Universidade Do Minho

Instituto De Educação

Sandra Maria Tavares Assunção

REFORMA CURRICULAR À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ESTUDO SOBRE O IMPACTO DA BNCC NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

junho de 2023

REFORMA CURRICULAR À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ESTUDO SOBRE O IMPACTO DA BNCC NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Sandra Maria Tavares Assunção

Uminho, 2023

Universidade do Minho

Instituto de Educação

Sandra Maria Tavares Assunção

REFORMA CURRICULAR À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ESTUDO SOBRE O IMPACTO DA BNCC NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do

Prof. Doutor José Augusto Pacheco

junho de 2023

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, minha gratidão a Deus e a espiritualidade amiga, por iluminar cada momento dessa caminhada me fortalecendo a fé e a coragem na direção da realização desse sonho!

À minha família,irmãos, sobrinha e especialmente a minha mãe, Maria Assunção Tavares, por me ensinar a nunca desistir daquilo que acredito e por sempre estar presente em minha vida. Esse ensinamento permeou toda minha caminhada de vida e acadêmica.

A meu esposo André Lima, pela compreensão da minha ausência, pelo carinho.

Ao Lucas Tavares Alves de Lima Filho, meu filho, por sua presença equilibrada e incentivadora tão relevante nesses dias exaustivos. Gratidão! Saiba que você foi um pilar de sustentação para a conquista deste feito em minha vida.

Dedico esse trabalho a minha tia Vera (in memorian), com todo meu amor, por todos os momentos de encorajamento e confiança. Suas palavras estão guardadas em meu coração.

Ao meu orientador Prof. Dr. Doutor José Augusto Brito Pacheco, pelas palavras de confiança e incentivo, a supervisão desta pesquisa, pelas relavantes contribuições, bem como pelo rigor científico.

Registro também meu agradecimento ao Prof. Dr. José Carlos Bernardino Carvalho Morgado, pelos importantes direcionamentos passados em diversos momentos nas aulas do mestrado, que foram fundamentais para que este trabalho acontecesse.

À Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) na pessoa da Secretária prof. Dalila Saldanha pelo exemplo na busca incessante da educação pública.

À equipe Técnica-Pedagógica da Coordenadoria do Ensino Fundamental da SME de Fortaleza, pelo apoio ao longo do percurso.

Aos amigos da vida e aos meus companheiros de profissão, por sempre terem uma palavra de conforto, de incentivo e de confiança, por sempre confiarem no meu trabalho e renovarem em mim a crença numa educação pública de qualidade.

Aos professores alfabetizadores, gestores e coordenadores das escolas pesquisadas, que através de suas vozes gentilmente, me ajudaram na realização da investigação.

Por fim, uma formulação geral para todos os que, não cabendo no texto, me enchem o coração. A todos os profissionais, familiares e amigos que me acompanharam nestes três longos anos.

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho acadêmico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório UM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

STATEMENT OF INTEGRITY

I hereby declare having conducted this academic work with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of undue use of information or falsification of results along the process leading to its elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged the Code of Ethical Conduct of the University of Minho.

REFORMA CURRICULAR À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC):ESTUDO SOBRE O IMPACTO DA BNCC NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

RESUMO

A Educação brasileira, na atual conjuntura, vem sofrendo mudanças relevantes, a partir da reforma curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Nesse ínterim, a BNCC se constitui documento de caráter normativo dos currículos dos sistemas e redes de ensino. Ressalta-se que um dos aspectos apontados pela BNCC se refere aos direitos de aprendizagem específicos para cada etapa, balizados nas competências gerais que regem todo o documento, além da antecipação da alfabetização para o final do 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Tal movimento exerceu influência direta na determinação das diretrizes sobre o que o currículo deve representar e ainda sobre as relações dessa construção com as práticas curriculares dos professores, muitas vezes influenciadas pelas determinações normativas. Assim, objetivou-se com a pesquisa compreender como a implementação da BNCC tem impactado as práticas curriculares de professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Em termos metodológicos, optámos por uma abordagem de natureza qualitativa, com recurso à pesquisa documental, entrevista semiestruturada e observação de sala. Os resultados apontam para o protagonismo dos professores, que apesar de reconhecerem as interferências do documento normativo da BNCC mobilizaram seus saberes para que fosse possível vivenciar um currículo multidimensional a partir de inovações em suas práticas curriculares como base em (re)interpretações sobre os sentidos reconstruídos diante do documento.

Palavras-Chave: BNCC. Alfabetização. Reforma Curricular. Práticas Curriculares. Inovação.

CURRICULUM REFORM IN THE LIGHT OF THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE (BNCC): STUDY ON THE EFFECT OF BNCC ON THE CURRICULAR PRACTICES OF LITERACY TEACHERS

ABSTRACT

Brazilian Education, in the current situation, has been undergoing relevant changes, based on the curricular reform of the National Common Curricular Base (BNCC) (BRASIL, 2018). In the meantime, the BNCC constitutes a document of a normative nature for the curricula of the teaching systems and networks, in addition to bringing literacy up to the end of the 2nd year of elementary school. This movement exerted a direct influence on the determination of guidelines on what the curriculum should represent and also on the relations of this construction with the curricular practices of teachers, often influenced by normative determinations. Thus, the objective of the research was to understand how the implementation of the BNCC has impacted the curricular practices of teachers from the Municipal Education Network of Fortaleza. In methodological terms, we opted for a qualitative approach, using documentary research, semi-structured interviews and room observation. The results point to the protagonism of teachers, who, despite recognizing the interferences of the BNCC normative document, mobilized their knowledge so that it was possible to experience a multidimensional curriculum based on innovations in their curricular practices as a basis for (re)interpretations of the reconstructed meanings in front of the document.

Keywords: BNCC. Literacy. Curriculum Reform. Curriculum Practices. Innovation.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS ii
DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE iv
RESUMO v
ABSTRACT vi

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO 1
2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E REFORMA CURRICULAR 7
2.1. Políticas públicas educacionais no Brasil 9
2.2 Políticas públicas em alfabetização no estado do Ceará 16
2.3. Currículo e reformas curriculares: implicações na alfabetização 23
2.4 Documentos curriculares do ensino da língua portuguesa no âmbito nacional e local 27
2.4.1Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) — Língua Portuguesa (Brasil) 27
2.4.2 Proposta curricular de língua portuguesa para os 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental do estado do Ceará 31
2.4.3 Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza 37
3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO PROPOSIÇÃO DE POLÍTICA DE CURRÍCULO E A IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA 38
3.1 A BNCC como proposição da política de currículo 39
3.2 A proposta curricular da BNCC para a alfabetização 49
3.3. Contextualização estadual: um pacto colaborativo para a implementação da BNCC 55
3.4 Fundamentação pedagógica do DCRC 60
3.5 O percurso da gestão municipal de Fortaleza na implementação do documento curricular BNCC/DCRC 67
3.6. Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC): Priorização Curricular na alfabetização em tempos de pandemia 74
4. OS SENTIDOS DE CURRÍCULO, PRÁTICA CURRICULAR E INOVAÇÃO EDUCACIONAL 84
4.1 Os sentidos produzidos nas práticas curriculares dos professores 85

4.2 Inovação educacional: efeitos das políticas nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores 87
4.3 Políticas curriculares e práticas de inovação 94
4.4 A formação continuada dos professores alfabetizadores e a implementação da BNCC 95
4.5 Formação do componente curricular de Língua Portuguesa para professores alfabetizadores de 2º ano 101
4.6 A formação continuada dos professores alfabetizadores no contexto de pandemia 102
5. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO 106
5.1.Pressupostos metodológicos da investigação 106
5.2 Questões de investigação 107
5.3 Objetivos do estudo 107
5.3.1 Objetivo geral 107
5.3.2 Objetivos Específicos 107
5.4 Opções epistemológicas – natureza do estudo 107
5.5 Opções metodológicas - estudo qualitativo 108
5.6 Caracterização do campo empírico 110
5.7 A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza 112
5.8 Pandemia da covid 19: estratégias de produção remota dos dados 116
5.9. Desenho da investigação 117
5.10 Estudo de caso 122
5.10.1 O estudo de caso I – caracterização 120
5.10.2 O estudo de caso II– caracterização 121
5.11 Amostra e respondentes 126
5.12 Técnicas de recolha de dados 129
5.13 Inquérito por entrevista semiestruturada 127
5.14 Observação não participativa 132
5.15 Análise documental 136
5.16 Credibilidade e validade dos procedimentos de recolha e análise dos dados 140
5.17. Questão de ética 141
5.18. Técnicas de análise de dados 143
5.19. Análise de conteúdo 144
5.19.1 Procedimentos e organização para análise da observação não participante 147

5.19.2 Procedimentos e organização para análise documental 147
5.20 Procedimentos e organização para análise das entrevistas 149
5.20.1 Procedimentos e organização para análise da observação não participante 149
5.20.2 Procedimentos e organização para análise documental 150
6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS 149
6.1. Os perfis dos sujeitos inqueridos na pesquisa 150
6.1.1. Perfil biográfico dos professores alfabetizadores 150
6.1.2. Perfil biográfico dos Gestores Escolares das escolas 152
6.2. Discussão dos resultados das entrevistas semiestruturadas 153
6.3 O processo de implementação da BNCC no município de Fortaleza na visão dos sujeitos..... 154
6.4 Descrição geral das análises documentais 181
6.4.1Projeto Político Pedagógico: sentidos de conhecimento, currículo em tempos de BNCC 184
6.4.2 O caderno de planejamento do professor: instrumento de planejamento à luz da Base Nacional Comum Curricular – BNCC 186
6.4.3 Observação de sala de aula: as práticas curriculares e as inovações no currículo no contexto das salas de aula dos 2º anos do Ensino Fundamental: o que revela a observação em tempos de pandemia 196
6.4.3.1. Observação de sala: recorte da aula 1 201
6.4.3.2 Observação de sala: recorte da aula 2 do grupo 3 201
6.4.3.3. Observação de sala: recorte da aula 3 202
6.4.3.4. Observação de sala: recorte da aula 4 206
6.4.3.5. Observação de sala: recorte da aula 5 209
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 221
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 226
APÊNDICES 237
Apêndice A 237
Apêndice B 240
Apêndice C 246
Apêndice D 251
ANEXOS – PARECER COMITÊ DE ÉTICA 255

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Linha histórica dos currículos no Brasil com ênfase na alfabetização 29
Figura 2 - Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano..... 34
Figura 3 - Equipe de elaboração da BNCC por unidade da federação 41
Figura 4 - Ações cronológicas da implementação da BNCC no Estado do Ceará 59
Figura 5 - Documento Curricular Referencial do Ceará. 60
Figura 6 - Recorte da organização da proposta e as competências do componente curricular do DCRC para o 2º ano 65
Figura 7 - Estruturação da BNCC no estado do Ceará. 66
Figura 8 - Temáticas da formação dos professores alfabetizadores. 105
Figura 9 - Percurso metodológico da investigação 110
Figura 10 - Divisão das regionais do Município de Fortaleza 112
Figura 11 -cMapa da regional VI por bairro. 115
Figura 12 - Domínios e competências da matriz de referência da avaliação externa do SPAECE ALFA. 123
Figura 13 - Definição dos padrões de desempenho do SPAECE ALFA. 125
Figura 14 - Alinhamento do sistema educacional à BNCC 172
Figura 15 - Plataforma do Programa Luz do Saber 174
Figura 16 - Módulo Ler do Programa Luz do Saber 175
Figura 17 - Relação dos documentos oficiais e a articulação do plano de aula 185
Figura 18 - Orientação aos professores sobre o planejamento pedagógico..... 188
Figura 19 - Mapa curricular do Ensino Fundamental reorganizado a partir da implementação da BNCC 190
Figura 20 - Planejamento de aula do professor alfabetizador(P3) da escola X 191
Figura 21.1 - Planejamento de aula do professor alfabetizador(P9) da escola Y 193
Figura 22 - Dinâmica Investigativa 197
Figura 23 - Rotina pedagógica das turmas do 2º ano 198
Figura 24 - Atividade de Linguagem 202
Figura 25 - Atividade de produção textual 203
Figura 26 - Momento coletivo de correção das atividades de forma remota 204
Figura 27 - Rotina de aula do professor alfabetizador 205

Figura 28 - Atividade com gênero textual poema 207
Figura 29 - Atividade de leitura individual realizada nos grupos 209
Figura 30 - Correlação do componente curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental do documento da DCRC 213
Figura 31- Portal de Jogos educativos da Escola Digital 217
Figura 32 -Portal de apoio aos professores da Escola Digital 219

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das obras analisadas 7
Quadro 2 - Público- alvo do SAEB/ANA 2016 14
Quadro 3 - Padrões de desempenho do Spaece-Alfa 22
Quadro 4 - Orientações sobre rotina e planejamento 35
Quadro 5 - Eixos da proposta curricular do PAIC 36
Quadro 6 - Histórico das ações relacionadas ao processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2013 a 2017) 46
Quadro 7 - Levantamento dos seminários estaduais relacionados à implementação da BNCC. 47
Quadro 8 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 52
Quadro 9 - Eixos da área de Língua Portuguesa. 53
Quadro 10 - Síntese das principais alterações relacionadas à alfabetização 54
Quadro 11 - Agenda cronológica das ações do Conselho Estadual de Educação 58
Quadro 12 - Concepções Pedagógicas do Documento Curricular Referencial do Ceará 62
Quadro 13 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB do município de Fortaleza nos últimos 4 (três) anos. 70
Quadro 14 - Proficiência no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE nos últimos 3 (três) anos no município de Fortaleza 70
Quadro 15 -Dados de reprovação com recorte dos últimos 3 (três) anos 70
Quadro 16 - Dados de abandono com recorte dos últimos (3) três anos 70
Quadro 17 - Habilidades contempladas em documentos oficiais norteadores do Currículo do Ensino Fundamental 79
Quadro 18 - Definições do termo inovação em levantamento bibliográfico. 91
Quadro 19– Organização da Coordenadoria de Ensino de Fortaleza– SME 113
Quadro 20 – Parque escolar -Unidades Escolares 2023 (por Distrito de Educação) 114

Quadro 21– Desenho da Investigação (Fonte: elaborado pela autora). 118
Quadro 22– Caracterização da escola X (Fonte: elaborado pela autora). 120
Quadro 23 - Indicadores de matrícula, aprovação, reprovação e abandono da escola X no período 2019 a 2021 120
Quadro 24 - Resultados do SPAECE ALFA nas disciplinas de Português da Escola X período de referência 2017-2019 121
Quadro 25 – Caracterização da escola Y. 121
Quadro 26 - Indicadores de matrícula, aprovação, reprovação e abandono da escola Y no período 2019 a 2021 122
Quadro 27 - Resultados do SPAECE ALFA nas disciplinas de Português da Escola Y período de referência 2017-2019. 122
Quadro 28 - Guião da entrevista aos professores alfabetizadores. 129
Quadro 29 - Guião da entrevista a diretor escolar e coordenador pedagógico 130
Quadro 30 - Guião da observação de sala do professor alfabetizador. 135
Quadro 31 - Pontos fortes e fracos da utilização de documentos 137
Quadro 32 - Grelha de caracterização dos documentos curriculares . 138
Quadro 33 Categorias referentes à Implementação da BNCC 146
Quadro 34 - Categorias referentes às Práticas Curriculares dos Professores 146
Quadro 35 - Categorias referentes às inovações da BNCC. 146
Quadro 36 - Caracterização do perfil profissional dos professores da escola X 151
Quadro 37 - Caracterização do perfil profissional dos professores da escola Y 152
Quadro 38 - Gestor e Coordenador Pedagógico da escola X 152
Quadro 39 - Gestor e Coordenador Pedagógico da escola Y 153
Quadro 40 - Percepção acerca da implementação da BNCC 154
Quadro 41 - Categoria 01 -Implementação da BNCC 156
Quadro 42 - Categoria 02- Práticas Curriculares dos professores alfabetizadores. 163
Quadro 43 - Categoria 03- Inovação Educativa (Fonte: elaborado pela autora 170
Quadro 44 - Inovações produzidas pela BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores. 171
Quadro 45 - Competências específicas da BNCC voltadas para as tecnologias digitais 177
Quadro 46 - Principais observações obtidas na análise documental. 182

Quadro 47 - Observação da efetivação dos planejamento de aula dos professores alfabetizadores na perspectiva da BNCC a partir das observações de sala 199
Quadro 48 - Contexto e evidências relacionadas à inovação) 214
Quadro 49– Práticas de ensino-aprendizagem dos professores alfabetizadores 220

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado da avaliação do SPAECE Alfa do Ensino Fundamental 19
Gráfico 2 - Resultado do Diagnóstico da Oralidade da Leitura do 2º ano 20

ÍNDICE DE SIGLAS

ABALF Associação Brasileira de Alfabetização

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC Base Nacional Comum Curricular BNCC

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB Câmara de Educação Básica

CME Conselho Municipal da Educação de Fortaleza

CNE Conselho Nacional de Educação

CONSED Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCRC Documento Curricular Referencial do Ceará

FNCEE Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEDUC Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação

MEC Ministério da Educação

MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetismo

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCPC Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará

PAIC Programa Alfabetização na Idade Certa

PNAIC Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE Plano Nacional de Educação

SME Secretaria Municipal da Educação

SEDUC Secretaria da Educação do Estado do Ceará

TCLE Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNCME Conselhos Municipais de Educação

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

1. INTRODUÇÃO

> "Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que a atinge. Mas, nesta aventura do sonho exposto à correnteza, só recolho o gosto infinito das respostas que não se encontram" (Cecília Meireles).

Inicio a apresentação desta pesquisa refereciando o trecho em epígrafe de Cecília Meireles e encontrando em suas palavras uma identificação com o processo de construção desse trabalho. Assim como nas palavras da autora, essa produção é similiar a uma "aventura do sonho exposto à correnteza", às complexidades de se pensar o currículo e suas interfaces no contexto atual. Nesse sentido, as reflexões discorridas ao longo do texto são fruto do "gosto infinito das respostas que não se encontram".

Antes de apresentá-las, considero relevante expor uma breve narrativa da minha trajetória de formação e atuação no campo educacional e mais propriamente, nos estudos curriculares. Pensar sobre esse fazer me remete às palavras de Freire (2020), quando diz que o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

Desde 1988, a escola pública tem sido o espaço do meu exercício profissional e é o ambiente que acredito ser legítimo para democratizar o direito à Educação. Em minha trajetória profissional como professora, participei em várias reformas educacionais na mudança dos Governos Municipais.

O interesse pelo estudo das políticas curriculares é fruto de inquietações, que intensificadas no decorrer do meu exercício acadêmico e profissional, como Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Fortaleza, Formadora de Professores Alfabetizadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e elaboradora de materiais didáticos na área da alfabetização. Esta experiência profissional possibilitou-me manter um diálogo constante com os professores e permitiu-me, ainda, identificar as angústias compartilhadas pelos mesmos acerca das dificuldades de efetivar na prática a reforma curricular introduzida pela BNCC. [1]

Atualmente, como Gerente da Célula de Avaliação da Aprendizagem, da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, coordeno o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos da educação básica, incluindo mediar o currículo prescrito, ou o currículo oficial, com o tipo de educação que a instituição escolar prima e objetiva implementar.

[1] 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.

A minha formação – Graduação, Pós-Graduação, Cursos de Extensão, Cursos de Especialização e a participação em Seminários e Projetos de Pesquisa – contribuíram para o aprofundamento das ideias em educação e para uma reflexão sobre a prática pedagógica (dos quais se destacam o interesse em temáticas relacionadas com o currículo, a avaliação da aprendizagem e a formação de professores) que despertaram em mim o desejo de seguir uma carreira em investigação científica em contexto educacional, na área dos Estudos Curriculares.

No que tange à iniciação científica, me foi oportunizado ser bolsista de um programa cuja temática se pautava, dentre outros eixos, nas análises discursivas das concepções e significados atribuídos ao currículo. Nosso lócus de pesquisa eram as escolas municipais do Município de Horizonte-Ceará. O objetivo era compreender os sentidos de currículo a partir das análises interpretativas dos textos dos Projetos Político- Pedagógico das Escolas da Rede Municipal de Horizonte/Ceará, dos textos oficiais.

Interessamo-nos à época, em investigar as fronteiras sempre tensionadas entre educação, currículo, e ensino, que continuamente estão em processo de desconstruções e aproximações. Com o propósito de problematizar os desdobramentos desses momentos nas ações pedagógicas que se concretizam no currículo da rede municipal de ensino de Horizonte- Ceará.

No entanto, o contexto social, político e educacional complexo do último triênio (2015-2018), considerando as disputas políticas do entorno e em virtude da proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e outros grupos de interesse, me inquietou e ensejou na elaboração de um projeto de análise sobre a política curricular com foco na alfabetização.

A BNCC é considerada uma normatividade curricular, que visa legitimar e validar um conjunto de conhecimento como sendo essenciais para o desenvolvimento dos estudantes ea garantia de seus direitos de aprendizagem.

Nos últimos anos, os estudos sobre currículo têm ganhado maior intensidade no Brasil (Fabiany & Filha, 2019; Moreira & Candau, 2007), em decorrência das várias mudanças normativas que têm acontecido desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e as demandas por uma base curricular comum para a Educação Básica podem ser registradas por vários movimentos em direção à sua efetivação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 [2](BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs[3]) disponibilizados pelo MEC, no final dos anos de 1990 (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental [4](Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Brasil, 2010), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2010; 2014), anunciam em seus textos a necessidade de uma base única para todo o Brasil, a BNCC.

Quanto à alfabetização das crianças, considerando a relevância desse processo, o Estado inseriu no Plano Nacional de Educação (PNE) uma meta voltada para a alfabetização, nomeadamente: "Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º(terceiro) ano do ensino fundamental." (Brasil, 2014, p. 3).

Nessa trajetória histórica, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) trouxe também a discussão sobre a necessidade da construção de BNCC, que começou a ser discutida no ano de 2015: "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" (Brasil, 2016, p. 7).

Assim, em dezembro de 2017, ocorreu a homologação da BNCC referente às etapas da educação infantil e do ensino fundamental. O documento foi elaborado tendo como referência modelos concebidos em países como EUA, Canadá, Chile e Austrália e não faz referência a nenhuma concepção de currículo, mas a sua organização por competências, objetivos e conteúdos aponta para um modelo identificado com os pressupostos da teoria curricular de instrução, como é caraterizada por Pacheco (2014).

O Ministério da Educação estabeleceu um prazo de dois anos para ocorrer a efetiva implantação da BNCC em todo o território nacional, a contar da data da homologação. Por meio de um pacto colaborativo, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), estabelecido no início de 2018, as redes de ensino começaram o processo de implementação da BNCC, iniciando o percurso de (re) elaboração da sua proposta curricular.

---

[2] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.

[3] Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina.

[4] Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN´s como um conjunto normativo para a organização da educação básica, orientado as escolas públicas e privadas acerca da organização, desenvolvimento e avaliação das suas ações pedagógicas.

Nesse sentido, o Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria Estadual de Educação, desenvolveu (2017-2018) um processo para a construção de um documento curricular à luz da BNCC, que fosse referência para a escola no que concerne à educação infantil e ao ensino fundamental, envolvendo municípios, gestores (as), professores (as) e estudiosos (as).

O Governo Municipal de Fortaleza, através da Secretaria Municipal da Educação (SME), participou desse momento pela representação de professores e técnicos da educação da SME. Iniciavam-se, assim, ainda no mesmo ano, as primeiras ações realizadas pela SME-Fortaleza para a implementação da proposta apresentada pelo Estado.

O Documento Curricular Referencial do Ceará é constituído por diretrizes e linhas de ação básicas que configuram o Projeto Curricular que o Estado espera que seja desenvolvido pelas instituições educacionais cearenses, públicas e privadas, assegurando o direito de aprender dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais.

Com efeito, a reforma curricular proposta à luz da BNCC traz mudanças significativas, para o Ensino Fundamental, algumas das quais consideradas como polêmicas, de entre outras, a alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental –contrariando explicitamente a Meta 5 do PNE.

Conforme a BNCC (Brasil, 2018),

> [...] nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (p. 55).

Em consequência, a BNCC levantou questões importantes para os professores alfabetizadores: Que enfoque epistemológico utilizar? Que materiais didáticos de suporte? Que métodos priorizar? O que significa, no fim das contas, estar alfabetizado, de acordo com o documento que deve orientar o currículo? Que novas práticas curriculares?

Segundo Franco (2012), ao pontuarmos as práticas curriculares de alfabetização, é preciso considerar a confluência de muitos fatores que de uma forma ou de outra são repercutidos na ação docente. Ou seja, uma prática pedagógica é formatada por um conjunto complexo e multifatorial.

Tais inquietações ampliam a necessidade de uma investigação para compreender como a BNCC impacta as práticas curriculares de professores alfabetizadores da rede municipal de Fortaleza, analisando que mudanças são evidenciadas nas suas práticas curriculares a partir da implementação da BNCC.

Conforme é dito por Campos (2018), o êxito de qualquer política em reformar escola "perpassa por um correto investimento na formação dos professores e na definição dos materiais didáticos e exigirá dos estados, municípios, escolas públicas e privadas de educação básica a reflexão sobre as práticas curriculares capazes de materializar o currículo" (p.41).

Para tentar responder a estas inquietações foram elaboradas três questões centrais do projeto de investigação a seguinte:

i) Qual o impacto tem a BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Fortaleza- Ceará?
ii) Que mudanças são evidenciadas nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores a partir da implementação da BNCC?
iii) A implementação da BNCC potencializa a inovação educativa nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores?

Diante da formulação das questões centrais tornou-se relevante esboçar os objetivos que serviram de base durante todo o processo investigativo, sendo pensado quatro objetivos:

- Compreender como a BNCC tem impactado as práticas curriculares de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação de Fortaleza.
- Caracterizar o processo de implementação da BNCC como uma ação da política curricular na área da alfabetização;
- Analisar as perspectivas de professores alfabetizadores no contexto da implementação da BNCC relativamente às suas práticas curriculares;
- Relacionar a implementação da BNCC com estratégias de mudança nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores.

No tocante à metodologia escolhida para responder às questões centrais e aos objetivos definidos, optamos por estudar duas escolas da rede municipal de educação do Município de Fortaleza.

Recorremos a uma metodologia qualitativa com a realização de entrevista semiestrutura aos professores, diretores e coordenadores pedagógicos, observação não participante da sala de aula dos professores alfabetizadores e análise documental.

O trabalho foi estruturado da seguinte forma: A presente parte introdutória onde apresentamos um sucinto preâmbulo para situar e enquadrar o trabalho e as questões norteadoras do projeto assim como os objetivos da investigação.

O Capítulo I aborda o papel das políticas educacionais e suas dimensões, procurando analisar, nos diferentes períodos da história brasileira, as principais políticas instituídas desde a Constituição Federal de 1988 à formulação da BNCC.

O Capítulo II apresenta um panorama da implementação da BNCC no Brasil, no estado do Ceará e no município de Fortaleza, bem como os sentidos da reforma curricular na perspectiva da alfabetização.

O Capítulo III situa o processo de recontextualização dos movimentos de transformação das políticas nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores. É feita ainda uma abordagem sobre os objetivos expressos do termo inovação nos documentos curriculares oficiais.

O Capítulo IV descreve o percurso metodológico trilhado. Apresenta a natureza qualitativa da investigação, a problemática da Investigação e seus objetivos, uma breve caraterização do estudo e seus sujeitos, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

O Capítulo V apresenta os dados resultantes da discussão, com as opiniões, reflexões, perspectivas apresentadas pelos sujeitos a partir das entrevistas individuais, o que contempla as respostas desta investigação à problemática e aos objetivos elencados. Para tanto, traz a análise interpretativa dos entrevistados que revelaram os sujeitos da investigação a respeito da dos efeitos da implementação da BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores.

Por fim, um último segmento de análise, que designámos por Considerações Finais, onde retomando os objetivos do estudo e os principais aspetos em torno dos quais se estruturou a investigação, destacamos as principais conclusões a que o mesmo nos conduziu.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E REFORMA CURRICULAR

> "Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos." (Fernando Andrade).

