curriculares que, atualmente, coordenam o rumo das políticas públicas educacionais, faz-se necessário explicitar a compreensão de currículo que tangencia esta pesquisa.

Neste trabalho, a compreensão de currículo está assentada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, defendida por Saviani (2012, 2015, 2016, 2019), Duarte (2001, 2018), Malanchen (2014) e Gama (2015). Segundo Saviani (2019, p. 150), “[...] a pedagogia histórico-crítica busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da transformação social.[...]”.

Na definição de Malanchen (2014, p.7), pode-se compreender que:

A pedagogia histórico-crítica considera como prioritário que na escola sejam trabalhados os conteúdos num processo educativo intencional e isto representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal, portanto, compreende que o conhecimento tem um caráter histórico. Deste modo, é o conhecimento científico, bem como o artístico e o filosófico que devem ser levado em conta na organização do currículo, juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens.

Desse modo, é oportuno trazer o conceito de currículo na percepção de Saviani. Para o referido autor, o currículo é a “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2011, p.17).

Nessa direção, Malanchen (2014), sinaliza que:

O currículo é compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, de conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo. (MALANCHEN, 2014, p. 5).

Tomando por base Saviani (2011) e Malanchen (2014), compreende-se que o currículo é a escola em movimento, e tem por função possibilitar o acesso aos indivíduos do conhecimento científico, artístico e filosófico que contribuam para a formação *omnilateral* dos seres humanos e para a transformação da sociedade.

Nesta perspectiva, percebe-se o currículo escolar como objeto de interesses conflitantes, marcado por disputas como indicam Arroyo (2007) e Apple (2008). Nas reformas curriculares brasileiras nos anos 2000, observa-se que atuam em lados opostos os interesses do Estado juntamente com os do capital privado e do outro, os movimentos sociais.

No subitem a seguir, são descritas as bases legais que precederam a BNCC e sinalizam os direcionamentos curriculares dos sistemas de ensino.

3.1 As bases legais que originaram a BNCC

Os sistemas de ensino no Brasil estão no momento de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que objetiva ser um elo integrador da política educacional nacional. Conforme consta no próprio documento, a BNCC é:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p.8).

Alves (2014) e Macedo (2015) concordam que a proposta de elaborar uma base comum no Brasil não é recente, pois a Constituição de 1988 já trazia a expressão “formação básica comum”, todavia, o debate ganhou força ao surgir na LDB de 1996, enfocando uma base nacional comum para os currículos e para a formação dos profissionais, desencadeando a entrada de várias forças interessadas na discussão sobre o deveria ser a base nacional comum; de um lado, o governo, e, do outro, os movimentos sociais (ALVES, 2014).

Aguiar (2019, p.10) afirma que: “[...] a BNCC se configurou como o eixo central das políticas nacionais de avaliação, currículo, gestão e formação dos professores”, ou seja, documentos curriculares, atividades pedagógicas, ou quaisquer outros tipos de instrumentos de aprendizagem são orientados pela BNCC.

Para melhor entender a proposição da BNCC, é necessário retroagir aos anos 1990 para explicitar as bases sociais, políticas e econômicas que deram sustentação para o surgimento da pedagogia das competências no Brasil e, posteriormente, para a BNCC.

A análise de uma reforma educacional consiste em compreender a totalidade dos acontecimentos históricos, nesse sentido, Silva (2005) leva o leitor a voltar ao Consenso de

Washington em 1989¹⁴, quando o Consenso impôs ajustes econômicos às economias periféricas. Silva (2005, p. 256) registra que: “[...]durante a reunião, os integrantes afirmaram a necessidade de reformas estruturais, de aplicação de um plano de estabilização econômica, e ratificaram a proposta neoliberal como condição para conceder novos empréstimos aos países periféricos”.

Na prática, o Consenso de Washington resultou em reforma do Estado, previdência, fiscal, privatizações, redução de gastos públicos, atendendo assim às exigências daqueles que Silva (2005) chamou de “homens de negócio”. Essas intervenções não deixaram de lado o sistema educacional, a autora diz que:

A proposta desses homens de negócio é tornar a educação um serviço comercial subordinado às leis do mercado internacional. As questões da privatização não se limitam à redução da participação do Estado em suas funções clássicas, mas sim, na sua reconfiguração e fortalecimento em favor do capital e das elites dominantes dispostas a explorar comercialmente os serviços públicos. Esse posicionamento está expresso nas reformas de segunda geração definidas pelo Banco Mundial e membros do Instituto de Economia Internacional. (SILVA, 2005, p. 258).

Segundo Silva (2005), a década de 1990 foi marcante na educação pública brasileira, quanto ao contexto das reformas educacionais, pois, nesse momento da história, o país estava imbuído em atender à agenda global, afirmando-se no cenário mundial ao implementar políticas neoliberais:

O momento histórico pós 1990 determinou um novo rumo ao Brasil, que adotou as políticas econômicas e sociais articuladas aos interesses dos organismos multilaterais. Na perspectiva econômica, o Brasil estabeleceu uma nova configuração societária, ancorada no ideário capitalista e articulada à refuncionalização do Estado em 1995, que o subordinou às orientações neoliberais de livre comércio, privatização e desregulamentação trabalhista, com forte redução de investimento na área social. Ideologicamente, incorporou princípios liberais para legitimar valores de eficiência e competitividade e garantir direitos individuais. Neste processo de reestruturação produtiva, o Brasil ajustou suas ações ao mercado financeiro mundializado, o que condicionou a sociedade a vivenciar profundas modificações na economia. (GOMIDE, 2010, p. 109).

Conforme a explicação de Gomide (2010), a política neoliberal adentrou os setores públicos transformando as relações de trabalho, sobretudo no campo educacional, impondo conceitos da lucratividade próprios da esfera privada. Como Apple (2002) pontua, na concepção neoliberal, a esfera pública é compreendida como um buraco sem fundo, de maneira que o capital financeiro investido, não tem retorno evidente.

¹⁴ Em novembro de 1989, os governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento reuniram-se em Washington, a fim de procederem a uma avaliação da economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais. (SILVA, 2005, p. 256).

Apple (2002, p. 58, grifos do autor) afirma que: “[...] para os neoliberais só há uma forma de racionalidade que é mais poderosa do que qualquer outra: a racionalidade econômica. A eficiência e a ‘ética’ da análise de custo-lucro assumem-se como padrões dominantes”.

Os padrões dominantes citados por Apple (2002) vão se efetivar no modelo curricular ao qual o Brasil precisou se ajustar, mediante pressões do mundo globalizado.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. A conferência foi organizada pelos seguintes organismos multilaterais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Essa Conferência é um marco na história da educação brasileira e da América Latina, pois apontou as deficiências da educação básica, definindo novas proposições para a educação no século XXI. Os países signatários participantes da Conferência assinaram compromisso por meio do documento conhecido como: Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A Conferência pautou-se nas orientações para a educação básica, vale ressaltar, no entanto, que a orientação resultante dessa conferência baseia-se em uma educação mínima, na qual o processo de aprendizagem restringe-se a adquirir os “códigos da modernidade”, para uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Sob essa lógica, a função da escola pública deveria ser a de capacitar mão de obra ativa para um mercado concorrido e excludente. Dessa forma, o cidadão que não conseguir se alocar no mercado de trabalho será o único responsável pelo seu fracasso, uma vez que a escola o capacitou para essa função.

O Brasil, após firmar compromissos na conferência, elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 -2003) com a finalidade de demonstrar que cumpria as exigências firmadas na Declaração Mundial de Educação para Todos. Tal Plano Decenal, elaborado no governo Itamar Franco (PMDB) em 1992, contou com as participações das entidades:

Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Conselho Federal de Educação (CFE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); UNESCO; UNICEF ampliado para participação do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), e o Ministério da Justiça. (BRASIL, 1993, p.12).

O Plano Decenal esteve também presente nas diretrizes curriculares dos governos subsequentes: a) Fernando Henrique Cardoso (PSDB), entre 1995 a 2002; b) Luiz Inácio Lula da Silva (PT) de 2003 a 2010.

O objetivo do Plano Decenal Educação para Todos era garantir uma aprendizagem mínima aos estudantes, visando diminuir as desigualdades socioeconômicas, universalizando a educação básica:

Os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea. (BRASIL, 1993, p. 12).

Esses compromissos foram consolidados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996.

A educação brasileira foi tomada por pacotes de medidas voltadas ao cumprimento da agenda do Plano Decenal, financiados pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, que culminaram com a entrada do mercado financeiro no sistema educacional, sobretudo com a permissividade do Estado. Dourado (2002, p. 239) aponta que:

[...] a atuação do Banco Mundial no âmbito das políticas educacionais tem indicado o papel deste organismo internacional como importante interlocutor da política macroeconômica, em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI). [...]. Ao defender o princípio da priorização da educação básica, cujo foco é a educação escolar, busca-se construir mecanismos ideológicos, sobretudo em países como o Brasil que sequer garantiu a democratização do acesso à educação básica e a permanência nesse nível de ensino. Ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, as propostas do Banco Mundial indicam que o discurso da centralidade do conhecimento, a despeito de enunciado, configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido. (DOURADO, 2002, p. 239- 240).

Na observação de Dourado (2002), a lógica do neoliberalismo privilegia um conhecimento instrumentalizado, condicionado às necessidades do mundo do trabalho, reduzindo a importância do conhecimento universal produzido no contexto histórico da humanidade, e, sob essa lógica, o Estado foi construindo as políticas públicas educacionais. Assim, havia uma constante pressão do sistema econômico em torno de uma reforma curricular.

Gomide (2010) indica que o Plano de Ação elaborado pelo Brasil, decorrente dos compromissos assinados na Conferência de 1990, priorizou os seguintes aspectos:

[...] a universalização e o acesso à educação, assim como a promoção da equidade, a concentração da atenção na aprendizagem, ampliação dos meios e do raio de abrangência da educação básica, bem como adequação do ambiente, visando à aprendizagem e ao fortalecimento de alianças. (GOMIDE, 2010, p.110).

Gomide (2010) destaca, ainda, que para atender aos objetivos, o Plano foi elaborado com medidas genéricas e exploratórias, uma vez que previa um ajuste econômico, conforme explicitado no próprio documento:

Para que o País volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população. (BRASIL, 1993, p.21).

O Brasil, imbuído dessa função, implementou políticas públicas educacionais em consonância com as expectativas propostas pelas organizações dominantes da economia, que passaram a ditar as regras que conduziram as ações do Estado, a partir, por exemplo, das Estratégias de Apoio ao País (EAPs), do Banco Mundial (ARAÚJO, 2011).

Nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram as primeiras orientações curriculares oficiais do Estado brasileiro a serem elaboradas nesse novo contexto educacional.

A Fundação Carlos Chagas, com base nas propostas curriculares de estados e municípios brasileiros e nas informações e experiências de outros países, iniciou os estudos para a elaboração dos PCNs. Para isso, foram analisadas as experiências de sala de aula, o desempenho dos estudantes, os documentos nacionais e internacionais. A primeira proposta foi apresentada em 1995 e 1996, submetida às discussões de âmbito nacional, tendo como participantes: universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, professores, especialistas, instituições de diversas áreas de conhecimento. A proposta inicial recebeu cerca de setecentos pareceres, que serviram de base para a reelaboração que foi novamente submetida a discussões em encontros e seminários organizados pelo MEC, contando com a participação de educadores, técnicos e demais entidades educacionais. A proposta, após essas discussões, foi novamente reelaborada. Todavia, os pareceres apontavam para a necessidade uma política sólida para implementar a proposta educacional, além de inquirir uma maior participação das universidades de educação a contribuir com a melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 1997).

No documento introdutório, a função dos PCNs é assim descrita:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem **um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País**. Sua função é **orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional**, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, **configuram uma proposta flexível**, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. **Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo**, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, **no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.** (BRASIL, 1997, p. 13, grifo nosso).

Os PCNs estiveram presentes nas escolas brasileiras, norteados a elaboração de Referenciais Curriculares, dos Projetos Políticos Pedagógicos, das atividades interdisciplinares, e ações didáticas.

Em 1998, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (DCNs), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 07 de abril de 1998, sendo assim definidas:

Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1998, p. 1).

Dessa forma, embora houvesse diferenças entre os PCNs e as DCNs, no âmbito do processo de elaboração das duas propostas, ambos os documentos trazem em comum, segundo Bonamino e Martinez (2002, p. 383) “[...] o compromisso com a formação básica comum, a construção da cidadania e o respeito a diversidade cultural”.

Nesse ímpeto de divergências curriculares, e diante da forte pressão popular que reivindicava uma escola pública de melhor qualidade (VALENTE; ROMANO, 2002), o governo caminhou na direção de elaborar e aprovar o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE).

Assim, a Lei n.º 10.172, de 09 janeiro de 2001, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para 2001 a 2010, com o objetivo de possibilitar:

[...]a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.(BRASIL, 2001, p.4).

No âmbito do Currículo, o PNE (2001 -2010) reforçou a importância dos PCNs como importante e eficiente proposta curricular:

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos **Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores**. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios. (BRASIL, 2001, p. 23-24, grifo nosso).

Em 2010, o CNE estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica por meio do Parecer CNE/CEB n.º 7, de 07 de abril de 2010, com o objetivo de nortear os currículos da educação básica, assegurando conteúdos mínimos e formação básica comum.

Na perspectiva de Ciavatta e Ramos (2012), as DCNs caracterizaram-se como estratégia política curricular convergente com o movimento internacional, que visa à formação dos sujeitos flexíveis e adaptáveis para o mundo contemporâneo. Ciavatta e Ramos (2012, p. 13-14) consideram que: “[...]cada época possui suas manifestações culturais próprias, emanadas da forma como se vive e se organiza a sociedade. Da mesma forma, produzem-se os discursos, suas justificativas e seus termos próprios para expressar o poder e suas determinações [...]”.

Nesse sentido, Dourado (2007, 925-926) afirma:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação.

Tomando por base a fala de Dourado (2007), os discursos que compõem a educação brasileira, (re)formulando reformas educacionais, são provenientes das disputas entre o poder político e as forças organizadas da sociedade civil de cada época. Nessa conjuntura, há um processo de rupturas e continuidades das políticas educacionais.

E assim, nasce o segundo Plano Nacional de Educação (PNE). Aprovado por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, no governo da presidente Dilma Rousseff (PT), o Plano contou com importante participação da comunidade civil e de diversas organizações. A participação social deu-se por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE):

[...] Conae/2014, planejada e organizada durante os anos de 2011 e 2012 e realizada na fase municipal/estadual/distrital em 2013 e, na fase nacional, em 2014, propiciou à educação brasileira um período especial na construção das políticas públicas do setor, constituindo-se em espaço de deliberação e participação coletiva, envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de Estado [...]. (BRASIL, 2014, p. 10).

A 2ª CONAE, ocorrida em novembro de 2014, com o tema “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, foi fundamental para a elaboração do PNE (2014-2024), conforme indica seu relatório final:

O Documento-Referência da Conae/2014, dando continuidade às deliberações da Conae/2010, para a qual confluíram as lutas históricas e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo, na garantia da educação como bem público e direito social, buscou orientar a formulação das políticas de Estado para a educação nacional em duas dimensões: dos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino; e das responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados (União, estados, DF e municípios), tendo por princípios a garantia da participação popular, a cooperação federativa e o regime de colaboração. Essas indicações contribuirão para o planejamento e organicidade das políticas, especialmente na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de educação dos estados, Distrito Federal e municípios. (BRASIL, 2014, p. 11-12).

O PNE previsto para atender às necessidades educacionais por dez anos (2014-2024); tem a função de nortear estados e municípios na elaboração de seus respectivos documentos. O PNE (2014 – 2024) reitera o compromisso do Estado com a proposta de estabelecer a padronização do currículo comum para a educação básica, essa indicação é percebida na meta 7 e estratégia 7.1:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com **direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p. 61, grifo nosso).

Conforme o previsto no PNE e diante da complexidade das políticas curriculares, o Estado, representado pelo Ministério de Educação juntamente com a Secretaria de Educação Básica (SEB), apoiados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), alinhando o discurso que convergia para a implementação de uma estrutura curricular que é comum em todo o território nacional, apresentaram e disponibilizaram em 16 de setembro de 2015 a primeira versão da Base Nacional Comum (BNC) para o debate público.

Após os debates e embates da primeira versão, a segunda versão do documento foi disponibilizada para consulta pública em 03 de maio de 2016. Entre junho e agosto de 2016, o CONSED e a UNDIME coordenaram a realização de vinte e sete (27) seminários estaduais envolvendo professores, gestores e especialistas para discutirem a segunda versão apresentada. De forma que, em agosto de 2016, teve início a reescrita da terceira e definitiva versão. Em abril de 2017, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão final da BNCC. (BRASIL, 2017).

As divergências entre primeira, segunda e terceira versões da BNCC, receberam diversas críticas dos estudiosos de currículo, sobretudo a terceira versão por apresentar conceitos que valorizam competências e habilidades, que não estão presentes nas versões anteriores:

Destacamos que a três versões do documento demarcam os embates políticos econômicos, filosóficos, pedagógicos, porém, não fogem da relação Estado-Mercado, que produz máximas de centralização e regulação curricular, que visa a uma formação homogeneizadora que inibe as singularidades e particularidade do Brasil, que validam a base como dispositivo que garantirá os direitos os objetivos de aprendizagem; os conhecimentos e habilidades para os estudantes. (COSTA, 2018, p. 166).

Costa (2018) considera que a BNCC privilegia muito mais as habilidades para a relação do mundo do trabalho, em detrimento do conhecimento historicamente construído.

Mesmo após as muitas críticas e divergências sobre a BNCC, em 15 de dezembro de 2017, ela foi aprovada pela maioria dos membros do CNE¹⁵, por meio do Parecer CNE/CP nº 15/2017, embora contenha o pedido de vista de três conselheiras¹⁶:

Diante das razões expostas no histórico e na análise de mérito, destacando especialmente a forma aligeirada como foi conduzida a Sessão Deliberativa do

¹⁵ Votaram a favor da aprovação, os seguintes conselheiros: Antonio de Araujo Freitas Junior; Arthur Roquete de Macedo; Eduardo Deschamps; Francisco César de Sá Barreto; Gersem José dos Santos Luciano; Gilberto Gonçalves Garcia; Ivan Cláudio Pereira Siqueira; José Loureiro Lopes; Luiz Roberto Liza Curi; Maurício Eliseu Costa Romão; Nilma Santos Fontanive; Paulo Monteiro Vieira Braga Barone; Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti; Rossieli Soares da Silva; Suely Melo de Castro Menezes e Yugo Okida.

¹⁶ Conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttmann e Márcia Angela da Silva Aguiar.

Conselho Pleno, ocorrida no dia 7 de dezembro de 2017, somos contrárias à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações e, portanto, a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade social da educação básica em nosso país. (BRASIL, 2017a, p. 42).

A BNCC foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, por meio da Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, requerendo dos sistemas municipais e estaduais de ensino a construção dos seus documentos curriculares. Na referida Portaria, indica-se:

Art. 1º Fica homologado o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, **instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC**, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, **a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. (BRASIL, 2017b, p. 1, grifos nossos).

Todavia, mesmo com ampla rejeição das associações e grupos de pesquisadores¹⁷, a BNCC foi aprovada, assim, é preciso retroagir ao processo iniciado em 1990, após a Conferência de Mundial. Apoiando-se na proposta de atender às necessidades básicas de aprendizagem, a Conferência elaborou diretrizes que fundamentaram a elaboração do Plano de Ação legitimando a atuação de grupos sem ligação direta com o meio educacional para adentrarem nesse espaço:

[...] Este Plano de Ação provê diretrizes para a formulação de planos de ação nacional e estadual para o desenvolvimento da educação básica, mediante o compromisso duradouro dos governos e seus colaboradores nacionais, com a ação conjunta para a consecução das metas e objetivos que eles mesmos se propuseram. Instituições e agências internacionais, entre as quais pontuam inúmeros patrocinadores, copatrocinadores e patrocinadores associados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, devem empenhar-se ativamente no planejamento conjunto e sustentação do seu apoio de longo prazo às ações nacionais e regionais tipificadas nas seções anteriores. Os principais patrocinadores da iniciativa de Educação para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), cada um no âmbito de seu mandato e responsabilidades especiais, e de acordo com a decisão de suas instâncias diretoras, devem ratificar seu compromisso de apoio às áreas prioritárias de ação internacional listadas abaixo, e a adoção de medidas adequadas para a consecução dos objetivos da Educação para Todos. Sendo a UNESCO a agência das Nações Unidas particularmente responsável pela educação, deverá conceder prioridade à implementação do Plano de Ação e fomento à provisão dos serviços necessários ao fortalecimento da cooperação e coordenação internacionais. (UNESCO, 1990, s/p).

¹⁷ Entidades que assinaram a Carta ao Presidente da Comissão da BNCC Conselho Nacional de Educação/CNE solicitando explicações sobre o processo da terceira versão da BNCC: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

O apoio das organizações para as ações postas na Declaração Mundial Educação Para todos, em Jomtien, foi reafirmado na Cúpula Mundial de Educação, reunião que ocorreu entre os dias 26 a 28 de abril de 2000, em Dakar, com a finalidade de avaliar as ações desenvolvidas ao longo dos dez anos da Declaração de Jomtien:

A implementação dos objetivos e estratégias previamente descritas vai requerer a dinamização imediata de mecanismos nacionais, regionais e internacionais. Para que sejam mais efetivos, estes mecanismos serão participativos e, onde for possível, irão fortalecer o que já existe. Incluirão representantes de todos os participantes e parceiros e irão operar de forma transparente e responsável. Responderão de forma compreensiva à palavra, ao espírito da Declaração de Jomtien e a este Marco de Ação de Dakar. As funções desses mecanismos incluirão, em níveis variados, defesa de direitos, mobilização de recursos, monitoramento e geração e disseminação de conhecimentos sobre Educação para Todos. (UNESCO, 2000, p. 4).

Essa mobilização para cumprir os compromissos firmados em Jomtien, justifica a presença de grupos não governamentais, organizações e entidades privadas, como o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e o Todos Pela Educação no tensionamento da implantação de uma base curricular comum. Entretanto, vale questionar sob quais condições decorre o apoio desses grupos nos processos de proposição, implantação e implementação de um currículo comum em contexto nacional.

O MBNC surgiu em 2013 objetivando apoiar a implementação da construção de uma base nacional comum, e, após a homologação da BNCC, vem se destacando no apoio a implementação da base nos currículos das redes de ensino (PIRES, 2020).

Cabe destacar que fazem parte do MBNC as seguintes entidades e instituições: Abave; Cenpec; Cedac; Consed; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho; Todos Pela Educação; Undime (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017).

Outra forte influência que atuou em prol da implantação da BNCC é o movimento Todos Pela Educação. O grupo define-se como uma organização da sociedade civil, que tem como objetivo mudar a qualidade da educação básica brasileira. Segundo o site do grupo, as seguintes corporações e instituições, apoiam e atuam como mantenedores: Crescer sempre; Daniel Goldberg; Família Kishimoto; Fundação Bradesco; Itaú Social; Fundação Lemann; Flupp, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; ProFuturo; Fundação Vale; Gol; Instituto MRV; Instituto Natura; Instituto Pennsula; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho; Movimento BemMaior; Milú Villela; Prisma Capital; Scheffer e apoiadores como: Editora Moderna; Suzano; Burger King e outros (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

Essas entidades de capital privado, denominadas por Ravitch (2011) e Freitas (2012; 2014) de “reformadores empresariais da educação”, intervêm na proposição das reformas educacionais, para garantir seus princípios de caráter mercadológico. Elas também fazem parte do grupo que vem trabalhando para a implantação das diretrizes da BNCC nos currículos escolares, pois busca a formação de futuros trabalhadores mais aptos ao mercado de trabalho. Trata-se, na percepção de Adrião (2017), de uma das formas de privatização que operam em pelo menos três dimensões: privatização da gestão da educação, privatização do currículo e privatização da oferta educacional.

Segundo Rosa e Ferreira (2018, p.121), “[...]o movimento pela Base está apoiado em instituições na maioria empresariais, que possuem algum tipo de ligação, reforçando a tese de que os ideais mercadológicos dominam esse Movimento”.

Bezerra e Araújo (2017, p. 606) esclarecem que:

Os reformadores empresariais justificam sua intervenção pelo pressuposto da existência de uma crise de qualidade da educação pública e, conseqüentemente, do próprio Estado no oferecimento dos serviços públicos, que devem ser ajustados ao molde da gestão empresarial para serem mais produtivos e eficientes. Segundo Freitas (2014), a criação de um clima de caos educacional é o primeiro passo utilizado pelos reformadores para efetivar as reformas, sendo as avaliações de larga escala utilizadas como instrumento político para enfatizar a crise da educação pública e promover as soluções criadas pelos empresários.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o capitalismo impõe a política educacional nos países pobres, e assim determina reformas curriculares, sob a justificativa da crise do processo escolar. Todavia, compreende-se que a crise não é exclusiva do setor educacional, mas da conjuntura estrutural que fundamenta o capital, posto que, cabe ao capital buscar mecanismos para se reestabelecer e superar a crise. A escola torna-se um viés de possibilidades para os interesses desses organismos:

Os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo, por sua vez, trataram de traçar uma política educacional aos países pobres. A princípio, o interesse desses organismos esteve voltado quase exclusivamente para a otimização dos sistemas escolares, no intuito de atender às demandas da globalização, entre as quais uma escola provedora de educação que correspondesse à intelectualização do processo produtivo e formadora de consumidores. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 64).

A influência desses grupos no sistema educacional, propondo mudanças na organização curricular, não é por acaso, esses grupos empresariais obtiveram maior representatividade da discussão, minando vozes de instituições como as da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e de outras organizações que se posicionavam contrárias à BNCC.

A aprovação da BNCC ocorre em um contexto econômico que tensionou e tensiona o Estado em favor de se consolidarem os interesses econômicos sobre a educação contrariando o propósito de uma formação como direito social e humano (DOURADO; OLIVEIRA, 2018).

A política curricular, unificada e padronizada, atende aos interesses de grupos e organizações hegemônicas, representantes da macroestrutura do poder, e, assim, utilizando-se dos instrumentos legais, influenciam as políticas educativas controlando o que se ensina (ADRIÃO; PERONI, 2018).

No processo educativo atual, o capital apropriou-se do currículo, impondo uma reforma de proporções ampliadas, não se ocupando somente com regiões, mas com o todo territorial, isto é, a reforma curricular proporcionou uma reorganização estrutural, sendo necessários novos livros didáticos, cursos de formação e treinamento, estruturas que viabilizam o lucro para empresas e/ou grupos empresariais que controlam esses setores, aliás, ancorados no apoio do Estado. Como bem expõe Macedo (2018) sobre a BNCC:

Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. Exemplos que sustentam essa ilação são diversos: as consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; os seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; os movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação. (MACEDO, 2018, p. 31).

A observação de Macedo (2018) vem ao encontro do que está ocorrendo no Estado de Mato Grosso do Sul, já que o Instituto Ayrton Senna e a 3GEN Consultoria Empresarial, foram os responsáveis por produzir material destinado à formação de professores para atender às expectativas da nova disciplina que passou a compor a grade curricular da Rede Estadual de Ensino de MS, em 2020, denominada “Projeto de Vida”.

Essa articulação mostra um pouco da capilaridade e força dos reformadores empresariais, que deve ser desvelada pelos educadores. Como alerta Apple (2008 *apud* WEXLER, 1976), para analisar o currículo, é preciso desvelar as conexões que permeiam os espaços das dimensões políticas, sociais, econômicas e o interesse com as atividades educacionais.

A disputa curricular tampouco se limita à obtenção da circulação de mercadorias e lucros com a oferta das ferramentas que possibilitam a implementação da BNCC nas escolas (cursos, livros etc.), exercer o poder sobre o currículo, representa controlar a oferta do que deve ser aprendido, isto é, manter a hegemonia do capital sobre a classe trabalhadora.

O Estado, com o forte respaldo do capital privado, conduziu o debate e construiu um discurso em torno de uma proposta curricular unificada como solução para trazer qualidade da educação. Conforme assinala Alves (2014), essa ideia de elaborar uma BNC para educação básica, tornou-se necessária a partir do PNE.

No entanto, essa ideia contradiz e subjuga outras metas do PNE 2014-2024 que preveem valorização profissional, investimento na estrutura escolar, formação continuada dos professores (MACEDO, 2015).

Ressalta-se que há rupturas no âmbito dos documentos, uma vez que a BNC transcorria sob diretrizes para a educação, e não, como consta na terceira versão da BNCC, uma listagem de competências, a serem alcançadas nas etapas de ensino (MACEDO, 2015). Vale destacar o alerta de Ropé e Tanguy (1997), ainda nos anos 1980, de que o uso do termo competências, tanto na esfera educativa como na profissional, está intrinsecamente ligado à avaliação.

Pavan e Lima (2020) também demonstram ter preocupação com esse paradigma da educação, pois, para o autor, a educação tende a desaparecer do discurso de muitos países, uma vez que só se fala de qualificações, competências e habilidades:

[...] Isto é, de certa forma, uma crítica que é feita, porque, na verdade, creio que no final a educação corre o risco de ser evacuada dos discursos das políticas educacionais – cada vez se fala menos em educação. Nos textos, por exemplo, da União Europeia, a educação aparece cada vez menos; aparecem formação, aprendizagem, sobretudo aprendizagem individual, que responsabiliza o indivíduo, as qualificações e as competências. Há um projeto de colocar qualificações individuais a serviço das necessidades o novo capitalismo, da nova economia. Basicamente, é esta a perspectiva. (PAVAN; LIMA, 2020, p.11).

Contudo, observa-se que os direcionamentos políticos e os documentos normativos, desde Constituição Federal de 1988, da LDB n.º 9.394/1996, perfazendo o caminho que avançou no Plano Nacional de Educação de 2014, deram o tom das políticas curriculares nacionais desde 1990, concretizando-se na elaboração e implementação da BNCC, firmando-a como eixo polarizante, não só das políticas curriculares nacionais, mas de quase todas as políticas de educação básica e de formação de professores (ZANDAVALLI, 2021).

Nesse contexto, no próximo capítulo desse texto, serão abordadas as concepções metodológicas que embasaram este trabalho, na direção de compreender e articular os acontecimentos sócio-históricos com a nova política curricular.

4 O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DE MS: BASES LEGAIS, PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Este tópico objetiva descrever o processo de elaboração e construção do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental (CRMSEF), tendo como parâmetro o texto da versão final da BNCC.

A rede estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul contava com um referencial de currículo denominado “Referencial Curricular da Educação - ensino fundamental e ensino médio”, elaborado em 2007 e disponibilizado às escolas estaduais no ano de 2008 na gestão do governador André Puccinelli (PMDB).

Esse Referencial Curricular foi atualizado em 2012 sob a justificativa de ajustar o currículo às políticas educacionais nacionais. Assim, a Secretaria de Estado de Educação de MS tratou de alinhar a matriz curricular às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010.

A estrutura do Referencial Curricular da Educação – ensino fundamental e médio - estava organizada conforme se demonstra no Quadro 02.

Quadro 02- Estrutura do Referencial Curricular da Educação – Ensino Fundamental e Médio de MS

ETAPAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
Alfabetização e letramento	Formação cidadã
Brincar, estudar e aprender	Protagonismo juvenil
Infância e adolescência no ensino fundamental desafios aos educadores	Mundo do trabalho
	Ensino médio integrado à educação profissional
MODALIDADES DE ENSINO	
- Educação especial na perspectiva da educação inclusiva;	
- Educação básica do campo;	
- Educação escolar indígena;	
- Educação das relações étnico-raciais e quilombola;	
- Educação em regime de privação de liberdade;	
ÁREAS DO CONHECIMENTO	
Área de Linguagens (Língua Portuguesa – Arte – Educação Física – Língua Estrangeira Moderna: Inglês - Língua Estrangeira Moderna: Espanhol – Produções Interativas);	Área de Linguagens (Língua Portuguesa - Língua Estrangeira Moderna: Inglês - Língua Estrangeira Moderna: Espanhol – Arte – Educação Física – Literatura);
Área de Ciências da Natureza (Ciências da Natureza);	Área de Ciências da Natureza (Física – Química – Biologia);
Área de Matemática;	Área de Matemática;
Área de Ciências Humanas (História – Geografia); Ensino Religioso	Área de Ciências Humanas (Geografia – História – Sociologia – Filosofia).
Ensino Religioso;	

Fonte: Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (2012).

Nota: Quadro organizado pela autora.

O Referencial Curricular incorporou ao currículo outras temáticas pertinentes ao processo educacional:

- Educação para a igualdade de gênero;
- Educação ambiental;
- Educação para o trânsito;
- Educação em tempo integral;
- A inserção das tecnologias educacionais no fazer pedagógico;
- Avaliação educacional;
- As diferentes linguagens;
- Rotina escolar;
- Escolas de região de fronteira. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 25-49).

Foi esse referencial, portanto, que subsidiou as atividades educacionais, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul nas etapas de ensino dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, até dezembro de 2019.

4.1 O desenvolvimento do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul

O Quadro 03 apresenta, a partir de 1988, as bases legais e normativas que sustentam o CRMSEF.

Quadro 03 - Breve histórico da Construção do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul

CONSTITUIÇÃO FEDERAL	LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO)	DIRETRIZES CURRICULARES	RCMS	BNCC	CRMSEF
1988	1996	1997 - 2013	2007/08 - 2012	2014/15/16/17	2017-2019
Art. 210 – fixa os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.	Os Currículos do Ensino Fundamental e Médio, devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, segundo as características locais.	Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) [...] Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio [...] (BRASIL, 2013, p. 10)	2007/08 - Elaboração e implementação do Referencial Curricular pautado no Parâmetros Curriculares e nas Diretrizes Nacionais. Adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica – Res. CNB/CEB n. 4 de 13/07/2010.	PNE – Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. PEE - Lei 4.621 de 22 de dezembro de 2014 Elaboração e homologação da Base Comum Curricular. Portaria nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017.	Elaboração e implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul Educação Infantil e Ensino Fundamental. Diário Oficial n. 9.832 de 30 de dezembro de 2019

Fonte: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019).

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Observando o Quadro 03, fica evidente que o desenvolvimento do CRMSEF não é um fato isolado, uma vez que há uma série de circunstâncias normativas que condicionaram a reelaboração do currículo do sistema estadual de ensino de MS.

Pretende-se compreender neste tópico o processo de desenvolvimento do Currículo de Referencial de Mato Grosso do Sul como política pública educacional.

O Estado de Mato Grosso do Sul, alinhando-se com as políticas educacionais do Estado brasileiro que convergiam para a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, instituiu por meio da Resolução ``P`` SED nº 2.766, de 28 de agosto de 2017, a Comissão Estadual para a implementação da BNCC, assim teve início o processo de reestruturação curricular estadual, cinco meses antes do parecer final do documento pelo Conselho Nacional de Educação circunstanciado pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

A Comissão foi constituída com a representatividade do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (SINEPE/MS); Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS); e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/MS. (MATO GROSSO DO SUL, 2019a).

A construção do CRMSEF foi desenvolvida sob o regime colaborativo entre o Estado e os setenta e nove (79) municípios de MS, observando as determinações do Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor. Após pactuarem com o termo de Intenção de Colaboração para a Construção de um Currículo de Referência, os municípios assumiram o compromisso de elaborarem e/ou reelaborarem os respectivos documentos curriculares; a partir do CRMSEF. (MATO GROSSO DO SUL, 2019a).

O processo de desenvolvimento do CRMSEF contou com quatro versões, sendo que a primeira versão do documento foi elaborada pelos redatores especialistas de cada área do conhecimento e apresentada à comunidade escolar por meio de Consulta Pública. Essa apresentação foi chamada de Dia D. O Dia D consistiu em um momento para que gestores, professores e a comunidade em geral tomassem conhecimento e apresentassem proposições ao documento curricular que estava sendo elaborado. (MATO GROSSO DO SUL, 2019a).

De acordo com o documento, a primeira versão obteve cento e vinte e seis mil trezentos e noventa e nove (126.399) contribuições¹⁸, que foram analisadas pelos especialistas em cada área do conhecimento, resultando em uma segunda versão do documento.

¹⁸ Durante o desenvolvimento da pesquisa, não houve acesso a essas contribuições, pois não estão publicizadas.

A segunda versão foi novamente levada para apreciação da população sul-mato-grossense, esse dia recebeu a nomenclatura de Construção Coletiva. Assim, uma terceira versão foi elaborada e apresentada em Seminários Regionais organizados pelas Coordenadorias Regionais de Educação de MS, instituídas pela Resolução “P” SED nº. 1.219, de 26 de abril de 2018, com objetivo de fomentar as discussões sobre o Currículo nas escolas. (MATO GROSSO DO SUL, 2019a).

As Coordenadorias Regionais realizaram encontros apresentando e recebendo novos apontamentos para o documento curricular. Após esses encontros e a sistematização do material, originou-se desse processo a quarta versão do documento (MATO GROSSO DO SUL, 2019a).

A quarta versão considerada a versão final, foi divulgada em um Seminário Estadual e encaminhada para validação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) (MATO GROSSO DO SUL, 2019a). Em 06 de dezembro de 2018, o CEE/MS aprovou o Parecer Orientativo nº 351/2018, regulamentado no Diário Oficial do Estado nº 9.832, de 30 de janeiro de 2019, páginas 21 a 23, porém ficou em fase de adaptação e de apropriação, passando a vigorar efetivamente como documento norteador do processo pedagógico de toda Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no ano de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2019a).

Em razão da regulamentação do novo referencial curricular, com a finalidade de orientar a equipe escolar, na adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP) no âmbito das orientações curriculares presentes na BNCC e reafirmadas no CRMSEF, a SED/MS, por meio das Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs), organizou Formações Continuadas que se estenderam durante o ano letivo de 2019, para então capacitar a equipe da coordenação pedagógica e o corpo docente, conforme Silva e Alves (2020, p. 135): “[...] cada Coordenadoria de Ensino seria responsável pela multiplicação dos cursos nas escolas estaduais e nos municípios que a sua região abarcaria [...]”.

A responsabilidade das formações era do grupo PróBNCC, em parceria com o governo do Estado e a UNDIME. Assim, cada coordenadoria municipal escolhia um representante do município que tinha a tarefa de participar das reuniões e de atuar como Formador Municipal, treinando coordenadores pedagógicos da rede estadual e municipal. Aos coordenadores(as), tocava a responsabilidade de formar os professores de suas redes. (SILVA; ALVES, 2020).

A capacitação destinada à coordenação pedagógica recebeu o título de “O Papel do Coordenador Pedagógico na Implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do

Sul”. Essa capacitação foi oferecida aos(às) coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede estadual e municipal, organizada em três módulos¹⁹. Sendo eles:

- a) Módulo I: O Coordenador pedagógico e a Formação Continuada em serviço (A importância da Formação Continuada na atuação do coordenador pedagógico na implementação da BNCC);
- b) Módulo II: Desafios e práticas do Coordenador Pedagógico: fomentar ações pedagógicas (O desafio do novo currículo, avaliação da aprendizagem, avaliação externa, recuperação paralela e (re) escrita do PPP);
- c) Módulo III: O papel do Coordenador no avanço das práticas pedagógicas dos docentes (O plano de aula na prática docente: metodologias de avaliação diversificadas, temas contemporâneos/cultura digital e ações de recuperação de aprendizagem a partir de avaliações).

Os profissionais que concluíram a formação foram certificados como Formadores Locais, a formação foi distribuída em oito horas presenciais e doze horas a distância perfazendo uma carga horária de vinte horas por módulo, com total de sessenta horas. A cada módulo cursado pela equipe pedagógica, cabia a esses profissionais o repasse ao corpo docente.