No primeiro capítulo, iremos contextualizar o papel das políticas educacionais e suas dimensões, procurando analisar, nos diferentes períodos da história brasileira, as principais políticas instituídas desde a Constituição Federal de 1988 à formulação da BNCC, a partir da revisão da literatura e da produção concretizada no âmbito das reformas curriculares. Ainda tendo como foco a BNCC também iremos abordar as Políticas Públicas em alfabetização no Estado do Ceará, assim como as reformas curriculares: implicações na alfabetização.

Em busca do estado da arte é possível elencar investigações acadêmicas que têm a BNCC como objeto de estudo a partir de buscas feitas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos repositórios da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

Delimitamos os achados relacionados às dissertações e teses no período de 2017 a 2022.

Quadro 1 - Síntese das obras analisadas

Ano	Autor(a)	Título	Tipo de documento
2017	Pertuzatti, Ieda	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC	Dissertação
2019	Alves, Eliane Fernandes Gadelha	Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular - anos iniciais do ensino fundamental.	Dissertação
2019	Fonseca, Camila De Oliveira	Base Nacional Comum Curricular (BNCC):A alfabetização de crianças em diálogo?	Dissertação
2020	Silva, Maria Angélica Da	Práticas de traduções curriculares docentes:	Tese

		rastros do currículo da formação de professores	

Fonte: elaborado pela autora.

Na opinião de Alves (2019), a BNCC constitui de um referencial curricular que prioriza os conhecimentos essenciais e universais, ao atribuir-lhes destaque em relação aos conhecimentos diversificados e enfatizar o ensino baseado em competências performativas de uma educação a serviço do capital. Segundo Fonseca (2019), o currículo proposto pela BNCC para o ensino de língua portuguesa nos dois primeiros anos do ensino fundamental se alinha à lógica da avaliação em larga escala com a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais, indicando um empobrecimento das diretrizes curriculares para a alfabetização e induzindo os docentes a enfatizar os tempos escolares ao treinamento dessas habilidades, negligenciando, o desenvolvimento de um pensamento crítico, responsivo, criativo e inventivo e a capacidade de analisar a realidade na qual os educandos estão inseridos.

Para Dapper (2021), a proposta de reforma curricular presente na BNCC deve ser considerada como uma bússola, para que as escolas possam identificar as fragilidades em relação à alfabetização e busque superar o contexto encontrado de acordo com a sua realidade educacional.

Nas análises realizadas por Silva (2020), quanto mais as políticas curriculares intencionam prescrever o cotidiano mais aumentam a demanda tradutória e estas traduções estão nas práticas curriculares que tem um poder político de negociação frente ao jogo discursivo das políticas, revelando o poder de agência docente, via tradução, na dimensão política da decisão curricular.

Nessa linha de apresentação, delimitam-se os elementos que ocasionaram o processo de globalização ocorrido mundialmente em 1990, como também as políticas de cunho neoliberal que têm sido priorizadas no sistema educacional, repercutindo inclusive nas políticas educativas voltadas para o currículo, entre elas a Base Nacional Comum Curricular.

Ainda no sentido de compreender as reformas curriculares ocorridas nas primeiras décadas do século XX empregam-se ao construto as concepções e contribuições de Silva (2016); 2013); Macedo, E. (2010, 2011, 2016); Pacheco (2003); Sacristán (1998); Goodson (1995); Moreira e Silva (1995); Lopes (2008).

A seguir registra-se os aspectos que impulsionaram as reformas a partir da segunda metade do século XX e como esses elementos têm surtido efeito nas Políticas Educacionais, em destaque, àquelas voltadas ao currículo para a alfabetização dos estudantes.

Organizamos a exposição em três seções: a primeira traz breve descrição das políticas públicas nacionais no Brasil, destacando as diretrizes para a alfabetização; a segunda seção delineia o perfil geral das políticas públicas no Estado do Ceará e da sua rede de educação, descreve e comenta políticas implementadas no ensino fundamental, com especial atenção à alfabetização; a terceira aborda as reformas curriculares e suas implicações na alfabetização e aponta nexos da política nacional com a municipal.

2.1 Políticas públicas educacionais no Brasil

Em meados dos anos 1980, a revolução tecnológica se torna imperativa ao país ao mesmo tempo que a expansão da educação básica seguia em passos crescente historicamente. A universalização do acesso dos estudantes à escola torna-se uma realidade perseguida desde o século XVIII, demandas vigentes do século XXI começavam a ocupar vários espaços esses no mundo e atingir o Brasil. A grande inovação que a sociedade do conhecimento impõe à educação dirige- se ao seu aspecto mais específico que é o "o que aprender", o "como ensinar" e o "como avaliar o aprendizado" (Brasil,2018). Em resumo, refere-se ao currículo e aos aspectos pedagógicos relacionados a aprender e como ensinar.

Em 1993, aconteceu em Jomtien, a reunião da UNESCO que pontua como orientação a atuação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), indicando os caminhos que a inovação educacional deveria trilhar nos estados membros e em alguns que, embora não membros, são importantes como no caso, o Brasil.

No início do século XX, no contexto da Primeira República – o Estado Brasileiro Oligárquico caminha em direção a uma "arrumação" moderna/liberal, assumindo um modelo intervencionista –, a partir dessa ação foi que a educação começou a ser requisitada como necessária ao "desenvolvimento do país" e torna-se pauta de discussões.

Nesse mesmo periódico surge estudiosos que iniciaram uma defesa em torno de uma Política Educacional Nacional que atendesse aos apelos anunciados (Azevedo, 2006; Saviani, 2005). A iniciativa dava vazão a várias vozes que se uniram dando vida a organizações colegiadas, como a Associação Brasileira de Educação que teve papel relevante nessa luta que culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação na década de 1930.

Lançado em 1932, o Manifesto foi, sobretudo, um documento de política educativa no qual, para além da defesa da Escola Nova, estava a luta incessante pela escola pública laica, sendo esta

responsabilidade do Estado. Vale destacar que as diretrizes desse manifesto influenciaram a Constituição de 1934 (Freitas, 2005; Saviani, 2005).

A Revolução de 30 culminou com a instauração do Estado Novo que se desobrigou da educação pública, assumindo papel apenas de subsidiário. A partir da década de 40 inicia a construção de um debate em torno da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 4.024. A referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, primeira diretriz elaborada no contexto de redemocratização do país, foi promulgada somente em 1961 e teve em seu arcabouço a limitação do ensino público brasileiro e o fortalecimento do setor privado.

Dentre a organização estrutural da referida Lei 4.024 o ensino no Brasil foi organizado da seguinte forma :a) Ensino Primário de cinco anos; b) Ensino Médio dividido em: Ciclo ginasial, Ciclo Colegial e são resgatadas as discussões sobre a universalização do acesso à educação pública, sendo a primeira "a englobar todos os graus e modalidades de ensino, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade" (Piaia & Scalabrin, 2011, p. 6), colocando em práticas diversas mudanças estruturais e curriculares.

No período da ditadura militar (1964 – 1985) foi elaborado o Movimento Brasileiro de Alfabetismo (MOBRAL) com o objetivo de solucionar o problema do analfabetismo que atingia assolava a população em 1970. Entretanto, esse movimento não obteve êxito devido à grande parcela da população analfabeta não estar inserida no sistema educacional e a crescente parcela de jovens e adultos que as ações no regime ditatorial não conseguiram incorporar na escola (Abrucio, 2018).

No tocante à Educação Básica, o regime militar trouxe algumas mudanças com a ampliação do ciclo fundamental para oito anos e a divisão do ensino em 1° e 2° ano do fundamental, ginásio e colegial. Além disso, houve a ampliação dos recursos destinados à educação, a aprovação do salário educação e a destinação de um terço da verba determinados para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e dois terços para as secretarias estaduais da Educação. Ainda assim, a maior parte das crianças que entravam no sistema formal de educação o abandonavam posteriormente expondo outra frustração das políticas educacionais no período militar (Abrucio, 2018).

A universalização da educação surgiu por meio de uma demanda popular em um contexto de elitização da educação e fortalecimento das relações de exploração, principalmente na sua fase inicial, sendo institucionalizada como direito universal inerente a todos os indivíduos após a Constituição de 1988.

A partir disso, a agenda política educacional do Brasil visava a garantir um conjunto de diretos, entre eles, a obrigatoriedade da inclusão de todas as crianças de 7 a 14 anos nas instituições de

escolares e a democratização do ensino público por meio da mudança na maneira tradicional de tratar os alunos e a ampliação de estratégias motivando uma maior participação dos pais e da sociedade no controle do sistema educacional democrático (Abrucio, 2018).

Com o advindo do neoliberalismo e da globalização e seus efeitos na educação e o anúncio urgente da qualificação de profissionais aliado ao baixo percentual de mão de obra qualificada e a precarização da educação primária fomentaram ainda na década de 70 ações que desencadearam mudanças educacionais.

Somasse a isso, a forte atuação dos organismos internacionais na agenda pública do Brasil, representada, neste momento, pela Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, financiada pela Organização das Nações Unida para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, tendo como resultado o Plano Decenal de Educação para Todos[5] (Drambos & Mussio, 2014).

A reforma educacional, a partir da década de 1990, foi defendida e concretizada "[...] não somente para atender as reivindicações da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas também, ou talvez principalmente, para adequar a mudanças das relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura (Dambros & Mussio, 2014, p. 4).

Ainda nesse contexto, verifica-se, na década de 1990, uma crescente nas produções acadêmicas relacionadas a temática da Alfabetização – lançando luz, sobre a representação do letramento como proposta de compreensão acerca do processo de alfabetização dos estudantes, salienta-se que mesmo com o advindo de produções acadêmicas que chegavam ao Brasil de outras partes do mundo, demonstrando que a teoria atingia os resultados prometidos, o analfabetismo e a evasão continuavam a ser um problema urgente da escola brasileira.

Desta forma, a análise das Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil está relacionada ao processo de universalização do Ensino Fundamental, aos compromissos firmados nas Conferências Internacionais e as mudanças socioeconômicas que influenciaram as Políticas Públicas Educacionais a partir do ano de 1990 com fortes influências de alguns documentos internacionais, sendo um dos principais marcos a Conferência Mundial de Educação para Todos que estabelece o compromisso dos países participantes em assegurar uma Educação de qualidade para todos.

[5] O Plano Decenal de Educação é uma política educacional. Um conjunto de reflexões, de intenções e de ações que respondem a demandas reais da educação no ente federativo, centradas em estratégias de curto, médio e longo prazo.

Em 2006, foi elaborada a Lei nº 11.274 que modificou a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, ampliando para nove anos a duração do ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Em seu Art. 5º estabelece que "Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental."

Nesse contexto anunciado, a implementação da política de ampliação da duração do ensino fundamental com antecipação da obrigatoriedade de matrícula aos 6 anos de idade, diversas dificuldades ocorreram conforme projetavam analistas dessa política em questão alertando inicialmente sobre os efeitos no trabalho desenvolvido pela escola.

Gorni (2007) considerando os possíveis desdobramentos pontua:

> 1) a razão professor-aluno em sala de aula deve permanecer a atualmente vigente na EI ou no EF? 2) qual professor deve assumir este trabalho: da EI que já tem um certo conhecimento da clientela a ser atendida, ou o do EF habituado a trabalhar com o processo de alfabetização? 3) as escolas conhecem, com certa precisão, a demanda da comunidade que atende? 4) as escolas possuem os espaços físicos e os recursos (materiais e humanos) para atender à demanda prevista? 5) existe clareza de como será o trabalho junto às crianças de 6 anos? 6) a antecipação da idade de ingresso no EF demandará quais alterações nas séries subsequentes deste mesmo nível de ensino? 7) como as escolas estão planejando a implantação do EF 9 anos? (p. 72).

A política educacional de universalização e antecipação do acesso ao ensino fundamental coexistiu com a política de estímulo à permanência do aluno na escola e de melhoria da qualidade da educação básica. O Ministério da Educação, no ano de 2007, apresentou à sociedade o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o intuito de proporcionar um instrumento de implementação de políticas voltadas à melhoria da qualidade educacional, tendo como destaque a educação básica pública.

O Plano elenca ações relevantes no contexto educacional, entretanto, não contou com a participação da sociedade na sua elaboração e não possui elementos que possam articulá-lo a outros programas e ações do governo federal na área da educação (Dourado, 2007). Essa realidade leva a ponderar que se trata de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (Dourado, 2007).

Como parte do PDE foi promulgado o Decreto n. 6.094 de 24/04/2007 (Brasil, 2007a) que dispôs sobre o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação". O Plano de Metas Todos pela Educação teve adesão de estados e municípios que se comprometeram em colaborar com a União para alcançar as metas ali estabelecidas.

O Decreto fixou 28 diretrizes para promoção conjunta com os entes federativos (União, estados e municípios) da melhoria da qualidade de ensino e instituiu dois instrumentos associados: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Ação Articulada (PAR).[6]O IDEB é um "indicador sintético de desenvolvimento educacional". Esse índice alia dados do Censo Escolar e resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) produzindo um indicador de qualidade (Fernandes, 2007).

Como compreende Saviani (2007), o PDE trata-se de um Plano de Educação, mas apenas um programa de metas que apenas "teoricamente" tem em vista o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001, uma vez que suas ações não são derivadas do "[...] diagnóstico das diretrizes e dos objetivos constitutivos do PNE." (Saviani, 2007, p. 1239).

Ainda assim, considera que o PDE traz elementos novos e positivos que não existiam em planos anteriores como, por exemplo, a "[...] preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril: o 'Índice de Desenvolvimento da Educação Básica' (IDEB), o 'Provinha Brasil' e o 'Piso do Magistério" (Saviani, 2007, p. 1242).

Com a finalidade de atender o artigo 2º do Decreto n. 6.094/2007 — "[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico" (Brasil, 2007a) — e como assistência técnica às redes de ensino e à escola o MEC instituiu a Provinha Brasil, por meio da Portaria MEC No.10, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007b). O objetivo desta é avaliar os níveis de alfabetização e letramento dos estudantes com dois anos de escolaridade do ensino fundamental, para diagnosticar as possíveis dificuldades dessas habilidades.

Entre o planejamento de ações macro mais recentes da política para a educação básica brasileira, cabe destaque o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O PNAIC surge a partir de experiências pedagógicas do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que é desenvolvido no

[6] O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num Sistema Nacional de Educação.

Estado do Ceará que se origina a partir da instituição, em 2004, do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar[7].

O PNAIC[8] é organizado a partir de ações integradas de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Até esse período, espera-se que as crianças tenham a compreensão e o domínio sobre a escrita, fluência de leitura, os conceitos da matemática e das demais áreas de conhecimento, a ser desenvolvido com um trabalho interdisciplinar por seus professores.

Ao aderir ao PNAIC, os entes federados (estados, municípios e Distrito Federal) comprometem-se em alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática e a realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), junto aos concludentes do 3º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o direito de ser alfabetizado no Ciclo de Alfabetização é válido para todas as crianças, até os oito (8) anos, tendo como premissa a concepção de alfabetização, na perspectiva de letramento, ou seja, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pela criança se dá, ao mesmo tempo, em que ela participa e reflete a respeito de situações de usos da oralidade, da leitura e da escrita que integram os diferentes componentes e áreas curriculares e das práticas da escola e fora dela.

Diante dos compromissos estabelecidos pelo Pacto, destaca-se um relacionado ao eixo avaliação, que implica na realização da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) uma avaliação externa que afere os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Os últimos dados apresentados no Relatório da Edição 2016 do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Avaliação Nacional de Alfabetização (SAEB/ANA) revelou que mais de 81% dos estudantes matriculados nesta etapa fazem parte do público-alvo do SAEB/ANA, de acordo com o quadro 2.

Quadro 2 - Público- alvo do SAEB/ANA 2016

PÚBLICO-ALVO DO SAEB/ANA 2016_ ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Estudantes previstos	Estudantes avaliados

[7] Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, através da iniciativa do deputado Ivo Gomes. O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e Universidades Cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR.

[8] O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

3.069.905	2.500.485

Fonte: INEP.

A edição da avaliação do SAEB /ANA teve como público-alvo 3.069.905 estudantes brasileiros previstos, desses, 2.500.485 foram avaliados em leitura, escrita e matemática. Os dados da ANA também apontam que, no Brasil, 55% das crianças, ao final do 3º ano, estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando graves problemas nas habilidades de leitura e escrita e em relação a interpretação de textos, resultados identificados nas seguintes regiões do Brasil: Norte, 70%; Nordeste, 70%; Sudeste, 44%; Sul, 45% e Centro-Oeste, 51%.

Em linhas gerais, os indicadores da avaliação comprovam que o Brasil apresenta um cenário preocupante com relação à alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante do exposto, abordaremos as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) referentes à alfabetização dos estudantes. A Meta 5 refere-se à alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental e a Meta 5.1 faz referência ao alinhamento do Ensino Fundamental com a proposição da Pré-escola e propõe em seu texto que ocorra uma estruturação envolvendo os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulados com estratégias pedagógicas desenvolvidas na pré-escola, atrelado a indicadores relevantes como a qualificação dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico especializado, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.

Em atendimento a estas Metas do PNE, em consonância com as considerações realizadas pelos diferentes segmentos que compõe o PNAIC, e com o foco na melhoria dos dados quanto à alfabetização no país, o MEC alterou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir do ano de 2017, incluindo algumas ações capazes de contribuir com o objetivo desejado.

Nesse mesmo ano, a adesão ao pacto pelos municípios, foi aberta em 12 de julho, regido pela portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe sobre o PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME).

Diante do histórico abordado sobre a Educação brasileira e os percursos apresentados sobre as políticas educacionais no contexto da atualidade, concluímos que para analisá-las de forma críticas é necessário lançar luz em várias direções que estão entrelaçadas em uma teia de interesses diversos.

Segundo Redyson e Santos (2015, p. 294), "é preciso considerar as políticas educacionais brasileiras no contexto social global, capitalista, neoliberal e com um avanço tecnológico em que estão inseridas.". Frente a tais aspectos, é neste cenário educacional que nasce os planejamentos de novas

propostas de políticas curriculares que são deliberadas para a superação de desafios, mediante uma pertinência de obrigatoriedade de uma base comum para nortear o currículo do país.

Sendo assim, faz-se emergente a compreensão de qual projeto de sociedade que as legitimam e quais relações estabelecidas nessas políticas, consideram que os atores das políticas, os quais influenciam, contestam, constroem respostas, representações e lidam com as contradições da políticasão, igualmente, "sujeitos e objetos da política" (Ball et al, 2016, p. 13). Por fim, para a análise mais aprofundada da pesquisa, faz- se necessário a análises das políticas públicas em alfabetização no Estado do Ceará e sua articulação com a busca pela qualidade na educação.

2.2 Políticas públicas em alfabetização no estado do Ceará

Esse capítulo tem o objetivo de analisar as políticas públicas construídas no Estado do Ceará para combater o analfabetismo, bem como observar as vertentes elaboradas em torno da alfabetização na idade certa. No primeiro tópico abordaremos o percurso de construção dessas políticas tendo como ponto de partida o Comitê Cearense pela Erradicação do analfabetismo [9]escolar, seguido do PAIC como política estadual.

Inicialmente, é relevante destacar a corresponsabilização de municípios e a pactuação das escolas pela melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes que tem sido uma constante que foi de implementada no estado do Ceará a partir do surgimento da implantação, no Brasil, dos programas de avaliação em larga escala [10], que vêm se consolidando como uma prática de gestão educacional a cada ano (Freitas, 2011).

O Regime de Colaboração entre estados e municípios, principalmente com relação à alfabetização tornou-se um compromisso firmado pela gestão pública. A Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) a partir do ano de 2007, implementa efetivamente junto aos municípios cearenses que realizaram a adesão ao projeto, o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC.

A implementação do PAIC representa uma possibilidade concreta de ação no sentido da melhoria da qualidade da educação no estado do Ceará, pois diante dos dados obtidos no Comitê, reconhece os primeiros anos de escolaridade do estudante como uma fase propícia para o investimento na alfabetização. Criado pela Lei estadual nº 14.026/2007, o PAIC se torna política pública para prestar

[9] O Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar foi apresentado, ontem, na Assembleia Legislativa. Em novembro, o comitê deverá apresentar um relatório com diagnóstico da alfabetização no estado do Ceará e propostas para redução do analfabetismo escolar.

[10] Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (1990), Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (1998), Prova Brasil (2005).

cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem.

Para o melhor entendimento de como se deu a estruturação desse programa, é importante ressaltar motivos pelo quais se fez necessário uma política pública educacional voltada especificamente para alfabetizar (Ferreira & Santos, 2014).

Dito isso, partindo do pressuposto que as políticas educacionais são elaboradas em torno de atingir determinadas finalidades em virtude das demandas emergentes da sociedade, o PAIC, tem como meta alfabetizar todos os estudantes até o segundo ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido,

> Entende-se que a alfabetização, especialmente que acontece no espaço escolar, é um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças e que se constitui em um processo complexo que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (Mortatti, 2010, p.45).

Diante dos números alarmantes de analfabetismo na região Nordeste, e especificamente observando essa problemática persistente no estado do Ceará, foi criado no ano de 2004 o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar[11], uma iniciativa do deputado Ivo Gomes em conjunto com a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará.

O Comitê foi constituído em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE),Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), e a participação das principais universidades cearenses: Universidade Federal Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Em 2004, a SEDUC toma a decisão de realizar uma avaliação da aprendizagem dos estudantes para verificar os níveis de alfabetização intervindo diretamente no período prioritariamente dedicado à alfabetização/letramento dos estudantes.

Considerando as avaliações do SAEB a nível nacional e do SPAECE[12] a nível estadual, que já avaliam os estudantes utilizando matrizes de referência específicas com habilidades e competências

[11] O Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, deu origem ao Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic).

[12] O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática.

para cada ano, havia a necessidade de obtenção de resultados mais próximos da realidade local, que pudessem oferecer diagnósticos da situação dos estudantes no início do ano letivo, para que fosse possível o planejamento e a execução das intervenções pedagógicas necessárias, pois as avaliações do SAEB e do SPAECE realizadas apresentavam resultados de ciclos de aprendizagem, ou seja, dos estudantes ao final do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

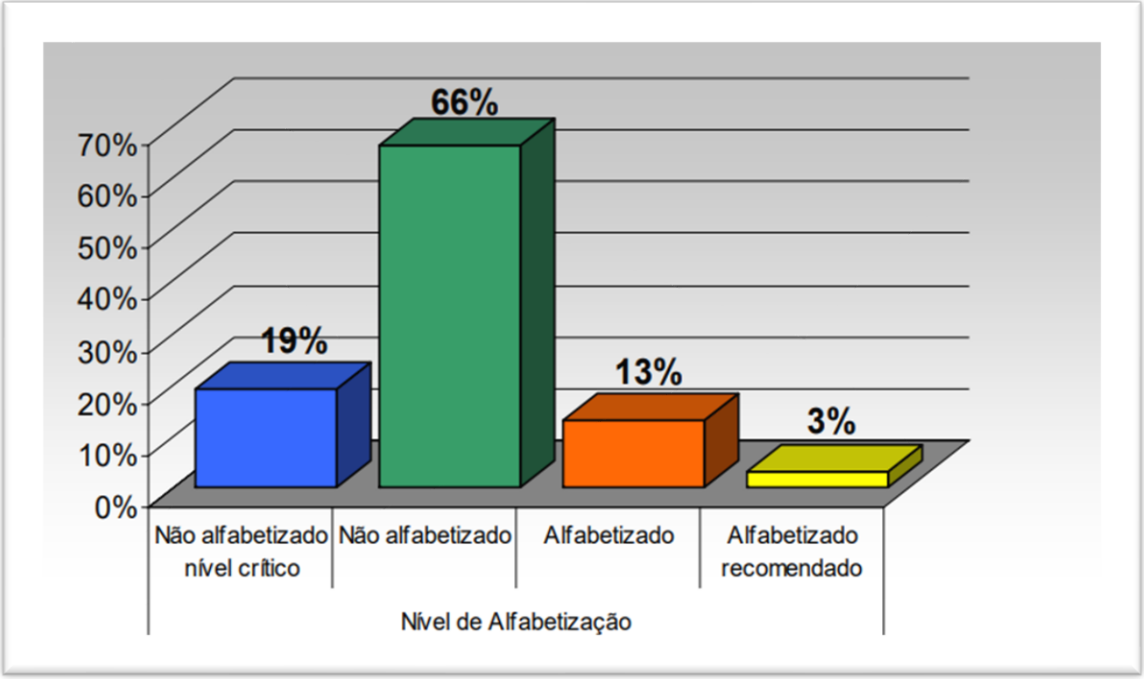
O Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, em 2004, realizou então uma pesquisa amostral com 48 municípios do Estado do Ceará, em 255 escolas, que tinha como objetivos: i)avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da amostra; ii) analisar como estava sendo realizada a formação do professor alfabetizador no Estado do Ceará; iii) observar a prática docente e as condições de trabalho dos professores alfabetizadores em algumas escolas do Estado. Diante do exposto, os dados da pesquisa indicaram que: i) apenas em torno de 40% da amostra de 8.000 estudantes foram considerados alfabetizados de acordo com os padrões de níveis estabelecidos pela instrumento avaliativo; ii) a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador; e iii) a maioria dos professores não tinha metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa, e usava muito mal o tempo de aula, que já era bastante reduzido (Aguiar et al, 2006; Marques et al., 2008; Marques, 2005, 2009; Marques et al., 2006).

Os resultados das avaliações também revelaram os níveis de alfabetização em que cada estudante se encontrava. Trazendo à tona uma realidade muito crítica e urgente, pois mais de 66% dos estudantes não estavam alfabetizados. A referida avaliação representou um divisor de águas no tocante à problemática do analfabetismo e despontou no cenário político um movimento de articulação e ação de enfrentamento do problema diagnosticado a partir da mobilização de atores diversos sujeitos que assumiram o compromisso da demanda decorrente, erigindo como meta primordial do pacto "a superação do analfabetismo escolar até o ano de 2010" (Ceará, 2006, p. 23). E acrescenta-se:

> O Comitê coloca-se, por conseguinte, a serviço da luta pela garantia do direito da criança cearense aprender, aprender na escola pública, aprender a viver e a ser cidadão, dominando para isso todos os códigos e conhecimentos necessários e compatíveis com o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. E o espaço social e educativo para assegurar esse direito é inequivocadamente a escola pública (Ceará, 2006, p. 26).

Cabe frisar que os dados do Comitê contribuíram para incluir a temática na agenda prioritária governamental e gerou um ponto de inflexão na trajetória do regime de colaboração no Ceará. Ainda sobre os dados da avaliação foi partir das avaliações diagnósticas aplicadas a situação da alfabetização dos estudantes no estado do Ceará.

Gráfico 1 - Resultado da avaliação do SPAECE Alfa do Ensino Fundamental

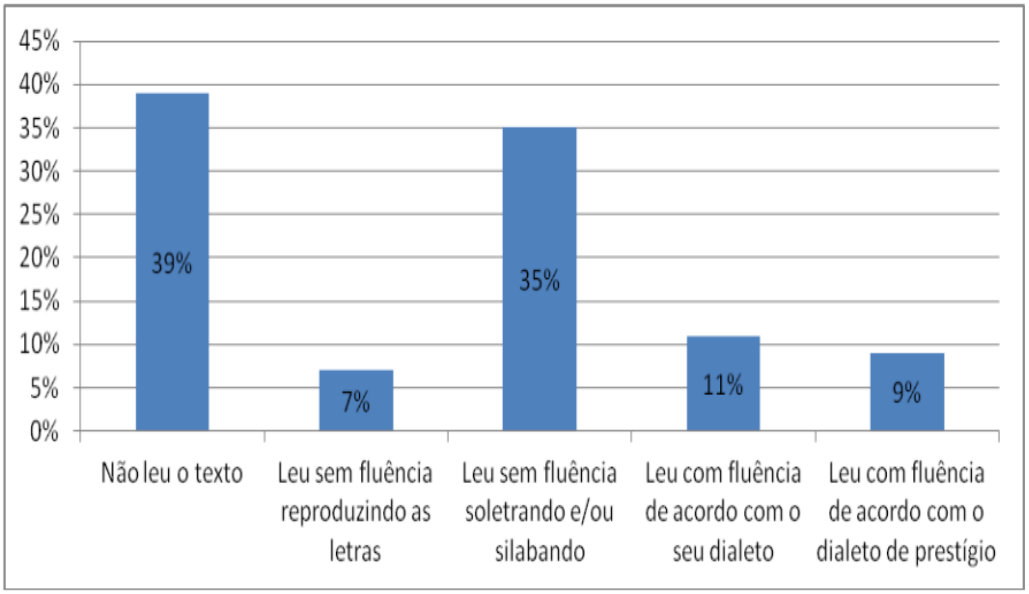


Fonte: Ceará (2019)

Essa avaliação realizada pelo CCEAE, até então inédita para a realidade local, buscou trazer dados não apenas sobre os estágios de desempenho em alfabetização em que se encontravam as crianças, mas, principalmente, sobre suas causas, sendo os dados levantados nas seguintes dimensões: Oralidade da Leitura, Compreensão do Texto e Produção de Texto Escrito.