A formação dos docentes foi intitulada de “Formação de implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul”, com carga horária de quatro horas presenciais durante os sábados letivos e dezesseis a distância, resultando em uma certificação de 80 horas para os docentes. Assim como a formação dos coordenadores, a formação docente também foi dividida por módulos, que seguem descritos a seguir:

- a) Módulo I: Um olhar ao Projeto Político Pedagógico e à Educação Integral (Perfil dos estudantes da Escola; Projeto de Vida; Aprendizagem e Protagonismo do Estudante; e Educação Integral);
- b) Módulo II: Neurociência e Competências para o século XXI (Perfil do professor do século XX; Competências para o Século XXI: Cognitivas e Socioemocionais; e Contribuições da Neurociência para a Educação);
- c) Módulo III: Metodologias e Processos Avaliativos no Cenário Escolar;

¹⁹ As informações sobre os módulos, sua organização, carga horária e seus conteúdos foram obtidas a partir da análise de certificados dos cursos oferecidos aos coordenadores pedagógicos e emitidos pela Undime e SED/MS.

d) Módulo IV: Estrutura do Currículo de MS e o Plano de aula (Estrutura e Temas Contemporâneos; Objetos de Conhecimento, na Perspectiva das Competências e Habilidades do Currículo de Referência de MS; e Marcos Legais da BNCC).

A participação do educador na elaboração de um documento curricular é extremamente importante. Como reforçam Moreira e Candau (2007, p. 19):

[...] O papel do educador no processo curricular é, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraente, mais democráticos, mais fecundos.

Como reforçam os autores, é fundamental a participação do educador na discussão de uma proposta curricular. Todavia, no caso do CRMSEF, salienta-se que a participação da comunidade escolar esteve limitada e fragmentada em sugestões aditivas e/ou supressivas, em momentos pontuais de discussões, que indicam a elaboração verticalizada do documento curricular.

Pela natureza das ações que circunstanciaram a forma de participação dos educadores da rede estadual, não houve condições de assegurar a apropriação e o conhecimento do documento, neste caso, um documento considerado fundante para a educação sul-mato-grossense.

A verticalização da elaboração do CRMSEF demonstra que o propósito da reformulação curricular do Estado de Mato Grosso do Sul transcorreu para atender às orientações normativas do MEC ao homologar a BNCC e torná-la obrigatória para toda a educação básica, em território nacional. Algo também enfatizado no próprio texto da BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7, grifo nosso).

Vale observar que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, se transformaram, na última versão da BNCC, em competências gerais para todos os estudantes da educação básica e em competências específicas por área de conhecimento. Defende-se, nessa última

versão, claramente o que Motta, Leher e Gawryszewski (2018) chamam de “pedagogia do capital”. Os autores, ao analisarem o movimento de reforma curricular no Brasil, esclarecem:

Para a burguesia, a educação é uma esfera a ser mantida sob seu controle, sobretudo, em vista da produção social da força de trabalho. Nela, é permanentemente forjada a socialização das novas gerações – **para a produtividade e para a passividade, como fatores do mesmo processo** –, de tal modo que todas e todos se percebam como capital humano, mercadoria força de trabalho, em busca de aprimoramento de suas capacidades produtivas e de oportunidades de “empregabilidade”. A fragilidade dos implícitos e pressupostos da dita teoria é eclipsada pela legitimação do establishment acadêmico mundial que tem sido generoso na distribuição de prêmios Nobel para autores dessa linhagem: Milton Friedman, Theodore Schultz e Gary Becker. (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 313, grifo nosso).

Os autores alertam para o fato de que frações das camadas dominantes da sociedade, em consonância com o discurso dos organismos multilaterais, difundem a ideia de que o crescimento econômico está diretamente ligado à elevação da produtividade da força de trabalho, ou seja, na percepção do Banco Mundial, “[...]a quantidade de riqueza produzida por cada trabalhador [...]”. Destacam então, a queda da produtividade no Brasil e os baixos indicadores educacionais, ressaltando as mazelas da educação pública, a desqualificação de seus profissionais e a necessidade urgente de reforma educacional.

Lopes (2018) chama atenção para esse discurso, que culpabiliza as práticas pedagógicas pelas mazelas da educação, e desconsidera as demais contrariedades que afetam o processo educativo, dentre os quais: a desvalorização salarial docente²⁰, a estrutura física e material de cada unidade de ensino, o modo de vida e as peculiaridades regionais como os aspectos ambientais, sociais, culturais, as condições socioeconômicas de cada família, entre outros.

Fazendo avançar a discussão, Lopes (2018) afirma que há uma insistência em vincular a educação como motor para o desenvolvimento econômico, ou seja, atribui a escola um caráter salvacionista.

Tais fatores levam estudiosos da educação, como Lopes (2018), a se posicionarem contrários à BNCC, por entenderem que a proposta curricular insiste em atribuir a responsabilidade de atender às demandas socioeconômicas do país, a partir do processo educativo.

E sobre isso, a política presente no CRMSEF segue literalmente a mesma visão da BNCC, ou seja, o conhecimento científico historicamente construído deixa de ser prioridade.

²⁰ Um exemplo disso é que o Estado de Mato Grosso do Sul faz diferenciação salarial entre efetivos e convocados, cabendo destacar a mudança realizada em 2019 pela Lei Complementar n° 266, de 11 de julho de 2019, que alterou, acrescentou e revogou dispositivos da Lei Complementar n° 087, de 31 de janeiro de 2000, na segunda gestão do atual governo de Reinaldo Azambuja, a referida lei complementar n° 266/2019, impôs a diferença salarial entre professores efetivos e contratados.

Apple (2008) já chamava a atenção para as mudanças curriculares pautadas nos objetivos comportamentais, uma vez que se trata de fatores que podem ser limitantes para o desenvolvimento educacional.

No item a seguir, apresentam-se com mais detalhes as semelhanças e as diferenças entre o CRMSEF e o texto da BNCC.

4.2 As características do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: semelhanças e diferenças com a BNCC

As marcas da regionalidade presentes no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul aparecem-mais especificamente no item 2 denominado “A territorialidade de Mato Grosso do Sul”, onde consta uma breve contextualização da história do Estado de Mato Grosso do Sul e também os subitens apresentados no Quadro 04:

Quadro 04- Apresentação dos itens e conteúdos tratados no CRMSEF.

Subitens	Conteúdos tratados.
2 A territorialidade de Mato Grosso do Sul	Contextualização sobre o Estado de MS.
2.1 Diversidades e Modalidades educacionais.	Descrição superficial do compromisso estadual com a educação inclusiva;
2.2 Educação do Campo.	Há o destaque para o compromisso do estado com as escolas do campo, com vista a uma formação que privilegie os saberes locais;
2.3 Educação Especial.	Consta o Atendimento Educacional Especializado de forma a garantir os direitos dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
2.4 Educação escolar Indígena.	O tópico traz uma alusão das necessidades da escola indígena, mas é vago em apontar como o estado agirá para garantir esses direitos;
2.5 Educação de Jovens e Adultos.	Há uma breve descrição das necessidades do estudante trabalhador, sem localizar como serão as políticas que garantirão esse ensino;
2.6 Educação Quilombola	Enfoca os povos quilombolas do estado e direciona para um currículo dentro da perspectiva desses povos.
3 Temas Contemporâneos	Nesse tópico constam 14 temas, que deveram constar na metodologia do professor no momento de transpor o currículo para a prática pedagógica.
4 Educação Integral.	Trata da Educação Integral também presente na BNCC.
5 Avaliação	O processo avaliativo consta na BNCC nos termos da Avaliação formativa, presente no item 5.1, já os itens 5.2 e 5.3 não fazem parte do texto da BNCC, são acréscimos do CRMSEF e estão ligados a processos internos do Estado de MS.
5.1 Avaliação de Aprendizagem	Trata do processo avaliativo desenvolvido pelos docentes.
5.2 Avaliação Institucional	Este subitem refere-se à avaliação da instituição interna e externa, com o objetivo de identificar as potencialidades e as necessidades de cada escola.
5.3 Avaliação de Desempenho	Refere-se as avaliações em larga escala.
6 Formação Continuada	Na redação descrita entre as páginas 59 a 63, não há referências de como esse processo vai ocorrer nem se define quem é

	responsável por implementar a Formação Continuada na prática docente.
--	---

Fonte: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019a, p.25-63).

Nota: Quadro elaborado pela autora.

No quadro 05 disposto a seguir, é possível verificar excertos presentes no CRMSEF explicitando a centralidade abordada em cada temática, enfatizada no contexto da territorialidade de Mato Grosso do Sul, posto no documento curricular.

Quadro 05- Exemplificação da Territorialidade de Mato Grosso do Sul presente no CRMSEF.

2 A TERRITORIALIDADE DE MATO GROSSO DO SUL				
2.1 DIVERSIDADE E MODALIDADES EDUCACIONAIS				
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO	2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL	2.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	2.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2.6 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA
A Lei n. 9.394/96 estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural de cada região. Reconhece-se, nos artigos 3º, 23, 27, 28 e 61 da referida Lei, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.).	A Educação Especial é compreendida, nesse sentido, como um conjunto de serviços que apoia, complementa e suplementa este Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul; da mesma forma articulada, deve integrar a proposta pedagógica da escola, para que, mediante a oferta de recursos de apoio, materiais de acessibilidade, tecnologia assistiva, formação continuada, possa instrumentalizar o estudante e o professor no contexto da sala de aula. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 31).	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n. 9394/96 – que orienta e especifica a educação brasileira, no que diz respeito à educação escolar indígena, no art.78 afirma que a educação para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue; o art. 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino por meio dos estados ou municípios. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 32).	[...] o currículo na Educação de Jovens e Adultos deve contemplar uma forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estão articulados à realidade em que o adolescente, o jovem e o adulto se encontram, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 34).	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica definem que a Educação Escolar Quilombola requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos. [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 34).
3 TEMAS CONTEMPORÂNEOS²¹				
Essas temáticas devem ser inclusas no currículo e visam contemplar as características regionais e locais do Estado de Mato Grosso do Sul, estabelecendo links entre a cultura, a economia e os sujeitos que formam o Estado, além de ser ponto de fortalecimento das diversas comunidades, como também de partida para as discussões que englobem diversos temas do momento atual. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 35).				

²¹ Os 14 subitens desse tema estão descritos em outro momento neste texto.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL		
O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, em consonância com a BNCC, reconhece e preconiza a educação integral, pois, ao se considerar a multidimensionalidade do ser humano, seu pleno desenvolvimento deve levar em conta aspectos cognitivos, físicos, afetivos, políticos, culturais, éticos e sociais. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.51).		
5 AVALIAÇÃO		
<p>5.1 Avaliação de Aprendizagem;</p> <p>[...] O ato avaliativo só se concluirá com a tomada de decisão acerca do que fazer com a situação detectada, com a consequente indicação de caminhos adequados para a ampliação dos saberes, alicerçando suas concepções de formação de pessoas em sua integralidade – autônomas, críticas e conscientes. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 55).</p>	<p>5.2 Avaliação Institucional;</p> <p>[...] É uma ferramenta de acompanhamento das atividades desenvolvidas em instituições de ensino, dentro de uma abordagem construtiva e dialógica. Deve ter sempre por princípio a melhoria contínua dos processos acadêmicos, a fim de instigar a instituição no seu percurso de crescimento e/ou consolidação. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 55).</p>	<p>5.4 Avaliação de Desempenho</p> <p>Para tanto, são aplicados testes de proficiência para cada etapa de escolaridade e componentes avaliados. Os resultados dos testes são interpretados em uma Escala de Proficiência, a qual estabelece padrões de desempenho dessas crianças, desses adolescentes e jovens, acompanhando seu desenvolvimento ao longo do tempo. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 56).</p>
6 FORMAÇÃO CONTINUADA		
[...] a formação continuada torna-se um elemento primordial, pois é essencial que os docentes estejam preparados para atender às novas demandas sociais, bem como incorporem na prática pedagógica os fundamentos norteadores da BNCC (2017), o desenvolvimento de competências e a educação integral. [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 59).		

Fonte: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019a, p.25-63).

Nota: Quadro elaborado pela autora.

No âmbito do Ensino Fundamental, a estrutura do CRMSEF está dividida por áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Tanto as Competências Específicas de cada área como as Competências Específicas de cada componente curricular são praticamente as mesmas presentes na BNCC, marcadas por pequenas diferenças que são identificadas por letras presentes nos códigos alfanuméricos, assim organizados:

- MS: sigla do estado;
- EF: indica que são habilidades do Ensino Fundamental;
- par de números: indicam o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, ou, no caso de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o bloco de anos;
- par de letras: diz respeito ao componente curricular. (AR - Arte; CI - Ciências; EF - Educação Física; ER - Ensino Religioso; GE - Geografia; HI - História; LI - Língua Inglesa; LE - Língua Espanhola; LP - Língua Portuguesa; e MA - Matemática);
- par de número: numeração sequencial das habilidades homologadas da BNCC. As habilidades incluídas no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, ou seja, específicas deste documento, são numeradas com um par de 00 (zero, zero);

- **letra minúscula:** situação da habilidade quando comparada à BNCC. São cinco possibilidades de letras: **s** - quando a habilidade é a homologada na BNCC sem sofrer nenhuma alteração; **c** - quando a habilidade é específica de Mato Grosso do Sul e visa contextualizar uma habilidade homologada; **a** - quando a habilidade, em Mato Grosso do Sul, objetiva aprofundar uma habilidade homologada; **d** - quando a habilidade homologada foi desdobrada em outras, no documento de Mato Grosso do Sul; e **n** para as habilidades novas.

- **par de números:** sequência numérica das habilidades no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. (MATO GROSSO DO SUL, 2019a, p. 107, grifo nosso).

Retomando o item 3 e seus subitens do CRMSEF, há os Temas Contemporâneos. No CRMSEF, são quatorze temas contemporâneos, que foram definidos segundo os critérios da própria rede. Os temas contemporâneos são orientações do documento da BNCC, porém o documento não especifica quais temas devem ser abordados nos documentos curriculares de cada sistema de ensino, segundo consta no documento, fica a critério desses sistemas elencar as temáticas condizentes com a realidade regional e/ou local:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de **temas contemporâneos** que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017c, p. 19, grifo nosso).

Cabe destacar que os temas contemporâneos presentes no CRMSEF atendem às legislações específicas que trouxeram a obrigatoriedade de inserir, no currículo, aspectos inclusivos; relativos às ações afirmativas, aos direitos humanos, ao respeito à diversidade, entre outros, ao longo dos anos de 1990 a 2000. Trata-se do resultado das lutas dos movimentos sociais que tensionam as discussões em torno do desenvolvimento de políticas educacionais para que superem as desigualdades e os preconceitos, demonstrando, como apontam Perroni e Caetano (2015), que há uma correlação de forças entre o Estado e a sociedade civil.

Os temas contemporâneos dispostos no CRMSEF dialogam com as dez Competências Gerais da Educação presentes na BNCC, que balizaram toda a escrita do CRMSEF. Consta nas páginas 49 e 50 a interação entre ambos.

O Quadro 06 demonstra como os temas contemporâneos ficaram descritos no CRMSEF, segundo as legislações correspondentes de cada item.

Quadro 06- Temas contemporâneos e legislações que balizam cada tema.

Temas Contemporâneos	Legislações
1. O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena;	Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008.
2. Direitos das Crianças e dos Adolescentes;	Lei nº. 11.525, de 25 de setembro de 2007.
4. Educação Ambiental;	Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999.
5. Educação para o Trânsito;	Lei n.º 9.503, de 23 de setembro de 1997.
6. Educação Alimentar e Nutricional;	Lei n.º 13.666, de 16 de maio de 2018.

7. Educação Fiscal;	Não apresenta legislação específica.
8. Educação Financeira;	Decreto n.º 7.397, de 22 de dezembro de 2010.
9. Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social;	Não apresenta legislação específica.
10. Respeito, Valorização e Direitos dos Idosos;	Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003.
11. Conscientização, prevenção e combate à Intimidação Sistemática Bullying;	Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015.
12. Cultura Sul-mato-grossense e diversidade Cultural;	Parecer CEE/MS n. 235/2006.
13. Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, homofobia e outros;	Não apresenta legislação específica.
14. Cultura Digital.	CEE/MS n.º 10.814, de 10 de março de 2016.

Fonte: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019, p.35-50).

Nota: Quadro elaborado pela autora.

A inserção de onze dos quatorze temas contemporâneos, contempla legislações específicas e a presença dos temas contemporâneos é perceptível no campo denominado “Ações Didáticas”, que indicam sugestões aos docentes de como trabalhar as habilidades. Essas sugestões, a princípio, podem ou não ser seguidas pelos docentes.

A completa adoção no CRMSEF da pedagogia das competências, aponta para a inexistência de conhecimentos fundamentais para uma formação *omnilateral* (MALANCHEN, 2014).

Saviani (2005), ao defender uma perspectiva sócio-histórica, considera, na contramão da BNCC, que os conteúdos são imprescindíveis:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. (SAVIANI, 2005, p. 55).

Saviani (2005) destaca a importância do conteúdo na escola, como elemento essencial para as massas populares alcançarem o conhecimento, uma vez que ele está centralizado no poder da classe dominante. O autor aponta ainda para a reflexão sobre o papel social da escola:

[...] de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. (SAVIANI, 2016, p. 58).

O que se observa no CRMSEF é justamente o esvaziamento dos conteúdos, visto que no Referencial anterior que o precedeu havia a referência de conteúdos organizados e

sistematizados por bimestre, enquanto que, no CRMSEF, há ênfase nas competências e nas habilidades em detrimento dos conteúdos. Esse esvaziamento do saber científico tende a negar o direito ao conhecimento, em especial, à população que depende das políticas públicas para terem acesso à educação formal. Condizente com a visão capitalista, apresenta um discurso de igualdade de oportunidades, mas mira em uma formação empobrecida de conteúdos, visando obter uma força de trabalho de jovens dotados das competências e habilidades necessárias para se ajustar ao mercado (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018).

Assim, o sistema educacional figura como aliado do Estado e da classe burguesa, ficando sob o prisma dos interesses do capital, como esclarecem Motta, Leher e Gawryszewski (2018, p.313):

Para a burguesia, a educação é uma esfera a ser mantida sob seu controle, sobretudo, em vista da produção social da força de trabalho. Nela, é permanentemente forjada a socialização das novas gerações – para a produtividade e para a passividade, com fatores do mesmo processo -, de tal modo que todas e todos se percebam como capital humano, mercadoria força de trabalho, em buscas de aprimoramento de suas capacidades produtividade e de oportunidades de “empregabilidade”. (Grifo dos autores).

Como indicam os autores, a burguesia tem interesses em concretizar a aprendizagem sob a lógica das competências e assim criar uma geração segundo suas necessidades, capaz de se adaptar ao mundo competitivo, mas com a passividade para aceitar as contradições sem ao menos questioná-las.

Motta, Leher e Gawryszewski (2018) contribuem ainda, apontando que o Estado tem papel fundante no direcionamento das políticas educacionais, no entanto esse direcionamento das ações está na direção do favorecimento dos setores privados da economia, destoando do conceito de público. Conforme Motta, Leher e Gawryszewski (2018, p. 319): “[...] é o capital que opera a matriz curricular, a forma de avaliação e estrutura, e cada vez mais, o cotidiano escolar [...]”.

Outro fator que aponta para a caráter padronizador da BNCC e a ausência efetiva de autonomia do sistema de ensino estadual de MS é a análise da quantidade de habilidades sem modificação que constam no CRMSEF. Ao se tratar dos códigos alfanuméricos, além da inserção da sigla “MS”, foram acrescentadas as letras: “[...] s: habilidade sem modificação; c: habilidade de contextualização; a: habilidade de aprofundamento; d: habilidade de desdobramento; n: habilidade nova” (MATO GROSSO DO SUL, 2019a). Elas indicam se houve ou não alterações entre as habilidades propostas pela BNCC e as habilidades do CRMSEF. O Quadro 06 exemplifica como estão inseridas as habilidades nos dois documentos:

Quadro 07 - Semelhanças entre a BNCC e CRMSEF

BNCC	CRMSEF
EF06CI01 Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.).	MS.EF06CI01.s.01 Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia, etc.).

Fonte: Brasil (2017; 2019a); Mato Grosso do Sul (2019a).

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Observa-se na Tabela 01 que o CRMSEF buscou alinhar-se ao máximo com a BNCC.