Segundo a pesquisa 39% dos estudantes não sabiam ler um texto. O estudo destacou outros aspectos importantes, dentre eles: os professores desconheciam métodos de alfabetização e faziam mau uso do tempo pedagógico. Os currículos e as formações dos professores eram deficientes para garantir a alfabetização e a qualidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi publicado um relatório com os resultados da pesquisa e com recomendações, assim como foi estabelecida a meta de superar o analfabetismo escolar até o ano de 2010 (Aguiar et al., 2005).

Gráfico 2 - Resultado do Diagnóstico da Oralidade da Leitura do 2º ano



Fonte: Relatório do CCEAE (2006).

Como se pode observar, de acordo com a avaliação, apenas 9% dos estudantes pesquisados leem com fluência, sendo que, somando-se os que não leem com os que leem sem fluência, esse percentual salta para 81%.

Após a conclusão do trabalho do Comitê e também aproveitando a mobilização social contra o analfabetismo, em 2005 foi criado o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) com o objetivo de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além de priorizar a alfabetização, estimular o compromisso dos professores através da valorização profissional (Gomes, 2013).

Em 2007, com o início da gestão do governador Cid Gomes (2007 a 2010 e 2011 a 2014) novos compromissos são assumidos pelo governo que se comprometeu a erradicar o analfabetismo escolar e a melhorar os índices de qualidade da Educação no Ceará.

Assim, o PAIC tornou-se uma política governamental prioritária com estruturas definidas de atuação e contando com a pactuação entre o estado e os 184 municípios do Ceará. Assim, o PAIC foi criado pela Lei 14.026/2007, de 17 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial do Estado nº 239, de 19 de dezembro do mesmo ano, com o seguinte objetivo, conforme expresso em seu Art. 2º:

> Art. 2º – O Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC tem por finalidade o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do ensino

fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização (Ceará, 2007, p. 1).

Entre os objetivos estabelecidos no Programa, destacam-se:

> priorizar o processo de alfabetização de todas as crianças matriculadas na rede pública de ensino, alocando os recursos necessários a este fim; estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem das crianças, por meio da valorização e profissionalização docente; rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho. (Protocolo de Intenções que celebram entre si o Estado do Ceará e os municípios, de 24 de maio de 2007).

Os municípios, sob a coordenação da SEDUC-CE, foram orientados a organizar uma estrutura de equipe situada nas Secretarias de Educação composta por profissionais que assumissem as funções com o intuito de cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo PAIC e pelo desenvolvimento das ações elencadas em eixos estruturantes, através da assinatura do protocolode intenções, celebrado entre o Estado do Ceará e os municípios cearenses, em 2007 e conta com o apoio de alguns órgãos, fóruns e secretárias, como: UNICEF, APRECE[13], UNDIME[14]-CE, APDMCE[15], SECULT, e Fórum de Educação Infantil.

Para dar conta deste objetivo, o Programa propõe uma intervenção sistêmica que é executada através de seis eixos: Gestão Municipal, Ensino Fundamental Ensino Fundamental II e Educação Integral, Educação Infantil, Literatura e Formação do Leitor e Avaliação Externa.

O eixo referente à Gestão Municipal da Educação, tem como proposição a orientação aos municípios no tocante à implementação de sistemas de acompanhamento e dos resultados de aprendizagem dos estudantes e alia-se a outro eixo abordado no PAIC relacionado à Avaliação Externa, utilizado como um dos instrumentos utilizados pelos municípios para o acompanhamento da aprendizagem e tem como balizador o desenvolvimento das políticas educacionais na área de avaliação.

[13] Associação dos Municípios do Ceará.

[14] A Undime é constituída por Dirigentes Municipais de Educação (DME) em exercício. Isto é, aqueles que exercem a função de secretário municipal de educação. Esses são os membros natos.

[15] A Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Ceará – APDMCE é uma instituição não governamental, fundada em 22 de setembro de 1987, que atua na rede de atendimento socioassistencial do Estado, mais diretamente nos municípios, através da elaboração e implementação de projetos e programas junto a gestores, técnicos e até a população que se encontra em situação de vulnerabilidade e risco social dos municípios cearenses.

Esse eixo da avaliação é estruturado para contribuir com os municípios nas ações que envolve desde a aplicação das avaliações diagnósticas, através da disponibilização de instrumentos a orientações de análise e implementação de planos de intervenção.

Dentre esse contexto avaliativo o PAIC estabeleceu os padrões de desempenho esperado pelos estudantes ao final do processo de alfabetização, tal estratégia é utilizada como norte para identificar se a meta de alfabetização estabelecida foi cumprida ou não.

Os padrões desejados são compostos por habilidades e competências adquiridas ao final do 2° ano do ensino fundamental e estão definidos na escala de proficiência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará-Alfabetização- Spaece-Alfa[16], apresentando cinco níveis de alfabetização com seus respectivos níveis de proficiência.

Os resultados das avaliações são apresentados aos municípios, identificando o percentual de estudantes em cada nível de alfabetização, estabelecido mediante o nível de proficiência, detalhados no Quadro 3.

Quadro 3 - Padrões de desempenho do Spaece-Alfa

Padrões de desempenho		
Níveis de alfabetização	**Nível de proficiência**	**Interpretação**
Não alfabetizado	0 a 75 pontos	O aluno não se apropriou do sistema de escrita nem desenvolveu habilidades básicas para o aprendizadoda leitura e da escrita.
Alfabetização incompleta	75 a 100 pontos	Indica que o aluno está no início do processo de domínio e sistematização de habilidades básicas e essenciais à alfabetização
Intermediário	100 a 125 pontos	Indica que o aluno consegue ler com autonomia palavras formadas por padrões silábicos diversos ,iniciando a compreender frases simples.
Suficiente	125 a 150 pontos	Indica que o aluno consegue localizar informações em textos com cerca de 50 palavras, identificando oassunto de uma narrativa curta e a finalidade de um texto de gênero familiar.
Desejável	Acima de 150 pontos	Indica que o aluno inicia o desenvolvimento de habilidades próprias de um leitor proficiente.

Fonte: Ceará (2022).

[16] O SPAECE-Alfa consiste numa avaliação anual, externa e censitária, aplicado para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2° ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública (estaduais e municipais). Disponível em: http://www.paic.seduc.ce.gov.br/.

Com o intuito de monitorar o cumprimento da meta de alfabetização, o Programa estabelece em seu arcabouço um trabalho sistemático através de projeções de metas que, se cumpridas, apontam indicadores relevantes no que diz respeito a eficácia do Programa, em cada eixo estruturante, indicando uma linha de continuidade da melhoria da aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e não apenas no cumprimento da meta de alfabetização na idade certa.

Nessa compreensão, o eixo Ensino Fundamental I tem como objetivo oferecer cooperação técnico-pedagógica aos municípios para a implantação e implementação de propostas didáticas de alfabetização, formação de professores, à revisão das propostas curriculares e ao uso de material estruturado, bem como apoio nos acompanhamentos pedagógicos.

Diante do exposto, a organização estrutural dos eixos do Programa parte do pressuposto da urgência na articulação de elementos fundamentais para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, como a formação continuada de professores com propostas discutidas e refletidas com os pares e disponibilizando condições apropriadas ao trabalho das Secretarias de Educação, das escolas e dos professores.

No próximo tópico, aprofundaremos as discussões sobre o currículo e as reformas curriculares no âmbito nacional e local, principalmente com relação à alfabetização, abordando aspectos relevantes que antecederam a implementação da Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo elaborado para subsidiar a reelaboração dos currículos e das propostas curriculares dos sistemas de ensino e das escolas nas esferas estaduais e municipais.

2.3 Currículo e reformas curriculares: implicações na alfabetização

A concepção de currículo assume algumas compreensões dentre os autores que estudam a temática em questão. Nesse sentido, não temos a pretensão de defesa de uma ideia singular de currículo, pois, concordando com Pacheco (2005), não há apenas uma definição de currículo, que faça menção a todas as ideias relacionadas à estruturação, à organização, à realização e à avaliação das atividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade, em que tudo é tecido junto o tempo todo.

Diante do exposto, trata-se de um conceito múltiplo, pois se situa na diversidade de relações de forças e de conceitos em função das noções que se adotam, o que implica, por vezes, alguma imprecisão acerca da natureza e do âmbito do currículo (Pacheco, 2005, p. 34). O movimento gerado pelas reformas

curriculares tem surtido efeitos de controle diretamente na elaboração dos currículos nacionais de diversos países, como no Brasil.

A este propósito "O fluxo das políticas transnacionais tem definido, em nome do capital humano, a necessidade de grandes reformas educacionais com o intuito de ajustá-las às exigências de mundialização do capital", conforme pontua Libâneo (2016, p. 43).

Nesse sentido, compreendendo a complexidade do currículo, faz-se necessário a discussão sobre as práticas curriculares que requer que assumamos posição em relação ao que entendemos por currículo.

O currículo configura-se como campo que expressa o trabalho da instituição escolar e sua função social e cultural e se concretiza nas práticas dos professores. Ainda nesse sentido, o currículo é um texto, ou um conjunto de textos, em que não há neutralidade, isto é, não é a-histórico, apolítico nem atemporal.

Diante dessa lógica, Apple (1999), esclarece que o currículo: "é sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo" (p. 51).

Concordamos com Silva (2015), no que diz respeito a ideia de que o currículo ultrapassa a dimensão prescritiva das propostas que indicam os objetivos, conteúdos e forma e materializa-se através das ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola.

As decisões sobre currículo não se esgotam na definição de determinados conteúdo ou numa ordem previamente estabelecida por determinados órgãos para que sejam trabalhados pelos professores nas escolas, a ideia é mais ampla tendo em vista que os professores, personagens fundamentais do processo de implementação do currículo, e capazes de reinterpretar e redimensionar o que é proposto.

No cenário brasileiro, os efeitos da atual política curricular têm gerado debates sobre a função da escola, do currículo, da alfabetização e das práticas curriculares dos professores alfabetizadores. As discussões também são pautadas pelas mudanças ocorridas nas últimas décadas, advindas da globalização e marcadas pelo neoliberalismo gerando um efeito cascata nas instituições educacionais tornando-as um produto comercializado.

Nesta perspectiva, segundo Pacheco (2005, p. 105),

> as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e compromissos e que de forma alguma se restringem ao conceito racional e operativo da linearidade política: o papel da administração na prescrição curricular, quer através de uma estratégia top-down, quer de uma estratégia de negociação com vista à recentralização.

De acordo com o pensamento do autor, inferimos que a política curricular, enquanto tomada de decisão pela administração central, é um documento oficial, construído para ser executado por sujeitos que não foram ouvidos, embora se considerem interlocutores relevantes para ofertar os conteúdos selecionados para o desenvolvimento das práticas no espaço escolar e que é capaz de condicionar a prática curricular.

Nessa ordem de ideias, o currículo se trata de "uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares" (Lopes, 2006, p. 39).

Com efeito, o processo de regulação e controlo são elementos gerenciadores da educação e do currículo, com implicações no tempo da prática docente e, consequentemente, na formação dos sujeitos. Dito isso, a escola e os conteúdos são elementos relevantes que estão arraigados na política curricular, porém, o currículo é um texto, ou um conjunto de textos, em que não há neutralidade.

Corroborando com o pensamento dos autores, afirmamos que a política curricular não se manifesta apenas através de documentos oficiais. Apresentam-se, também, através de outros textos, tais como o Planejamento Pedagógico, Projeto Político Pedagógico, Formação Continuada e dentre outros aspectos que interferem diretamente na formação desses sujeitos.

Nesse sentido, o currículo, enquanto produto da política curricular, é um documento poderoso que se apresenta através de várias formas textuais. Como refere Pacheco (2002), a política curricular: "É implementada por intermédio de três tipos de instrumentos: normativos explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e de apoio (textos de apoio, documentos internos da escola)" (p. 15).

Nesse ínterim, compreender a categoria política curricular é fundamental para o nosso campo de estudo, assim como suas concepções e implicações na educação e, de forma específica, na alfabetização dos estudantes.

Historicamente, as reformas curriculares que ocorreram no Brasil privilegiavam os sistemas de conhecimentos escalonados para cada série, desde a LDB de 1961 ao currículo nacional mínimo para a educação básica anunciado pelos militares em 1971, percebe-se uma imposição na elaboração de orientações curriculares tanto pelo Governo Federal quanto pelos conselhos federal e estaduais de educação.

Contudo, com o fim da Ditadura Civil Militar, verifica-se que desponta um novo cenário no Brasil. Estudos (Cunha, 1995; Moreira, 2000) demonstram que no início dos anos 1990, estados e municípios

começaram a elaborar políticas curriculares que objetivavam contrapor com possibilidade de ruptura ao currículo nacional mínimo imposto pelos militares.

Assim, "[...] propostas mais críticas ao capitalismo até propostas liberais e, já nos anos 1990, denominadas de neoliberais." (Silva et al., 2015, p. 333).

A esse respeito, o Brasil passou a se organizar de forma mais descentralizada após a Constituição Federal de 1988, estados e municípios passaram a ter maior autonomia (relativa) e as políticas educacionais e curriculares passaram a ser negociadas e pactuadas com a União.

O período da Escola Nova não trouxe modificações na estrutura curricular, considerando que o modelo vigente americano predominou até aproximadamente a década de 1990, no Brasil, mas o pragmatismo do currículo foi utilizado com o intuito de compreender o papel das disciplinas e dos conhecimentos ensinados. Diante do exposto, no Brasil, a lógica de Tyler impulsionou as reformas curriculares, que constituíram as vertentes tradicionais baseadas na racionalidade técnica.

Em 2013, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, "que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (Brasil, 2013, s/p).

De acordo com Moreira e Candau (2007), o texto do documento problematiza as diversas definições atribuídas ao termo currículo, a partir da concepção de cultura como prática social. Por outras palavras, o conceito de currículo abordado no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, apresenta a ideia de que as políticas curriculares não se restringem aos "documentos escritos", mas envolve um universo amplo e complexo.

Sob esse ponto de vista os autores defendem que tais documentos necessitam ser compreendidos levando em consideração os processos de planejamento existentes nos espaços escolares. Como previsto no texto das Diretrizes:

> toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (Brasil, 2013, pp. 23-24).

É nesse sentido que Lopes (1999) assegura que

> o documento reitera a ideia de que assumir que o conceito de currículo implica instâncias para além das prescrições oficiais, não pode ter por consequência desconsiderar "o poder privilegiado que a esfera governamental possui na produção de sentidos nas políticas, pois as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares p. 24).

De fato, ao analisarmos currículo e ensino é necessário considerar que mudanças políticas, econômicas e sociais produzem efeitos acerca dos modos como a escola é representada e, logo, quais seriam sua função nesse contexto.

Sob a égide dessa linha de pensamento, interessa-nos lançar luz sobre os documentos curriculares do ensino da Língua Portuguesa a nível nacional, estadual e municipal, pontuando como o processo de alfabetização e as práticas curriculares são abordadas, num cenário histórico que culmina com a implementação da BNCC na Rede Municipal da Educação de Fortaleza. Veremos tais considerações em nosso próximo capítulo.

2.4 Documentos curriculares do ensino da língua portuguesa no âmbito nacional e local

Neste item, apresentamos os documentos curriculares normativos no âmbito nacional, estadual e municipal que representam as políticas como texto diante das reformas curriculares no tocante à Língua Portuguesa. A análise teve como objetivo compreender as concepções de alfabetização e letramento discutidas nos documentos curriculares e as orientações que norteiam as práticas pedagógicas.

Tratar especificamente desses documentos curriculares é fundamental para compreender o processo de implementação da BNCC na Rede Municipal de Fortaleza e, principalmente, para identificar os efeitos dessa implementação nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores, objeto de estudo dessa pesquisa .

2.4.1Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) — Língua Portuguesa (Brasil)

No tocante à definição de um currículo nacional para a alfabetização faz-se necessário destacar que no Brasil ocorreram algumas iniciativas de se implantar um currículo nacional, não somente para a alfabetização, mas para toda a Educação Básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados e disponibilizados para todas as escolas brasileiras no ano de 1997. Esses documentos, organizados por disciplinas, foram elaborados

pelo governo federal e não possuíam uma obrigatoriedade assegurada por lei, apesar de terem atuado, durante muito tempo, como a principal referência para as propostas curriculares das escolas do Brasil.

Os PCNs tinham como objetivo apresentar metas de qualidade que auxiliassem na formação cidadã, norteando as atividades na sala de aula, além de auxiliar os docentes "na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade" (Brasil, 1997, p. 7).

O processo que originou a versão preliminar dos PCNs iniciou-se no final do ano de 1994, antes da posse do atual Presidente da República e contou com a contribuição de pesquisadores da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países que tinham recentemente promovido reformas curriculares, para discutir a ideia de instituir um currículo nacional no Brasil.

Segundo Moreira (1996), três razões foram invocadas para justificar tal propósito. Em primeiro lugar, a iniciativa pretendeu cumprir o artigo 210 da Constituição de 1988, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em segundo lugar, buscou-se promover o aumento da qualidade do ensino fundamental, cuja necessidade foi enfatizada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Em terceiro lugar, pretendeu-se articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vinham sendo desenvolvidos nos diferentes estados e municípios.

As teorias apresentadas no documento referentes ao primeiro e segundo ciclo, faz alusão ao entendimento das concepções de alfabetização e/ou letramento. Inicialmente, justificam a necessidade de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa pela questão do fracasso escolar em leitura e escrita, com a finalidade da melhoria da qualidade da educação. Em suma, os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre os educadores (PCNs, V1).

No que diz respeito à alfabetização, o documento apresentava um histórico sobre as mudanças de paradigmas de alfabetização ocorridas ao longo dos anos, a partir do recorte da década de 1960 e discorria sobre como ocorria o processo de ensino da leitura e escrita pelos professores, através principalmente de práticas pedagógicas que eram apresentavam aos estudantes por meio de atividades repetitivas.

A partir dos anos 1980, surgem estudos direcionados a compreender o processo de alfabetização e a questionar os métodos utilizados anteriormente para alfabetizar os estudantes. Os estudos eram pautados pela psicogênese da língua escrita, e apresentavam um novo olhar sobre a alfabetização, causando efeitos relevantes e dando ênfase em "como se aprendia".

Nesse processo de mudanças, o conceito de alfabetização apresentado nos PCN, passou a ser pautado nas práticas sociais de linguagem, nas quais textos reais são produzidos e lidos com intenções comunicativas. A orientação curricular expressa era a de que ocorressem

> Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente (Brasil, 1997, p. 21).

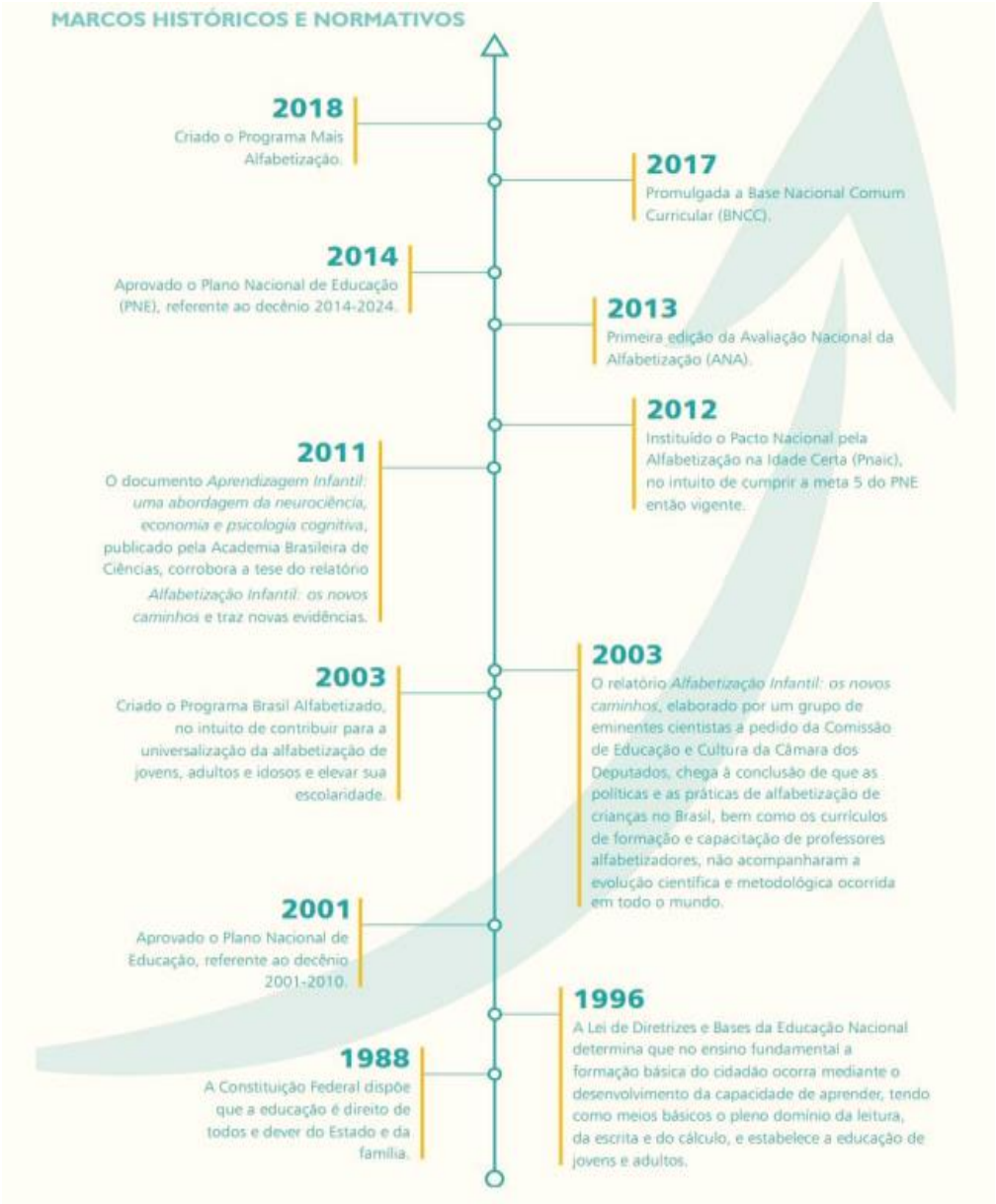
Diante do exposto, e referendando a teoria psicogenética da língua escrita, o documento considera que a aprendizagem se fundamenta nas hipóteses de escrita construídas pelas crianças ao longo do processo de alfabetização.

Mediante uma análise do documento pode-se identificar uma mudança significativa no modo de conceber a alfabetização ao considerar que o ensino deveria ser atrelado às práticas de linguagem e que era necessário repensar a metodologia utilizada anteriormente, na qual se ensinava o alfabeto na primeira série, para, nos anos seguintes, ensinar as noções de gramática e da língua propriamente dita.

Vale destacar que o documento apresenta orientações sobre os recursos didáticos que o professor poderia utilizar para contribuir com a alfabetização dos estudantes, como "alfabetos, crachás ou cartazes com os nomes dos alunos, cadernos de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, dicionários organizados pelos alunos com suas dificuldades" (Brasil,1997, p. 62).

A seguir, apresenta-se uma linha histórica com os principais acontecimentos de âmbito curricular com ênfase na alfabetização na esfera nacional, conforme (Figura 1).

Figura 1 Linha histórica dos currículos no Brasil com ênfase na alfabetização



Fonte: Brasil, (2019).

De acordo com as informações acima, visualizamos que a organização curricular no sistema educacional brasileiro da educação básica, com foco na Alfabetização, inicia com o documento Constituição Federal de 1988, art. 205, que considera que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, contribuindo para o pleno desenvolvimento do ser humano, para o exercício da cidadania e contribui para a qualificação ao trabalho (Brasil, 1988).

Outro indicador faz referência em seu artigo 214, a Emenda Constitucional nº 59/2009, traz os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), entre os quais, com ênfase em aspectos da Alfabetização, como erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar e a obrigatoriedade da etapa da educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos.

Destaque-se nesse contexto o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996) que apresenta em seu art. 32, inciso I, que a formação básica do cidadão é o objetivo principal do ensino fundamental, consolidada a partir do desenvolvimento da capacidade humana de aprender, de acordo com a aquisição dos domínios da leitura, escrita e cálculo.

Outro marco histórico foi a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) decênio 2014-2024, o qual discorre na meta 05 que todas as crianças devem estar alfabetizadas até o fim do 3º ano do ensino fundamental. Nessa linha de compreensão, um elemento de relevância nesse processo é o currículo. Em se tratando ainda das metas estabelecidas no PNE 2014-2024, observa-se que as estratégias planejadas para cumprir o objetivo da alfabetização estão relacionadas diretamente com as políticas de currículo, dentre elas citamos a estratégia:

> 5.1: Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental articulados com estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças [...] 5.4: Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade (Brasil, 2014, s/p).

No que diz respeito ao ano de 2017, representado pelo cenário da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes e anuncia que a alfabetização ocorra no 1º e 2º ano do ensino fundamental, contrariando o texto expresso no documento do Plano Nacional de Educação, que defende que o processo de alfabetização ocorra até o 3º ano do ensino fundamental.

Logo é possível, após essa breve contextualização cronológica de políticas curriculares envolvendo a alfabetização nos últimos dez anos no Brasil, percebermos uma mudança de entendimento sobre o processo de aprendizagem e sobre os conhecimentos que o envolvem.

Em sequência, abordaremos o contexto histórico dos documentos curriculares a nível estadual e municipal.

2.4.2 Proposta curricular de língua portuguesa para os 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental do estado do Ceará

O Ministério da Educação publicou na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A disponibilização dos PCNs para as secretarias de educação, escolas e instituições formadoras

de professores, teve como intuito nortear a reorientação do desenvolvimento curricular no ensino fundamental vigente através de novos referenciais.

Nesse sentido, o surgimento do documento deu início a discussões em todo o Brasil, propondo que fosse elaboradas propostas curriculares em cada região capazes de fazer sentido para as escolas.

No Estado do Ceará, entre os anos de 1995 e 2001, surge a construção de uma política educacional alavancada por três eixos centrais a saber– Todos Pela Educação; Educação de Qualidade; e Educação para Todos, é posta em execução a diretriz: "à escola como ponto de partida de toda ação pedagógica, propõe sua autonomia e, ao mesmo tempo, identifica, na parceria com os municípios o caminho para viabilizar o regime de colaboração entre União, Estado e Municípios" (Vieira, 2002, p. 360).

Diante dessa compreensão, em síntese, a partir das discussões que permearam o documento do PCN no Estado do Ceará, surge a elaboração dos Referenciais Curriculares Básicos. O processo de construção teve um caráter colaborativo com representativa de professores com exercício em escolas, técnicos das Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios.

Vale destacar que a elaboração do documento se ancorou na Proposta Curricular Oficial vigente à época, avançando da concepção curricular anterior para uma concepção global e interdisciplinar de currículo a partir de uma adaptação dos PCN e de um redimensionamento na estrutura curricular para a organização do ensino em ciclos e, com referência em César Coll, orientou para que a escola no desempenho do seu papel adotasse uma visão construtivista do conhecimento e uma visão psicopedagógica na aplicação desse conhecimento, tendo-se a seguinte compreensão:

> Construtivista porque valoriza uma aprendizagem significativa e uma memorização compreensiva. Significativa porque não-repetitiva com relação aos modos de conhecer o novo; porque valoriza os conhecimentos prévios da criança; porque questiona e respeita o significado lógico e psicológico da aprendizagem para a criança; porque valoriza os aspectos motivacionais e funcionais; significativa, enfim, porque valoriza a intensa atividade do aluno. Psicopedagógica porque diferencia os conteúdos e simultaneamente os integra em uma intenção pedagógica que, como dissemos, está sempre voltada para o crescimento do ser humano (Coll, 1997, p. 41).

Os Ciclos de Formação representaram uma inovação no que diz respeito a ideia do construtivismo de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, os citados ciclos propuseram uma reorganização do tempo e o espaço escolar com distribuição do ensino fundamental de nove anos, da seguinte maneira: o 1°ciclo, com duração de três anos, englobava a faixa

etária de estudantes de 6, 7 e 8 anos de idade, que representava exatamente a fase de alfabetização; seguiam-se o 2ª, o 3º e o 4º ciclos, todos com duração de dois anos.

A partir de 2011, verifica-se outro movimento relevante no âmbito curricular, pois a SEDUC realiza experiência destacável no campo da ação curricular, através de disponibilização a cada município cearense o documento denominado Orientações Curriculares para a Educação Infantil, elaborado a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Com efeito, o documento citado foi construído a partir da parceria entre a Secretaria da Educação do Estado do Ceará e a Coordenadoria de Educação Infantil do Ministério da Educação, efetivando mais uma ação integrada.

Novamente é utilizada uma metodologia participativa, reunindo representantes da Universidade Federal do Ceará, da UNDIME-Ceará e do Fórum de Educação Infantil do Ceará, e também, com representantes de professores de redes municipais. Foi uma ação realizada como parte do eixo Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, consolidando dessa forma o regime de colaboração União/Estado do Ceará/Municípios.

Acresce o fato de que o principal objetivo do PAIC sempre esteve centrado na alfabetização e na melhoria da aprendizagem dos estudantes a partir de uma gestão compartilhada e (co) responsável com o envolvimento de gestores escolares, professores e secretarias de educação, cada um dos entes com suas responsabilidades específicas, contudo comprometidas com os resultados de suas turmas, escolas e redes.

Foram elaboradas, então, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa e a Proposta Curricular de Matemática – 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – Estado do Ceará, também construídas de forma participativa, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e de amplas reflexões realizadas por consultores de universidades, técnicos de educação do Estado e Município e professores das redes municipais e estadual vinculados ao PAIC.

Surge em 2012, o projeto curricular norteado pelas Orientações Curriculares para a Educação Infantil. A iniciativa parte do entendimento de que deve ocorrer uma transição planejada entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, em 2014, todos os municípios cearenses receberam o documento e foram orientados a incluir a temáticas nas formações dos professores com o intuito de propiciar condições pedagógicas facilitadoras de uma ação educacional comprometida com a qualidade do ensino e para a construção, por cada escola, de propostas pedagógicas que assegurassem o direito de aprender de todas as crianças.

O objetivo da Proposta Curricular é oferecer “uma fonte de apoio didático a gestores escolares e professores, no desenvolvimento das práticas pedagógicas nos diferentes contextos da escola de Ensino Fundamental” (Ceará, 2013, p. 6).

Segundo o documento, se espera que ao final do 5º ano do Ensino Fundamental, os estudantes “sejam leitores fluentes e capazes de compreender e produzir textos orais e escritos [...]” (Ceará, 2013, p. 29).

Figura 2 - Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano

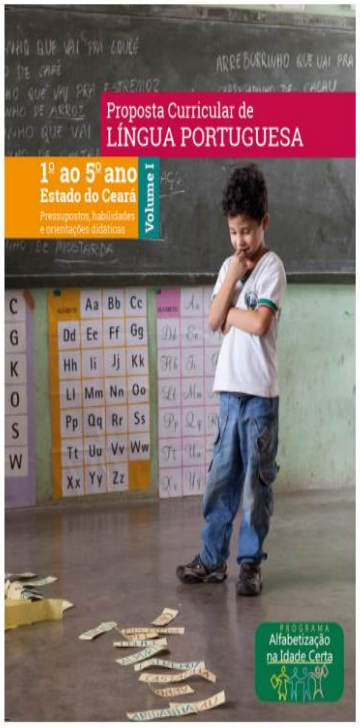


Imagem do volume 1



Imagem do volume 2

Fonte: Ceará, (2014).

O documento encontra-se estruturado em dois volumes destacando os objetivos de ensino e aprendizagem organizados em dois momentos e em progressão:

– Ciclo de alfabetização: 1º e 2º anos.

– Consolidação da alfabetização e ampliação da autonomia da criança na escrita e leitura: 3º, 4º e 5º anos.

O volume I da Proposta aborda possibilidades para que a escola possa operacionalizar e viabilizar o alcance das aprendizagens esperadas ao final de cada ano. Sua elaboração considerou práticas escolares e a leitura atenta de currículos e produções acadêmicas. Trata do planejamento do ensino e acompanhamento da aprendizagem das crianças, oferecendo reflexões relevantes e caminhos

para a efetivação da proposta curricular, conforme levantamento de práticas docentes, de leituras sobre experiências curriculares, de pesquisas e de estudos da área.

O volume II apresenta as habilidades organizadas por eixos do ensino e aprendizagem da Língua Materna e por ano do ensino fundamental I e apresenta o tópico: Como Ensinar? Planejamento e ação: gestão do tempo e a organização da rotina de trabalho com as crianças.

Quadro 4 - Orientações sobre rotina e planejamento

ROTINA	PLANEJAMENTO DE ENSINO
Articula o trabalho de ensino e aprendizagem: tempo, conteúdos, atividades e ambiente educativo.	Pauta-se pela Proposta Curricular e pelo conhecimento da turma e de cada aluno/a.
Assume diferentes configurações e dinâmicas em função das características das turmas e das aprendizagens previstas.	Assume diferente dimensões (da escola, de uma turma, de um ciclo etc.).
Estrutura-se em modalidades organizativas de atividades distribuídas no tempo.	Demanda acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem.
É monitorada e avaliada.	Deve ser compartilhado entre os pares, na escola.
Contempla tempos de leitura e escrita.	Dever ser registrado e pode sofrer alterações sempre que necessário.

Fonte: Elaborada pela autora a partir da proposta curricular do PAIC.

Os pressupostos da Proposta Curricular do Estado do Ceará estão pautados na perspectiva de ser um instrumento capaz de servir ao professor para o planejamento do que deve ser ensinado na escola, de acordo com cada série, com vistas à garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes.

Ainda nessa perspectiva, o documento anuncia a compreensão de proposta curricular e apresenta no corpo do texto as habilidades e competências em leitura e escrita para os estudantes do 2º. ano do Ensino Fundamental.

Nessa linha, o documento especifica que uma proposta curricular é importante para o estabelecimento de um compromisso em torno do que deve ser ensinado e aprendido, deve ser composta essencialmente por objetivos de ensino e de aprendizagem, bem como a progressão das aprendizagens esperadas e os objetivos de ensino e aprendizagem devem ser passíveis de serem alcançados.

Outro aspecto relevante do faz referência ao conceito de "habilidade" utilizado no texto em questão que designa um "procedimento" de natureza linguística e cognitiva, um "saber fazer", que envolve a natureza procedimental do fenômeno linguístico para evitar a abordagem tradicional do ensino da língua, que tende a tratar esse fenômeno como um conjunto de conteúdos e para recorrer a um termo e a um conceito com grande tradição nas escolas.

Em relação ao desenho estrutural da proposta curricular pode-se verificar quatro eixos (oralidade, sistema da escrita e ortografia, produção de textos escritos e leitura organizados em objetivos macros e segmentados em domínios constituídos de habilidades necessárias para a leitura e a produção de textos, orais e escritos. Conforme o quadro abaixo:

Quadro 5 - Eixos da proposta curricular do PAIC

EIXO ORALIDADE	
TÓPICOS	Planejar a produção do texto oral
	Fazer uso adequado de recursos corporais para potencializar a comunicação Participar da produção oral dos colegas de forma respeitosa e tolerante
	Produzir um texto adequado à situação de comunicação, com coerência e coesão
	Participar da produção oral dos colegas de forma respeitosa e tolerante
	Monitorar e avaliar a produção oral
EIXO SISTEMA DA ESCRITA E ORTOGRAFIA	
TÓPICOS	Manusear com adequação materiais de leitura e de escrita nas diversas situações de aprendizagem
	Conhecer o alfabeto
	Desenvolver Consciência Fonológica
	Dominar relações entre grafemas e fonemas e as convenções ortográficas
EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	
TÓPICOS	Planejar a produção do texto com base na situação de comunicação
	Redigir o texto monitorando sua adequação à situação de comunicação
	Redigir o texto monitorando sua adequação ao sistema da escrita e ortografia
	Revisar a produção de textos escritos
EIXO LEITURA (COMPREENSÃO LEITORA)	
TÓPICOS	Retirar informações
	Relacionar informações
	Monitorar a compreensão
	Reagir aos textos lidos
	Familiarizar-se com a produção literária e as situações de leitura
EIXO LEITURA (FLUÊNCIA EM LEITURA)	
TÓPICOS	Desenvolver a precisão e automatismo na decodificação das palavras
	Desenvolver a leitura oral expressiva

Fonte: SEDUC.

A estruturação dos eixos envolve elementos essenciais de leitura, linguagem oral e escrita, envolvendo as práticas de leitura e compreensão prioritariamente abordadas nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente na alfabetização inicial.

Além disso, é essencial enfatizar que são definidas habilidades que devem ser adquiridas pelos estudantes ao final do segundo ano. Vejamos a seguir algumas habilidades propostas:

- habilidade para dominar as regularidades contextuais dos grafemas mais frequentes;
- habilidade de realizar leitura oral com fluência, em textos familiares, de pequenas dimensões, após preparação prévia;

• habilidade de compreensão autônoma de narrativas, bem como o desenvolvimento de estratégias de leitura e de disposições e atitudes positivas em relação ao ato de ler;

• habilidades de produção de textos escritos;

• habilidades de produção de textos orais.

Faz-se necessário destacar a ênfase do documento com relação ao planejamento pedagógico e o trabalho coletivo de Professores, coordenadores pedagógicos, diretores, gestores e outros responsáveis pela aprendizagem dos estudantes nas escolas, elencando situações que contribuam de forma articulada, recolher e analisar informações e indicadores que mapeiam o que os alunos já aprenderam e o que não aprenderam.

O documento orienta, portanto, instaurar em cada escola um ciclo que articule avaliação e planejamento curricular que, mediante as dinâmicas de reuniões que tipicamente ocorrem nas escolas – pedagógicas periódicas, de conselhos e de horário coletivo –, permita que a proposta curricular nutra e seja nutrida pelos processos avaliativos visando a atendimento o mais individualizado possível dos estudantes com o envolvimento o mais coletivo possível de todos os profissionais da escola.

2.4.3 Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza foram fruto de uma conquista almejada por um longo tempo pela educação pública municipal e representou uma proposição curricular que dialogava com a proposta vigente do estado. O documento contou com a participação de professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, técnicos educacionais da SME Sede e dos Distritos de Educação e foi diretamente supervisionado por uma assessoria da Universidade Federal do Ceará para a elaboração das diretrizes, propondo ser uma referência de proposta pedagógica nas escolas municipais (Fortaleza, 2011).

Outro aspecto que chamou bastante atenção na leitura da proposta pedagógica foi o conceito de currículo em consonância com as teorias críticas[17] e pós-críticas[18]compreendendo a "educação e o currículo numa perspectiva holística social e historicamente construída" (Fortaleza, 2011, p. 24).

[17] As teorias críticas fundamentam-se, principalmente, no Materialismo Histórico Dialético, e se caracterizam por colocarem em questão as relações entre educação e sociedade, denunciando as formas de opressão e dominação que se desenvolvem na sociedade e são reproduzidas nos espaços educativos (Fortaleza, 2011, p. 24).

[18] As teorias pós-críticas do currículo caracterizam-se pelas abordagens microssociais e, portanto, pelos fenômenos locais. Assim, rompem com a perspectiva epistemológica dominante da Modernidade, a de busca por leis gerais e universais de forte apelo empirista e matemático, e defendem a noção de que os saberes humanos são discursos elaborados em processo intersubjetivos, marcados por microrrelações de saber (Fortaleza, 2011, p. 25).

Sobre essa questão, Pacheco (2005) destaca que a relação da intenção com a prática pode ser vista por um lado, como a base para a definição de currículo e, por outro, pode ser questionada como ponto de partida e de chegada do desenvolvimento curricular (Pacheco, 2005).

Assim, corroboramos com Pacheco (2001) ao afirmar que o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas.

Nesse contexto, esse capítulo, pois, buscou apresentar algumas das inúmeras especificidades ligadas aos documentos curriculares no âmbito nacional, estadual e municipal, analisando as contribuições no campo da alfabetização, lançando luz sobre as singularidades entre os mesmos e as práticas curriculares baseadas nas estruturas de organização dos textos.

A seguir, serão explanados a Base Nacional Comum Curricular e a sua implementação no município de Fortaleza.

As propostas curriculares citadas acima, merecem destaque por representarem publicações relevantes dos últimos 10 anos, assumindo papel fundamental para o trabalho de revisão e implementação da BNCC para o ensino fundamental anos iniciais, no município de Fortaleza, ao analisarmos as concepções e práticas acerca da organização curricular na alfabetização, evidenciaram que as questões relativas ao currículo dessa área necessitam ser revisitadas e analisadas como o intuito de compreender os efeitos que tais documentos exerceram no processo da reforma curricular da BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores.

3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO PROPOSIÇÃO DE POLÍTICA DE CURRÍCULO E A IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

O capítulo em pauta tem como objetivo analisar o processo de formulação da BNCC como uma proposição de política curricular para a alfabetização e o seu processo de implementação no município de Fortaleza. Nessas condições, o estudo apresenta, na sequência histórica de sua elaboração, a trajetória de ações no processo de (re) formulação e uma breve descrição das versões da BNCC contextualizando as proposições de alfabetização apresentadas no documento, e em seguida como se deu a sua implementação.

3.1 A BNCC como proposição da política de currículo

O currículo ocupa um espaço imperativo no que diz respeito as políticas educacionais, gerando efeitos direto nas propostas disseminadas pelos textos oficiais que permeiam o âmbito político-econômico neoliberal.

Com isso, a elaboração das políticas curriculares entrelaça os aspectos educacionais, políticos, culturais que permeiam as relações entre sociedade e educação. Em consonância com essa ideia compreendemos que não há neutralidade no currículo "[...] ele é sempre parte de uma ação seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja o conhecimento legítimo" (Apple, 1994, p. 59).

Assim, realizamos a análise documental da política curricular da BNCC para apreender o projeto educativo que perpassa as compreensões de currículo presentes na BNCC como foco para a alfabetização dos estudantes.

Sendo o currículo um palco de disputas e de tensões como o surgimento da BNCC, um documento normativo dos currículos no Brasil, seria natural que houvesse vozes antagônicas e vozes silenciadas. Portanto, é importante salientar, ainda que panorâmica e reflexivamente, o teor de algumas dessas vozes, embora isso não esteja no objetivo central da presente pesquisa.

Em síntese, as políticas curriculares traduzem as mecanismos de poder forças existentes numa sociedade, como pode ter ocorrido com o processo de elaboração da BNCC e por ocasião decidindo sobre o que é considerado essencial para que todos os estudantes brasileiros aprendam a partir de um aspecto significativo e àquilo que é considerado como melhor ou mais adequado na visão de grupos hegemônicos, como reforçam Ribeiro e Craveiro (2017, p. 57), ao afirmarem que "Currículo é também uma política cultural, uma vez que a política [...] é entendida como disputas entre discursos em busca de um poder de fixar um sentido", destacando-se o "viés da regulação e do controle" (Ribeiro & Craveiro, 2017, p. 65).

Nesse contexto o currículo se apresenta como um instrumento de resistência diante das necessidades defendidas nas concepções hegemônicas da escola capitalista, atingindo o espaço da sala de aula em suas múltiplas complexidades desde ao planejamento do professor até a elaboração das políticas curriculares nacionais.

Como exemplo desse tipo de política, temos no cenário atual do Brasil a BNCC, documento de caráter normativo que referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares de todo território nacional.

A BNCC trouxe à tona novamente discussões acerca de um currículo nacional, da questão curricular para educação básica desde seu processo de elaboração e revelou as diversas disputas em torno da educação em vários âmbitos, da política às salas de aula; assim trouxemos esse contexto para a partir dele discutir as proposições específicas para a alfabetização que não se desvinculam definitivamente desses temas estruturais que são corporificados no documento da Base.

Segundo definição do MEC, a Base Nacional Comum Curricular, trata-se de "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" (Brasil, 2017, p. 7) e estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: "as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo" (Brasil, 2018, p. 11).

Desse modo, a BNCC, após sua homologação, passa a normatizar, através dos projetos políticos pedagógicos escolares, o fazer pedagógico dos professores e as suas práticas a partir de doze proposições que anunciam a articulação entre as áreas do conhecimento, da escolarização e os objetivos de aprendizagem.

Tal sustentação de acordo com o MEC ocorreu, pois, a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica e está "orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica" (Brasil, 2017, p. 7).

Para melhor compreensão do estudo vale resgatar a linha histórica de construção do documento da BNCC, que contou com três versões que ocorreram entre os anos de 2015 até a sua homologação em 20 de dezembro de 2017.

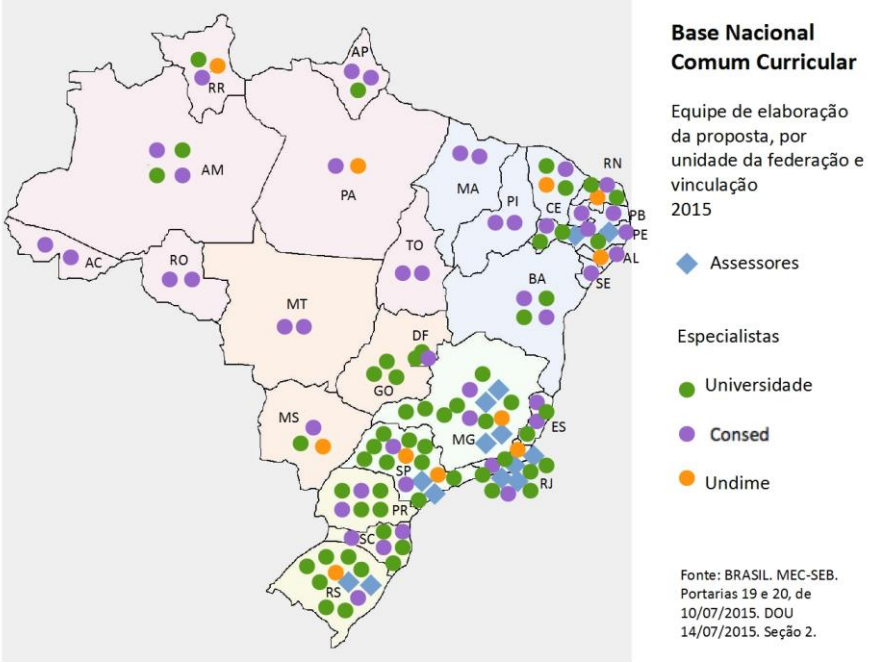
O processo de elaboração do documento trilhou veredas que perpassaram escolha, de organização e de avaliação do currículo, bem como seus fundamentos pedagógicos, o pacto federativo e sua implementação.

Durante os três anos de mobilização e construção, muito momentos fizerem parte desse processo que contou com estudos de especialistas das universidades, participação dos professores de forma online através de plataforma específica, seminários estaduais, audiências públicas, dentre outras ações que foram sendo desencadeadas a nível nacional ao municipal.

Nesse sentido, foram produzidas duas versões iniciais da BNCC – uma em 2015 e a outra em 2016 - que sofreram modificações à medida que as discussões iam ocorrendo até a elaboração da proposta apresentada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação, em abril de 2017. Ressalta-se que

foi constituída pelo MEC uma comissão para a realização da elaboração da BNCC composta por 116 especialistas, integrantes de 35 universidades e 2 institutos federais de educação e professores das redes públicas estaduais.

Figura 3 - Equipe de elaboração da BNCC por unidade da federação



Fonte: Brasil (2018)

Inicialmente, a sua primeira versão foi publicada e disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015 e contou com a elaborada Ministério da Educação (MEC) e demais Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

De acordo com o texto oficial, é preciso definir os componentes curriculares básicos, denominados de direitos de aprendizagem, com conteúdo relevantes para todos os estudantes, "conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro deve ter acesso para que seus Direitos de Aprendizagem e do Desenvolvimento sejam assegurados" (Brasil, 2015, p. 13).

Diante desse posicionamento, a ANPED se mostrou contrária à BNCC e identificou possíveis problemas com sua implementação, dentre eles: riscos à democracia, efeitos sobre o trabalho docente numa perspectiva engessada das práticas pedagógicas e centrado na lógica conteudista.

Para atuar sobre esse contexto, é criada a campanha "Aqui já tem Currículo, que surge em oposição à BNCC destacando que os professores já praticam currículos valorizando os contextos e não precisam de controle sobre seu fazer pedagógico.

Em seguida, no ano de 2016, após um período de debates e reelaboração da proposta, é disponibilizada a segunda versão do documento que apresenta "uma definição em relação aos seus princípios pedagógicos; a consideração das peculiaridades das etapas da educação básica e de seus sujeitos; a incorporação das modalidades da educação básica e de suas temáticas sociais" (Bittencourt, 2017, p. 559).

Logo após uma sequência de seminários que ocorreram em todos os estados brasileiros no ano de 2016, a BNCC assume uma estrutura mais definida a partir de significativas alterações a partir dos resultados obtidos nas consultas públicas.

Diante da construção das três versões da BNCC, o Relatório produzido pela CONSED e UNDIME recomenda que a última versão do documento evidencie qual a concepção de currículo que orienta a Base.

A partir das considerações elencadas no relatório o documento sofreu uma nova alteração e apresentou em seu texto um tópico referente aos fundamentos pedagógicos da BNCC, explicitando os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral.

A alteração realizada substituiu a de Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento em relação a princípios éticos, políticos e estéticos de acordo com as orientações das DCN, presente no texto segunda versão. Outro aspecto relevante diz respeito aos conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências, o documento destaca por competência "a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões relevantes" (Brasil, 2017a, p. 15).

O enfoque por competência encontra-se também na LDB ao definir as diretrizes do EM (Artigos 35 e 36) e na LDB, sob o qual está orientada a maioria dos currículos municipais e estaduais. A orientação por competências também ocorre em grande parte das reformas curriculares de diversos países e em avaliações internacionais.

Conforme Young (2014), o currículo nacional é estratégia política que assegura o direito de todas as crianças. Esse conhecimento permite a busca por explicações da vida em diversas áreas e etapas da escolarização, "os currículos como forma de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado" (Young, 2014, p. 197).

É imprescindível, então, diante desse documento mandatário, antes de pensarmos qual currículo está prescrito para alfabetização, considerarmos esse conceito de currículo na perspectiva de Sacristán (2013) quando responde à pergunta: o que significa currículo? O autor chama a atenção para a

potencialidade reguladora, sua não neutralidade, bem como a construção peculiar que é a cultura curricular. O autor segue afirmando que

> o pensamento sobre currículo tem que desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é necessário explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos (Sacristán, 2013, p. 23).

Conforme discute Macedo (2002), o conceito de competência é algo central nos documentos oficiais curriculares construídos nos últimos anos, considerando-se que, "a despeito da multiplicidade de significados que assume, a noção de competência tem sido tomada como princípio de organização curricular" (Macedo, 2002, p. 116).

De acordo com Pacheco (1999), a análise das políticas curriculares remete-nos para a escola como palco permanente de decisão, de acordo com as competências que são definidas quer no quadro normativo dos textos curriculares, quer no quotidiano das práticas escolares.

Aqui cabe, fazer alusão aos autores, tais como Soares (2013) e Morais (2012) trazem quando abordam os condicionantes sociais, culturais e políticos da alfabetização, e quando avaliam o sentido do que se faz e o porquê se faz e, até mesmo, o porquê não se faz, ao questionarem a naturalização do fracasso da escola em alfabetizar crianças.

Morais (2012,) enfatiza que

> costumamos dizer que vivemos, no Brasil, um verdadeiro apartheid educacional, no qual coexistem, sem maiores questionamentos, dois sistemas de ensino: aquele destinado às classes médias e à burguesia e outro destinado às camadas populares, no qual se passou a aceitar, como natural, que um altíssimo percentual de crianças chegue ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético (p. 23).

Conforme a necessidade preeminente do assunto, especialistas têm realizado várias indagações: qual projeto educacional a Base propõe? Que concepções de educação, de alfabetização? O que está posto por esse documento em termos educacionais para todo o país? A quais interesses atende? Quais forças estiveram tensionadas na construção dessa proposta normativa e, ainda, quais efeitos traz para a organização escolar,para as práticas curriculares e formação pedagógicas, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental?

É importante assinalarmos que, desde a Constituição de 1988, no artigo 210, há a sinalização para assegurar a todos(as) uma educação igualitária por meio de conteúdos mínimos fixados para o ensino fundamental.

Segundo Araújo (2018) e Biondo (2019), assim como outros autores, que discutem a elaboração da Base, e o próprio documento colocam esta previsão constitucional como a origem da discussão acerca da construção de uma base nacional comum curricular, porque estabelece que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum (...)" (Brasil,1988).

Conforme Gontijo (2015), posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Lei nº 9.394 de 1996 e o último PNE continuaram enfatizando uma base para a educação nacional. No último PNE, por exemplo, que está em vigência de 2014-2024 a elaboração da BNCC integra quatro das estratégias previstas no documento.

A Base se torna, assim, assunto na sociedade brasileira, desde a sua concepção até sua homologação, quando passou a estar no centro do debate educativo, seja por grupos de professores, escolas, seja por organizações sociais/empresariais interessadas ou pela mídia que noticiou, em diversos momentos, o processo de elaboração e aprovação do documento. Mas, afinal, o que representa essa política pública do estado e quais implicações têm trazido para a educação brasileira e, especificamente, para a alfabetização?

Corrêa e Morgado (2018) questionam as tensões no processo de construção da base e a representatividade da sociedade na proposta, em razão dos grupos envolvidos, segundo os autores, "nesta ordem de ideias, o fortalecimento de um ciclo de políticas vai-se constituindo e ganhando novas vozes, quer através dos grupos privados que articularam e financiaram a construção da BNCC, quer através de palestras, viagens e consultorias com agências internacionais" (Corrêa & Morgado, 2018, p. 6).

Mais recentemente, em 2013, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) foram definidas a partir da constatação de que as várias modificações – como o ensino fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade deixaram as anteriores defasadas.

Ainda em vigor, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) contemplam todas as etapas da educação básica e modalidades de ensino: educação no campo, educação indígena, ensino especial, educação profissional, dentre outras. Afirma, no seu texto de apresentação:

> nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (Brasil, 2013, p. 6).

Importa lembrar que, as Diretrizes Curriculares Nacionais já anunciavam anteriormente o objetivo em alcançar o formato de uma Base Nacional Comum Curricular que atendesse a todo território brasileiro. Visualizamos, inegavelmente, um campo de disputa corrente na elaboração, feitura desses documentos.

Considerando esse palco social, político, surgiu um debate acerca da construção de uma Base, desconsiderando o que se tinha, até então, produzido. Sobre essa pauta, localizamos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) que

> [...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (p. 24).

A despeito da existência das Diretrizes, a concretização da BNCC, hoje homologada e em vigência, se iniciava, de fato, há seis anos, quando se introduzia o movimento para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular- BNCC pelo governo federal e, em setembro de 2015, era apresentada uma primeira versão do documento. Ao longo do percurso de elaboração da BNCC foram construídas três versões curriculares do documento.