Tabela 01 – Quantidade de habilidades sem modificação (s); de contextualização (c); de aprofundamento (a); de desdobramento (d); nova (n), presentes no CRMSEF.

Indicador alfanumérico	s	c	a	d	n	Total
Quantidades	1368	03	25	01	279	1679

Fonte: Mato Grosso do Sul (2019).

Nota: Tabela elaborada pela autora.

A análise da Tabela 01 demonstra que 1.368 habilidades não sofreram alterações em relação às habilidades que constam na BNCC. Foram elaboradas no CRMSEF 279 novas habilidades predominantemente nas de disciplinas de Língua Estrangeira Moderna Inglês/Espanhol do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O número de habilidades contextualizadas, e com desdobramentos é irrisório em comparação às demais habilidades.

Uma diferença pontual entre o CRMSEF e a BNCC, é que foi adicionado o campo denominado Ações Didáticas que acompanha cada habilidade e consiste em sugestões metodológicas orientativas sobre o modo como o professor pode desenvolver a habilidade requerida (Figura 1):

Figura 1 – Imagem do Currículo de Referência de MS

CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAR			
CIÊNCIAS - 6º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
Matéria e energia	Misturas homogêneas e heterogêneas Separação de materiais Materiais sintéticos Transformações químicas	(MS.EF06CI01.s.01) Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia, etc.).	Nesta habilidade sugere-se conceituar e diferenciar substâncias puras (simples e compostas) de misturas, além de classificar sistemas homogêneos e heterogêneos, utilizando exemplos do cotidiano. Propõe-se, ainda, iniciar com a conceituação de átomos e moléculas utilizando o modelo de Dalton. Para desenvolver esta habilidade o professor poderá propor atividades investigativas práticas, além da utilização de recursos multissemióticos. É possível, ainda, abordar metodologias que desenvolvam competências cognitivas e socioemocionais como, por exemplo, criatividade, pensamento científico, crítico e criativo, argumentação, colaboração, comunicação e resolução de problemas.

Fonte: Mato Grosso do Sul (2019, p.621).

Essa inserção acentua o sentido padronizador do CRMSEF, apontando mais uma forma de controle do Estado sobre a prática docente, uma vez que há possibilidade de indução também sobre o percurso metodológico.

Vale destacar que o planejamento dos(as) docentes da Rede Estadual de Ensino é feito em um sistema informatizado on-line no qual cabe ao(à) professor(a) selecionar os ícones desejados para os campos: Data - Turma – Habilidades. Nesses três campos, o preenchimento é automático, sendo que, ao que se refere às habilidades, não há a possibilidade de mudar e/ou acrescentar uma habilidade diferente da(s) alternativa(s) esperada(s) para cada Objeto de Conhecimento e determinadas no Currículo de acordo com a BNCC. Os campos Recursos, Metodologia e Temas Contemporâneos ficam a critério do professor, mas carecem da aprovação da equipe pedagógica. Outro fator relevante é que os membros da equipe pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de MS possuem acesso aos planejamentos on-line. Ressalta-se que tanto as sugestões metodológicas previstas no Campo “Ações Didáticas” quanto a falta de autonomia para modificar uma habilidade no sistema de planejamento on-line demonstram o controle do Estado sobre o currículo e as práticas escolares provenientes desse controle, o que se coaduna com o trabalho alienado do professor, conforme as observações de Vasconcellos (2012, p.25, grifos do autor):

O professor não tem compreensão do seu trabalho na complexidade que ele implica; está alienado do seu quefazer pedagógico: foi expropriado do seu saber, situação esta que o desumaniza, deixando-o à mercê de pressões, de ingerências, de modelos que são impostos como ‘receitas prontas’, impossibilitando um trabalho significativo e transformador [...]. Analogamente ao operário na fábrica, que não mais domina o seu fazer como o artesão dominava, encontra-se o professor em relação à sua atividade pedagógica.

Outro aspecto discutível, concerne sobre a comodidade de ter uma metodologia já sugerida, o que pode induzir os profissionais a desenvolver uma ação sem refletir sobre as bases teórico-práticas e a situação concreta de seu trabalho, tornando as atividades mecânicas e incoerentes com a realidade dos educandos. Sobre tais relações, Sacristán enfatiza que:

A ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo. O controle pode ser exercido, basicamente, por meio da regulação administrativa que ordena como deve ser a prática escola, ainda que seja sob a forma de sugestões, avaliando essa prática do currículo através da inspeção ou por meio de uma avaliação externa dos alunos como fonte de informação. (SACRISTÁN, 2000, p.118).

Na concepção de Sacristán (2000), há duas formas de exercer o controle sobre o currículo, nesse sentido, compreende-se que o Estado de Mato Grosso do Sul, utiliza-se das

duas práticas sugerindo ações metodológicas e também submetendo os estudantes a processo de avaliações externas denominadas de Atividade de Verificação de Aprendizagem.

Cabe questionar as consequências de um currículo elaborado sobre as premissas de um documento orientativo nacional sobre o qual prevalece uma visão economicista, por meio da qual estudantes têm que adquirir conhecimentos mínimos sobre a égide de uma educação padronizada. Apple (2013) auxilia a compreender essa questão, quando reafirma que o currículo é produto das lutas de uma sociedade:

[...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2013, p. 71).

Como visto em Apple (2013), o currículo é resultante das tensões, expressando a visão daqueles que detêm o poder. No caso brasileiro, o poder encontra-se nas mãos de grupos empresariais bastante atuantes na consolidação de políticas educacionais. Para Chizzotti e Ponce (2012, p. 32):

Os currículos brasileiros estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: de um lado, a da tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social; de outro, a voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas.

Nesse sentido, torna-se crucial compreender o papel da escola e convém questionar o direito assegurado ao cidadão no art. 205 da Constituição de 1988. A qual escola o cidadão tem direito? A uma escola que não representa seus ideais, não identifica, renega seus saberes, impõe conhecimentos próprios de outras culturas?

Nesta investigação, concorda-se com afirmação de Martins (2010, p. 15):

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

Embora a escola contemporânea se mostre voltada a legitimar o poder da classe dominante, há que se resistir às pressões do capital, persistindo na luta por uma escola que atenda aos princípios e à necessidade dos sujeitos que nela convivem. Acertadamente, assinalam Motta, Leher e Gawryszewski (2018), sobre os pontos necessários que forjam a luta da educação pública:

Entre os pontos necessários, sobressaem o que entendemos por cultura científica, tecnológica, artística e cultural – em resumo, o secularismo e a compreensão crítica da natureza e da sociedade; a laicidade (e a luta contra as discriminações da juventude LGBT); o real universalismo (e a luta contra o racismo e a discriminação das pessoas com deficiências); os nexos entre a escola e o mundo do trabalho, buscando a

perspectiva da escola unitária – que rejeita a disjunção entre pensar e fazer, mandar e obedecer, dirigentes e dirigidos. Este eixo concretamente é o mais importante para mobilizar os estudantes e os trabalhadores da educação e envolver as famílias dos trabalhadores. É preciso uma elaboração capaz de mobilizar e apaixonar todos estes sujeitos na defesa e no ‘fazimento’ de uma escola pública que suplante a concepção empobrecida do capital humano, noção que coisifica os seres humanos como força de trabalho descartável. (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 326-327, grifo dos autores).

Na direção do exposto pelos autores, é preciso ressignificar o papel do currículo e criar condições que superem e desmitifiquem a visão economicista que as políticas curriculares vêm impondo e que obriga o cidadão a adquirir as competências básicas para se colocar à disposição do mercado. Há que se reconhecer a necessidade de uma escola crítica que permita aos seus sujeitos se identificarem como cidadãos de direitos sociais, sendo uma educação emancipadora para a vida econômica, cultural e social.

Na busca de consolidar o CRMSEF, a Secretaria de Estado de Educação de MS aprovou mudanças na grade curricular prevista para o ano letivo de 2020, para isso foi aprovada a Resolução/SED nº 3.659, de 27 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Essa resolução criou os componentes curriculares Pesquisa e Autoria e Projeto de Vida para o Ensino Fundamental. (MATO GROSSO DO SUL, 2019b).

Destaca-se que o componente Projeto de Vida tem recebido atenção especial da Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul, ofertando Ciclos de Estudos aos docentes e coordenadores pedagógicos, a formação foi intitulada de “Formação Diálogos Socioemocionais”.

O ciclo de formações foi centrado em materiais didáticos elaborados por organizações como Instituto Ayrton Senna e o Instituto 3GEN. Para Macedo (2018), essas organizações adentraram o espaço educacional quando se tornou interessante economicamente, criando um mercado homogêneo e lucrativo, já que a mudança curricular incide sobre vários aspectos, tais como: o treinamento de professores para atuar sob esse novo paradigma educacional, postulado na pedagogia de competência; a elaboração de material didático e multimídia e de outras ferramentas pedagógicas.

No entanto, vale ressaltar que, o contexto de implementação do CRMSEF encontra alguns desafios com destaque para a situação atípica que afetou drasticamente o ano letivo de 2020 e que perdurou até o ano subsequente.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a situação de pandemia mundial de covid-19 provocada pelo coronavírus. Acompanhando as orientações que tratavam das medidas de prevenção e contenção da pandemia, o Governo Federal publicou

a Medida Provisória (MP) nº 934, de 1º de abril de 2020, que regulamentou normas para o ano letivo da educação básica e do ensino superior mediante a Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020.

Destaca-se ainda, que o CNE publicou o CNP/CP nº 5/2020 aprovado em 28 de abril de 2020 com a finalidade de reorganizar o calendário escolar e dar possibilidade de computar as atividades não presenciais como carga horária mínima anual, por conta da situação de pandêmica. O Governo Estadual de Mato Grosso do Sul, por sua vez, publicou o Decreto Normativo Estadual nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas no âmbito de todo o território de Mato Grosso do Sul para enfrentar a emergência de saúde pública. Em 17 de março de 2020, o Decreto Estadual Normativo nº 15.393 suspendeu as aulas presenciais da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul a partir de 23 de março de 2020, ato que foi acompanhado pelos prefeitos municipais.

Dessa forma, as aulas que seriam ministradas em caráter não presencial, por um período provisório, perduraram por mais de um ano, até o ano letivo de 2021, retornando em formato de ensino híbrido no mês de agosto e totalmente presencial no mês de outubro de 2021 autorizado pelo Decreto nº 15.779, de 1º de outubro de 2021.

Assim, a complexidade das aulas remotas dificulta uma análise mais ampla sobre como o CRMSEF afetou as relações escolares, partindo do pressuposto de que as orientações curriculares para a elaboração das Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) do ensino fundamental, nesse período remoto, foram feitas com o direcionamento do CRMSEF, mas os preâmbulos que envolveram as relações, nesse período, ainda não são dimensionáveis.

O próximo capítulo traz a percepção dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) sobre a BNCC e a sobre o CRMSEF, compreendendo a participação desse grupo no processo de elaboração do currículo estadual e as perspectivas desses sujeitos sobre a implementação do CRMSEF na prática pedagógica das escolas.

5 A PERCEPÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE TRÊS LAGOAS/MS

Neste item, são expostos os resultados e as análises das entrevistas realizadas com coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas estaduais que atendem o ensino fundamental no município de Três Lagoas, com o objetivo de explicitar como se deu a participação desses profissionais na elaboração do CRMSEF e de compreender suas percepções no que tange a implementação da proposta curricular no cotidiano escolar. Para se alcançarem os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, foram entrevistadas as profissionais da coordenação pedagógica que, ao longo do texto, serão identificados como P1, P2, P3 e P4, resguardando assim, o direito do anonimato.

A pesquisa contou com a participação de 44,4% do universo respondente, destes 100% declararam ser do sexo feminino²²; a faixa etária do grupo pesquisado foi de 31 a 39 anos, com uma média de idade de 35,7 anos. Em relação à formação acadêmica, 100% possuíam algum curso de graduação na área das licenciaturas, sendo que 75% possuíam curso de mestrado. Dos respondentes, 75% declararam ter mais de cinco anos de experiência profissional atuando na coordenação pedagógica. Observou-se que as respondentes não atuavam em mais de uma escola ao mesmo tempo, 75% das entrevistadas realizavam jornada semanal de trabalho de 40h, e 25%, a jornada de 20h.

A partir das análises das entrevistas utilizando-se da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), foram categorizadas três unidades de compreensão: A coordenação pedagógica na práxis escolar; As percepções sobre a BNCC; O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul Ensino Fundamental na perspectiva da coordenação pedagógica. Essas unidades serão detalhadas a seguir.

5.1 A coordenação pedagógica na práxis escolar

Esse tópico objetivou compreender qual é a percepção das participantes da pesquisa, sobre a atuação da coordenação pedagógica em relação às atribuições previstas para a função no cotidiano escolar.

²² Em função do predomínio absoluto do gênero feminino entre as participantes da pesquisa, passarão a ser denominadas de coordenadoras pedagógicas.

No Quadro 08 são expostas as concepções das participantes acerca das funções da coordenação pedagógica na prática escolar, obtidas mediante a indagação: Qual é a função da coordenação?

Quadro 08– Unidade de Registro/Unidade de Contexto – Categoria Coordenação Pedagógica na práxis escolar

Participantes	Unidade de Registro/Unidade de Contexto	Índices
P1	Acompanhar o planejamento do professor	A função da coordenação é acompanhar o planejamento pedagógico do professor.
P2	Cuidar da parte pedagógica	Função do coordenador é cuidar da parte pedagógica.
P3	Mediar o processo de ensino e de aprendizagem	A função principal do coordenador é fazer essa função de mediador do processo de ensino (sic) aprendizagem para o estudante e para o professor.
P4	Ponte que liga os segmentos da escola	A coordenação é o eixo, ela é a ponte que liga os interesses dos pais – professores – alunos – funcionários – direção.

Fonte: Entrevistas.

Nota: Organizado pela autora.

No Quadro 08, as participantes ressaltam a dimensão pedagógica da atuação do(a) coordenador(a) no processo de acompanhar o planejamento docente, mediar o processo de ensino e de aprendizagem ou de articular os diferentes segmentos da escola.

Essa percepção é compatível com a de Libâneo (2004), quando indica que os(as) coordenadores pedagógicos(as) devem integrar, articular o trabalho pedagógico da escola, auxiliando e construindo situações que contribuam para o ensino de qualidade.

As participantes declararam cumprir as atribuições próprias do campo pedagógico previstas na Resolução/SED nº 3.518, de 21 de novembro de 2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2018), tais como: o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem; as ações educativas e formativas junto aos docentes; a gestão democrática na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

A análise indica, no entanto, que, além de desempenharem as atribuições pertinentes ao trabalho pedagógico, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) encontram-se expostos a uma demanda de atividades para além da normatização. As participantes relatam que há situações que não são características da função e que interferem na execução das tarefas, porém não explicitaram quais situações seriam essas, o que se observa nas falas das participantes P1, P2, P4:

“[...] ah, sim, a gente tem aquelas que é até desvio [...]”. (P1)

“Função do coordenador é cuidar da parte pedagógica, mas a gente quase não faz isso (risos) [...]”. (P2).

“Todas as atribuições previstas na resolução estadual e outras que não aparecem nela”. (P4).

A situação descrita pelas coordenadoras pedagógicas é expressiva, as demandas do dia a dia escolar representam entraves que prejudicam o acompanhamento das ações pedagógicas, há atividades limitantes que dificultam uma atuação com foco na formação docente—como a (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico, e o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, descritos por Vasconcellos (2013) como o núcleo da função. A gestão pedagógica é sufocada por ações isoladas, que pouco contribuem com a melhora efetiva da aprendizagem dos educandos.

Essa condição não é particular de Mato Grosso do Sul, Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) identificaram que o desvio de função é uma preocupação latente em vários trabalhos acadêmicos que objetivaram estabelecer os limites de atuação da coordenação pedagógica.

O posicionamento das coordenadoras pedagógicas de apontarem as dificuldades da estrutura educacional é relevante e necessário, uma vez que permite a reflexão sobre as atividades que envolvem o desempenho das atribuições desses profissionais.

Nesse sentido, Saviani (2012) destaca a importância de o(a) pedagogo(a) ter um posicionamento diante dessa estrutura educacional, que está a serviço dos interesses de uma determinada classe e, nesse caso, a classe dominante:

[...] E o pedagogo tanto pode desempenhar o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto pode desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade. (SAVIANI, 2012, p. 2).

Saviani (2012) observa que o(a) pedagogo(a) pode escolher entre não evidenciar os problemas decorrentes da organização do modo de produção, como também pode fazer o inverso e agir em prol da transformação. Para Saviani (2012), não é possível se manter neutro nesse processo:

Portanto, o papel do pedagogo será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. E será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. Não se pode ser neutro. A neutralidade é impossível. (SAVIANI, 2012, p.1).

Percebeu-se que as participantes da pesquisa são conhecedoras do papel que desempenham no processo educacional, e que, enquanto categoria, demonstraram que estão atentas e que há demandas que não são próprias de seu fazer pedagógico, no entanto não aparece

na fala das participantes o caráter formativo da função pedagógica, ou seja, não se assume que a premissa da função é a formação dos professores.

5.2 As percepções sobre a BNCC

Embora a BNCC seja um tema recorrente em inúmeras pesquisas acadêmicas, alguns temas ainda não foram suficientemente estudados e abordados como a perspectiva da coordenação pedagógica em face à mudança curricular imposta pela BNCC. Nessa pesquisa, realizou-se o movimento de escutar os profissionais da coordenação pedagógica, para desvelar o entendimento desse grupo sobre a temática.

Conforme consta no Quadro 09, três das quatro participantes da pesquisa, têm percepção positiva em relação à BNCC, elas consideram a proposta do documento positiva, somente, a participante P4 apresentou uma objeção quanto à implementação do documento, apontando que há muitas falhas.

Quadro 09 – Categoria Percepção sobre a BNCC

Participantes	Unidade de Registro/ Unidade de Contexto	Índices
P1	Positiva	Eu vejo de forma positiva, eu gosto da BNCC
P2	Interessante	Eu gosto da BNCC acho que é um documento interessante, muito bem organizado.
P3	Muito boa	Honestamente acho que a idealização da base é muito boa
P4	Muitas falhas	É complicado, há muitas falhas.

Fonte: Entrevistas.

Nota: Organizado pela autora.

A transcrição mais completa das falas das participantes P1, P2, P3, P4 a seguir, evidencia o que foi categorizado no Quadro 09.

“[...] a chegada da BNCC eu vejo de forma positiva, eu gosto da BNCC, no início eu não entendia, mas com o passar do tempo percebo que a BNCC ela desengessou, desfragmentou aquele referencial, ela trouxe a perspectiva da (sic) não ficar presa naquele bimestre com um X de conteúdos, ela trouxe a perspectiva que se um aluno transitar de um Estado para outro, o aluno tem uma mesma base”. (P1).

*“[...] Eu gosto da BNCC acho que é um documento interessante, ele vem trazendo uma coisa muito interessante que é importante na vida não só a nossa, mas na vida dos nossos alunos que estão em formação, é a **questão do socioemocional**.” (P2). (Grifo nosso).*

“Honestamente acho que a idealização da base é muito boa, acho que a gente pensar um currículo que tem uma amplitude nacional, onde(sic) todos os alunos estão ao mesmo tempo recebendo o mesmo conhecimento, os professores estão trabalhando em conjunto as mesmas coisas, claro cada um com sua metodologia, é algo muito grandioso e importante”. (P3).

“Há necessidade de ter uma equidade sim, mas como será que isso vai dar certo? Eles dizem que o professor tem autonomia para transitar entre as habilidades, porém se o estudante trocar de sala e/ou escola, pode chegar em

uma escola e as habilidades daquele momento serem outras, então o princípio que eles disseram que era facilitar, não terá valido de nada, continua a mesma coisa". (P4).

Pelas respostas, observa-se que as participantes aderem ao discurso colocado na BNCC e divulgado amplamente pelo governo federal nas mídias, inclusive, salientando algo que não está posto explicitamente na BNCC, mas que aparece de forma discreta no CRMSEF, que são as competências socioemocionais, disseminadas por meio do Instituto Ayrton Senna e outras organizações que vendem pacotes educacionais a estados e municípios.