Por seu turno, no ano de 2017 é lançada a pelo ministro da educação José Mendonça Filho, a terceira versão da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, homologada pela resolução CNE/CP nº 2/2017, a qual efetivamente anunciava o documento de caráter obrigatório, o qual define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, seja em escola pública ou privada (Brasil, 2017).

Desta forma, o processo de elaboração da BNCC, considerou o contexto histórico da política nacional da Educação Básica do Brasil, principalmente, em consonância com a legislação vigente e defendendo o direito ao aprendizado de todos.

Nesse sentido, após a homologação e sua implementação que se deu a partir de 2019, visto que, de fato, dali em diante, começou a normatizar, por meio dos currículos e, posteriormente, dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, o fazer pedagógico dos docentes e as práticas escolares como um todo.

Nessa ordem de ideias, em um contexto histórico político e educacional de reformas a partir de diretrizes internacionais no âmbito político e econômico (Tommasi, 2000), é que se instala o processo de formulação da BNCC brasileira.

Quadro 6 - Histórico das ações relacionadas ao processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2013 a 2017)

PERÍODO	AÇÃO
2013	Criação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular
2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)
2014	Segunda Conferência Nacional5 pela Educação (CONAE)
2015	I Seminário Interinstitucional[19] para elaboração da BNC
2015	Lançado no Portal do MEC versão preliminar da BNCC para consulta pública
2015 a 2016	Recebimento das contribuições via portal do MEC
2016	Apresentação da 2ª versão do documento da BNCC
23 de junho a 10 de agosto 2016	Realização de Seminários Estaduais sobre a BNCC
26 de janeiro 2017	MEC apresenta trabalhos de revisão da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Fevereiro de 2017	Lançamento da 3ª versão da BNCC
06 de abril de 2017	Apresentação da 3ª versão da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e entrega do documento para o CNE.
Audiências Públicas Regionais	Região Norte: 07/07/2017 – Manaus/AM
	Região Nordeste: 28/07/2017 – Recife/PE
	Região Sul: 11/08/2017- Florianópolis/SC
	Região Sudeste: 25/08/2017- São Paulo/SP
	Região Centro Oeste: 11/09/2017- Brasília DF
20 de dezembro de 2017	BNCC homologada

Fonte: Elaborado pela autora.

Retomando ao histórico das ações apresentadas acima, convém destacar a realização dos Seminários Estaduais que reuniram mais de 9 mil participantes, a maioria professores, que foram trouxeram contribuições significativas para a alteração de alguns pontos sobre os textos introdutórios da BNCC. Tais contribuições foram sistematizadas em um relatório, entregue ao MEC em 14 de setembro

[19] O Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: . Acesso em: 20 abr. 2022.

de 2016 e culminou na terceira versão do texto da Base, redigida a partir das recomendações dos seminários, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 6 de abril de 2017.

Quadro 7 - Levantamento dos seminários estaduais relacionados à implementação da BNCC

Total de Seminários	Participantes Geral	Palestras	Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-Oeste	Região Sul	Região Sudeste
27	9275	50	25%	37%	15%	10%	13%

Fonte: Elaborado pela autora.

Em análise percebe-se que a região nordeste foi a que apresentou o maior número de percentual de participação nas plenárias de consolidação das análises e no caso do Ceará, de acordo com o relatório síntese disponibilizado no portal da BNCC, estado representou expressivamente considerações relevantes para a reorganização do documento em diversos eixos.

Após situar o contexto histórico da BNCC, convém compreendermos a organização oficial do documento e a estrutura dos eixos. Incialmente a introdução faz referência as 10 competências que devem reger todas as outras competências, objetivos de aprendizagem e habilidades dos componentes disciplinares. São elas:

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer

escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

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

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

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

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, pp. 9-10).

Ao definir essas competências, a BNCC define uma trajetória das aprendizagens que devem ocorrer ao longo da Educação Básica que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro ponto de delimitação é a organização do Ensino Fundamental dividido em cinco áreas de conhecimento. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 essas áreas visam "[...] favorecer a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares" (Brasil, 2010, p. 26) e são estruturadas por componentes curriculares, para os iniciais (1° ao 5° ano) e ainda apresentam por competências específicas para serem desenvolvidas ao longo dos nove anos do ensino fundamental.

O documento tem como finalidade nortear os conteúdos ensinados nas escolas em âmbito federal, estadual e municipal. Para isso apresenta diversas competências e habilidades a serem desenvolvidas como metas para os alunos atingirem durante o processo de escolaridade na educação básica. A abordagem conceitual de competência utilizado na BNCC diz respeito a "Mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído." (Brasil, 2017, p.16).

Visto isso, Silva (2008) apresenta que o termo competência vem sendo utilizado regularmente pelos sujeitos que atuam no campo da educação, especialmente na área do currículo. Nesse sentido,

de acordo com Silva (2008), o ensino voltado para o desenvolvimento das competências, não pode resumir-se a transmissão pura e simples de saberes, mas se faz necessário o exercício de realizar a transferência do conhecimento de uma ocasião para a outra.

Portanto, Silva (2014) defende que o professor possa fazer da sala de aula um espaço fértil "favorável à conversação, não como um expert, mas como um agente mediador das demandas variadas que emergem dos estudantes, buscando convergências [...], utilizando-as, comparando-as e desmascarando-as" (p. 528).

Neste processo, cabe destacar os saberes apreendidos precisam agregar significado, para serem colocados nas práticas sociais. Uma vez que Perrenoud (2002) aponta que as competências devem ser construídas socialmente, nas práticas de interação para que os conhecimentos sejam contextualizados.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Em seguida, visualiza-se os marcos legais e os fundamentos pedagógicos, os quais defendem que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018, p.14).

Nesses termos, após reportarmos a BNCC no contexto das políticas públicas nacionais de educação, agora podemos analisar a proposta de alfabetização apresentada no documento, bem como a estruturação das competências e habilidades.

Interessa-nos situar a proposta curricular da BNCC para a alfabetização, assim como observar os limites postos pelo documento no concernente ao campo da alfabetização, foco desse estudo.

3.2 A proposta curricular da BNCC para a alfabetização

Na confluência do contexto apresentado de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, considerando as concepções de alfabetização e de letramento que compõe o texto oficial da BNCC, vamos analisar, neste capítulo, a proposta curricular no currículo de Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental abordado no referido documento e concomitantemente as tensões que estiveram presentes em todas as suas versões enquanto política pública de currículo.

A este propósito, vale destacar que a alfabetização na BNCC tem natureza histórica, junto a políticas públicas das práticas pedagógicas. A formação é requerida nos processos de ensino-aprendizagem filtrado pelo discurso pedagógico (Mortatti, 2015).

A autora afirma que, na BNCC, a alfabetização revela o lado das apropriações construtivistas e o lado da tradição pedagógica, o que resulta em algo positivo na formação e que o sentido do processo educativo define o conteúdo ensinado e as mudanças oriundas pela aprovação de leis que resultam na implementação da reforma curricular na escola.

De acordo com o exposto, os indicadores de qualidade julgam a necessidade da existência do documento. Sua prevalência trata de um currículo centrado em conteúdos e habilidades.

O desenvolvimento será controlado por avaliações em larga escala, como se observa na BNCC, estabelecida em 20 de dezembro de 2017:

> 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 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).

A BNCC define o conjunto sistemático de aprendizagens que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica. Tais aprendizagens estão em conformidade com o PNE. O documento está definido no art. 1º, da Lei 9.394/1996. Em sua normatização, há orientação de princípios éticos, políticos, por exemplo, para a formação integral. Expõem-se temáticas sobre sociedade justa, democrática e inclusiva – fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Seus mecanismos estão fortalecidos, de modo que o esperado é que

> [...] a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2017).

Compreender a linguagem como interação social é um aspecto positivo do documento norteador da BNCC, contudo é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, essa concepção seja de fato aplicada ao ensino.

A base estabelece os objetivos de aprendizagem, pelo que são definidas competências e habilidades essenciais. Então, o currículo é determinado, conforme o que se espera alcançar, sendo traçadas as estratégias pedagógicas consideradas adequadas.

Por seu turno, faz-se necessário abordar o sentido do termo competência, considerando a condição plural de seu significado utilizado sob várias perspectivas.

No tocante à educação brasileira, o uso da expressão ocupou um espaço nos textos dos documentos curriculares, inicialmente no ensino superior, em meados da década de 90 e posteriormente teve o uso transferido para as demais modalidades de ensino.

Em virtude das diversas proposições dos termos competência e objetivo, Pacheco (2003) pontua que competência indica "o que é necessário para se percorrer um dado caminho" e objetivo significa "o resultado que se deve alcançar no final desse caminho".

Nessa compreensão o currículo, em uma abrangência mais ampla, concentra uma relação de conteúdos tidos como relevantes e necessários para uma articulação de um conjunto de competências e habilidades que o estudante utilizará para além do espaço escolar.

A BNCC define os primeiros anos do ensino fundamental com a ação pedagógica com foco na alfabetização, para garantir oportunidades, a partir da apropriação do sistema de escrita alfabética, a qual entende que a criança está sujeita a especificidades da alfabetização em duas linhas de ação. A primeira traz as práticas sociais de leitura e escrita. A segunda se junta com a primeira e dá base as atividades de reflexão da escrita alfabética. Essa é considerada uma tarefa extensa e complexa com os conteúdos diversos, trabalhados na escola e no convívio social.

Tais conteúdos curriculares tratam de "[...] ao descortinarem as crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares lhe oferecera oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo que se considera mais significativo" (Brasil, 2010).

Percebe-se que o texto, em sua produção, apresenta a alfabetização na perspectiva do letramento. Em relação ao processo de alfabetização e de letramento, entendemos que estes devem ocorrer de forma dialógica, indissociável, como afirma Soares (1998):

> O primeiro termo, alfabetização, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam. Já o segundo termo,

> letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais (p. 47).

Ainda segundo a professora Magda Soares (1998, p.47), "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita".

Em articulação com as competências gerais e específicas da área da Língua Portuguesa são apresentadas dez competências, que podem ser vistas no quadro a seguir:

Quadro 8 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1	Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3	Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
4	Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
6	Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.
10	Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.

Fonte: BNCC, (2017).

As competências específicas são estabelecidas a partir da área de conhecimento, cujo desenvolvimento deve ocorrer no decorrer dos nove anos de escolarização e devem possibilitar a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares.

A área da Língua Portuguesa está organizada em cinco eixos que visam atender a chamada multiplicidade de modalidades, utilizando a língua escrita e oral a partir do texto como centro das práticas de linguagem. A seguir a apresentação de cada eixo com as devidas especificidades.

Quadro 9 - Eixos da área de Língua Portuguesa.

Oralidade	Inclui conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais.
Leitura	Compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais.
Escrita	A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de normatividade.
Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais	O processo de alfabetização é ampliado ao longo do Ensino Fundamental, pelas práticas de análise linguística e gramatical, estreitamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita.
Educação Literária	Predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional.

Fonte: BNCC, (2017).

No quadro acima é possível identificar que o eixo central da ação pedagógica no componente de língua portuguesa aponta as linhas de ensino voltadas para as práticas de leitura e escrita, cita o trabalho com a codificação de decodificação de letras e ainda, aborda a ideia de um ensino que prioriza as habilidades e competências (Brasil, 2017).

Considera-se, ainda, a importância da aprendizagem do código escrito para que a criança possa ler e escrever enfatizando a alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental:

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 59).

Nessa perspectiva, é necessário considerar o contexto múltiplo da sociedade brasileira, a qual o estudante se encontra inserido, pois faz-se necessário minimamente alguns elementos para que esse estudante se aproprie do sistema de escrita alfabético, o qual é de grande complexidade: [...] dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples [...] (Brasil, 2017, p. 90).

Segundo Veiga e Silva (2018), a Educação de qualidade é responsabilidade do Estado e de governos, que, "por meio de financiamentos e de políticas públicas comprometidas com os interesses da sociedade, criarão as condições objetivas e subjetivas para que a alcancemos" (p. 46).

Assim, torna-se urgente o investimento na formação de professores, em materiais estruturados e na ampliação de políticas públicas que tenham como foco a alfabetização e a qualidade da educação.

Diante do exposto, apresenta-se um resumo sobre as principais mudanças anunciadas pela BNCC com relação ao processo de alfabetização:

Quadro 10 - Síntese das principais alterações relacionadas à alfabetização

LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC	
APRESENTAÇÃO	Na BNCC, Língua Portuguesa propõe o desenvolvimento das capacidades envolvidas na produção, recepção, tratamento e análise das linguagens que contribuem para a participação significativa e crítica do aluno nas diversas práticas sociais de linguagem. Em consequência, a Língua Portuguesa na BNCC busca sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo de diferentes linguagens, em várias mídias, o multiletramento.
QUAIS AS PRINCIPAIS MUDANÇAS PARA O ALUNO E O PROFESSOR?	Na BNCC, o componente Língua Portuguesa diz respeito ao português brasileiro, o que aproxima alunos e professores de sua realidade linguística, atualizando e contextualizando o ensino da norma-padrão.
	Os primeiros dois anos no Ensino Fundamental focam na apropriação do sistema alfabético da escrita em práticas de linguagem socialmente situadas.
	A Língua Portuguesa na BNCC tem ênfase na interpretação de textos, no pensamento crítico, na distinção entre fatos e opiniões e na redação de textos.
	A Língua Portuguesa na BNCC considera novos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, e, também, novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.
	Propõe maior inserção da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem
	Dimensões da aprendizagem da língua: a faceta da consciência fonológica e a perspectiva enunciativo-discursiva
ESTRUTURA	A introdução do componente língua portuguesa apresenta: • Os pressupostos pedagógicos do componente. • As competências específicas do componente. • As práticas, eixos e campos de atuação que organizam os objetos de conhecimento e as habilidades do componente
	As habilidades estão associadas a EIXOS, correspondentes a quatro tipos de práticas próprias dos diferentes usos da linguagem. Cada uma delas pode receber ênfase diferente, a depender do ano de escolarização.

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC.

Com base no Quadro acima são evidenciados alguns achados nos seguintes aspectos gerais :Inicialmente, abordaremos o aspecto conceitual da alfabetização na BNCC, o qual faz envolve aspectos que situam a centralidade do texto com a perspectiva do trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita e a compreensão do planejamento do professor com vistas a contemplar atividades que permitam aos alunos a refletir sobre o sistema de escrita alfabética.

Nessa perspectiva, o documento incorpora aspectos do construtivismo, relacionados ao processo de aquisição da apropriação da escrita pelos estudantes. Destaca-se ainda que a concepção de alfabetização abordada no documento gerou acaloradas discussões entre os especialistas durante a elaboração da BNCC, pois entendeu-se que o fato de fazer referência à notação alfabética poderia levar a falta de trabalho com o texto e sua função social , porém , diante das alterações que permearam o texto nas versões anteriores foi possível estabelecer uma linha de orientação de que é preciso o estudante ser capaz de ler e escrever textos de diversos gêneros.

Outro fator inovador do documento refere-se ao uso da tecnologia nas práticas de linguagem na sociedade atual, dando ênfase ao ensino das especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais. Nota-se que a BNCC utilizou os conceitos de letramento e alfabetização, dando a essa última um reconhecimento de que há especificidades na apropriação das características do sistema de escrita, e que durante um determinado tempo da escolaridade a alfabetização deve ser foco do trabalho pedagógico.

3.3. Contextualização estadual: um pacto colaborativo para a implementação da BNCC

Para compreender quais os efeitos na alfabetização e no currículo do Estado do Ceará a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), faz-se necessário contextualizar um pouco da história que precedeu esse documento no âmbito da Secretaria de Educação do Estado.

Neste entendimento, contextualizar a Educação ou o currículo, previsto na LDB nº 9394/96, art. 26, vai além de uma releitura elaborada de características regionais, pois intrinsicamente, refere-se à construção de saberes relacionados às práticas sociais dos sujeitos. Posto isso, as redes escolares, ao discutir a implementação da BNCC, no que diz respeito ao contexto, incorpore a ideia de que o contexto é um organismo vivo em seus elementos mais essenciais como as ideias, os valores e as maneiras de ver e pertencer ao mundo.

Nessa lógica, contextualizar implica em construção de pontes que promovam o tecer de novas teias que surgem fio a fio após longos períodos de entrelaçamento. Assim, reportando-nos ao Estado do

Ceará, onde o cenário tem histórias férteis de construção de sentidos que permeiam o fazer pedagógico entrelaço com o processo de ensino e aprendizagem.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz consigo uma série de impactos e atualizações necessárias no tocante à reforma curricular. Uma delas é a adequação dos currículos de todas as escolas públicas e privadas do país até, no máximo, o início do ano letivo de 2020.

Convém referir que, durante a fase final de revisão da BNCC, as redes de ensino começaram a preparar seus processos de planejamento e implementação. Após a sua aprovação, o MEC disponibiliza para todos os estados brasileiros o documento Guia de Implementação da BNCC[20].

O guia tem como objetivo apoiar gestores estaduais, municipais e escolas no percurso de (re) elaboração e implementação das propostas curriculares das redes, nas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, apresenta chama a atenção para a relevância do princípio colaborativo entre entes federados, entendido, como um importante elemento articulador desse processo.

Diante do exposto, convém situarmos o Ceará e o modelo de colaboração vigente. O estado do Ceará, historicamente, apresenta uma trajetória consolidada no tocante ao regime de colaboração entre estado e municípios, principalmente no eixo de gestão por resultados, reflexo de uma política educacional que tem no seu corpo estrutural a co- responsabilização dos entes federados para a sua implementação.

Nesta perspectiva, o exemplo do Ceará, como articulador de uma política pública educacional, que envolve em regime de colaboração todos os municípios em prol da implementação de ações macros, pois envolve para além de um planejamento articulado e efetivo, recursos financeiros para a promoção de bons resultados educacionais.

Assim, a partir do ano 2007, a adoção de estratégias para operacionalizar o regime de colaboração entre os entes federados no País, visando ampliar o direito à educação, temática que tem ganhado destaque (Araújo, 2010).

Importa lembrar que o regime de colaboração, dentre seus princípios norteadores para estruturação e implementação de propostas curriculares, parte de algumas questões centrais, tais: de que forma garantir a participação efetiva de diferentes agentes no processo de (re)elaboração curricular em regime de colaboração? Como planejar a mobilização do processo de (re)elaboração curricular? Quais decisões são tomadas por quem e de que maneira?

[20] O Guia de Implementação da BNCC é fruto do trabalho colaborativo entre MEC, Consed, Undime, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE).

Nessa ordem de ideias, em dezembro de 2017, ocorreu a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente às etapas da educação infantil e do ensino fundamental, contendo o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos (as) os (as) alunos (as) têm o direito de desenvolver ao longo dessas etapas da educação básica.

Por meio de um pacto colaborativo, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), estabelecido no início de 2018, as redes de ensino começaram o processo de implementação da BNCC, iniciando o percurso de (re) elaboração de sua proposta curricular.

Na base de tudo isso, o Estado do Ceará, desenvolveu ações durante o ano em curso, gerando através de um processo participativo para a construção de um documento curricular que fosse referência para a escola no que concerne à educação infantil e ao ensino fundamental e estabeleceu um planejamento divido em etapas, com os 184 municípios do Estado para implementar o documento curricular, do qual resultou o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Nesses termos, de acordo com as orientações divulgadas na Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018[21], a SEDUC protocola Ofício nº 03, de 03 de dezembro de 2018,ao Conselho Estadual de Educação (CEE), solicitando análise das normas complementares para instituir o Documento Curricular Referencial do Ceará a fim de orientar a sua implementação no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

Em resposta à solicitação, o Conselho Estadual emite o Parecer Nº 0906/2018[22] que faz menção de um breve histórico do percurso realizado, nacionalmente, para a elaboração da BNCC; apresenta-se o caminhar para a construção do Documento Curricular Referencial do Ceará: sua fundamentação e concepção pedagógica, os princípios orientadores, a transição entre as etapas da educação, referencial curricular da educação infantil e do ensino fundamental, os princípios éticos, políticos e estéticos, as áreas do conhecimento e considerações, bem como ainda esclarece que deve-

[21] Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação, com vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios.

[22]Parecer aprova normas complementares para instituir e orientar a implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará: Princípios, Direitos e Orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

se preservar a autonomia das escolas e estabeleceu que o Documento Curricular Referencial do Ceará fosse fundamentado na BNCC, sem alterar os seus princípios gerais, assegurando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, durante as etapas da educação infantil e do ensino fundamental.

Ainda no ofício destinado ao Conselho Estadual, a SEDUC, apresenta uma agenda de como se daria a construção do Documento Curricular Referencial do Ceará, de acordo com o quadro abaixo:

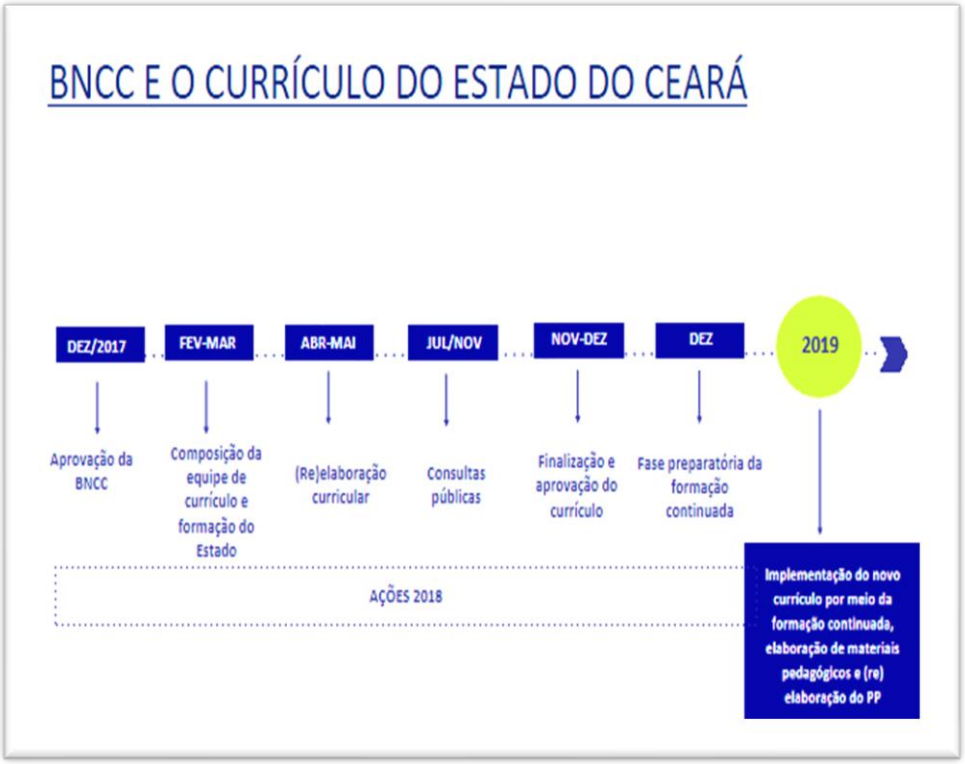
Quadro 11 - Agenda cronológica das ações do Conselho Estadual de Educação

AGENDA DE AÇÕES	
PERÍODO	AÇÃO REALIZADA
2015	Reunião com o Conselho Estadual de educação para apresentar o trabalho realizado pela equipe ProBNCC, bem como, para discutir concepções de currículo que ao longo dos encontros foram sendo apresentadas por técnicos e redatores.
2016	XIII Encontro Estadual dos Conselhos Municipais de Educação do Ceará: A BNCC e o papel dos conselhos municipais de educação no processo de regulamentação do currículo.
	I Encontro Técnico para Estudo da Proposta Curricular Cearense com participação de professores, cujo objetivo foi receber contribuições que seriam inseridas na primeira versão da proposta curricular cearense, elaborada a partir da BNCC.
2018	Encontro "Mobilização para Consulta Pública do Documento Curricular do Ceará" para as Comissões Regionais.
	Realização de encontros regionais para mobilização das redes municipais organizados pelas Comissões Regionais.
	Realização da Consulta Pública via plataforma *on line* do MEC, entre 20 de agosto e 15 de outubro.
	Envio do Documento Curricular Referencial do Ceará para os leitores críticos.
	Consulta Pública coordenada pela Seduc contou com 6.943 e 3 acessos de pessoas físicas; 3.116 comentários com participação qualitativa; e 126.188 com a participação de clique "sim" ou "não", "parcial", sendo organizada da seguinte forma: - comunicação via website da Undime-CE, WhatsApp, e-mails; - elaboração de tutorial de acesso à plataforma online da consulta pública; - materiais enviados às Secretarias Municipais de Educação via Undime-CE; - mobilização nas IES: PROFs, PIBID, Residência Pedagógica.

Fonte: elaborado pela autora.

É importante considerar que o conjunto de ações realizadas para construção do DCRC teve um planejamento sequência temporal construído com os 184 municípios cearenses priorizando o gerenciamento de fases fundamentais para a operacionalização e execução da implementação que iniciou em 2019.

Figura 4 - Ações cronológicas da implementação da BNCC no Estado do Ceará



Fonte: Movimento pela Base.

Com isso, em virtude da nova proposta de política curricular apresentada à educação brasileira, os 184 municípios do Estado do Ceará iniciaram a organização, cada um dentro das suas especificidades, na perspectiva de garantir que as novas proposições curriculares fossem vivenciadas nas salas de aula, conforme o estabelecido na resolução CNE/CP nº2 de 22 de dezembro de 2017, em seu artigo 15°, parágrafo único: "A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020."

Dessa maneira, a SEDUC executou um planejamento de implementação do documento utilizando formação de professores e gestores de todos os municípios cearenses, tendo como objetivo alcançar toda a rede estadual e municipal até o final do ano de 2019.

Em seguida, os próximos passos da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) junto aos municípios envolveu apoio técnico e financeiro, condições para a formação continuada, orientações para as escolas referentes à revisão de seus projetos pedagógicos, alinhar matrizes de avaliações formativas e estruturar acompanhamento da aprendizagem dos alunos a partir do DCRC/BNCC.

Assim, na linha de entendimento do Movimento pela Base Nacional Comum, "Tão importante quanto ter uma Base de qualidade é garantir que ela seja uma realidade nas salas de aula de todo país"[1].

Dito isso, esse processo de implementação deve ser pensado nos espaços de cada sala de aula e considerando as especificidades de cada localidade de maneira a compreender o conhecimento como um processo dinâmico.

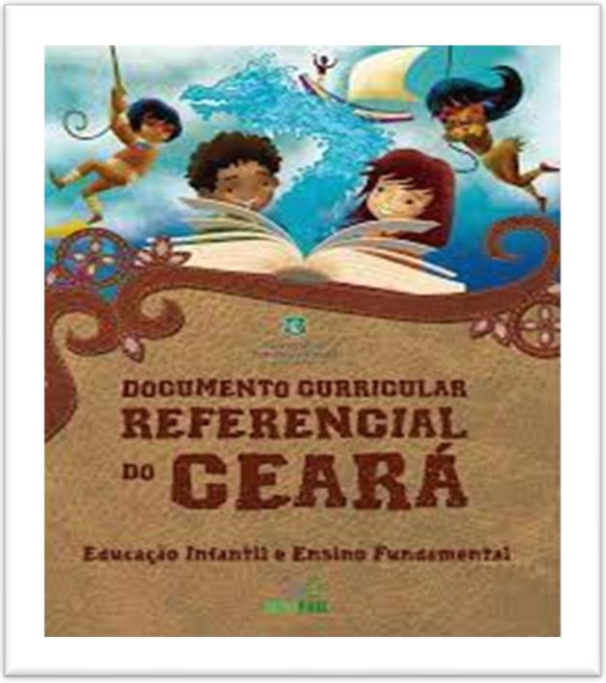
3.4 Fundamentação pedagógica do DCRC

Consideramos relevante apresentar a compreensão de projeto social contido na proposta curricular da BNCC, assim como que tipo de sociedade e de ser humano o documento faz menção. A BNCC,

> afirma seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem". (...) "reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (Brasil, 2013, p.8).

Nesse ínterim, o documento lança luz sobre a educação integral, o direito de aprendizagem para todos e o sujeito como agente de transformação da sociedade. Desse modo, o DCRC orienta no sentido de possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades. Assim sendo, apresenta indicações do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que eles devem "saber fazer"

Figura 5 - Documento Curricular Referencial do Ceará



Fonte: Ceará (2019).