Em sua fala, P1 mostra a fragilidade do conteúdo sem abordar as competências e as habilidades, naturalizando a padronização curricular em nome da igualdade de oportunidades, trazida pelo currículo comum. Esse comentário também está presente nas observações da P3. Já a P4 usa a expressão “equidade” como se fosse sinônimo de igualdade e apresenta a preocupação de que o modelo padronizador não seja eficaz em gerar a padronização ao invés de questioná-lo.

Tomando por base as observações de Gramsci (2004) para compreender a visão expressa pelas participantes, o autor explica que as superestruturas agem de forma organizada e conexa, a fim de assegurar a atuação da classe dominante sobre as classes dominadas, imprimindo a visão de uma organização social a partir do modelo hegemônico sob os quais predominam os pressupostos da supremacia do grupo dominante:

[...] Seria possível mediar a “organicidade” dos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social, fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privado” e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e aquela de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. [...]. (GRAMSCI, 2004, p. 20-21, grifos do autor).

Diante das concepções gramscianas, fica evidente que suas afirmações ainda são válidas, uma vez que se continua no modo capitalista de produção e as transformações

promovidas pelo Estado, enquanto gestor público, apontam na direção da mercantilização da educação, como confirmam Motta, Leher e Gawryszewski (2018, p. 315, grifo dos autores):

[...] Daí, o *modus operandi* para alcançar tal objetivo é conhecido: desconstruir a imagem da escola pública e de seus trabalhadores docentes para promover o ajuste necessário à reforma educacional. Em resumo, o controle privado somente é possível com o encolhimento e a descaracterização da educação pública.

Nas palavras dos autores, a burguesia desconstrói a imagem da escola pública e de seus profissionais, para impor e justificar suas reformas como solução. Eles consideram que a burguesia sempre procura meios para dissuadir seus objetivos:

[...] não por acaso as frações de classe dominante criam novas trincheiras para ampliar, recalibrar e conferir organicidade à sua direção sobre o conjunto do processo pedagógico de adequação da força de trabalho aos interesses de poder. (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018, p.317).

O entusiasmo da maior parte das participantes demonstra a eficácia do forte marketing criado pelos propositores da base (PróBNCC, Todos Pela Educação, Movimento Pela Base Nacional), apontando a BNCC como uma das soluções para a educação, bem como a fragilidade das formações inicial e continuada em trabalhar a criticidade e a compreensão dos condicionantes sociais, políticos e econômicos. Destaca-se também que os profissionais da gestão pedagógica, passaram por cursos de capacitação ofertados pela Rede Estadual de Ensino (SED/MS) cuja ênfase era reafirmar a importância da BNCC.

A reflexão sobre os princípios que originam a BNCC não é evidenciada por aqueles que trabalham para consolidação da base nos processos curriculares, gerando, assim, a expectativa de uma base curricular como uma panaceia que resolverá todos os problemas educacionais.

Falta às participantes a percepção crítica de que a BNCC não é a “salvação” da educação brasileira, embora seus propositores tentem imprimir a ideia da unificação curricular, como a solução das falhas no sistema educacional. A BNCC é uma política pública construída sob os princípios da economia neoliberal, que prevêem mudanças do currículo no sistema educacional para atender às necessidades do mercado, como a padronização curricular, as bases mínimas de conhecimento. Trata-se de algo que não é recente, como observa Rodríguez (2010, p. 40):

No Brasil, as novas propostas de políticas educacionais acompanharam o modelo internacional, e o governo federal bem como a maioria dos governos estaduais adotaram, de certo modo, os mesmos princípios para a reorganização de um sistema de ensino. Sinteticamente essas propostas incluem a organização de um sistema de avaliação com provas padronizadas, que promovem a classificação e estratificação das escolas. A grosso modo, essas propostas incluem: a) um sistema de avaliação baseado em provas nacionais; b) reformas curriculares com o intuito de instituir um currículo nacional; c) implantação de programas de formação e atualização docente –

grande parte desses programas realizados a metodologia à distância; d) descentralização da gestão financeira, acentuando-se a gradativa desobrigação do Estado com a educação pública (por exemplo adoção de políticas de municipalização e mercantilização das escolas) com o objetivo de melhorar a eficiência e qualidade do sistema educacional a partir de pautas mercadológicas que promovem a incorporação de modelos de organização escolar e do trabalho docente pautado na organização das empresas.

A implementação de uma BNCC representa muito mais do que a busca por uma igualdade curricular em âmbito nacional, é preciso enxergar a base para além da padronização curricular.

Observam-se, porém, algumas divergências nas falas das participantes, pois, no Quadro 10, se nota que as quatro participantes demonstraram dúvidas quanto à validade prática da BNCC.

Quadro 10 – Unidade de Registro/Unidade de Contexto – Categoria Percepção sobre a BNCC

Participantes	Unidade de Registro/Unidade de Contexto	Índices
	Validade da BNCC	
P1	Incerteza	Mas política pública você sabe como é. [...].
P2	Incerteza	Mas eu não sei, tem coisa que acho que fica um pouco abstrato para o professor levar para sala de aula, e para orientar.
P3	Preocupação	Eu vejo assim, a base veio com uma proposta muito boa, mas que infelizmente essa proposta está servindo de justificativa de um currículo que na escola pública funciona de uma forma e na rede privada de outra[...]
P4	Dúvida	Há necessidade de ter uma equidade sim, mas como será que isso vai dar certo.

Fonte: Entrevistas.

Nota: Organizado pela autora.

Será mesmo que todos os sistemas de ensino, nas esferas pública e particular, seguirão o mesmo modelo curricular? Essa dúvida pode ser percebida na fala da P3:

“Vejo assim, a base veio com uma proposta muito boa, mas que infelizmente essa proposta está servindo de justificativa de um currículo que na escola pública funciona de uma forma e na rede privada de outra, o que me preocupa muito, pois lá na frente veremos uma diferença muito grande de nossos alunos”. (P3).

Outrossim, chama atenção o fato de as participantes relatarem a dificuldade de a coordenação e os professores trabalharem com os princípios de Competência e Habilidades incorporados na última versão da BNCC. A falta de capacitação adequada é um dos pontos citados pela P1, a forma genérica e abstrata como a base enfoca os conteúdos também são vistos como uma dificuldade para as participantes P2 e P4:

“Vejo que não haverá retrocesso, mas vejo que faltam cursos de capacitação [...]”. (P1).

“Vejo que estamos muito acostumado(sic) ao que era antes, aos PCNS, essa questão de competência e habilidade parece que fica um pouco abstrato, eu tenho essa dificuldade e percebo que os professores também têm, de ligar a competência e habilidade ao conteúdo de sala de aula. Eu não sei e ainda estamos muito presos ao conteúdo, por exemplo esse conteúdo tem que ser trabalhado no primeiro ano, esse no terceiro ano, e a BNCC diz que não você pode trabalhar o conteúdo em qualquer ano, depende da habilidade que você pretende desenvolver. Gosto da BNCC, mas essa parte abstrata tenho dificuldade, acho que deveria ser mais concreto”. (P2).

“É complicado já vem(sic) que há muitas falhas ainda, sobre as competências e habilidades são muitas [...]”. (P4).

Observa-se nas falas uma visão de segmentação entre os conteúdos e os objetivos de ensino, tratados na BNCC como objetos de conhecimento e habilidades. A dificuldade em articular tais elementos expressa não apenas obstáculos ou novidades trazidas pela BNCC ou pelo CRMSEF, mas o desconhecimento básico da relação indissociável entre os elementos do processo de ensino e a organização do trabalho docente. Libâneo (1994, p. 100), ao caracterizar o ensino crítico, apresenta a visão necessária aos professores na organização de seu trabalho, algo essencial aos coordenadores que devem auxiliar os professores nesta tarefa:

[...] O ensino é crítico porque implica objetivos sócio-políticos e pedagógicos, conteúdos e métodos escolhidos e organizados mediante determinada postura frente ao contexto das relações sociais vigentes na prática social. Ele se realiza, no entanto dentro do processo de ensino. Ensinar significa possibilitar aos alunos, mediante a assimilação consciente de conteúdos escolares, a formação de suas capacidades e habilidades cognitivas e operativas e, com isso, o desenvolvimento da consciência crítica. O ensino crítico é engendrado no processo de ensino, que se desdobra em fases didáticas coordenadas entre si que vão desde o conhecimento dos conceitos científicos ao exercício do pensamento crítico, no decurso das quais se formam processos mentais, desenvolve-se a imaginação, formam-se atitudes e disciplina intelectual; é nesse processo que se vai formando a consciência crítica, que não é outra coisa que o pensamento independente e criativo face a problemas da realidade social disciplinado pela razão científica. Isso significa que ao professor crítico não basta que denuncie as injustiças sociais, que esteja engajado num sindicato ou partido ou que explice o caráter ideológico dos conteúdos escolares. É preciso, antes de tudo, que dê conta de traduzir objetivos sócio-políticos e pedagógicos em formas concretas de trabalho docente, que levem ao domínio sólido e duradouro de conhecimentos pelos alunos, que promovam a ampliação de suas capacidades mentais, a fim de que desenvolvam o pensamento independente, a coragem de duvidar e, com isso, ganhem convicções pessoais e meios de ação prática nos processos de participação democrática na sociedade. [...].

A ênfase da BNCC em competências básicas como o próprio documento indica, tem pretensões de atender a exigências de órgãos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tal posicionamento pode ser comprovado na indicação a seguir, descrita no texto da base:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p. 13).

O documento da BNCC evidencia que o foco do ensino nacional dar-se-á sob o prisma do desenvolvimento de um sistema educacional voltado ao ensino por competências, o qual assenta-se na pedagogia do “aprender a aprender” proposta no séc. XIX por John Dewey.

Certamente, os propositores da BNCC, não por acaso, trouxeram uma fundamentação teórica para o texto como forma de trazer legitimidade aos conceitos difundidos. Esses conceitos foram apontados pela participante P3.

“A pirâmide de Bloom perpassa toda a base, os princípios de Perrenoud são muito importantes também, tem toda uma fundamentação teórica inteligente”. (P3).

Na fala da P3, observa-se que ela cita um teórico típico do tecnicismo, Benjamin Bloom, um psicólogo e pedagogo norte-americano, que teve suas ideias disseminadas no Brasil, nos anos 1970, a partir de sua taxionomia de objetivos. Na sequência, ela associa essa visão aos princípios das competências de Philippe Perrenoud, que introduziu a pedagogia das competências no Brasil, a partir de suas obras, nas quais defende o aprender a aprender, com aspectos que retomam elementos da Escola Nova e do tecnicismo. Nenhuma dessas percepções educacionais são consideradas por Saviani (2015) e Libâneo (1992) como perspectivas críticas ou progressistas, o que denota que há clareza por parte de uma coordenadora das bases teóricas que sustentam a BNCC e, mesmo assim, ela considera a “fundamentação teórica inteligente”. Portanto, não se trata de desconhecimento, mas de uma escolha.

Embora a BNCC apresente uma fundamentação teórica que parece encantar alguns educadores, esse modelo tem sido bastante criticado pelos teóricos de linha crítica (APPLE, 2011; SAVIANI, 2011; DUARTE, 2018), teoria a que este trabalho está alinhado, pois se compreende que a metodologia das competências privilegia uma educação fragmentada, por meio da qual os estudantes serão preparados somente sob a lógica da necessidade do momento econômico controlado por uma classe que limita e direciona a oferta do saber.

Conforme descreve Saviani (2011, p. 66-67):

Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição. Em Adam Smith, já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital.

De acordo com Saviani (2011), o capital fragmenta o conhecimento com a finalidade de atender ao sistema produtivo que necessita de mão de obra com alguma especialização, porém barata. Duarte (2001, p. 156, grifo do autor) já enfatizava que: “Ao contrário do que propugnam os defensores do ‘aprender a aprender’, ele não produz a autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo”.

A participante P3 levanta o questionamento sobre a diferença do currículo da educação pública rendido ao ensino por Competências, enquanto o ensino privado prioriza a formação mais ampla e menos fragmentada do conhecimento:

“Eu vejo professores e materiais das escolas privadas, parece que eles não seguem o currículo da mesma forma que nós o fazemos. Enquanto na escola pública temos disciplinas como projeto de vida, pesquisa e autoria, porque a BNCC tem grande abordagem socioemocional, que veio com o Instituto Ayrton Sena, a gente vê esses princípios presentes de maneira muito e muito marcada, enquanto na rede particular eles não tem(sic) essas disciplinas, eles ainda estão priorizando matemática, língua portuguesa, química, física que são as disciplinas da educação básica”. (P3).

A questão da abordagem socioemocional na BNCC aparece também na fala da participante P2 em um contexto de aprovação diferente da indagação realizada pela P3.

“[...] ele vem trazendo uma coisa muito interessante que é importante na vida não só a nossa, mas na vida dos nossos alunos que estão em formação, é a questão do socioemocional [...]”. (P2).

As duas participantes destacaram a presença dos aspectos socioemocionais nos construtos da BNCC sob diferentes perspectivas. Destaca-se que o posicionamento de elaborar um currículo que prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, encontra apoio ideológico nos grupos que integram as vozes que defendem a BNCC da maneira como ela está posta, entre os quais se destaca o Instituto Ayrton Senna (IAS), em parceria com Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (SMOLKA *et al.*, 2015). Algo que corrobora a premissa inicial das influências do Estado de São Paulo, no desenvolvimento das políticas educacionais de Três Lagoas.

Smolka *et al.* (2015, p. 221) observam que:

[...] a proposta denominada *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA), que vem se disseminando como uma ideia inédita e inovadora por seus proponentes e adeptos, se insere no escopo dessas estratégias e merece ser analisada com atenção.

As autoras apontam, ainda, que já havia estudos relacionados ao desenvolvimento comportamental, no entanto não há um consenso entre a produção acadêmica nacional e estrangeira sobre a validade dessas competências socioemocionais no processo educacional. Essas divergências não foram consideradas na proposta da BNCC, que define competência como a capacidade de mobilizar “[...] conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso).

Vale destacar que as competências socioemocionais constam implicitamente entre as dez (10) competências gerais da educação básica:

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. (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso).

Mediante a análise das falas das participantes, percebe-se que elas demonstraram desconhecer as contradições existentes na própria comunidade científica sobre as implicações da BNCC, infere-se, assim, que o posicionamento é favorável justamente por desconhecerem todo o embate político e metodológico sobre a pedagogia das competências, foco central da BNCC.

Para Ramos (2006), existem vários problemas com a teoria das competências, os quais a autora resumiu assim:

a) reduzem os comportamentos humano às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade. [...]. (RAMOS, 2006, p. 227).

De acordo com Ropé e Tanguy (1997), a noção de competências não é um termo novo, mas tem sido cada vez mais utilizado e convém questionar as aplicabilidades do termo. Sobre isso, Duarte (2001) é enfático em considerar a pedagogia das competências como um esvaziamento dos saberes escolares.

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienante relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. [...]. (DUARTE, 2001, p. 9, grifos do autor).

Para combater essa visão que nega a importância dos conteúdos, a escola pública e a pedagogia histórico-crítica tornam-se relevantes nesse processo, conforme aponta Saviani (2011, p. 67):

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber.

Para Saviani (2011), a escola tem a responsabilidade de fazer o saber sistematizado e elaborado chegar a todos os estudantes, pois é visto como instrumento de luta da classe trabalhadora. Dessa forma, sob essa concepção pedagógica, a BNCC nega a função social da escola pública contemporânea, com qualidade socialmente referenciada.

Daí a necessidade de oportunizar aos profissionais da educação uma reflexão crítica sobre o currículo e suas bases teórico-metodológicas, pois se concorda com Mészáros (2008) quando afirma que é imprescindível fazer uma educação para além dos meios de reprodução do capital.

5.3 O CRMSEF na perspectiva da coordenação pedagógica

Neste subitem, buscou-se descrever, sob a ótica da coordenação pedagógica, especificamente, das participantes da pesquisa, o processo de elaboração que culminou com a implementação do CRMSEF.

Antes de prosseguir com as inferências sobre o que foi percebido nas entrevistas, cabe destacar novamente a percepção de currículo que se adota como referência nesse trabalho:

O currículo é o conjunto dos vários tipos de aprendizagens, aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também aqueles valores, comportamentos, atitudes que se adquirem nas vivências cotidianas na comunidade, na interação entre professores, alunos, funcionários, nos jogos e no recreio e outras atividades concretas que acontecem na escola que denominamos ora de currículo real ora de currículo oculto. (LIBÂNEO, 2004, p. 147).

Libanêo (2004) defende que o currículo envolve os conhecimentos do saber científico, juntamente com todo o dinamismo que ocorre no chão da escola, levando à compreensão de que o currículo não pode ser algo imposto sobre a escola. Todavia não é a escola sozinha que pensa o currículo, e ele não deve ser pensado para a escola, mas para atender às demandas concretas da maioria da sociedade; deve, para isso, representar as intenções e os valores de cada unidade escolar.

No que se refere à participação da coordenação pedagógica no processo de elaboração do documento curricular estadual, as participantes indicaram que foram chamadas a participar desse processo.

No entanto, as análises das falas indicaram que a participação não ocorreu de forma autônoma, uma vez que não era permitido discutir a viabilidade de uma implementação curricular dentro de uma perspectiva crítica, foi concedido somente o espaço para que os(as) coordenadores(as) contribuíssem com as sugestões didáticas, porém, com poucas evidências de como as contribuições foram aceitas na proposta final do documento.

Para melhor discutir essa questão, dada a polissemia da expressão participação, vale acentuar o conceito de participação social, adotado neste trabalho, para o qual se recorre a Bordenave (1983, p. 25):

Uma sociedade participativa seria, então aquela em que todos os cidadãos têm parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira equitativa. Toda a estrutura social e todas as instituições estariam organizadas para tornar isto possível.

Segundo Bordenave (1983, p. 24), “[...] a sociedade global não é só o conjunto de associações. O cidadão, além de participar em nível micro na família e nas associações, também participa em nível macro quando intervém nas lutas sociais, econômicas e políticas de seu tempo”.

Nessa ocasião, não houve uma participação efetiva dos coordenadores(as) pedagógicos(as) na discussão sobre o currículo, ocorreu o que Bordenave (1983) considera ser uma consulta facultativa:

Na consulta facultativa administração pode, se quiser e quando quiser, consultar os subordinados, solicitando críticas, sugestões ou dado para resolver algum problema. Quando a consulta é obrigatória os subordinados devem ser consultados em certas ocasiões, embora a decisão final pertença ainda aos diretores. [...] (BORDENAVE, 1983, p. 31).

Dessa forma, verifica-se que o CRMSEF foi construído com a participação da comunidade escolar, mas o poder de decisão foi centrado nos administradores.

Segundo Bordenave “[...] quando o governo controla a participação do povo, mas não é controlado pelo povo, é sinal de que ainda falta muito para se chegar à sociedade participativa. Nesta, o povo exerce o controle final das decisões, nos mais elevados níveis”. (1983, p. 36).

Para Thiesen (2012), é importante a participação dos educadores nas discussões epistemológicas sobre as políticas curriculares, pois cabe à escola transformar o saber científico em saber escolar.

Mas, no desenvolvimento do CRMSEF, a participação dos coordenadores(as), de acordo com a fala das participantes, foi restrita, cerceada.

Ao serem questionadas sobre a função do CRMSEF, as coordenadoras pedagógicas apresentaram respostas diversas, que confirmam a penetração do ideário colocado pela União, sendo que, somente, a participante P2 considerou que a função do currículo é nortear a escola (Quadro 11).

Quadro 11 –Categoria o CRMSEF na perspectiva da coordenação pedagógica.

Participantes	Unidade de Registro/Unidade de Contexto	Índices
	Função do currículo	
P1	Proporcionar as habilidades e as competências essenciais	Para mim a função do currículo é proporcionar as habilidades e competências essenciais no processo de aprendizagem.
P2	Norteador	Função de nortear o trabalho das escolas.
P3	Operacionalizar a BNCC	[...] Para mim o currículo é uma tentativa de trazer para o nosso Estado como a BNCC pode ser operacionalizada mediante a nossa realidade.
P4	Promover equidade	[...] a função é tentar promover a equidade entre os estudantes.