No que diz respeito ao contexto estrutural do Documento Curricular Referencial do Ceará são apresentados os princípios orientadores da educação básica a serem considerados na elaboração do currículo pelas redes de ensino e suas escolas. Tais princípios visam:

I - educação como Direito inalienável de todos os cidadãos, sendo premissa para o exercício pleno dos direitos fundamentais da pessoa humana;

II - prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola, compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extra escolar;

III - igualdade e equidade, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar;

IV - compromisso com a formação Integral, entendendo-a como fundamental para o desenvolvimento humano;

V - valorização da diversidade, compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade;

VI - educação Inclusiva identificando as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao currículo;

VII - transição entre as etapas e fases da educação básica, respeitando as fases do desenvolvimento dos estudantes;

VIII - ressignificação dos Tempos e Espaços da Escola, no intuito de reorganizar o trabalho educativo. (Ceará, 2019).

Ainda nesse sentido, o documento apresenta uma secção abordando as concepções pedagógicas que compreendem toda a sua constituição, de acordo com o quadro 12:

Quadro 12 - Concepções Pedagógicas do Documento Curricular Referencial do Ceará

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS
I-o ser humano como ser histórico que pensa, raciocina, deduz e abstrai, critica;
II- a sociedade como organismo complexo e em permanente processo de transformação, na perspectiva de fazer-se democrática, justa, inclusiva, humana e solidária;
III - a Educação como processo consciente de livre adesão dos sujeitos, cuja ação da escola cumpre a função social de ensinar e aprender os saberes historicamente acumulados; e também de construir e reconstruir o conhecimento na perspectiva da formação de indivíduos éticos, responsáveis, comprometidos social e politicamente, integrado no tempo e no espaço;
IV - o currículo como um conjunto de decisões pedagógicas que promovem o processo formativo de cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos, será pensado com articulação interdisciplinar, visando à formação de pessoas autônomas, solidárias, capazes de fazer escolhas e possibilite colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, para a relação consigo mesmo e com os outros; um currículo que articule desenvolvimento cognitivo e socioemocional, baseado no respeito;
V - o conhecimento como processo interativo, na proporção em que o sujeito se relaciona com o objeto, modificando-o e sendo por ele cognitivamente transformado;
VI - alfabetizar/letrar como aprendizagem no sentido de usufruir da Língua Portuguesa, descobrindo os sentido-significados das práticas socioculturais de oralidade, leitura e escrita;
VII - numeramento como pensar matematicamente sobre situações, conhecendo os sistemas numéricos de representação e utilizá-los como ferramentas de pensamento;
VIII - a criança como sujeito histórico de direitos que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura;
IX - a adolescência como fase em que ocorrem transformações próprias do desenvolvimento físico, psicológico, biológico e cognitivo e o adolescente como sujeito que busca respostas, que deseja explorar o mundo, que vivencia conflitos, inseguranças e dúvidas e que sofre a influência das relações sociais;
X - a escola como espaço de interação, como instituição inovadora, democrática, inclusiva, crítica, que ensina e que aprende; e que está aberta às mudanças e à cultura digital, que favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, reconhecendo seu direito de aprender, de ser, de conviver, de fazer, de enfrentar desafios, de pensar, de externar opiniões.

Fonte: elaborado pela autora com base no DCRC-CE.

Sabendo-se que de acordo com as concepções pedagógicas enunciadas acima, o Documento Curricular Referencial do Ceará, demonstra no corpo do texto uma preocupação com o acesso dos estudantes ao conhecimento através da utilização de diversas formas de linguagens e aborda a formação integral, em sentido amplo, que ultrapassa as dimensões da sala de aula.

Trata-se, com efeito, de um referencial de competências que inclui conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que os alunos devem desenvolver em seu processo de formação humana e escolar.

Outro aspecto relevante abordado no documento diz respeito às aprendizagens essenciais, consideradas quer como indispensáveis aos estudantes, quer como caminhos a percorrer para a garantia do direito da aprendizagem na idade certa.

Por seu turno, considerando seu processo de elaboração, segue-se para o documento a mesma definição ressaltada pelo Ministério da Educação MEC sobre a mencionada Base:

> 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). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar.

Com efeito, a estrutura do DCRC se apresenta em quatro tópicos articulados em torno de marcos epistemológicos com a intencionalidade de contribuir com as instituições escolares, as redes de ensino e os professores para realização da implementação curricular e as possíveis mudanças advindas dessa ação.

Assim, cada tópico apresenta as ideias principais oriundas dos resultados dos das discussões que surgiram no percurso da re (elaboração) da proposta curricular à luz da BNCC.

No tópico: I- Contexto Estadual, Histórico, Marcos Legais e Princípio é feita uma contextualização do estado do Ceará, abordando aspectos do seu desenvolvimento, bem como é abordado historicamente a elaboração de currículos ;II - Pressupostos Teóricos, Epistemológicos e Políticos, esse tópico apresenta a fundamentação pedagógica e o compromisso da BNCC com a educação integral, além de conceituar o que são competências e habilidades e operações cognitivas e situa algumas concepções pedagógicas que devem nortear o desenvolvimento curricular; III - Temas Integradores: são apresentados temas integradores para a formação cidadã dos estudantes, como Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Educação Patrimonial, Educação das Relações 20 Étnico-Raciais, dentre outros e o IV – Etapas de Ensino destaca que a organização curricular das seguintes etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Com relação às concepções teóricas contidas no DCRC fazem- se necessário destacar algumas que balizaram o estudo em questão: Currículo - expressão do seu tempo, o currículo é “um conjunto de decisões sobre o projeto formativo de homem, envolvendo valores sociais e culturais, interesses e aspirações pessoais e coletivas” (Ceará, p. 09).

É também compreendido como “projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais desejasse que as novas gerações participem, a fim de

socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos." (Santomé, 1998, p. 95).

O currículo pode ser apontado como um elemento que precede à teoria, a qual teria a função de "descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo", mediante a isso Silva (2009) afirma:

> De acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade — isto é, a teoria — de seus "efeitos de realidade". A "teoria" não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar, a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um "objeto", a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de criação (p. 11).

Alfabetização/Letramento - conforme a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (CEARÁ, 2014),

> alfabetizar na perspectiva do letramento é possibilitar que os alunos aprendam a Língua Portuguesa, usufruindo e descobrindo os sentidos-significados das práticas socioculturais de oralidade, leitura escrita; a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica no uso das práticas socioculturais e nos procedimentos da linguagem envolvidos: emissão, recepção e sentido (p. 12).

Escola - é um espaço de interação e deve ser uma instituição inovadora, democrática, inclusiva, crítica, um polo cultural da comunidade, aberta às mudanças e à cultura digital.

Professor e Professora - profissional mediador(a) da construção do conhecimento e do desenvolvimento de competências junto ao aluno e à aluna; aquele(a) que busca "provocar, incentivar, disparar e possibilitar ao aluno a própria construção do conhecimento, a própria aprendizagem" (Meier & Garcia, 2011, p. 14).

Aluno e Aluna - estudante criativo(a), curioso(a), investigativo(a), crítico(a), solidário(a), ético(a), cooperativo(a), responsável, argumentativo(a), resolutivo(a) no sentido da tomada de decisões, dotado(a) de iniciativa, cidadão(ã) atuante e comprometido(a) com a cultura de paz e transformação da sua realidade.

Aprendizagem - processo que avança da concepção puramente transmissiva e cumulativa de conteúdo, para uma concepção de aprendizagem significativa.

Nesse sentido, de acordo com as orientações contidas no texto curricular do DCRC, os conceitos situados acima devem norteador o fazer pedagógico do professor nas atividades desenvolvidas diariamente e servir de orientação para os demais sujeitos do sistema de ensino.

É oportuno mencionar que o documento curricular faz menção as diretrizes pedagógicas assumidas no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes na idade certa, desde o processo de alfabetização, fortalecimento o Regime de Colaboração efetivado no Estado do Ceará, se propondo a ser um instrumento efetivo na defesa de uma educação com qualidade e equidade para os estudantes.

Em consonância com a BNCC, além dos marcos legais já citados, o DCRC encontra amparado legal no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005/2014, que enfatiza a necessidade de uma base nacional comum curricular para o Brasil. Em destaque na Meta 7, Estratégia 7.1, que prevê:

> Estabelecer e implantar, mediante pactuação Inter federativa, 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.

Conforme podemos ver, a estratégia proposta salienta o foco na aprendizagem como elemento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, já fazendo referência a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, o DCRC, em sua estruturação, seguiu a proposta da BNCC, a saber: objetos de conhecimento, habilidades e competências, sejam gerais ou específicas.

Figura 6 - Recorte da organização da proposta e as competências do componente curricular do DCRC para o 2º ano

1º, 2º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura	Leitura fluente de palavras	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	EF35LP01		Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos.
1º, 2º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação de leitor	Leitura compartilhada de textos impressos e digitais.	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.			Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.
1º, 2º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	Cópia de textos curtos, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.			Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Fonte: Ceará, 2019.

Vale destacar que no processo de readequação curricular com o intuito de considerar a linha de construção dos documentos curriculares anteriormente construídos no Estado do Ceará, houve um alinhamento no que diz respeito a especificar os objetos do conhecimento, denominados por "específicos", outra adequação diz respeito as habilidades propostas às competências específicas e às competências gerais, indicando possíveis estratégias para atingi-las em cada componente curricular.

Figura 7 - Estruturação da BNCC no estado do Ceará



Fonte: Ceará (2019).

Partindo das questões analisadas e considerando as discussões iniciais para o estabelecimento da BNCC, ora em processo de implementação, pode-se perceber que a Base tem papel indutor, no sentido, de assegurar o direito de aprendizagem de qualidade para todos, cabendo ao Estado estabelecer estratégias que fortaleçam o regime de colaboração, apoiando as redes de ensino com orientações que favoreçam a elaboração de propostas curriculares municipais e projetos pedagógicos, alinhados à BNCC, desenvolvendo concepções pedagógicas que favoreçam a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

3.5 O percurso da gestão municipal de Fortaleza na implementação do documento curricular BNCC/DCRC

Nesse capítulo, apresentamos o percurso desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza na implementação da BNCC/DCRC para o Ensino Fundamental, abordando o ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball abordando os contextos propostos – Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados/Efeitos e Contexto da Estratégia Política.

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. De acordo com Ball (1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

> Os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. (Ball & Bowe, 1992, p. 22).

Assim, as ideias apresentadas no desenvolvimento do texto se baseiam na análise crítica do percurso de implementação do documento pelo município de Fortaleza, desde a sua formulação inicial até a efetivação no Contexto da Prática, contemplando seus desdobramentos estratégicos ao considerar como os atores dessa política, os professores alfabetizadores, traduzem nas suas experiências profissionais ao converterem essa política curricular em ação e atuação.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

O nosso propósito não foi descrever apenas a realidade, mas evidenciá-la e interpretá-la, buscando, por intervenção da análise, construir conhecimento sobre o fenômeno estudado.

Esclarecemos que o uso do termo implementação, nessa pesquisa, não é utilizado no sentido de um processo linear, ao contrário, o nosso entendimento de implementação se assemelha ao conceito de atuação/encenação, no significado teatral da palavra (Ball et al., 2016), no qual os atores, ao possuírem um texto para interpretá-lo e encená-lo, podem representá-los de diferentes formas, de acordo com seus saberes, crenças e valores.

Nessas condições, compreendemos a implementação da BNCC/DCRC como um processo dinâmico, que considera a coexistência de diferentes profissionais com diversificadas disposições para

atuar no Contexto da Prática na etapa do Ensino Fundamental, mais especificamente, da alfabetização dos estudantes de Fortaleza.

Por isso, entendemos que cada perfil institucional revela elementos peculiares de atuação do DCRC, em virtude de a atuação de políticas envolver a interpretação do discurso desses documentos, decodificando-os e traduzindo-os em ações que revelam a sua efetividade na prática curricular.

Nesse sentido, apoiados em Ball (1987; 1994; 2001, 2013), entendemos o DCRC Fortaleza como uma política curricular, como uma entidade social que objetiva modificar uma determinada realidade e que, com isso, promove disputas, embates e negociações de sentido, uma vez que tal política não é implementada de forma linear, mas sim encenada por diferentes atores em diversificadas realidades de atuação e com diferenças geracionais de formação e de concepção de currículo e alfabetização.

Seguindo esse entendimento, analisamos a implementação do documento curricular DCRC com esteio na percepção dos sujeitos que vivenciaram os Contextos da Influência, da Produção de Texto e da Prática, para compreender os sentidos por eles construídos sobre essa política curricular.

Vale salientar que, analisar a implementação de políticas públicas é compreender que estas estão em constante movimento dialético. Segundo Holding (2001), "as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados" (p. 35). Isso acontece pelo fato de as políticas públicas estarem voltadas especialmente a grupos diferentes, sendo que o impacto de tais políticas sofre o interesse expresso nas diferentes classes e nas relações de poder.

Portanto, é possível compreender que é no âmbito do cotidiano das escolas que as políticas educacionais são implementadas e, que o desafio da materialização, compreende a interpretação e aplicação das diretrizes normativas, e implica no posicionamento dos sujeitos da escola, mas é preciso e tem importância de entender a política numa concepção dialética.

Desse modo, faz-se necessário contextualizar o município de Fortaleza e sua rede de ensino, para melhor entendimento dos objetos da pesquisa. O município de Fortaleza conta com uma população de 2,6 milhões de habitantes (IBGE, 2020), distribuídos por 119 bairros (Fortaleza, 2014), possuindo uma complexa rede escolar que tem sido objeto, ao longo dos anos, de alterações de natureza diversa, como esvaziamento do centro da cidade, êxodo interno com a migração populacional do interior para a capital, surgimento de novos bairros cada vez mais periféricos, e impacto de programas habitacionais que fazem emergir demandas num curto espaço de tempo. É a oitava concentração urbana, distribuída em 314,14 km2, apresentando agudos contrastes e flagrantes desigualdades.

A Rede Municipal da Educação, dispõe de 573 unidades escolares, atendendo mais de 221 mil estudantes do Infantil I ao 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nos últimos anos, a rede escolar municipal tem apresentado indicadores em constante evolução, desde o crescimento de matrícula até a melhoria nos indicadores de desempenho nas avaliações de larga escala.

Dados referentes ao Ideb mostram que, na série histórica 2015 a 2021, houve um crescimento do Índice nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Segue abaixo tabela com os indicadores educacionais do município nos últimos anos:

Quadro 13 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB do município de Fortaleza nos últimos 4 (três) anos

IDEB	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2015	5,4	4,4
2017	6,0	4,9
2019	6,2	5,2
2021	5,8	5,5

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 14 - Proficiência no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE nos últimos 3 (três) anos no município de Fortaleza

SPAECE	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
	2º ANO	5º ANO	9º ANO	2º ANO	5º ANO	9º ANO
2017	189,1	219,1	257,9	-	222,4	246,4
2018	191,9	223,9	263,2	-	227,5	250,5
2019	201,6	227,9	257,9	-	225,9	246,7

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 15 -Dados de reprovação com recorte dos últimos 3 (três) anos

ANO	REPROVAÇAO
2018	3,4
2019	1,5
2020	0,5

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 16 - Dados de abandono com recorte dos últimos (3) três anos

ANO	ABANDONO
2018	0,6
2019	0,4
2020	0,1

Fonte: elaborado pela autora.

Em 2021, Fortaleza ocupou o 3° lugar entre as capitais com maiores notas no Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB) 2021, que indica as oportunidades educacionais oferecidas para todas crianças e jovens, da Educação Infantil ao Ensino Médio, em um município ou estado. De acordo com a pesquisa, no ranking das capitais, Fortaleza empatou com Curitiba, tendo à frente as cidades de São Paulo e Teresina.

As análises expressas abaixo discutiremos, especificamente, o Contexto de Influência e o Contexto da Produção de Texto, evidenciando como a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza constituiu sua proposta curricular em relação à BNCC e as ações desenvolvidas pela SME/COEF para viabilizar a reelaboração e a implementação do documento, considerando as perspectivas dos atores envolvidos diretamente no processo: professores alfabetizadores, diretores e coordenadores escolares, bem como os técnicos da SME.

A Secretaria Municipal da Educação, é organizada estruturalmente meio da Coordenadoria do Ensino Fundamental (COEF), institui sua estrutura organizacional a partir do desenvolvimento e articulação de cinco Células, são elas: Avaliação da Aprendizagem, Desenvolvimento Curricular, Formação de Professores, Inovação Educacional e Educação em Tempo Integral.

A COEF, com o objetivo de construir um projeto educativo interessante, criativo e comprometido com a aprendizagem do estudante, que favoreça o protagonismo estudantil, a inclusão, o uso de tecnologias, o respeito à diversidade e a promoção da cultura de paz, preza por guardar as especificidades inerentes a cada uma das células e por garantir sua integração necessária frente à complexidade do processo educativo.

O trabalho desenvolvido pelos agentes ligados a essa coordenadoria implica o fortalecimento do processo de ensino- aprendizagem e o direcionamento do olhar para área pedagógica e avaliativa.

O processo de implementação da BNCC/DCRC no município de Fortaleza seguiu as orientações gerais da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc). Em junho de 2019, com a participação das universidades cearenses, União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime) e a colaboração dos

técnicos da Secretaria Municipal da Educação (SME) dos 184 municípios cearenses, foi elaborada a primeira versão do Documento Curricular Referencial do Ceará.

Vale ressaltar que o material foi submetido, no "I Encontro Técnico para Estudo da Proposta Curricular Cearense" à apreciação de representação dos professores, gestores, coordenadores, formadores, instituições particulares, membros da Comissão Estadual de Construção dos Currículos.

A Rede Municipal da Educação de Fortaleza participou do processo de construção do documento e incentivou a participação de todos os professores da rede na consulta pública do DCRC que ocorreu entre o dia 20 de agosto até o dia 16 de setembro de 2019.

Os profissionais indicados pela SME acompanharam as proposições e destaques que foram sendo feitos ao longo do processo de construção, até o momento de homologação pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará.

Após a elaboração final do documento e a sua disponibilização pela SEDUC aos municípios cearenses, a SME de Fortaleza, enviou ao Conselho Municipal de Educação de Fortaleza - CME, ofício N° 2209/2019/GS-SEM, de 03/09/2019, o Documento Curricular Referencial do Ceará -DCRC solicitando análise e parecer do mesmo, fato que gerou o Processo CME N° P842261/20I9.

O texto da fundamentação teórica cita os documentos oficiais que validam a aprovação da referida solicitação com amparo legal no que estabelece a Constituição Federal, em seu art. 210. e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN no qual estabelece:

- no art. 9º, Inciso V, como uma das incumbências da União,

  > estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, s/p);

- no art. 26 que

  > os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, s/p)..

Ampara-se também na Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE/CP n° 02. de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. E, ainda, na Resolução do Conselho Estadual de Educação do Ceará -CEE N° 474/2018, que

“Fixa normas complementares para instituir o Documento Curricular Referencial do Ceará, Princípios, Direitos e Orientações, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental e orienta a elaboração de currículos e sua implementação nas unidades escolares dos sistemas estadual e municipais do Ceará” e no Parecer CEE N° 0906/2018, que

> Aprova normas complementares para instituir e orientar a implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará: Princípios. Direitos e Orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará (Ceará, 2018, s/p)..

À vista da solicitação, o Conselho Municipal pontuou que o documento não carecia de análise, aprovação e parecer por parte do colegiado, visto que já o foi pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará -CE. Entretanto, os Relatores submeteram à apreciação do Conselho Pleno o posicionamento favorável ao pleito da Secretária Municipal de Educação de Fortaleza, na atualização da Diretriz Curricular da Rede Municipal de Ensino e realizaram as seguintes recomendações ao município, a citar que:

> a) sejam empreendidos esforços para que a revisão e adequação dos Projetos Político Pedagógico (PPPs) das escolas municipais, à luz do DCRC,
> b) todas as escolas municipais adotem medidas para que a transição do currículo e a transposição didática, aconteçam de forma contextualizada;
> c) A SME deverá estabelecer nas suas ações em 2020, formações específicas sobre o DCRC contemplando Gestores, Coordenadores Pedagógicos e Professores como também as equipes da SME e dos Distritos de Educação que lidem com a questão curricular mais especificamente
> d) e por último que sejam revisadas todas as Diretrizes Curriculares Municipais, incluindo além das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as modalidades ofertadas no Sistema Municipal de Ensino (Fortaleza, 2019, s/p).

Diante do posicionamento do Conselho Municipal, a SME planejou um desenho para a implementação do documento utilizando como meio direto de acesso a formação de professores e gestores escolares do município de Fortaleza.

Nesse interim se iniciou o planejamento da formação de professores, que seria mais efetiva, com a escolha de Formadores Municipais por componente curricular, os mesmos que receberam inicialmente a Formação dos Formadores Regionais da SEDUC nos meses conseguintes às formações e que atuariam como multiplicadores do processo para a implementação do DCRC.

Logo após, a SME organizou a seguinte dinâmica de trabalho: momentos de estudos e análise do DCRC nas formações continuadas dos professores alfabetizadores incluindo nas pautas de estudo, temáticas sobre currículo e alfabetização tendo como objetivo refletir sobre diversas concepções de currículo e de alfabetização e proporcionando reflexões sobre as práticas curriculares.

Outras ações foram desenvolvidas no tocante à divulgação, socialização e análise do DCRC, como podemos elencar: o Encontro com Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental dos Distritos, a realização do Seminário para Gestores Escolares da Rede Municipal 2020. O evento, voltado para diretores das unidades da Rede de Ensino, contou com palestras e apresentações sobre os resultados da gestão, estratégias para o ano letivo, além da entrega do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Diante dessa organização, foi possível alcançar os quinhentos e setenta e sete professores alfabetizadores da rede municipal ao final do ano de 2019 e que, no início do ano letivo de 2020, iniciaram as formações continuadas e a utilização dos materiais e instrumentais de planejamento adequados ao documento que tiveram acesso nas formações em seu planejamento anual.

3.6. Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC): Priorização Curricular na alfabetização em tempos de pandemia

Em virtude da suspensão das aulas presenciais em virtude da COVID 19, as escolas passaram por um processo de reinvenção diante do cenário de incertezas e, inesperadamente, tiveram que encontrar estratégias para disponibilizar atividades para os alunos, isto é, continuar com o processo de ensino-aprendizagem, mesmo com as escolas encerradas fisicamente, com recurso ao ensino remoto.

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir do segundo semestre de 2020, emitiu normativas para a flexibilização curricular, de modo a garantir as aprendizagens consideradas prioritárias. O Parecer 19/2020 do CNE define o termo flexibilização curricular como uma "revisão do currículo proposto e seleção dos objetivos ou marcos de aprendizagem essenciais previstos para o calendário escolar de 2020-2021" (Brasil, 2020, p.93).

Diante da extensão e da continuidade da pandemia, e do ponto de vista pedagógico, a flexibilização e o alinhamento entre os *currículos* respeitantes aos anos de 2020 e 2021 tornam-se nas principais estratégias utilizadas por governos estaduais e municipais, que têm sido, aliás, identificadas como caminhos possíveis para garantir a aprendizagem dos estudantes, em um período em que o acesso à escola ficou seriamente comprometido. Esta flexibilização designada, currículo contínuo,

permite que habilidades e conteúdos que não puderam ser contemplados em 2020 (ou que precisam de ser aprofundados) sejam retomados no ano de 2021.

Ainda de acordo com o Parecer 19/2020 do CNE, é indicado que o novo ano letivo seja planejado tendo em conta os avanços e, principalmente, as dificuldades de aprendizagem na trajetória dos estudantes e que o replanejamento curricular considere a BNCC e as propostas curriculares das redes e das escolas.

Nesse sentido, coube aos Estados e aos municípios, o exercício de mapear as aprendizagens a serem garantidas e reorganizadas nesse novo currículo. Ou seja, definir como será o reordenamento curricular que considere o que não foi trabalhado no ano letivo de 2020 e o que precisa ser no de 2021.

Dito isso, coube a SEDUC, por meio da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM), elaborar e disponibilizar o documento intitulado Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC). O documento tem como objetivo auxiliar a organização das atividades pedagógicas nas redes de ensino e nos municípios do Estado, fazendo referência ao período de 2020 e 2021 (ou enquanto a rede municipal achar necessário).

Nas suas orientações, o documento (OCPC) enfatiza que "nesse processo de seleção, reorganização, utilização e aplicabilidade de objetos de aprendizagem considerados prioritários para o pleno desenvolvimento de competências e habilidades de aprendizagem nos diversos níveis e modalidades, não perder de vista questões fundamentais relacionadas àquilo que constitui o sujeito histórico-social, que é a nossa criança e o nosso estudante" (Ceará, 2020, p.7).

A partir dos aspectos mencionados anteriormente, as Orientações Curriculares Prioritárias trazem como sugestão um recorte das habilidades contidas no DCRC, considerando especialmente aquelas que influenciam no desenvolvimento das 10 competências gerais e específicas contidas no Referencial Curricular e alinhadas à BNCC e faz menção ao "continuum curricular". A partir daí, por exemplo, adotar um "continuum curricular" de duas séries ou anos escolares contínuos, observando as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC, a LDB e as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Segundo Pacheco (1996:

> o currículo é um conjunto de intenções que variam de sociedade para sociedade, tendo sempre por base uma matriz civilizacional, sendo assim "[...] corresponde a um conjunto de intenções, situadas no continuum que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos (p. 18).

Nesse sentido, para Pacheco (2005), o currículo é uma construção marcada por processo contínuo de decisão que envolve níveis diferentes de administração e gestão, de acordo com determinados processos de regulação, bem como vários atores educacionais. Nesse *continuum* de decisão curricular emergem as diferentes, mas concatenadas, fases de desenvolvimento do currículo.

Corroborando o pensamento de Pacheco (2020), ao destacar que "as escolas são surpreendentes no modo como lidam com realidades extraordinárias e que a sua resiliência é um aspeto bastante positivo para este tempo difícil, que exige soluções urgentes e adequadas".

Perante os aspetos que acabamos de referir, surge nesse contexto, o Instituto Reúna, organização que desenvolve pesquisas e materiais para apoiar os educadores na implementação da BNCC, começou a trabalhar na criação de Mapas de Foco da BNCC para apontar as aprendizagens prioritárias dos alunos a partir do documento, antes mesmo da pandemia.

O trabalho tinha como objetivo de ajudar a orientar a flexibilização curricular e a escolha de conteúdos que estão sendo produzidos por redes de ensino e organizações de educação em situações extremas, como a pandemia de Covid-19, bem como diminuir as distâncias entre o que vinha sendo trabalhado e o novo currículo alinhado ao documento, que a implementação do ensino remoto tornou ainda mais prioritário.

Assim, a partir de um estudo dos especialistas – tendo em consideração como o aluno aprende, a progressão prevista entre diferentes anos, o desfasamento de anos anteriores e as habilidades de uma componente que influenciam outras – foram criados Mapas de Foco para o Ensino Fundamental. A primeira versão dos Mapas foi lançada em julho de 2020, e, em outubro do mesmo ano, foi publicada sua versão final.

Com efeito, os Mapas de Foco foram disponibilizados para estados e munícipio com a intencionalidade de apoiar a implementação de iniciativas para recuperação e garantia das aprendizagens em tempos de flexibilização curricular. O acesso ao material poderia ser feito através do site do Instituto Reúna [https://www.institutoreuna.org.br/].

Nesse contexto, surge uma indagação relevante: Quais são as aprendizagens inegociáveis na alfabetização dos estudantes do 2º.ano do ensino fundamental anos iniciais tendo como referência o documento das *Orientações Curriculares* Prioritárias (OCP)?

No Brasil, no que tange à alfabetização, os estudos realizados por Morais (2008) contribuem para que sejam explicitadas as relações entre o trabalho desenvolvido pelas práticas pedagógicas dos professores e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Ainda nesse sentido, considerando as práticas de alfabetização e letramento dos professores, Morais (2006) defende que estas devem priorizar, nos

anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto a avaliação de atividades que garantam a apropriação da escrita pelas crianças, como aquelas que envolvam a leitura e produção de textos e que é necessário para delimitar as expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo inicial de alfabetização.