Fonte: Entrevistas.

Nota: Organizado pela autora.

A fala mais completa das participantes demonstra o quanto as coordenadoras estão condicionadas a pensar o currículo como uma extensão da BNCC, sem indicar com clareza qual deve ser a função do currículo na escola.

*Para mim a função do currículo é proporcionar as habilidades e competências essenciais no processo de aprendizagem, é trazer os objetos de conhecimento que o estudante precisa para o **desenvolvimento integral**, pois contempla questões que o professor pode explorar, como questões científicas, e **questões socioemocionais**, hoje temos disciplinas integradoras que exploram essa questão, **como projeto de vida**. Eu acredito que a função é proporcionar essa **nova roupagem no processo de ensino aprendizagem**, explorando não só o científico, mas o **emocional**. (P1)*

*Função de nortear o trabalho das escolas, **para que todas as escolas trabalhem as mesmas coisas**. Mas daí vem a questão, será todas as escolas está(sic) seguindo a mesma ordem? O professor pode escolher o que quer trabalhar primeiro ou não? Foi um documento criado para isso, para todos trabalharem da mesma forma, mas eu não sei dizer se isto está sendo contemplado. (P2)*

Acho que como a BNCC é um documento de âmbito nacional, que vem estabelecer os direitos de aprendizagem para todas as crianças do país, o currículo de cada Estado vem colocar essas aprendizagens contextualizadas para cada realidade geograficamente constituídas. Para mim o currículo é uma tentativa de trazer para o nosso Estado como a BNCC pode ser operacionalizada mediante a nossa realidade. (P3)

*É só cumprir a norma, veio a BNCC, tem que ter o currículo, eles fizeram. A função é tentar **promover a equidade entre os estudantes, não quer dizer que vai ser alcançado.** (P4)*

Na percepção da participante P1, o CRMSEF tem a função de trazer algo diferenciado para a escola, percebe-se que a participante cita a expressão “nova roupagem”; como algo novo ao processo de ensino. A participante P3 mantém uma perspectiva semelhante; por compreender que o CRMSEF ajudará na implementação da BNCC.

Já, a P2 questiona se o caráter padronizador, que justifica o CRMSEF, será contemplado; a partir da oferta de conteúdos trabalhados na mesma ordem em todas as escolas. Ou seja, ela não discute a padronização do currículo, mas se o intento proposto a partir da BNCC será atingido.

A P4 faz uma avaliação mais crítica. Em sua percepção, o CRMSEF surge somente como um documento pró-forma, pois representa a possibilidade de o governo estadual cumprir as determinações do MEC e do CNE de alinhar os referenciais curriculares da educação básica à BNCC. Percebe-se que a P4 não mantém uma expectativa alta em relação ao alcance dos objetivos do CRMSEF, especialmente, na questão da equidade da oferta.

As análises apontam, ainda, que a dificuldade das coordenadoras pedagógicas em definirem a função do currículo e o relacionarem com a BNCC justifica-se uma vez que elas indicam com unanimidade que notam similaridades entre o documento da BNCC com o documento do CRMSEF (Quadro 12).

Quadro 12 – Unidade de Registro/Unidade de Contexto – Categoria: O CRMSEF na perspectiva da coordenação pedagógica

Participantes	Unidade de Registro/Unidade de Contexto	Unidade de Contexto
	Percebe semelhanças entre a BNCC e o CRMS?	
P1	Sim	Sim, o CRMS dialoga sim, pois o currículo foi elaborado a partir da BNCC, mas vejo que o nosso currículo incorporou a parte diversificada, priorizando as especificidades de cada local.
P2	Sim	Sim vejo relação. O currículo foi feito com base na BNCC. Apesar de haver essas dificuldades que citei anteriormente, o documento está muito bem organizado.
P3	Sim	Sim. Eu noto eu acho que eles se relacionam sim, são documentos bastante amarrados.
P4	Cópia	É uma cópia, a única coisa que diferencia é a parte regional.

Fonte: Entrevistas.

Nota: Organizado pela autora.

As participantes foram precisas em apontar que o que diferencia a BNCC do CRMSEF é a parte diversificada, o que indica que os propositores seguiram rigorosamente as orientações postas no documento da BNCC, conforme já explicado no item 5 dessa pesquisa.

As participantes foram indagadas quanto à participação da coordenação pedagógica no processo de elaboração do CRMSEF e indicaram que foi restrita, considerando que não houve autonomia no processo (Quadro 13), pois receberam orientações prontas da SED e as seguiram, ou seja, não puderam organizar as capacitações, mas só aplicar as orientações do órgão central.

Quadro 13 – Unidade de Registro/Unidade de Contexto – Categoria O CRMSEF na perspectiva da coordenação pedagógica

Participantes	Unidade de Registro/Unidade de Contexto	Índices
	Percebe autonomia no processo de elaboração do CRMSEF?	
P1	Não	[...] Teve parte que já veio meio que pronta, então não vejo tanta autonomia.
P2	Não	Eu acho que não. Então quando eles puderam fazer alguma alteração, era o documento pronto algumas partes podiam editar e outras os professores não podiam mexer. As habilidades, competências essas não podiam alterar, os professores só colocavam as ações didáticas.
P3	Sim	Eu acho que autonomia da construção sim, embora o material que a SED nos forneceu para direcionar esse trabalho fosse um material bem explícito o qual nós seguimos à risca.
P4	Não	Essa é a ideia que quiseram passar, eles fizeram as reuniões, receberam nossas sugestões, mas sem retorno.

Fonte: Entrevistas.

Nota: Organizado pela autora.

Suas falas também indicam que essa falta de autonomia se deu na participação dos (as) professores(as), pois, embora a Comissão Pró BNCC tenha propiciado momentos de discussão e aberto consultas públicas, não ficou claro para os(as) participantes desse processo como suas contribuições foram aceitas e inclusas na escrita do documento final do CRMSEF.

As participantes relataram a falta de evidências quanto aos critérios que definiram quais sugestões iriam compor o currículo e que algumas partes não poderiam ser alteradas, ainda que houvesse contribuições a serem feitas, revelando que não ocorrera um processo autônomo de participação, mas sim um processo induzido. Essa percepção ficou evidente na fala das participantes P1, P2, P4:

Mas não ficou transparente como eles seguiram o critério de escolha dessas sugestões. Teve parte que já veio meio que pronta, então não vejo tanta autonomia. (P1).

Eu acho que não. Então quando eles puderam fazer alguma alteração, era o documento pronto algumas partes podiam editar e outras os professores não podiam mexer. As habilidades, competências essas não podiam alterar, os professores só colocavam as ações didáticas. (P2).

Essa é a ideia que quiseram passar, eles fizeram as reuniões, receberam nossas sugestões, mas sem retorno. (P4).

A participante P3, embora considere que houve uma participação com autonomia no processo de elaboração, se contradiz quando afirma:

[...] embora o material que a SED nos forneceu para direcionar esse trabalho fosse um material bem explícito o qual nós seguimos à risca. (P3)

É perceptível que, ao seguir “à risca” as orientações da SED, o processo não ocorreu com a autonomia, mas seguindo prescrições e orientações de outrem.

A falta de clareza sobre como as contribuições foram aproveitadas no CRMSEF, evidencia uma política centralizadora, elaborada por especialistas com a farsa de uma construção democrática.

Chizzotti e Ponce (2012, p. 34) observam que “[...] não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos. É na prática pedagógica que o currículo ganha vida. [...]”. No entanto, o CRMSEF não estabeleceu uma aproximação com os educadores, que, por natureza da função, têm a obrigação de trazer as orientações curriculares para a prática educativa.

Sem envolvimento concreto dos educadores no debate epistemológico das políticas curriculares, a participação destes na construção do currículo foi marginal (THIESEN, 2012), fato que interfere diretamente na dificuldade de transposição da teoria curricular para a prática pedagógica, como esclarece Libâneo (1994, p. 228):

Os planos e programas oficiais de instrução constituem, portanto, um outro requisito prévio para o planejamento. A escola e os professores, porém, devem ter em conta que os planos e programas oficiais são diretrizes gerais, são documentos de referência, a partir dos quais são elaborados os planos didáticos específicos. Cabe à escola e aos professores elaborar os seus próprios planos, selecionar conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades de cada região, de cada escola e das particularidades e condições de aproveitamento escolar dos alunos.

A conversão dos planos e programas oficiais em planos de ensino para situações docentes específicas não é uma tarefa fácil, mas é o que assegura a liberdade e autonomia do professor e a adequação do ensino às realidades locais. Além disso, nenhum plano geral, nenhum guia metodológico, nenhum programa oficial têm respostas pedagógicas e didáticas para garantir a organização do trabalho docente em situações escolares concretas.

A implementação da política depende dos sujeitos escolares e, nesse sentido as coordenadoras foram questionadas sobre a importância da coordenação pedagógica no processo

de implementação da nova proposta curricular do Estado de Mato Grosso do Sul. A maioria das respondentes consideraram a coordenação pedagógica como fundamental, no entanto revelam várias dificuldades nesse processo (Quadro 14).

Quadro 14 – Unidade de Registro/Unidade de Contexto – Categoria O CRMSEF na perspectiva da coordenação pedagógica

Participantes	Unidade de Registro/Unidade de Contexto	Unidade de Contexto
	A importância da coordenação na implementação do CRMSEF.	
P1	Desafiadora	Observo assim, a prática da coordenação pedagógica na implementação do CRMS está sendo um desafio para gente. Temos muitas dúvidas ainda, tenho que estudar bastante.
P2	Sem definição aparente	Professores, eu, estávamos acostumados com o referencial curricular, pois vinha tudo separado. Já no Currículo a dificuldade é maior, pois não há uma divisão clara. [...] Parece muito abstrato, os professores ficam perdidos quanto a ordem dos conteúdos.
P3	Formativa	Considero que a nossa importância é estar estudando com o professor, na hora do planejamento refletindo com professor [...].
P4	Mediadora	Crucial, por mais que não tenha esse reconhecimento, se não for a coordenação pedagógica os segmentos não conversam entre si.

Fonte: Entrevistas.

Nota: Organizado pela autora.

As análises das entrevistas evidenciaram que o grupo pesquisado tem dificuldades para implementar o CRMSEF no cotidiano escolar, dificuldades que foram agravadas no período de pandemia.

A primeira objeção apresentada pelos participantes, está na estrutura e no modo de organização dos conhecimentos escolares, ou seja, na falta da descrição dos conteúdos educacionais. Assim, como na BNCC, o enfoque curricular pauta-se no desenvolvimento de competências e habilidades, impondo ao trabalho pedagógico uma nova dinâmica na organização metodológica a que coordenação e professorado não estavam habituados. Não há críticas acerca das bases teóricas que sustentam a BNCC ou o esvaziamento dos conteúdos, como observado por Duarte (2018, p. 141):

Prevalecem nesse terreno concepções que reduzem as necessidades do indivíduo a um conjunto fechado e definido ou que entendem por necessidades do indivíduo apenas aquelas que estão imediatamente ligadas ao pragmatismo da vida cotidiana. Em termos do currículo escolar, esse tipo de perspectiva sobre a questão das necessidades fundamenta a ideia de que somente são conteúdos significativos para os alunos aqueles que estejam diretamente ligados às demandas da prática cotidiana. O resultado são currículos empobrecidos dos quais estão ausentes riquezas culturais que aparentemente não responderiam às necessidades presentes na vida dos alunos. Em boa medida é esse tipo de visão que está por detrás das surradas críticas à escola e aos conteúdos escolares, que são acusados de distanciamento em relação à vida.

Evidentemente a escola não deve fechar os olhos nem voltar as costas às necessidades da vida cotidiana, mas a educação não pode se tornar refém do imediatismo e do pragmatismo da cotidianidade, especialmente no caso da sociedade capitalista contemporânea, em que o cotidiano é um terreno muito fértil para a disseminação das mais alienantes formas de consumismo, de atitudes fetichistas perante as forças sociais e de manipulação ideológica das consciências. Os currículos escolares têm sido muito influenciados, nas últimas décadas, por essa visão que não consegue colocar em perspectiva a cotidianidade alienada.

Duarte (2018) considera que elaborar um currículo escolar voltado somente para as necessidades do cotidiano, é empobrecer o currículo. De modo que o autor atribui importância ímpar para a presença dos conteúdos no currículo:

A importância dos conteúdos escolares para o aumento do campo de escolhas dos indivíduos das novas gerações conecta-se ao fato de que esses conteúdos nada mais são do que experiência humana acumulada e sintetizada nas ciências, nas artes e na filosofia. Ao se apropriar desses conteúdos, os alunos estão incorporando à sua atividade, sua vida e sua individualidade, condensações da experiência social. Dessa maneira o indivíduo desenvolve a capacidade de agir guiado não apenas por percepções imediatas da realidade ao seu redor, mas pela compreensão das conexões não visíveis entre processos e fenômenos. Isso se aplica à compreensão do movimento tanto da natureza quanto da sociedade. Não é por acaso que os obscurantistas atacam as ciências da sociedade e também as ciências da natureza, além, é claro, da filosofia e das artes. (DUARTE, 2018, p.144).

As considerações de Duarte (2018) são bastante pertinentes no atual momento da educação, em que os currículos dão ênfases às competências e diminuem a importância dos conteúdos. Em uma perspectiva crítica, os conteúdos escolares advindos do conhecimento historicamente construídos são fundamentais, pois oportunizam a reflexão sobre as relações sociais, a interação homem-natureza, permitindo uma formação mais humanizada (SAVIANI, 2015).

Em tempos quando os problemas emocionais afetam a vida em sociedade e o cotidiano escolar, dar destaque a uma formação que privilegia competências socioemocionais, secularmente, parece pertinente. Assim, o discurso de ensinar com foco no desenvolvimento de Competências Socioemocionais presente no CRMSEF parece ser imprescindível para atender à nova dinâmica pedagógica, sem desmerecer a importância do debate das questões emocionais que são necessárias. Mas, como assinalam Smolka *et al.* (2015), é preciso discutir com sensatez as contribuições das competências para a educação pública, em uma perspectiva crítica e com qualidade socialmente referenciada.

Para Duarte (2018), a formação por competências e os projetos de vida fazem parte dessa concepção que condiciona os indivíduos a sonharem em participar de um seleto grupo de bem sucedidos, aceitando, como única forma de vida, o modelo estandardizado pelo sistema capitalista.

Na concepção de Duarte (2018), o currículo tem que ser uma busca contínua da escola, capaz de romper com o imediatismo da sociedade capitalista:

Construir currículos, pensar sobre os conteúdos escolares e sobre as formas de seu ensino, deveria ser uma busca permanente de produzir, tanto nos alunos como em nós mesmos, professores, necessidades que nos impulsionem para além dos limites que a cotidianidade capitalista nos impõe. (DUARTE, 2018, p. 34).

Nesse sentido, pensar o currículo deve ser um compromisso dos educadores e educandos, deve ser uma política de Estado e não de governos.

Concorda-se com Duarte (2018) quando diz que o currículo não pode ser configurado para atender a interesses exclusivos. Para o autor, o currículo deve contribuir para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos, com o enriquecimento de suas necessidades culturais e com a promoção da liberdade.

Avançando nas análises, observa-se que o CRMSEF quando precisa sair do papel e ser incorporado à prática escolar, gera insegurança nos educadores, como apontam as participantes em suas falas:

Observo assim, a prática da coordenação pedagógica na implementação do CRMS está sendo um desafio para gente. Temos muitas dúvidas ainda, tenho que estudar bastante. Tenho que orientar bastante quanto às habilidades e competências, pois o professor ainda está focado no conteúdo. (P1).

Professores, eu, estávamos acostumados com o referencial curricular, pois vinha tudo separado. Já no Currículo a dificuldade é maior, pois não há uma divisão clara. Os professores ainda estão presos no referencial anterior. [...] Parece muito abstrato, os professores ficam perdidos quanto a ordem dos conteúdos. Não saber a ordem a ser seguida, parece óbvio, que devemos seguir a ordem que vem no documento, mas não é claro, como era no documento anterior. (P2).

A dificuldade é porque o currículo, conforme foi exposto quando a base estava sendo elaborada, quando inicialmente estava sendo colocada para nós, não é uma bula de remédio, não existe uma prescrição, o conteúdo, as competências, as habilidades da base e do currículo eles são muito fluidos, não existe uma divisão por bimestre, como estávamos acostumados, antes nosso referencial era o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, havia uma divisão, sabíamos o que aplicar em cada instante, havia uma organização. Quando a gente vem para a base, e para o CRMS, a gente tem um trabalho que é diferente. Isso é a grande dificuldade, precisamos de uma sistematização em relação aos objetos de conhecimento. (P3).

São várias, há resistência de uma grande parte da equipe docentes, são ideias inovadoras, mas sem uma formação adequada. A segunda coisa é a disponibilidade de recursos, é muito bonito por isso no papel, e não enviar recursos. (P4).

A proposta curricular de Mato Grosso do Sul gerou expectativas de mudanças, para que fossem significativas tanto para os educandos como para os educadores, porém o que se tem

até o momento são dúvidas em relação à sua aplicabilidade e críticas acerca da falta de formação para a sua aplicabilidade por ausência de recursos.

Dessa forma, compreende-se que o discurso proposto na BNCC sobre a padronização curricular, e incorporado no CRMSEF, como fator gerador de qualidade e equidade, é, no mínimo, contraproducente, uma vez que o entendimento e a percepção sobre o documento curricular não serão os mesmos em todas as escolas, pois cada localidade, cada escola possui suas particularidades e especificidades. Como se percebe na fala das participantes P1, P2, P3, P4, foram várias mudanças, mas há dúvidas sobre como transpor o escrito do currículo para a prática pedagógica.

Os processos de formação não têm tratado sobre como os professores podem se apropriar do CRMSEF para organizar seu trabalho docente, pois focam ora na propaganda do currículo como equalizador das desigualdades, ora na importância das competências socioemocionais para a formação de um trabalhador resiliente. O que fica claro é que os treinamentos feitos nas capacitações não dão aos professores os fundamentos teórico-práticos necessários e apontados por Libâneo (1994), mesmo porque se oportunizassem o desenvolvimento da reflexão crítica e da autonomia, não teriam sucesso na adesão à BNCC.

Observa-se que a Secretaria de Estado de Educação de MS, durante os anos letivos de 2020 e 2021, tem realizado capacitações por meio de *lives* e/ou reuniões on-line com coordenadores pedagógicos e professores com ênfase nas competências socioemocionais, nos temas contemporâneos presentes no CRMSEF e nas áreas específicas do conhecimento, com forte presença do Instituto Ayrton Senna²³. Conforme evidenciado no quadro 15.

Quadro 15 – Formações Continuidas oferecidas pela SED/MS “Competências socioemocionais”

Título	Carga Horária	Conteúdo Programático	Parceria
Formação Continuada: "Diálogos Socioemocionais" - 2020	60h	- Modelo organizativo das cinco macrocompetências, abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade e resiliência emocional, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna; - Metodologias ativas; - Integração das competências socioemocionais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); - Mapas de atividades e planejamento de ações em sala de aula; - Avaliação e feedback formativos.	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) e o Instituto Ayrton Senna.
Formação Continuada Diálogos Socioemocionais	60h	- Resgate de Educação Inteira e CSE/Resiliência Emocional - Avaliação formativa e feedback formativo/Amabilidade - Análise de relatórios/ Engajamento com os outros	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) e

²³ Essas informações foram obtidas mediante a análise de certificados dos cursos de formação, emitidos pela SED/MS.

2021 - Turma Aprofundamento		- Estratégias metodológicas de acordo com os cenários escolares/Abertura ao Novo - Planejamento e Práticas/Autogestão	o Instituto Ayrton Senna.
-----------------------------	--	--	---------------------------

Fonte: Certificados de Formações Continuadas SED/MS.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Sobre esses investimentos em capacitações, Souza (2021) considera que:

[...] esses investimentos em formação/qualificação da força de trabalho, no contexto da produção capitalista, não se materializam para atender os interesses da classe trabalhadora, no sentido de melhorar sua vida, com potencial emancipador, mas sim para tornar ainda mais eficazes as relações de dominações. Vistos no contexto da reprodução ampliada, os investimentos em educação devem ser concebidos como investimentos em capital variável para otimizar os investimentos em capital constante e, desse modo, garantir o aumento da produtividade, além de funcionar como um eficiente mecanismo de conformação do conflito de classe no campo da política educacional do Estado benfeitor. (SOUZA, 2021, p. 27).

Denota-se, portanto, que a presença de instituições privadas na educação pública está cada vez mais acentuada, tanto na oferta de serviços como no seu próprio financiamento. Para Adrião e Peroni (2018), há uma aproximação entre as instâncias de governo e as organizações privadas que se articulam para definir políticas educacionais, e a BNCC é a expressão acabada dessa pactuação na gestão educacional.

Mészáros (2008, p. 48) observa que: “[...] apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital”.

Não se pode esperar que o modelo educacional elaborado e financiado, segundo os propósitos do capital, tenha a capacidade de melhorar a educação como um todo, uma vez que o capital não tem a pretensão de mudar, mais de perpetuar o domínio e a reprodução da estrutura social desigual (MÉSZÁROS, 2008).

O último item deste texto destina-se às considerações finais e uma descrição dos resultados que a pesquisa apresentou durante o percurso investigativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa indicam, indubitavelmente, que a BNCC não surgiu como uma política pública aleatória, mas sim de uma trajetória histórica cujo princípios de uma formação comum foram instituídos nos anos 1990 e estão presentes na LDB n.º 9.394/1996, reafirmados como estratégia no PNE em vigor.

E, mesmo diante das divergências, discussões e do posicionamento contrário de vários educadores e da comunidade científica educacional, que discutem a validade de uma base comum, a BNCC foi proposta e implementada como uma política pública que define e articula as políticas mais relevantes da educação básica, ou seja, torna-se quase inviável aos sistemas de ensino propor currículos que desconsiderem a política curricular induzida pela União e pelos interesses privados.

Sobre a BNCC, Dourado e Oliveira (2018, p. 41) observam que:

[...] a BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação estandardizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas.

Nas palavras de Dourado e Oliveira (2018), a BNCC ao idealizar o discurso da padronização produz o reducionismo curricular. O discurso de padronização como forma de garantir melhor qualidade educacional não encontra sustentação científica, pois desconsidera todas as demais agravantes que influenciam diretamente na qualidade da educação como a infraestrutura física e tecnológica das escolas, os investimentos em formação docente e a melhoria das condições de trabalho (LOPES, 2018).

As bases que fundamentam e legitimam a BNCC, em vigor como a principal política curricular nacional, tem o suporte estrutural do capital financeiro, e encontram no Estado mecanismos para sua efetivação e reprodução. Adrião e Peroni (2018) destacam que diversas pesquisas apontam para o crescimento do setor empresarial nas definições curriculares brasileiras.

Nesse sentido, a BNCC é parte integrante de um modelo de projeto educacional que tem a pretensão de instaurar uma formação que atenda às necessidades do capital privado, ou seja, os(as) estudante(s) são compreendidos(as) como mão de obra em potencial que precisa ser treinada para o mercado de trabalho instável e, em constante desregulamentação, com perdas substantivas dos direitos dos(as) trabalhadores(as).

A partir do objetivo geral deste trabalho - analisar o processo de construção e o desenvolvimento do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, na Rede Estadual de Ensino, no Município de Três Lagoas na perspectiva dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, como sujeitos do processo escolar: verificou-se que, em alguns momentos, ocorreu um processo de escuta dos sujeitos escolares, incluindo os coordenadores(as) pedagógicos(as), público-alvo desse trabalho. Foram, porém, apenas lampejos de um processo democrático, pois, pouco do todo poderia ser alterado, uma vez que o texto não poderia se diferenciar do postulado pela política curricular nacional.

Nota-se ainda que, embora as participantes tenham realizado contribuições no momento em que foram convidadas a participar da elaboração curricular, não se encontrou evidências de como essas contribuições foram consideradas no documento curricular final.

O CRMSEF incorporou todo o contexto curricular da BNCC, acrescentando poucas particularidades da regionalização, expressas em um único item²⁴ e indicando nos Temas Contemporâneos as exigências da legislação em vigor, mas também de forma muito sucinta. Convém, todavia, lembrar que as DCNs (2010) ainda estão em vigor e foram desconsideradas no contexto de elaboração do CRMSEF, não são citadas nas referências descritas na página 815 do documento final do CRMSEF, evidenciando que a BNCC tem vigorado como o epicentro das políticas curriculares.

Ao longo desses dois anos, desde a implementação do CRMSEF nas unidades escolares, verificou-se que a SED/MS tem se movimentado para efetivar a implementação do CRMSEF na prática escolar, ofertando cursos aos gestores escolares e aos docentes, formações que são elaboradas a partir dos referenciais teóricos construídos sob o prisma do capital privado, a exemplo, o Instituto Ayrton Senna. Esse movimento evidencia que as propostas de formação continuadas não partiram das necessidades dos professores, mas da necessidade de reafirmar a política pautada na BNCC.

Alves (2018) levanta a crítica sobre essas formações que mais representam um gasto de dinheiro público:

[...] Essas fundações são buscadas por gestores públicos, em nível estadual e municipal, para indicar aos professores como devem atuar, a partir de períodos curtos de formação, com a criação de material didático que devem seguir à risca – o que dar em que dia, em que hora, ou seja, verdadeiras “apostilas” - e com um controle do que fazem em sala de aula. [...]. Ou seja, executa-se um movimento que gasta dinheiro público, pagando entidades privadas, para ter um orçamento que, ilusoriamente, poderá ser elevado, se... Em resumo, este tipo de processo é assim pensado: tudo estará

²⁴ O item 3.12 CULTURA SUL-MATO-GROSSENSE E DIVERSIDADE REGIONAL, é exposto em cinco(5) parágrafos.

resolvido, se os docentes forem obedientes, aplicando em seus estudantes estas fórmulas mágicas. (ALVES, 2018, p. 45).

Como Alves (2018) ressaltou, as formações não dão conta de suprir as necessidades, são curtas, com materiais prontos, desconexos das realidades locais, e servem apenas para justificar as ações dos gestores públicos. No caso do CRMSEF, como indicam as análises, as ações de formação continuada não foram elaboradas por seus sujeitos envolvidos no processo educacional, mas, de forma verticalizada, e agora precisam contratar capacitações. Porém, como se observa ao longo das reformas curriculares, se algo não for bem, a culpa recairá sobre os docentes e sua má formação nas Universidades (ALVES, 2018).

As análises apontaram que a coordenação escolar tem encontrado vários entraves para compreender a proposta do CRMSEF. E, como responsáveis por instruir os professores na adequação das práticas pedagógicas, as orientações curriculares do CRMSEF, as coordenadoras revelaram ter dificuldades, o que exige delas tempo para buscarem uma melhor formação. Observa-se ainda que a coordenação pedagógica tem como essência da função a responsabilidade pela formação continuada dos professores Libâneo (2013). Todavia essa atribuição não é explícita na legislação de MS, sendo reafirmado na fala das participantes que não reconhecem a formação como principal atividade e denunciam a demanda excessiva de trabalho.

Embora as participantes da pesquisa, em sua maioria, declarem ter uma visão positiva da BNCC e de seus princípios, que também estão postos no CRMSEF, percebeu-se que a falta de leitura crítica dos documentos foi endossada pelas formações oferecidas pela SED/MS, cuja finalidade era convencer os profissionais, fazendo-os acreditar que a esperança da educação pública se encontra na implementação de uma reforma curricular como a BNCC e nos currículos elaborados a partir de suas premissas.

Nesse sentido, é urgente e necessário questionar uma formação que vê o estudante como mercadoria, voltada somente para o mercado de trabalho, como salienta Arroyo (2013, p. 123-124):

[...] é extremamente preocupante que as políticas curriculares e até as reorientações curriculares sigam esse servilismo ao movimento do mercado. Currículos no movimento do mercado revelam movimentos de marcha a ré, freando o movimento para frente que nas últimas décadas luta por reconhecer cada criança/adolescente, jovem e adulto sujeito de direitos, não mercadorias. [...] As políticas de avaliação por competências, por resultados exigidos pela empregabilidade são um lamentável movimento de marcha a ré na história da nossa educação.

Como educadores(as), é preciso reafirmar o compromisso com a formação humana em sua plenitude, como destacou Arroyo (2013), educar somente pensando nas exigências abusivas do mercado, constitui-se retrocesso na história da educação.

Todavia, não se pode esperar que uma ação progressista venha diretamente do Estado ou do capital privado, portanto, cabe à sociedade compreender, por meio de suas formas de organização, que é possível mudar essa lógica e romper com superestruturas criadas para manter a hegemonia dos grupos dominantes (GRAMSCI, 2007).

No entanto, há sim um processo de resistência que, sem se desconsiderarem as orientações curriculares nacionais, construiu currículos independentes deixando de ser uma cópia quase fiel da BNCC.

Como exemplo, cita-se o Currículo Municipal de Presidente Prudente, que possui características próprias e tem como base norteadora a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme o indicado no texto do documento:

A proposta curricular do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente foi construída de forma coletiva e contou com as contribuições de um grupo de professores pesquisadores de treze universidades do país, além do quadro do magistério municipal, com o objetivo de elaborar um projeto de educação escolar pública, personalizado e autoral. Tal projetos e materializa no currículo escolar e na apresentação do plano de formação continuada em serviço dos profissionais da educação com vistas a garantir a sua implantação de forma gradual e concomitante ao futuro processo de leituras/estudos coletivos sobre a teoria base do currículo escolar –Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica–, teoria orientadora do planejamento político-pedagógico do sistema municipal de educação. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020, p. 54).

Outro exemplo é o currículo do Município de São Paulo que, conforme pontua Silva (2021, p. 124), “[...] o currículo da cidade de São Paulo traz o uso concreto do espaço de contradição forjado pelos educadores e pelo Conselho Municipal de Educação”.

Concorda-se com Saviani (2019) sobre a extrema necessidade de resistir e persistir na direção de uma educação que venha ao encontro das necessidades legítimas da classe trabalhadora:

Se tanto os estudantes como os professores estiverem imbuídos da perspectiva histórico-crítica que estamos procurando sistematizar e difundir, estarão sendo preenchidas as condições necessárias para a emergência de intelectuais orgânicos aptos a atuar nas escolas e nos movimentos sociais, engajando-se resolutamente na luta da classe trabalhadora por uma educação adequada às suas necessidades. Por fim, exorto-os a não desanimar jamais diante das enormes dificuldades que temos de enfrentar em consequência da ascensão ao governo do país de adeptos do obscurantismo beligerante. Ao contrário, essa situação extrema, ao agudizar as contradições, nos desafia a uma atuação ainda mais orgânica e aguerrida à medida que avançamos na consciência de que é exatamente o aguçamento das contradições desta forma social que nos impulsiona às ações necessárias para derrocar a (des)ordem atual e instaurar a nova ordem social de caráter socialista. (SAVIANI, 2019b, p. 12).

No que compreende o desenvolvimento da pesquisa, surgiram alguns percalços, principalmente, em virtude do período de pandemia da covid-19 com proporções globais.

O cenário de isolamento social provocado pela necessidade de frear a circulação do coronavírus, somado à latente preocupação de contaminação, inviabilizou o contato presencial com as participantes da pesquisa, de maneira que se tornou mais difícil estabelecer uma relação de confiança entre pesquisadora e participantes. Essa situação interferiu na adesão de participantes, já que houve dificuldades em se conseguir um número significativo em face ao universo total de coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino de Três Lagoas, pois, a pandemia fez com que alguns servidores ficassem de licença médica por pertencerem ao grupo de risco da covid-19.

Embora o período de pandemia tenha dificultado a coleta de dados, devido à recusa de alguns participantes, esses fatores não impediram que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, pois foi possível identificar a forma de participação das escolas e dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de construção do Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental, no Município de Três Lagoas, bem como, analisar o processo de elaboração do Currículo de Referencial de Mato Grosso do Sul - Ensino Fundamental.

No desenvolvimento da pesquisa, foi evidenciada, no processo de formação continuada dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) para implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul Ensino Fundamental, a clareza das participantes acerca das continuidades entre a BNCC e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental e, muito longe de sua análise crítica, as preocupações manifestadas resumiram-se a como colocar no chão da sala de aula a proposta, reconhecida como inovadora e necessária. Ou seja, demonstra-se o êxito dos movimentos geradores da política curricular, em garantir a penetração do ideário neotecnicista da BNCC.

Vale ressaltar, por fim, que o contexto da pesquisa não se esgota, há muito ainda para se conhecer sobre a política curricular de Mato Grosso do Sul, visto que a implementação do CRMSEF está em fase inicial e há carência de estudos sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 49 – 54.
- ADRIÃO, Theresa. Privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, Luiz; MARCELINO, José (Org.). **Público x Privado em tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.
- ALMADA, Cristiane Patrícia Barros; LEITE, Adriana Antero. O papel do supervisor escolar e a continuidade da ação educativa. In: **CONEDU–Congresso Nacional de Educação**, v. 2018.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, 2014.
- ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 44 – 48.
- ANDRADE, Francisco Ari de *et al.* Reflexões sobre o ato de pesquisar em história da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, 2013, p.176-191.
- APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2008.
- AGUIAR, Marcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação Sociedade**, Campinas, v.40, e0225329, 2019.
- ARAÚJO, Carla Buzato Zandavalli. Maluf de. A avaliação da educação superior e os planos plurianuais do Estado brasileiro nos anos 2000. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 1, n. 1, p. 18-31, jan./abr. 2011.
- ARAÚJO, Júlio César Saunders de. **A formação da consciência de classe do docente: um estudo ontológico marxista**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2019.
- ARROYO, Miguel. Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 41, maio, p. 28-37, 1982.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARROSO, J. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 987-1007, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NyvzrSgN9zBFwsjMrmFjqsG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro. Retrocessos na atual política de formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-84, 2019.

BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, [S. l.], v. 13, n. 10, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48363>. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília, DF: Presidência da República, [1931]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm. Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dispõe dá organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Presidência da República, [1939]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril 1942**. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Brasília, DF: Presidência da República, [1942]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968**. Provê sôbre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15564.htm. Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.151, de 4 de dezembro de 1974**. Dispõe sobre o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1975 a 1979. Diário oficial da União. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1974/12/06>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. CONAE 2014. **Documento Referência.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 23 maio de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2016. [2ª versão]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 15, de 15 de dezembro de 2017a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 21 dez. 2017. seção 1, p. 146. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017b. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 244, de 21 dez. 2017b. Seção 1, p. 146.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.142, de 19 abril de 2021.** Confere à cidade de Três Lagoas, no Estado de Mato Grosso do Sul, título de capital Nacional da Celulose. Brasília, DF: Presidência da República [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14142.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa: Guia para Pesquisadores Iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. *Kindle*.

BELLO, Isabel Meleiro; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, n. SPE. 1, p. 69-86, 2017.

BEZERRA, Vinicius; ARAUJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 2013.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alcía. Diretrizes e Parâmetros Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instancias políticas do Estado. In.: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 371 -388, set. 2002.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil o longo caminho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Proposições**, v. 29, n. 2 (87), p. 235 -258, maio/ago. 2018.

CAMPOS, Patrícia Ribeiro Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 37-55.

COGRAD. **Manifestação – diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores**. 2019. Disponível em: <http://apub.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Manifestac%CC%A7a%CC%83o-COGRAD-DCNs-formac%CC%A7a%CC%83o-de-professores.pdf>. Acesso em 22 jan. 2022.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, v. 29, p. 1187-1209, 2008.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação continua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38 – 43.

DOURADO, Luiz Fernandes *et al.* **Regime de Colaboração: cooperação e colaboração federativa e intergovernamental** – Caderno Temático 1. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016. (Série Cadernos ANPAE) Vol. 26

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vygotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 02, p. 139-145, 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ESTEVES, Thiago de Jesus. O Caráter estratégico do INEP na Ofensiva do Capital na educação. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (Org). **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 85-99.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 411-424, 2009.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a base nacional comum curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, Políticas Públicas Educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução cne/cp n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020.

GAMA, Carolina Nozzela. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GIROUX, Henri; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio, SILVA, Tadeu. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez. 1994.

- GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.
- GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 5, n. 11, 2010.
- GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.
- GRAEF, Aldino. Cargos em comissão e funções de confiança: diferenças conceituais e práticas. In: **Revista de Políticas Públicas e Gestão Governamental**. Brasília: ANESP, v. 7, n. 2, p. 61-72, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 6.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.
- HARVEY, David. O neoliberalismo. **História e implicações**. Tradução: Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.
- JACOMINI, Márcia Aparecida; SILVA, Antonia Almeida. Pesquisas em políticas educacionais: questões epistemológicas e desafios à consolidação da área da educação: 2000-2010. **Jornal de Políticas Educacionais**, Feira de Santana, v.3, n.5, fev. 2019.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves, Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Heccus, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVERIA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LIMA, Licínio C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: Teoria e Prática**, vol. 21, n. 38, out/dez. 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-183, maio/ago. 2006.

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

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23 – 27. ISBN: 978-85-87987-13-6.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28 – 33. ISBN: 978-85-87987-13-6.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400891&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45- 68, jun. 2016. disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2021.

MALANCHEN, Julia. Currículo e pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. **ANPED SUL**, v. 10, 2014.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul**, v. 9, p. 113, 2012.

MARTELLI, Andréa Cristina. Aspectos históricos sobre a função do pedagogo. **Educere et Educare**, v. 1, n. 1, p. 251-256, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia. DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 13-31, 2010.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e os outros textos escolhidos. In: MARX, K. (1808-1883). **Os Pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Decreto normativo nº. 5868, de 17 de abril de 1991. Dispõe sobre a Estrutura Básica das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, MS, nº 3.033, 18 abr. 1991. p. 1-4. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO3033_18_04_1991. Acesso em: 02 maio 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Decreto nº. 10.521, de 23 de outubro de 2001. Dispõe sobre a estrutura das unidades escolares da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, nº 5.619, 24 out. 2001. p. 1-4. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO5619_24_10_2001. Acesso em: 2 maio 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Decreto normativo nº. 12.500, de 24 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a estrutura das unidades escolares da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, nº 7.140, 25 jan. 2008. P. 1-4. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO7140_25_01_2008. Acesso em: 2 maio 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Campo Grande, MS, 2012.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Decreto normativo nº. 13.770, de 19 de setembro de 2013. Dispõe sobre a estrutura das unidades escolares da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, nº 8.520, 20 set. 2013. p. 1-3. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8520_20_09_2013. Acesso em: 2 maio 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Parecer Orientativo, n.352, Campo Grande, MS, 06 de dez. 2018a. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 9832, 30 jan. 2019. p. 21.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018b. Regulamenta o exercício da função de Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 9.785, p. 02 - 04, 22 nov. 2018. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9785_22_11_2018. Acesso em: 14 nov. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Organizadores Hélio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande, MS: SED, 2019a. (Série Currículo de Referência; 1).

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). Resolução/SED nº 3.659, de 27 de dezembro de 2019b. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino

médio, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico** n. 10.059, p. 21 a 55, de 30 dez. 2019. Disponível: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10059_30_12_2019. Acesso em: 12 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). Lei complementar nº 266, de 11 de julho de 2019c. Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial** nº 9.941, de 12 de julho de 2019b, páginas 2 a 7. Disponível: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9941_12_07_2019. Acesso em: 06 nov. 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Decreto normativo nº 15.391, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-matogrossense. **Diário Oficial Eletrônico** n. 10.115, p. 02 - 05, 16 mar. 2020a. Disponível em https://www.spdo.ms.gov.br/diariode/Index/Download/DO10115_16_03_2020. Acesso em: 14 nov. 2020.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MINAYO, Maria Cecília. de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, set. 1993.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria do Crítica do currículo: introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. BEAUCHAMO, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p.

MOTTA, Vania Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **Ser Social: Educação e lutas sociais no Brasil**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 310-328, jul./dez. 2018.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos**. [S.l.]: MBNC, 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 out. 2021.