Afinal, o currículo, estimado como um conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes (Moreira, 2001), é digno de ser focado para compreender a atuação das escolas, dos docentes e as relações estabelecidas na prática curricular durante e depois do cenário atípico instaurado.

Soares (2003) identifica que as mudanças de paradigmas na área da alfabetização trouxeram novos pressupostos e objetivos, causando, assim, mudanças significativas na concepção do processo de aprendizagem e corrigindo os rumos entre a distinção da aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita, necessitando de uma readequação dessas concepções nas práticas docentes. Assim:

> [...] os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos de aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial (Soares 2020, p. 68).

Em consequência, a seleção de conteúdos é uma operação de poder, privilegiar um tipo de conhecimento, destacar entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal, é uma operação de poder. No entanto, currículo é também prática de significação e atribuição de sentidos.

Conforme Lopes e Macedo (2011), o currículo é uma prática discursiva:

> Constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (p. 41).

Os Mapas de Foco, em sua apresentação, não se propõem substituir o que dispõe a BNCC ou os *currículos* de referência, pois estes apresentam o conjunto de aprendizagens essenciais e inegociáveis às quais estudantes têm direito. Ao contrário, referenciam-se na Base, consolidada como o coração das políticas curriculares dos Estados e Municípios e, a partir dela, convertem-se em estratégia que orienta

e apoia as redes para fazer: a flexibilização curricular; a curadoria e produção de materiais didáticos; a elaboração de avaliações diagnósticas e formativas; e a formação continuada docente.

Entretanto, a propósito da seleção de conhecimento inerente aos processos de concepção e desenvolvimento do currículo, Moreira e Silva (1999) consideram que:

> O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (...) o currículo não é um elemento transcendente e atemporal, tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação (p. 8).

A priorização das habilidades no documento do Mapa de Foco foi categorizada em três grandes grupos: Aprendizagens focais (AF): são as habilidades relevantes para a vida de hoje, inegociáveis e essenciais para aprender e avançar em um componente ou nos componentes da área, não só no ano vigente, Aprendizagens complementares (AC): habilidades que complementam ou podem ser desenvolvidas junto às aprendizagens focais, para atender possibilidades de fazer indivíduos ou grupos avançarem por já terem conquistado as aprendizagens focais e Expectativa de fluência (EF): presentes apenas nos Mapas de Foco de Língua Portuguesa e Matemática, compreendem os conhecimentos que precisam ser mobilizados com fluência ou automaticidade para facilitar o desenvolvimento das AFs restantes dentro daquele ano ou dos seguintes.

Assim, para garantir o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC nos eixos de oralidade, leitura, produção e análise linguística, o Mapa de Foco do REÚNA intensifica a abordagem em diversos gêneros textuais dentro dos campos de atuação contemplados no documento. São nos anos iniciais: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, e vida pública.

Com efeito, o documento, Mapa de Foco, orienta que haja "a atenção máxima do professor deve ser às habilidades específicas de cada ano, deixando em segundo plano aquelas que são previstas para serem trabalhadas ao longo do ciclo ou da etapa de ensino, pois podem ser retomadas e desenvolvidas nos próximos anos, ainda destaca que a readequação curricular deve ocorrer com a autonomia a qual é conferida".

À luz destas questões, Morgado (2000), pontua que "existe uma relação direta entre a autonomia curricular exibida pelo professor e a responsabilidade que lhe é atribuída" (p. 105).

Sobre o conceito de autonomia curricular Morgado (2000) lança luz sobre os seguintes sentidos: (1) como conjunto de competências conferidas normativamente à escola, concedendo-lhe autoridade em matérias importantes, mas dependendo sempre da tutela e da própria

administração, o que designa por autonomia decretada; (2) como um processo coletivo de construção que, respeitando os princípios e objetivos do sistema nacional de ensino, se adequa às especificidades locais por via de elaboração de projetos, o que designa por autonomia construída.

Como destaca Pacheco (2000, p. 8), "a partir de uma perspectiva dinâmica e processual, o currículo, e todo o processo do seu desenvolvimento, é uma intersecção de práticas com a finalidade de responder a situações concretas". As práticas às quais o autor se refere são concretizadas em diferentes espaços (escola, comunidade, órgãos administrativos federais, estaduais e municipais) que, por sua vez, congregam diferentes atores e discursos por vezes convergentes, por vezes contraditórios e divergentes.

Desse modo, se torna necessário compreender como é que a escola, uma instituição sistemática e intencional, organiza os seus espaços e os seus tempos de modo a facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Como advoga Morgado (2013),

> Ao ser por excelência um instrumento da prática pedagógica, o currículo relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação, em suma, é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral (p. 442).

Concordamos com Pacheco (2000) em que a realidade curricular é resultante de variadas forças de influência e, nesse sentido, não se pode dizer que o currículo seja exclusivamente o território organizado pela administração central ou pela escola ou pelos professores.

Desse modo, porém, ainda é frequente a prática da separação entre os que elaboram e os que executam o currículo, tal como foi predominante a separação conceptual entre currículo e instrução, como o currículo apenas existisse ao nível das orientações e jamais no chão das escolas e das salas de aula.

Assim, os resultados da análise se destacam na construção de um quadro síntese – que segue abaixo, intitulado Quadro 17, onde constam informações de cada documento, buscando apresentar os achados pertinentes com relação a priorização das habilidades prioritárias propostas para os estudantes em processo de alfabetização.

Quadro 17 - Habilidades contempladas em documentos oficiais norteadores do Currículo do Ensino Fundamental

ANÁLISE DAS HABILIDADES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

BNCC	DCRC	OCPC (MAPA DE FOCO)
EF01LP04: Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	EF01LP04: Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	*
EF01LP10: Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	EF01LP10: Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	EF01LP10: Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.
EF01LP11: Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas; EF02LP07: Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	EF01LP11: Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas; EF02LP07: Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	EF01LP11: Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas; EF02LP07: Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
EF03LP05: Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.	EF03LP05: Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.	*
EF01LP08: Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	EF01LP08: Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	EF01LP08: Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
EF01LP13: Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais; EF01LP19: Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas; EF12LP07: Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	EF01LP13: Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais; EF01LP19: Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas; EF12LP07: Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	EF01LP19: Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas; EF12LP07: Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
EF03LP01: Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n); EF35LP13: Memorizar a grafia de palavras de	EF03LP01: Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n); EF35LP13: Memorizar a grafia de	*

uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.	palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.	
EF02LP04: Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	EF02LP04: Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	EF02LP04: Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
EF02LP04: Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	EF02LP04: Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	EF02LP04: Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
EF02LP08: Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.	EF02LP08: Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.	*
EF15LP03: Localizar informações explícitas em textos.	EF15LP03: Localizar informações explícitas em textos.	EF15LP03: Localizar informações explícitas em textos.
EF01LP26: Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço; EF02LP28: Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.	EF01LP26: Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço; EF02LP28: Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.	EF01LP26: Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço
EF35LP04: Inferir informações implícitas nos textos lidos.	EF35LP04: Inferir informações implícitas nos textos lidos.	*
Total de habilidades: 67	**Total de habilidades: 67**	**Total de habilidades: 51**

Fonte: elaborado pela autora.

De fato, há uma relação direta entre BNCC, DCRC e OCPC, no que concerne à materialização das competências e habilidades, que apesar de se tratar de documentos com finalidades específicas, se constituem como um recorte da BNCC.

Nesse sentido, a OCPC apresenta duas principais funções: i) dar continuidade ao ensino por competências e habilidades instituído com a Reforma Curricular da BNCC/DCRC; e ii) assegurar as

aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes apontando caminhos para a garantia do direito da aprendizagem na idade certa.

A partir dos aspetos que referimos, o mapeamento das habilidades dos mapas de foco foi realizado utilizando os seguintes critérios:

- Foco não foi "corte proporcional das habilidades em relação ao tempo", portanto escolha não é aleatória;
- Priorização curricular orientada por critérios de relevância, pertinência, integração e viabilidade;
- Mapa cognitivo olhando "presente e futuro" considerando progressão nas aprendizagens;
- Considera todas as dimensões inovadoras da BNCC, como desenvolvimento integral, objetos do conhecimento e competências;
- Relação entre componentes/áreas de conhecimento.

O recorte realizado para a construção do Mapa de Foco do 2º. ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, levou em consideração os pressupostos apresentados para o componente na BNCC (2018) – tais como a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, em que os processos de interlocução se realizam nas práticas de linguagem, tendo como suporte diferentes gêneros discursivos, em distintos campos de atuação social (artístico-literário, jornalístico-midiático, das práticas de estudo e pesquisa, da vida pública, da vida pessoal, entre muitos outros) – e a perspectiva de que todos os textos (orais, escritos, multissemióticos) são objetos culturais, sociais, históricos, variáveis e heterogêneos, sempre relacionados a seus contextos de produção, inseridos no universo das culturas letradas e multiletradas.

A seleção de habilidades da BNCC foi feita contemplando três grupos de aprendizagens elencadas abaixo:

- Aprendizagens focais (AF): correspondem àquelas habilidades que devem ser priorizadas para garantir o avanço dos estudantes, relacionando-se às práticas de leitura e de produção textos orais, escritos e/ou multimodais. Nos Anos Iniciais, sobretudo no 1º e 2º anos, elas ainda dizem respeito ao processo de alfabetização, compreensão do sistema de escrita convencional e ampliação das práticas de letramento.
- Aprendizagens complementares (AC): são aquelas que não são prioritárias no ano escolar por já terem sido abordadas em anos anteriores ou porque serão retomadas e aprofundadas em anos seguintes. Há, ainda, aprendizagens complementares que correspondem às práticas de análise linguística e semiótica e que são, portanto, complementares às práticas de leitura e de produção de textos, tendo de ser articuladas aos campos de atuação e aos gêneros discursivos

estudados, conforme as possibilidades de abordagem dos textos, dos objetos de conhecimento e das habilidades.

- Expectativa de fluência (EF): compreendidas como um conjunto de habilidades operadas simultaneamente, de forma articulada, e não sequencialmente, a fim de garantir autonomia no desenvolvimento de processos mais globais.

Sobre a progressão das aprendizagens, no Mapa de Foco, as habilidades foram organizadas por segmentos e agrupadas de forma progressiva e sistêmica: elas se relacionam entre os anos e entre os segmentos, a fim de que sejam garantidos a progressão e o avanço da aprendizagem dos estudantes.

É importante explicitar os critérios considerados para se propor tais habilidades como prioritárias nesse documento, a saber: priorização curricular orientada por critérios de relevância, pertinência, integração e viabilidade, mapas de foco, considerando progressão nas aprendizagens, alinhamento de todas as dimensões inovadoras da BNCC, como desenvolvimento integral, objetos do conhecimento, competências etc. e a relação entre componentes/áreas de conhecimento. Outro fator a se considerar é que a (OCPC) contempla 51 habilidades prioritárias das 67 habilidades que compõem os documentos da (BNCC) e posteriormente, pelo (DCRC).

De fato, por esta vertente, compreendemos que em se tratando de processo de mudanças como o que vivemos atualmente, não apenas pela reforma curricular da BNCC, mas essa questão envolvida no contexto da pandemia da covid 19, os desafios assumiram imensas proporções para os professores. Entretanto, é o professor com os seus saberes, sua reflexão e autonomia. considerando como responsável pela modelação do currículo, o qual resulta das representações dos mesmos sobre os níveis de decisão curricular.

4. OS SENTIDOS DE CURRÍCULO, PRÁTICA CURRICULAR E INOVAÇÃO EDUCACIONAL

> "Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender." (Clarice Lispector).

Por seu turno, diante do cenário mundial globalizado e da crescente expansão tecnológica, o currículo vem sendo temática recorrente nos debates educacionais, principalmente no que diz respeito as reformas curriculares que estão ocorrendo em diversos países. Assim, partindo dos efeitos que as reformas repercutem nas práticas curriculares dos professores, abordarmos alguns aspectos relevantes sobre a compreensão do termo para melhor abordagem no desenvolvimento do texto.

Falar em práticas curriculares remete-nos ao currículo como prática de significação e produção de sentido como valor. É em situações reais que se adota uma postura e uma decisão curricular e, imprescindivelmente, fazem-se escolhas, por uma ou outra orientação curricular.

Desta forma, a partir do cenário da pós-reconceptualização, o currículo é uma "conversação complexa" (Pinar, 2004), e para a compreensão nessa perspectiva, introduz no debate curricular o entendimento dessa construção emaranhada por elementos como o conflito e a incerteza.

De acordo com Sacristán (2000), é na prática que o currículo se manifesta e adquire significação e valor, mas quando se expressa através de uma práxis esse significado é definitivo tanto para os professores, como para os alunos nas atividades que desenvolvem. A prática antes de qualquer currículo imposto pode refletir "pressupostos e valores muito diversos" o que implica estabelecer-se uma relação entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, a construção da BNCC envolve aspectos políticos e sociais, onde novas tecnologias de ensino emergem e podem influenciar nas práticas curriculares dos professores.

Dito isso, corroboramos que "como as identidades são culturalmente construídas, o currículo é uma prática de identidades, que historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em função de situações particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes" (Pacheco, 2002, p.123).

Observando a realidade por essa lógica, esse conceito de currículo apresenta à escola desafios que se propõe a desenvolver diferentes modos de compreensão revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo a partir da construção de uma prática curricular reconhecida no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, existente em todos os momentos e espaços.

Decorrente do exposto, os desafios de discutir os possíveis efeitos nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores a partir da implementação da BNCC na rede municipal de Fortaleza, nos remete à questão sobre qual a nossa compreensão sobre o conceito currículo e de que modo esse entendimento vai influenciar o cotidiano das escolas e o fazer dos professores.

4.1 Os sentidos produzidos nas práticas curriculares dos professores

> "A vida é um incêndio: nela dançamos, salamandras mágicas. Que importa restarem cinzas se a chama foi bela e alta? Em meio aos toros que desabam, cantemos a canção das chamas! Cantemos a canção da vida, na própria luz consumida..." Mário Quintana

A instigação de examinar as práticas curriculares requer primeiro responder à questão da compreensão do currículo e de como essa compreensão afeta as escolas e as salas de aula. Segundo Sacristán (1999), "a prática tem a ver com os professores, mas não depende apenas deles" (p.64). Esta é uma política governamental centralizada e controlada. que, tanto no processo de formação básica quanto no desenvolvimento profissional dos professores, têm investido no conhecimento técnico e não contextual e não reflexivo da prática (Moreira & Silva, 1994, p. 7).

Com base nos estudos de Ball (1987, 1994, 2001, 2013), abordado anteriormente, partimos do entendimento que as políticas de currículo não se restringem aos documentos oficiais, tampouco as normatizações de modo geral. As políticas, por sua vez, são influenciadas, planejadas (contexto de influência), materializadas (contexto de produção de texto), reconstruídas e interpretadas (contexto da prática) em diversos contextos e através dos sentidos atribuídos por diversos sujeitos que estão intrinsicamente envolvidos no processo da política.

Dito isso, a partir da década de 1990 surgem trabalhos de dissertações e teses que analisam as políticas educacionais elaboradas nas duas últimas décadas têm lançado mão de questões que integram o neoliberalismo e a globalização, dando ênfase nos efeitos dessa relação, principalmente no que diz respeito, as práticas curriculares advindas dessas reformas.

No caso da política curricular em questão – a BNCC, no tocante às concepções curriculares, se identifica a concepção de currículo que transita nos discursos da BNCC é a ideia do currículo da performance (Ball, 2001). Esse currículo atribui principal relevância aos processos de aprendizagem.

Para Moreira (2013) a ênfase está "no controle, no desempenho como medida de produtividade, no resultado satisfatório e em uma avaliação que evidencie o alcance de metas previamente definidas, próprias desse enfoque" (p. 70). Esse conceito dialoga com à tendência técnico-científica, essa lógica

busca “orientar o funcionamento do sistema por meio de indicadores, objetivos, alvos e resultados definidos” (Moreira, 2013, p. 85).

Ainda nessa discussão, Cury et al. (2018) pontua que “a tradição de reformas educacionais tem se esmerado em atribuir ao currículo os problemas de qualidade da educação e, da mesma forma, seria ele o responsável pela superação das mazelas e desigualdades educacionais” (p. 54). Porém, com relação à BNCC, essa ideia de que a implementação dessa política resolverá todos os problemas da educação dialoga com o caráter tradicional das reformas curriculares que tem no seio da concepção os “processos de planejamento, implementação e avaliação dos currículos, preocupando-se especialmente com os chamados elementos do currículo – objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos de avaliação” (Moreira & Silva, 1994, p. 7).

Vale ressaltar que a mais tradicional compreensão de currículo é aquela que o percebe como o conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas, tal compreensão já incorporada no planejamento do trabalho pedagógico das escolas e professores.

Desta forma, considerando a problemática até aqui analisada, entende-se que cada escola é um organismo vivo e cada espaço da sala de aula possui as suas características próprias e muitos significados que precisam ser interpretados. Assim, entendemos que esses cenários são fundamentais para a efetivação das práticas curriculares dos professores.

Mediante a ação discursiva da prática curricular cotidiana no espaço escolar, o professor traduz a si mesmo nos sentidos que constrói e mobiliza em suas práticas curriculares. É neste ínterim que buscamos investigar a partir do objeto de investigação em questão esse sentido de práxis que emana nas práticas curriculares através do ato de reflexão sobre o fazer pedagógico e os processos de traduções curriculares.

Assim, analisar os efeitos de políticas curriculares como a BNCC e as reformas em torno do currículo escolar, possibilita “aprofundar o conhecimento sobre a educação e suas relações com o meio externo” (Sacristán, 1996, p. 50).

Dito isso, cabe refletirmos sobre as fragilidades dessa compreensão, lançando luz às práticas curriculares que são permeadas de sentido, e desconstruirmos a ideia tradicional do conceito de práticas a partir das que surgem daqueles que transmitem esses conteúdos sistematicamente, assim como o aspecto dinâmico dos currículos efetivamente desenvolvidos nas escolas.

Nessa linha, segundo Silva (2007) o “currículo” é compreendido também enquanto elemento formativo de identidade na diversidade, extrapolando os conceitos tradicionais da modernidade, sendo ainda que, [...] o “currículo” tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias

tradicionais nos confinaram; o "currículo" é lugar, espaço, território; é a trajetória, viagem, percurso; é considerado texto, discurso; é, todavia, documento de identidade escolar" (pp. 43-44).

Ademais, os estudos curriculares recentes destacam tendências a considerar os procedimentos metodológicos preconizados nas propostas curriculares, o que corresponderia a levar em consideração os processos reais de transmissão dos conteúdos. Essa concepção de currículo, ainda dominante nos dias de hoje em diversos países do mundo, tem servido de base para reformas curriculares no Brasil.

Diante do objetivo da pesquisa que tem como foco as práticas curriculares dos professores alfabetizadores mediante a implementação da BNCC, é pertinente destacar que o conceito de práticas curriculares, abordadas como objeto de estudo são entendidas como o conjunto de ações que surgem na constituição do que chamamos de currículo.

Assim, as práticas curriculares são configuradas no tempo e no espaço de acordo com suas formas de legitimação e transmissão, com base na "instrumentação dos saberes através de convergência e de um padrão estável de procedimentos" (Pacheco, 2014, p.78).

Situado esse lugar da prática curricular no âmbito das políticas curriculares, Amorim (2012), destaca uma posição que busca identificar suas interpretações a respeito da prática curricular enquanto conceito, tal seja, [...] as práticas curriculares, em confluência com as políticas curriculares, podem ser entendidas como espaços de criação e vivência curricular e não apenas de implementação dos conteúdos e orientações [...] (Amorim, 2012, p. 61).

Diante dos discursos citados percebe-se que a autora norteia o sentido de prática curricular baseada numa crítica ao currículo enquanto produção acabada que direciona as práticas, revelando uma tensão entre os sentidos já existentes de currículo.

Nessa direção, corroboramos com Charlot (2000), sobre a ideia de que o conceito de prática remete a uma ação contextualizada, constantemente confrontada com mini variações. Dito isso, as práticas curriculares são compreendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo, as quais estão em comunhão com as ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras e reguladoras.

A partir desse entendimento, nos interessa compreender os efeitos da implementação dessa reforma curricular e como elas são desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

4.2 Inovação educacional: efeitos das políticas nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores

Convém destacar que algumas produções acadêmicas se debruçam nos significados que os professores dão ao currículo após a introdução das políticas curriculares nacional e municipal e como elas têm tido efeitos visíveis em suas práticas docentes (Santana; Rocha & Epenn, 2007).

Nesse interim, discutir sobre a temática da inovação no contexto das práticas curriculares tem nos colocado diante de uma seara de significados que revelam o caráter inovador dos professores alfabetizadores nos espaços das salas de aula, principalmente diante do enfrentamento à COVID 19, ressaltando o aspecto dialógico de sentidos que se construiu nesse período de ressignificação da relação sistemática entre teoria- prática.

No campo da inovação, especificamente, na área educacional alguns conceitos são utilizados com frequência nos discursos textuais, entretanto alguns termos merecem atenção como – inovação, mudança e reforma – que, embora surjam relações, representam diferentes cenários. Importa, então, perceber o significado desses conceitos e situá-los no cenário da pesquisa.

Para o entendimento dos conceitos de mudança e inovação educativa faz-se necessário atentarmos para as reformas estruturais dos sistemas educativos, com ênfase nas últimas décadas do séc. XX. De acordo com Glatter (1992), os conceitos de mudança, inovação e *improvement* "são muito ambíguos, uma vez que não têm apenas conotações técnicas, mas também políticas, e que a maior parte das tentativas de mudança e de inovação estão associadas a determinados valores" (p. 144).

Dito isso, o autor aborda o conceito atribuindo-lhe variadas compreensões, onde inclui a inovação enquanto "mudança planificada". Desta forma, essa conceitualização traduza um processo que visa melhorar a escola. Tal processo compreende três etapas: i) iniciação, que corresponde à introdução de novas ideias; ii) implementação, ou seja, a operacionalização dessas alterações e iii) institucionalização, momento que as alterações são elaboradas mediante normas que são aplicadas no espaço escolar.

Nesta perspectiva, percebe-se que ocorre com frequência um hiato entre as ideias inovadoras e a sua concretização de fato, evidenciada no espaço escolar na materialização do currículo. No mesmo sentido de compreensão, Canário (1996) advoga que "as práticas não se criam nem se modificam por decreto" e tendem "a ignorar ou a reconfigurar as propostas que lhe são enviadas de 'cima'" (p. 65)

Deste modo, torna-se inviável a transferência de inovação de um contexto para outro, emergindo como necessário desenvolver um percurso onde a apropriação se constitua de maneira consolidada. Em contrapartida, Perrenoud (2002) lança luz sobre a seguinte problemática indicando que "as reformas nunca resolvem inteira e definitivamente os problemas do sistema educativo" (p. 28). Todavia, há de se reconhecer que a existência de experiências sistematizadas que "embora sendo tributárias de

modelos teóricos, ideológicos e pedagógicos diferenciados, partilham, em alguma medida, traços comuns que nos permitem reconhecê-las como inovadoras" (Alonso, 2013, p. 30). Entretanto, identifica-se posições diferenciadas que envolvem os conceitos de inovação e a mudança.

Referindo-se à mudança educativa, Flores e Flores (1998) destacam dois níveis de concretização: a reforma e a inovação. Consideram a mudança educativa enquanto transformação de uma realidade, tendo por objetivo a melhoria de um sistema educativo e/ou das práticas escolares, dialogando com as ideias defendidas por Gonzalez e Escudero (1987) e por Alonso (1998a) sobre a inovação educativa.

Assim, A inovação, interpretada no âmbito das teorias sobre a mudança educacional como um processo e não como um fim em si mesma, ou seja, como um processo multidimensional capaz de transformar o espaço onde ocorre. (Fullan, 2007 citado por Oliveira & Corella, 2013).

Na mesma linha de pensamento, a inovação curricular encontra-se diretamente vinculada ao conceito de currículo visto que o currículo envolve uma multiplicidade de sentidos. Diante do entendimento que o currículo é o núcleo da escola, um terreno de produção e criação simbólica e, portanto, uma construção social (Moreira & Silva, 1994: 26).

Entretanto, a reflexão sobre o entendimento de que o currículo é uma contínua de seleção que implica dar respostas a questões centrais como o que é que os estudantes precisam aprender? Que conteúdos são relevantes?

A esse respeito, Leite (2001) afirma que

> A forma como o currículo se organiza não é uma questão neutra, não é neutra a seleção do saber considerado importante e não é neutra a forma como o saber é distribuído, isto é, nos processos a que recorre para ensinar e fazer aprender. A organização curricular e a forma como se desenvolve o currículo é um dos fatores que está base do desigual sucesso escolar dos alunos (p.2).

Da mesma forma, de acordo com a literatura sobre o tema, podem-se identificar dois componentes que distinguem a inovação: i) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e ii) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas. Assim, a inovação é um processo que exige reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador.

Corroboramos com Pacheco (2003) quando afirma que

> a política é, ao mesmo tempo, processo e produto, envolvendo a produção de intenções, ou textos, como a realização de práticas, ou de ações concretas. O seu processo é dinâmico e envolve interesses e valores que são definidos pelos contextos, social, político, econômico e cultural, através de padrões institucionais.(p.15).

A inovação promove a reflexão teórica sobre as experiências e gera questionamentos e investigações em função dos cenários, desenvolve-se a partir de trabalho cooperativo e colaborativo, favorece a apropriação de conhecimento, faz com que as inquietações aflorem e é conflituosa (Sebarroja, 2001).

Nesse sentido, Perrenoud (2002) defende que não pode haver inovação sem inovadores, criticando dessa forma a ideia em voga que relaciona a inovação como algo de "cima para baixo", imposta e rígida, partindo do pressuposto que as práticas inovadoras não são dissociáveis do seu contexto.

Problematizando estas questões, Correia (1991) ressalta que, "se admitirmos que toda a inovação provoca sempre uma ruptura, mesmo que esta seja parcial e temporária, teremos necessariamente de introduzir uma distinção conceptual entre inovação e a mudança".

Tendo em conta essa discussão, fica evidente o entendimento múltiplo que tem sido atribuído ao termo inovação, assumindo significados díspares consoante os objetivos propostos e as metodologias utilizadas para a promover, à luz de pressupostos epistemológicos também diferenciados.

Neste contexto, até que ponto a BNCC pode ser vista como um documento curricular capaz de gerar mudanças inovadoras nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores?

Partindo inicialmente dos dados coletados através da análise documental e da observação de sala, parece-nos ser possível concluir que, a implementação da BNCC pode ser enquadrada no campo das reformas curriculares relacionadas com a produção de inovação curricular nomeadamente quando, seguindo a linha de pensamento de Fullan (1982) se considera a necessidade de atender a três pilares para a inovação, cujo desenvolvimento tem que ser promovido em simultâneo, sob pena de comprometer a consecução dos objetivos delineados para inovar implica: i) adotar novas metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem; ii) utilizar novos materiais curriculares; e; iii) situar-se à luz de novas teorias e conceções pedagógicas, em contextos organizacionais que também têm que ser reconfigurados.

Ao considerar essa questão, Fullan (1982) destaca um fenômeno que merece atenção pois concomitantemente a escola se encontra inundada por inovações, entretanto a construção do novo não consegue encontrar espaço para acontecer.

Nesse ínterim, a diferença que conta é aquela relacionada com o sentido, se por acaso a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar ou, ao contrário, os submete a uma lógica centralizada, considerada como necessária.

Diante dos itens mencionados, indagamos, mas o que de fato seria inovar? Como podemos identificar essas inovações no espaço escolar, nas salas de aula? Inicialmente, o primeiro aspecto a problematizar é o lócus em que se encontra a inovação e para que (e para quem) foi pensada.

Teixeira (2011), destaca que

> [...]podemos considerar inovação em educação como a tentativa de criação de respostas novas aos desafios oriundos das necessidades de adequar os sistemas educativos à sociedade da informação e do conhecimento, a partir da análise e reflexão envolvidas no processo nas esferas administrativas e pedagógicas, dos diferentes níveis e modalidades de ensino, verificando as efetivas contribuições que tais inovações podem oferecer para enfrentar os desafios e produzir as respostas esperadas (p. 29).