NETTO, João Paulo. **Pequena história da ditadura militar brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

NÓVOA, Antonio. Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote. 1992.

OLIVEIRA, Vitor Wagner Neto de. Fontes para a história dos trabalhadores da Noroeste do Brasil. In: FACCIONI, Flávio Zancheta; SOUZA, Claudete Cameschi de (Orgs.). **Fatos, Memórias, Saudades....** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 17-36.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PAVAN, Ruth; LIMA, Licínio C. Por uma educação democrática, pública e da decisão: entrevista com Licínio C. Lima. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal.; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, n.17, jul./dez., 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 3, n. 3, 1997.

PIRES, Monica Dias Medeiros. **A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção. In: PLACCO, V. M.N. S; ALMEIDA, L. R. (org.). **O Coordenador pedagógico e os desafios da educação.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 25-36.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V.M.N.S; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-20.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo municipal de Presidente Prudente: "Currículo do sistema municipal de ensino de Presidente Prudente - construção coletiva do currículo municipal"**. Organização Sônia Maria Pelegrini, Márcia Aparecida Pinheiro Janial, Rosiane de Fátima Ponce. 1. ed. Presidente Prudente, SP: Município de Presidente Prudente: Governo de Presidente Prudente, 2020. Epub

QUIRINO, Raquel. Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico. **Rev. Docência Ens. Sup.**, v. 5, n. 2, p. 31-55, out. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAVITCH, Diane. **A morte e vida do grande sistema escolar americano.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSA, Luciane Oliveira da.; FERREIRA, Valeria Silva. A rede do movimento pela base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-130, 29 nov. 2018.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **Políticas públicas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./ dez. 2006.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Alcielle dos. **A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para a implementação de inovações**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016

SAVIANI, Dermeval. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. In: Palestra UENP, Cornélio Procópio, mar., v. 8, 2012. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Nst4P4PVUJg86NkOSDik_fsKZ-NHkVXE/view. Acesso em: 25 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, ano 3, n° 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019. ePub [livro eletrônico]

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. [Entrevista concedida a] Newton Duarte. In: **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p.4-12 abr/jun 2019b.

SANTOS, Luciola Lucinio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, e166063, 2017.

SANTOS, Joara Porto de Avelar dos. **Coordenador pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Vera Regina Souza dos. Reflexões sobre políticas curriculares e suas implicações na prática pedagógica. **RELVA**, Juara, v. 3, n. 2, p.67-80, jul./dez. 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Orientações Curriculares Projeto de Vida Anos finais do ensino fundamental 2021**. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Orientacoes-Curriculares-ANOS-FINAIS-PV.pdf>. Acesso em 07 nov. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Orientações Curriculares Projeto de Vida Anos Iniciais do ensino fundamental 2021**. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Orientacoes-Curriculares-Proj-de-Vida-ANOS-INICIAIS.pdf> . Acesso em 07 nov. 2021.

SILVA, Ana Paula Gomes Viera. **O currículo referência da rede estadual de educação de Goiás: implicações nas atividades de professores de ciências**. 2018. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVA, Sebastião Donizeti da. **A gestão escolar na implementação das políticas educacionais: qual o seu papel?** 2019. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2019.

SILVA, Thaise da; ALVES, Andréia Vicência Vitor. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Mato Grosso do Sul. **TEXTURA -Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, 2020., v. 22 n. 50, abr./jun. 2020.

SILVA, Angela Carrancho da Silva. Entrevista. In: ELLIOT, Ligia Gomes (Org). **Instrumentos de Pesquisa e Avaliação**. Caminhos para a construção e validação. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 149-190.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 964-983, out./dez. 2015.

SILVA, Eneida Aparecida Pereira Berti da. **As Diretrizes Curriculares do Município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos(as) profissionais da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Sociedade**, v. 36, p. 219-242, 2015.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013.

SOUZA, José dos Santos. Fundamentos sócio-históricos da recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (Org). **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-38.

THIESEN, Juarez da Silva. O que há no" entre" teoria curricular, políticas de currículo e escola?. **Educação**, v. 35, n. 1, p. 129-136, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. [s.l.]. Todos pela Educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 out. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. [s.l.]. Todos pela Educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>. Acesso em: 12 out. 2021.

TONDATO, Claudia. **A construção de uma Proposta Curricular na Rede Municipal de São Caetano do Sul: o olhar dos Coordenadores Pedagógicos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica. In: VASCONCELOS (org.). **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 23. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. O Professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários. **Libertad – Centro de Pesquisa, formação e assessoria pedagógica**. dez. 2011. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page4256.htm. Acesso em: 16 maio 2021.

VENAS, Ronaldo Figueredo. **Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na Rede Estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ZANDAVALLI, C.B. **A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil**. Projeto de pesquisa submetido à Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 – UNIVERSAL. Disponibilizado no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais. Campo Grande, MS, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você, coordenador(a) pedagógico(a) da Rede de Ensino de Mato Grosso do Sul, no Município de Três Lagoas/MS, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A CONSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: O OLHAR DOS(AS) COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS EM TRÊS LAGOAS, MS” sob a coordenação da pesquisadora Ana Flávia Miranda Martins e orientação da Profa. Carla B. Zandavalli.

A pesquisa é relevante uma vez que o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul constitui-se como uma proposta de reforma curricular, que foi elaborada mediante a proposição do documento normativo da Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, urge a necessidade de conhecer qual a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre esse processo e o papel da coordenação no desenvolvimento do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.

O objetivo deste estudo é o de analisar o processo de construção e o desenvolvimento do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, no Município de Três Lagoas, e o papel e as percepções dos coordenadores pedagógicos. A pesquisa será executada em três fases: a) bibliográfica e documental; b) coleta em campo; c) tratamento e análise dos resultados.

São critérios de inclusão na pesquisa: ser coordenador(a) pedagógico(a) dos anos iniciais do ensino fundamental; atuar nas escolas estaduais previamente indicadas; ter participado do processo de elaboração do Currículo de Referência. São critérios de exclusão da pesquisa: não ter atuado diretamente da escola no período de 2017 a 2020; ser menor de dezoito anos; e ser profissional afastado ou estar em licença médica.

Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e procure tirar suas dúvidas junto à pesquisadora.

A sua participação na pesquisa será por entrevistas on-line por meio do *Google Meet* e serão gravadas mediante autorização prévia dos participantes da pesquisa. Após o processo de transcrição, os arquivos serão validados pelos participantes, que poderão vetar trechos.

Rubrica pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

Posteriormente, esses registros serão arquivados de maneira segura por um período de 05 (cinco) anos.

Os entrevistados terão seus dados salvaguardados e de nenhuma maneira serão identificados no processo de redação e construção.

As entrevistas com os coordenadores(as) pedagógicos(as) serão realizadas somente após a autorização da rede mantenedora, neste caso, a Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se irá ou não participar. Caso aceite participar e, posteriormente, no decorrer da pesquisa mude de opinião, poderá solicitar à pesquisadora que retire e elimine os dados (atividades, diálogos) referentes à sua participação.

Ressaltamos que não haverá nenhum prejuízo a você, pois não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não participar da pesquisa e/ou se, posteriormente, desistir de sua participação. Contudo, enfatizamos que a participação do(a) coordenador (a) pedagógico(a) é de extrema importância para o andamento da pesquisa.

Além disso, em qualquer momento, você poderá solicitar à pesquisadora informações sobre a participação na pesquisa, o que poderá ser feito pelos meios de contato explicitados neste Termo.

Ademais, garantimos a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo(a) participante deste estudo. Assim, os dados de identificação do(a) participante serão omitidos na divulgação dos resultados da pesquisa, sendo garantido o sigilo dos nomes dos participantes. Além disso, os dados utilizados na escrita dos resultados (respostas, diálogos) serão armazenados em local seguro.

Os resultados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação mediante Defesa Pública, em eventos ou publicados, em forma de artigo científico, em periódicos das áreas da Educação, mantendo-se, porém, o sigilo sobre a identificação individual dos participantes do estudo.

A participação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nesta pesquisa não dá direito a qualquer espécie de remuneração, bem como, não gerará nenhum custo, dano ou risco ao(a) participante.

Rubrica pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

Caso se sinta constrangido(a) em responder qualquer uma das questões presentes no questionário on-line, poderá optar em deixá-la em branco, sem nenhum prejuízo. Caso tenha

qualquer tipo de ônus ao participar da pesquisa, este será ressarcido pelos pesquisadores, especialmente, pela profissional que coordena a pesquisa.

Caso a participação na pesquisa gere problemas de caráter psicológico ao participante, serão disponibilizados profissionais habilitados na área da psicologia para atendê-los.

Caso concorde em participar da pesquisa, deverá assinar todas as páginas deste termo de consentimento. Ressaltamos que também ficará com uma via assinada deste documento. Agradecemos sua atenção e contamos com sua colaboração para que seja possível desenvolver a pesquisa.

Em caso de dúvidas, entre em contato com a pesquisadora Ana Flávia Miranda Martins, por telefone (67) 996013139 ou no e-mail: anaflaviaba@gmail.com ou no endereço Rua Anézio Francisco Marques 1099, Tomaz de Almeida, Brasilândia/MS.

Para perguntas sobre os direitos do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como participante no estudo, acesse o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 33457187. **O referido documento também pode ser acessado no seguinte endereço: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-CEP, CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, LOCALIZADO NA AVENIDA COSTA E SILVA, SN/ - PRÉDIO “HÉRCULES MAYMONE” (PRÓ-REITORIAS) 1º ANDAR – SALA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP – CAMPO GRANDE -MS E PELO EMAIL: cepconep.propp@ufms.br.** Acesse ainda a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, no link: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar da pesquisa aqui descrita.

Assinatura (participante)

Assinatura (pesquisadora)

Local: _____, MS Data: ____/____/2021.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO DA REDE de ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL – Três Lagoas/MS

Idade:

Sexo:

Formação:

- 1** Há quanto tempo atua na coordenação pedagógica? Carga horária de trabalho?
- 2** Qual a função da coordenação pedagógica?
- 3** Quais são as funções que desenvolve na coordenação pedagógica?
- 4** Você participou das consultas públicas para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular? Em caso positivo, descreva como.
- 5** Qual é a sua percepção sobre a importância e a validade da BNCC?
- 6** Você participou da construção do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul (CRMS)? Em caso positivo, responda as demais questões.
 - 6.1** Descreva como foi sua participação.
 - 6.2** Você considera que os profissionais da Educação do Estado de MS tiveram autonomia para elaborar o CRMS? Justifique.
 - 6.3** Considera que sua participação nesse processo de elaboração contribuiu para o processo de desenvolvimento do CRMS na escola?
- 7** Como você percebe a importância da coordenação pedagógica no desenvolvimento do CRMS no contexto da prática escolar?
- 8** Qual é a função do CRMS?
- 9** Quais as dificuldades que você tem registrado no processo de desenvolvimento do CRMS na escola?
- 10** Como vê a autonomia da coordenação pedagógica mediante a proposta do CRMS?
- 11** Há relação entre a BNCC e o CRMS? Justifique.
- 12** Qual sua percepção em relação ao campo Ações Didáticas?

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul para a realização da pesquisa.



Ofício n. 4132/CFOR/GAB/SED/2020

Campo Grande/MS, 23 de Dezembro de 2020.

Senhor Professor,

Em atenção à solicitação, de 17 de dezembro de 2020, e consoante documentação apresentada, informa-se que esta Secretaria considera que não há impeditivo para a realização da pesquisa "A Construção e o Desenvolvimento do Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul: O Olhar dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos em Três Lagoas, MS", a ser desenvolvida pela mestrandia Ana Flávia Miranda Martins.

Segundo o projeto da pesquisa, o *corpus* será construído a partir de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo geral de "analisar o processo de construção e o desenvolvimento do Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, no município de Três Lagoas e o papel e as percepções dos coordenadores pedagógicos".

Para essa finalidade, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento da pesquisa, para que seja possível sua realização nas unidades selecionadas:

- aprovação do gestor da escola e entendimento prévio das partes envolvidas, no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;
- por envolver professores, é necessário que tenham conhecimento de todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa;
- Devido à Pandemia COVID-19, para a realização das entrevistas, é preciso que se faça agendamento com os entrevistados e que seja realizada de forma *on-line*.
- ocorrências não previstas, durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias;
- considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, sugere-se que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada, para esclarecimentos adicionais, se necessário, por intermédio do telefone (67) 3341-0462.

Atenciosamente,

EDIO ANTONIO RESENDE DE CASTRO
Secretário de Estado de Educação, em exercício
Assinado Digitalmente

Ao Senhor
Prof. Dr. CHRISTIAN MULEKA MWEWA hristian
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado (CPTL/UFMS)
Avenida Capitão Olinto Mancini, n 1662, Caixa Postal 210
CEP 79603-011 - TRÊS LAGOAS/MS

Elaborado por: jnunes Este ofício possui anexo(s)
Encaminhado ao(s) email(s): anaflaviaba@gmail.com
Avenida Poeta Manoel de Barros, S/N, Parque dos Poderes Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 79031350 - Campo Grande/MS - CNPJ -

Assinado digitalmente por EDIO ANTONIO RESENDE DE CASTRO:3132834104 - Hora do servidor: 23/12/2020 16:56:05
Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.edoc.ms.gov.br e informe o código 01FLJ48CFZ na opção "Verifique aqui seu documento".

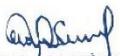
Protocolo:	_____
Data:	___/___/___

ANEXO B – Formações Continuidas oferecidas pela UNDIME e SED/MS

Acesse <https://doity.com.br/validar-certificado> para verificar se este certificado é válido. Código de validação: ZPM1HRZ

PORTARIA Nº 331 DE 5 DE ABRIL DE 2018 DOU DE 20/04/2018 (Nº 016, SEÇÃO 1, PÁG. 114)

Certificamos que [REDACTED] participou da Formação “O Papel do Coordenador Pedagógico na Implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul” em [REDACTED], durante o período de 01/06/2019 a 31/12/2019, com carga horária de 60 horas.


 MANUELINA MARTINS CABRAL
 COORDENADORA ESTADUAL DE CURRÍCULO - UNDIME


 HELIO QUEIROZ DAHER
 COORDENADOR ESTADUAL DE CURRÍCULO - CONSED

Acesse <https://doity.com.br/validar-certificado> para verificar se este certificado é válido. Código de validação: ZPM1HRZ

Evento: O Papel do Coordenador Pedagógico na Implementação do Currículo de Local: [REDACTED]
 Referência - Brasília

Data: 01/06/2019 - 31/12/2019

Participante: [REDACTED]

Programação:

20/07/2019 - 07:00 - I: O Coordenador pedagógico e a Formação Continuada em serviço

A importância da Formação Continuada na atuação do coordenador pedagógico na implementação da BNCC.

05/10/2019 - 07:00 - III - O papel do Coordenador no avanço das práticas pedagógicas dos docentes

O plano de aula na prática docente: metodologias de avaliação diferenciadas, temas contemporâneos/cultura digital e ações de recuperação da aprendizagem a partir de avaliações.

14/09/2019 - 07:00 - II: Desafios e práticas do Coordenador Pedagógico: fomentar ações pedagógicas

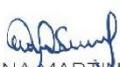
O desafio do novo currículo, avaliação da aprendizagem, avaliação externa, recuperação paralela e (re)escrita do PPP.

Acesse <https://doity.com.br/validar-certificado> para verificar se este certificado é válido. Código de validação: ZM9MRRB



PORTARIA Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018 (DOU DE 05/04/2018 Nº 66, SEÇÃO 1, PÁG. 114)

Certificamos que [REDACTED] participou da Formação Continuada de Implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul em [REDACTED], durante o período de 01/06/2019 a 31/12/2019, com carga horária de 80 horas.


MANUELINA MARTINS CABRAL
COORDENADORA ESTADUAL DE CURRÍCULO - UNDIME


HELIO QUEIROZ DAHER
COORDENADOR ESTADUAL DE CURRÍCULO - CONSEED



Acesse <https://doity.com.br/validar-certificado> para verificar se este certificado é válido. Código de validação: ZM9MRRB

Evento: Formação Continuada de Implementação do Currículo de Referência de Local: [REDACTED]
Mato Grosso do Sul - Brasilândia

Data: 01/06/2019 - 31/12/2019

Participante: [REDACTED]

Programação:

01/06/2019 - 07:00 - Módulo I: Um olhar ao Projeto Político-Pedagógico e à Educação Integral

Perfil dos Estudantes da Escola; Projeto de Vida; Aprendizagem e Protagonismo do Estudante; e Educação Integral.

20/07/2019 - 07:00 - Módulo II: Neurociência e Competências para o Século XXI

Perfil do professor do século XXI; Competências para o Século XXI: Cognitivas e Socioemocionais; e Contribuições da Neurociência para a Educação.

14/09/2019 - 07:00 - Módulo III: Metodologias e Processos avaliativos no cenário escolar

Metodologias que Favorecem a Aprendizagem e o Desenvolvimento das Competências Cognitivas e Socioemocionais; e Abordagens Metodológicas e Avaliativas no Cenário Escolar

05/10/2019 - 07:00 - Módulo IV: Estrutura do Currículo de MS e o Plano de aula

Estrutura e Temas Contemporâneos; Objetos de Conhecimento, na Perspectiva das Competências e Habilidades do Currículo de Referência de MS; e Marcos Legais do BNCC.



CERTIFICADO



A Secretaria de Estado de Educação certifica que

concluiu a Formação Continuada: "Diálogos Socioemocionais", realizado no período de 29/07/2020 a 11/12/2020, com carga horária de 60 horas, promovido por esta Instituição.

Campo Grande/MS, 13 de agosto de 2021.


Alessandra Beker Daher
COORDENADORA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA


Maria Cecilia A. da Motta
SECRETÁRIA DE ESTADO
DE EDUCAÇÃO

  
Secretaria de Estado
de Educação
Mato Grosso do Sul
GOVERNO PRESENTE

Conteúdo Programático

- Modelo organizativo das cinco macrocompetências, abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade e resiliência emocional, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna;
- Metodologias ativas;
- Integração das competências socioemocionais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Mapas de atividades e planejamento de ações em sala de aula;
- Avaliação e feedback formativos.

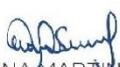
Para verificar a autenticidade do certificado,
acesse: www.cursos.ms.gov.br/
Certificado registrado com o ID:
32336837211382021

Acesse <https://doity.com.br/validar-certificado> para verificar se este certificado é válido. Código de validação: ZPM1HRR



PORTARIA Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018 (DOU DE 05/04/2018 Nº 66, SEÇÃO 1, PÁG. 114)

Certificamos que [REDACTED] atuou como Formador Local na “Formação de Implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul”, em [REDACTED], no período de 01/06/2019 a 31/12/2019, com carga horária de 80 horas.


MANUELINA MARTINS CABRAL
COORDENADORA ESTADUAL DE CURRÍCULO - UNDIME


HELIO QUEIROZ DAHER
COORDENADOR ESTADUAL DE CURRÍCULO - CONSED



Acesse <https://doity.com.br/validar-certificado> para verificar se este certificado é válido. Código de validação: ZPM1HRR

Evento: **Implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul - Brasilândia**

Local: [REDACTED]

Participante: [REDACTED]

Data: **01/06/2019 - 31/12/2019**

Programação:

01/06/2019 - 07:00 - Módulo I: Um olhar ao Projeto Político-Pedagógico e à Educação Integral

Perfil dos Estudantes da Escola; Projeto de Vida; Aprendizagem e Protagonismo do Estudante; e Educação Integral.

20/07/2019 - 07:00 - Módulo II: Neurociência e Competências para o Século XXI

Perfil do professor do século XXI; Competências para o Século XXI: Cognitivas e Socioemocionais; e Contribuições da Neurociência para a Educação.

14/09/2019 - 07:00 - Módulo III: Metodologias e Processos Avaliativos no Cenário Escolar

05/10/2019 - 07:00 - Módulo IV: Estrutura do Currículo de MS e o Plano de aula

Estrutura e Temas Contemporâneos; Objetos de Conhecimento, na Perspectiva das Competências e Habilidades do Currículo de Referência de MS; e Marcos Legais do BNCC.