Nesta linha, o autor argumenta sobre a pertinência de uma abordagem à inovação como indutora da reflexão-ação dos professores capaz de impulsionar reflexões do coletivo de professores e que proponha as mudanças nas práticas curriculares de maneira intencional, tendo em vista o entendimento que a inovação representa um processo e como tal, não pode ser visto como um fim em si mesmo.

Com base nos questionamentos que a literatura traz, entende-se que é seja oportuno para compreendermos os aspectos da inovação nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores, elencar a diferenciação da inovação pedagógica de inovação tecnológica, pois esse discernimento contribui para que sejam mais assertivos nas análises dos dados recolhidos na pesquisa.

Seguem abaixo algumas definições de inovação encontradas durante o levantamento bibliográfico. Salientamos que todas elas foram retiradas de documentos da área de educação, assim pode-se ter uma primeira impressão do que se fala de inovação na área.

Quadro 18 - Definições do termo inovação em levantamento bibliográfico

Autor(a)	Título	Definição de inovação
Carbonell	A aventura de inovar: a mudança na escola	"[...] intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez,

		introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe."
Teixeira	Inovar é preciso: concepções de inovação em Educação	"[...]podemos considerar inovação em educação como a tentativa de criação de respostas novas aos desafios oriundos das necessidades de adequar os sistemas educativos à sociedade da informação e do conhecimento, a partir da análise e reflexão envolvidas no processo nas esferas administrativas e pedagógicas, dos diferentes níveis e modalidades de ensino, verificando avaliativamente as efetivas contribuições que tais inovações podem oferecer para enfrentar os desafios e produzir as respostas esperadas."
Pacheco	Currículo, tecnologias e inovação: para uma discussão da aprendizagem em contextos educacionais	Quer dizer, assim, que a inovação, associada a conhecimento e criatividade, é um termo ressignificado pela globalização (Pacheco, 2011), representando não só uma mudança conceitual, mas também uma alteração das práticas, encontrando no espaço da educação, em geral, e do currículo, em particular, um terreno fértil de utilização.
Fullan	Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores	Fullan (2007, p. 11) introduz a distinção entre "innovation e innovativeness" em que o primeiro termo refere o conteúdo novo de um dado programa e o segundo envolveria as capacidades de uma organização para se envolver num aperfeiçoamento contínuo.
Tedesco	Mudança e inovação educacional: notas para reflexão	Segundo Tedesco (1997), as inovações têm sido esforços responsivos, referidos a marcos gerados nos níveis centrais dos sistemas de ensino. Esses marcos não só regulamentam como homogeneízam a inovação. Nesse sentido, Fullan (2000) destaca que os professores têm de se haver com uma quantidade inumerável de propostas inovadoras, com o correlativo de dependência que cria essa situação.
Canário	O Professor entre a Reforma e a Inovação	Segundo o senso comum, contraditado pelos resultados da investigação empírica (CANÁRIO, 1992), a existência de "mais"

		recursos seria um requisito prévio para inovar, quando, do nosso ponto de vista, o que está em causa é o modo como, em cada situação concreta, os recursos existentes são "lidos", mobilizados e traduzidos em ação coletiva.
Bolívar	Inovação educativa: um estudo multifacetado	"(...) a inovação como um "processo social, autônomo, diverso e imprevisível" (Bolívar, 2012, p. 35), envolve o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional.

Fonte: elaborado pela autora.

Com efeito, os conceitos defendidos por vários autores estudiosos dos termos de mudança e inovação interessa-nos situar a inovação nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores, segundo Barroso (2005), a partir das que são construídas de "minorias ativas" de professores que buscam ir além do prescrito, daqueles que atuam sobre os espaços para então alterações.

Este entendimento de inovação como um "processo social, autônomo, diverso e imprevisível" (Bolívar, 2012, p. 35), envolve o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional.

Ainda que interligados, os conceitos de inovação educativa e o de reforma foram-se distanciando, o primeiro remetendo para a mudança com origem na escola e produzida pelos professores e o segundo referindo a introdução de mudanças prévia e centralmente planeadas e que se pretende que sejam aplicadas a todas as escolas (Fernandes, 2000).

De acordo com Fullan (2007), a inovação, com ênfase nas teorias sobre a mudança educacional como um processo e não como um fim em si mesma é capaz de transformar o espaço onde ocorre. Ainda nessa linha, Veiga (2005) esclarece que a inovação deve ter como pressuposto a melhoria da qualidade educacional com o intuito de que "todos aprendam mais e melhor" (Veiga, 2005, p. 268). Por esse motivo, corroboramos com o autor sobre tal fundamento, pois ele é balizador de nossa investigação traduzindo o conceito real intrínseco das práticas inovadoras.

Entretanto, apesar do termo inovação por diversos momentos ser atrelado à palavra mudança de práticas curriculares de um relacionado conjunto de sujeitos, parto do princípio de que falar sobre inovação em educação, nos remete ao campo da construção, da ressignificação de significados que estão atrelados diretamente às múltiplas histórias de vida dos professores, das concepções epistemológicas e estruturais do processo educativo.

Neste sentido, busquei identificar uma das questões dessa investigação: a implementação da BNCC potencializa a inovação educativa nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores?

Diante do exposto, não há inicialmente um único marcador teórico considerando a conceituação da expressão inovação em educação que possa orientar a investigação da pesquisadora em campo. Entretanto, elucidaremos os objetivos do termo inovação em documentos oficiais que abordam a temática.

Fullan (2016) apresenta três indagações centrais que devem ser observados no processo de inovação: “Qual é a relação entre o processo de iniciação e a implementação subsequente? Que outros fatores emergem durante a implementação que determinam quais mudanças na prática realmente ocorrem? E quais são as dinâmicas de continuação ou descontinuação?” (p. 66).

Nesta investigação, faremos uso das características apresentadas por Fullan (2016) sobre o tema inovação: necessidade, clareza, complexidade e qualidade. Inicialmente, a necessidade, enfoca o aspecto relevante da inovação como um elemento indispensável. O segundo aspecto é referente a clareza que se refere a metas e meios.

Nesse sentido, segundo Fullan (2016), apesar de ocorrer uma compreensão da necessidade da mudança, como quando os professores querem melhorar alguma área do currículo ou melhorar a escola como um todo, a mudança adotada pode não ser clara sobre o que os professores devem fazer de forma diferente.

Ainda sobre essa temática o autor chama a atenção é preciso ter clareza durante todo o processo de implementação. O terceiro aspecto da inovação, "refere-se à dificuldade e extensão da mudança exigida dos indivíduos responsáveis pela implementação" (Fullan, 2016, p. 71). E por último a qualidade, tendo em vista que a implementação de novas políticas exige planejamento efetivo.

Assim, alguns aspectos são relevantes para a identificação de práticas inovadoras, segundo Hernandez e Ventura (1989) dentre elas podemos citar que: são limitadas por condicionantes internos e externos; necessitam de um grupo de referência que as mobilizem; tem como fluxo um ciclo de caráter dialético e de diálogo com a diversidade de opiniões, práticas e representações que sofrem transformações com o decorrer do tempo; o processo de inovação é enriquecido, se for permeável ao intercâmbio e ao contraste de pontos de vista com outros professores, com assessores e outros agentes que podem contribuir para sua dinamização. (adaptação livre) (Hernandez & Ventura, 1998, pp. 299-300).

4.3 Políticas curriculares e práticas de inovação

As discussões referentes a inovação surgem com mais intensidade no início da década de noventa em consonância com as reformas no campo educacional que eclodiram nesse período.

Mediante as normas e discursos oficiais que surgiram em portarias, decretos e em outros instrumentos normativos, concomitante também foram despontando ações e práticas inovadoras que adentraram nos espaços escolares e a partir desse evento, repercutiram em ações dialógicas que vislumbraram as reais necessidades dos estudantes, entretanto lançaram luz sobres as suas singularidades, com foco na figura de um professor crítico o que, segundo Carbonell (2002) constituem senhas de identidade de práticas inovadoras.

Ainda nesse contexto é oportuno enfatizar que diversos estudos sobre a inovação educativa destacam os aspectos nacional e internacional da temática. Tal definição a nível internacional refere-se aos discursos de Fullan (1982) que esclarece o caráter inovador como um movimento temporal e exigente, em contrapartida a nível nacional considera-se o conceito de inovação enquanto "uma série de mecanismos e processos, mais ou menos deliberados e sistemáticos, através dos quais se pretende induzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes, à luz de determinados princípios e valores, que lhes dão sentido e legitimação" (Alonso, 1998a, p. 265).

Referindo-se a estudos sobre a inovação educacional e as práticas de inovação, destaca-se os três trabalhos definiram a inovação como uma mudança que ocorre no sistema educacional. Inicialmente, é relevante observar a investigação realizada por Moreira (1999) que diz respeito a implementação de mudanças na escola. Em seguida, Hoffman (2012) que investigou o funcionamento da inovação na educação e seus efeitos. Por último, Nogaro (2016) apresentou estudos abordando os sentidos do conceito de inovação na prática educativa.

Desta forma, parte-se da compreensão da complexidade do conceito de inovação implicado "pela ideologia, pelas relações de poder no controle do conhecimento, pelos contextos socioculturais, pelas conjunturas econômicas e políticas educativas e pelo grau de envolvimento nela dos agentes educativos" (Carbonell, 2002, p. 19).

4.4 A formação continuada dos professores alfabetizadores e a implementação da BNCC

"Cada palavra uma folha
Cada palavra uma folha
No lugar certo.
Uma flor de vez em quando
No ramo aberto.
Um pássaro parecia pousado e perto
Mas não: que ia e vinha o verso pelo universo."
(Cecília Meireles)

A formação de professores é uma determinação legal justificada pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988, notadamente nos incisos V e VIII, que determina a valorização dos profissionais da educação escolar e a garantia de piso salarial em planos de carreira. Posteriormente, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no artigo 67, determina que os sistemas de ensino valorizem os profissionais da educação, propondo períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho. (Brasil, 2012, p. 36)

Ressalta-se que a situação nacional da formação continuada para professores alfabetizados não é afetada apenas por influências externas de organizações internacionais, mas também a influência interna gerada pelo sistema educacional.

Pesquisadores como Schön (2000), Sacristán (2000), Perrenoud (2000), Tardif (2014), Alarcão (2003) e Nóvoa (2009) discutem a formação de professores concentrada no trabalho docente, nas relações que se estabelecem dentro da escola e na importância da vinculação entre formação docente e práticas escolares como currículo, didática, avaliação e gestão da sala de aula, focada, sempre, no entrelaçamento entre teoria e prática. Da mesma forma, ainda no contexto das formações, estudiosos como Nóvoa (2009), Pacheco, Pimenta e Tardif (2014) e Veiga (2005) têm chamado a atenção para o espaço escolar como lugar fértil à formação do professor.

Schön (2000) defende a prática reflexiva como instrumento de desenvolvimento de competências, baseada no processo de reflexão-na-ação, vislumbrando perspectivas de aprendizagem por meio do "fazer" na formação dos profissionais. Para Schön (2000), "através da experiência, o profissional constrói seu conhecimento, definido como o conjunto de esquemas de pensamento e de ação de que dispõe um ator" (p. 65). As experiências determinarão as percepções, as interpretações e direcionarão o docente na tomada de decisões que permitirão enfrentar os problemas encontrados no cotidiano do trabalho. Conforme o autor, o professor reflexivo é aquele que faz a tríade ação/reflexão/ação.

A *reflexão na ação* ocorre quando o professor reflete sobre sua prática desencadeada quando ele não encontra respostas às situações inesperadas que surgem da ação presente, ou seja, quando a aplicação de técnicas e métodos conhecidos não resultam nas respostas esperadas. Essa reflexão produz um estado de instabilidade, que leva o professor a criar estratégias de ação e maneiras de lidar com os problemas. Nesse momento, o professor formula novas teorias sobre as ações pedagógicas, mas essas teorias não se tornam conscientes e compreendidas formalmente.

Há, portanto a necessidade de *reflexão sobre a ação* e *sobre a reflexão-na-ação*. Para que ocorra a reflexão *sobre a ação* e *sobre a reflexão-na-ação* é necessário que o professor se distancie da ação

presente para reconstruí-la mentalmente, a partir da observação, da descrição e da análise dos fatos ocorridos. É o olhar a posteriori sobre o momento da prática e a sua explicitação que propicia ao professor reconhecer e entender como resolveu os imprevistos ocorridos e quais aspectos devem ou não ser alterados na sua ação (Prado & Valente, 2002; Schön, 1992).

No princípio da horizontalidade, Freire (2004) revela que a educação problematizadora não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B mediatizados pelo mundo. Pensar a formação nessa perspectiva, significa valorizar os agentes do processo formativo. O formador e o professor, durante a ação formativa, participam de verdadeiros momentos de troca de conhecimentos, em que um aprende com o outro e todos juntos aprendem. Não se trata de quem sabe mais ensinar a quem sabe menos, mas consiste em um ato de respeito em que todos têm o que ensinar e o que aprender. Nesse ato de troca de conhecimentos, o formador é o mediador da reflexão crítica e não o protagonista e o detentor do saber.

O ato de trocar conhecimentos exige engajamento dos sujeitos envolvidos no processo formativo, exige participação e abertura para aprendizagens ativas. Requer dos sujeitos, formador e professor, colaboração mútua para uma aprendizagem eficaz. A participação exige sujeitos ativos nos atos de fala e escuta e exige mais interação. Ela implica corresponsabilidade pela troca de conhecimentos, pela aprendizagem e, consequentemente, pela formação. Dito isso, a construção desses sujeitos dialógicos, críticos e transformadores da realidade em que vivem não se faz pela escolha de conteúdos descontextualizados.

Importa referir que a Secretaria Municipal da Educação, por meio da Coordenadoria do Ensino Fundamental (COEF), em 2017, instituiu em sua estrutura organizacional a criação de uma Célula de Formação de Professores.

Nessa direção, a Célula de Formação de Professores (CEFOP) tem como objetivo

> promover a formação continuada para profissionais da educação que atuam na rede municipal de ensino de Fortaleza, estimulando o protagonismo dos sujeitos, analisando e refletindo sobre as práticas educativas com vistas à transformação dessas práticas e consequentemente à aprendizagem dos alunos (Fortaleza, 2017, p. 79).

E ainda

> aprofundar os conhecimentos sobre as competências e habilidades em Matemática e Língua Portuguesa e seus respectivos eixos/unidades temáticas a partir de vivências de práticas

> educativas; estimular a construção de metodologias didático-pedagógicas inovadoras a serem desenvolvidas nas diferentes situações de aprendizagem; agregar a inserção das novas tecnologias como ferramenta pedagógica; e propiciar, no contexto escolar, a reflexão sobre aspectos relacionados à avaliação e à promoção da aprendizagem (Fortaleza, 2017,p. 82).

Destarte, para maior compreensão acerca do desenvolvimento das ações formativas desenvolvidas pela Célula de Formação de professores da rede municipal de Fortaleza, apresenta-se a seguir elementos que contribuirão na visualização da organização e de seu funcionamento, a saber: a concepção de formação continuada de professores; os objetivos da formação de professores da rede de ensino de Fortaleza; os fundamentos teórico-metodológicos da formação; o processo formativo em polo e em contexto e a formação no período de pandemia.

Trata-se, então, de uma proposta metodológica do processo formativa fundamentada em ações didáticas que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino. Pautando-se, assim, a partir de três dimensões principais, a saber: conhecimentos sobre como o aluno aprende em diferentes contextos educacionais e socioculturais; saberes específicos da área de conhecimento e dos objetivos da aprendizagem; conhecimentos pedagógicos do conteúdo e estratégias de ensino que devem ser empregados pelos docentes.

Com efeito, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, surge a necessidade de orientação da formação continuada de professores alfabetizadores numa perspectiva de rede nacional com o intuito de seguir os propósitos da implementação da Base; partindo da compreensão que as práticas pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências dos estudantes, buscando romper com o modelo predominante de ensino centralizado no professor e avançar no sentido de um processo de ensino e aprendizagem interativo, em que professor e aluno sejam protagonistas e haja espaço privilegiado para o diálogo na construção do conhecimento.

Nesse cenário, a formação continuada representa uma ferramenta relevante de valorização dos espaços de reflexão dos professores, bem como de afirmação da autonomia escolar, pois a parti do diálogo entre a teoria e a prática é que ocorre uma aproximação entre a nova reforma curricular e a realidade da escola, que perpassa pelos materiais didáticos e a formação para o uso deles em vista das mudanças implementadas de acordo com a BNCC.

Sob essa perspectiva apreendemos que a formação continuada é parte constituinte do fazer profissional do professor e que se encontra envolta por nuances relacionadas à participação desses sujeitos diretamente no processo de construção do currículo, no confronto diário com a perspectiva de reprodução de preceitos curriculares e na mobilização constante de saberes.

Nessa direção, Nóvoa (1997) considera que "importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas." (p. 27).

Segundo pesquisadores como Schön (2000), Sacristán (2000), Tardif (2002), Alarcão (2003) e Nóvoa (2009), a temática da formação de professores com foco no trabalho docente, nas relações que se estabelecem dentro da escola e na importância da vinculação entre formação e práticas escolares como currículo, didática, avaliação e gestão da sala de aula, referenciada, devem ser pautadas no diálogo entre teoria e prática.

Ainda nesse sentido, o documento de orientação pedagógica da SME faz referência a Formação em Contexto, que se traduz em um processo de formação continuada do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza que ocorre nos polos de formação, mediada pelos formadores de professores da SME, e em contexto, no lócus da escola, mediada pelos coordenadores pedagógicos/supervisores. As referidas formações de professores "propiciam intercâmbio de experiências exitosas, bem como atualização e ampliação dos conhecimentos dos professores lotados em um mesmo ano ou componente curricular de diferentes escolas".

Ressalta-se que a Secretaria Municipal da Educação (SME) bimestralmente orienta a formação em contexto para os professores e coordenadores com foco no currículo. Nessa formação, o coordenador organiza sua rotina de modo a atender todos os professores da escola (anos iniciais, anos finais, EJA e Educação especial) em grupos, respeitando o ano/série, a disciplina, a etapa ou a modalidade. No momento dessa formação, "os professores conhecerão a realidade da escola e socializarão a realidade das turmas em que lecionam, por isso o êxito da formação em contexto está nas discussões estabelecidas entre professores e coordenador".

Assim se compreende que a formação no contexto da escola com foco no currículo objetiva fortalecer o ensino aprendizagem, promover reflexões sobre a importância da cultura de acompanhamento dos resultados individuais dos alunos, bem como o processo de aprendizagem destes refletir acerca do planejamento, organização e gestão de sala de aula exercendo autonomia diante dos processos.

Segundo Moreira (2013), a autonomia docente através de práticas curriculares críticas deve ocorrer da seguinte maneira:

> O argumento central que aqui defendido é que o desenvolvimento de práticas curriculares que reflitam análise, crítica, adaptação e mesmo superação de políticas oficiais precisa apoiar-se na revalorização e no fortalecimento do profissionalismo docente, em vez de na cultura da performatividade (p. 70).

De acordo com a BNCC, as atividades pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências e habilidades. Para isso, a formação continuada dos professores alfabetizadores se apresenta como uma ação contínua de melhoria da aprendizagem com enfoque na epistemologia da prática, enfatizando a perspectiva do professor reflexivo que efetiva um movimento de reconstrução de suas práticas.

Nesse sentido, destacamos a urgência de se pensar a formação continuada como contributo formativo capaz de contribuir com as discussões dos professores sobre suas práticas, gerando saberes e práticas capazes de concretizar a escola como um local em que não só se prepara o(a) educando(a) para a vida futura, mas onde este preparo é contextualizado e atende as exigências do mundo contemporâneo.

Em síntese, o professor é o sujeito imbuído de conhecimentos e saberes, com sua autonomia e criatividade é considerado o principal responsável pela modelação do currículo e da prática, bem como pela aprendizagem dos estudantes, e em tempos de mudanças como o que vivemos atualmente, da reforma curricular à luz da BNCC, os desafios apresentados aos professores são múltiplos, e que exigem que "os professores tenham responsabilidades e capacidades de resposta e ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos, experiências e destrezas" (Day, 2001, p. 38)

Nessa linha de pensamento, no tocante ao professor, torna-se inquestionável a sua participação no processo de construção do currículo, a partir de elementos relacionados aos saberes construído e alinhados ao processo de autonomia, e das práticas inovadoras.

A partir dos aspectos mencionados, a reflexão sobre a prática implica pensar sobre o aspecto profissional do professor compreendida por Sacristán (1999) como "a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (p. 65). Dito isso, a profissionalidade dos professores perpassa pela se ressignificação de suas práticas na trilha de formação sistemática e contextualizada.

Nesse sentido, ressalta Sacristán (1999), "a prática tem que ver com os professores, mas não depende unicamente deles" (p. 64). Trata-se de uma política governamental, centralizadora e de controlo que tanto no processo de formação inicial, como no desenvolvimento profissional docente tem investido nos aspetos técnicos e em saberes e conhecimentos descontextualizados e não reflexivos sobre a prática.

4.5 Formação do componente curricular de Língua Portuguesa para professores alfabetizadores de 2º ano

Formar professores alfabetizadores no contexto da sua prática/ensino tem se mostrado um grande desafio na história da educação brasileira. Em diálogo com esse cenário e considerando as orientações de documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), a rede municipal de ensino de Fortaleza pautou suas ações formativas do ciclo de alfabetização em três importantes pilares.

O primeiro deles se baseou na importância dos saberes docentes da alfabetização para a construção de uma prática significativa. Como segundo pilar, encontra-se a concepção de que os estudantes são seres integrais e ativos no processo educativo, e que devem ser considerados nas suas múltiplas dimensões. Já o terceiro se referiu às práticas sociais de leitura e escrita como elementos potencializadores do processo de ensino e aprendizagem inicial da língua.

No 2º ano, o material utilizado como base para essa conexão com os saberes docentes e seus contextos é intitulado **"Caminhos e vivências"**. Essa perspectiva pode ser materializada pelo manuseio e exploração sistemática de materiais como cartelas didáticas, cartazes e livros, do aluno e professor, durante as atividades vivenciadas, além da apresentação de uma sugestão de rotina que garanta tempos importantes durante o processo de alfabetização, como as práticas de leitura, escrita e oralidade.

Outro material didático utilizado para consolidar a perspectiva teórico-metodológica de reflexão sobre a ação na prática docente nos espaços de formação foi o **Programa Luz do Saber**. Esse material físico estruturado tinha o objetivo de colaborar com a aprendizagem inicial da língua escrita a partir do contato com diversos gêneros orais e escritos, o que dialogava diretamente com as pautas formativas propostas para o ciclo de alfabetização. Inserido na rotina das salas de alfabetização, o material composto do livro do aluno e orientações para o professor, apresentava atividades com base nas práticas de linguagem, promovendo a interação com os usos sociais da leitura e da escrita.

Com vistas a alcançar os propósitos de documentos normativos como a BNCC e o DCRC que assumem a perspectiva discursiva-enunciativa da linguagem, as práticas de linguagem foram debatidas constantemente nos espaços de formação docente, ratificando a centralidade do texto como unidade de trabalho e abrindo espaço para textos reais e relacionados aos contextos vivenciados pelas crianças.

Nesse cenário, alguns encontros formativos lançaram aos professores propostas de reflexão sobre o ensino e aprendizagem da **leitura** nas suas mais diversas dimensões. Estratégias de leitura, fluência e compreensão leitora como faces de uma mesma moeda, além da consolidação do caráter

processual destas habilidades, foram temas explorados e visualizados de forma entrelaçada com os textos disponíveis nos materiais didáticos disponibilizados pela rede além das rotinas das salas de alfabetização.

Nessa perspectiva de habilidades e competências que são desenvolvidas de modo processual e não-linear trazidas pelo DCRC, a **escrita** se apresenta com seu caráter interacional, solicitando que professores articulem o ensino da tecnologia ao uso social da língua. Para isso, textos produzidos pelas crianças nas suas mais diversas fases de escrita ganharam espaço durante os encontros com esta temática, proporcionando o desenvolvimento de um olhar atento e pedagógico de quem planeja ações didáticas de produção de textos escritos com base em seus usos sociais, ou seja, alfabetizar letrando.

Ainda com relação à garantia das práticas de linguagem, a **oralidade** apresenta-se como uma importante temática de debate nas pautas formativas, ressignificando concepções que privilegiavam no espaço escolar, práticas como a escrita e a leitura, por exemplo. Pressupostos teóricos e situações didáticas foram apresentados com o objetivo de suscitar a valorização da oralidade como uma prática social.

Em diálogo com as proposições até aqui apresentadas, destaca-se a importância do professor alfabetizador na formação do comportamento leitor. Com isso, o **ciclo de leitura** se consolida durante esse período como um pilar importante dos encontros formativos, possibilitando ao professor um encontro sistemático com a literatura e ainda, suscitando a transposição de situações de imersão na linguagem literária, com vistas a despertar nos estudantes o prazer pela leitura.

Em síntese, Tardif et al. (2000b) destaca que "o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição, quanto aos seus momentos e fases de construção" (p. 68).

4.6 A formação continuada dos professores alfabetizadores no contexto de pandemia

No contexto de isolamento social provocado pelo novo coronavírus, a Coordenadoria do Ensino Fundamental/Célula de Formação reorganizou o modelo de formação de professores retomado no segundo semestre de 2020.

Com efeito, as últimas formações presenciais dos professores alfabetizadores foram realizadas nos meses de fevereiro e março. Em seguida, em função da pandemia, uma nova organização foi planejada pela SME para que fosse possível dar continuidade ao plano de formação dos professores.

Diante do exposto, foi elaborada uma nova proposta de formação contemplando os ambientes virtuais, sendo mediada com apoio das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Ressalta-

se, no entanto, que com a reorganização buscou-se manter fundamento metodológico da formação que abordava a valorização dos conhecimentos sobre como o aluno aprende em diferentes contextos educacionais e socioculturais; os saberes específicos da área de conhecimento e dos objetivos da aprendizagem; os conhecimentos pedagógicos do conteúdo e estratégias de ensino que devem ser empregados pelos docentes.

Somados a esses elementos e considerando os novos contextos, a formação enfatizou as competências socioemocionais sem esquecer das competências cognitivas e também valoriza e busca compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética tão apregoada pela política curricular da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC.

De acordo com Pacheco (2002), a política curricular "É implementada por intermédio de três tipos de instrumentos: normativos explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e de apoio (textos de apoio, documentos internos da escola)" (p. 15).

Vale ressaltar que o processo de formação continuada dos professores no ano de 2020 ocorreu em dois eixos: (1) a primeira dedicada a apresentar e descrever a proposta de reorganização da formação de professores e coordenadores/supervisores, contemplando a nova estrutura desde os recursos utilizados ao planejamento e avaliação, e (2) a segunda referente aos princípios que embasam a reorganização da proposta formativa e específica os planos de formação das turmas de formação.

Nos ambientes tecnológicos utilizados, foram realizadas atividades com comunicação síncrona (formadores e professores estarão em interação ao mesmo tempo) e assíncrona (formador e professores, coordenadores pedagógicos/supervisores interagem em tempos diferentes, de acordo com as suas disponibilidades). Para os momentos de interação síncrona, foi utilizada a ferramenta de serviço de comunicação por vídeo chamada, desenvolvida pelo Google, Meet. Nos dias e horários previamente estabelecidos, os professores devem acessar o *link* recebido para participar do encontro. Entretanto para os momentos de interação assíncrona, foi utilizado o Google Sala de Aula. Nesse ambiente, foram disponibilizados materiais (vídeos, texto, podcast, atividades, recados) que servem de suporte para discussões realizadas no encontro no Meet.

Dito isso, a proposta formativa são apresentou uma organização por módulos com duração de 1 (um) mês e carga horária de 8 (oito) horas mensais. Os módulos foram desenvolvidos nos meses de setembro a novembro, respeitando os dias e os turnos de planejamento. Para esse formato, adotou-se a abordagem da metodologia ativa: sala de aula invertida.

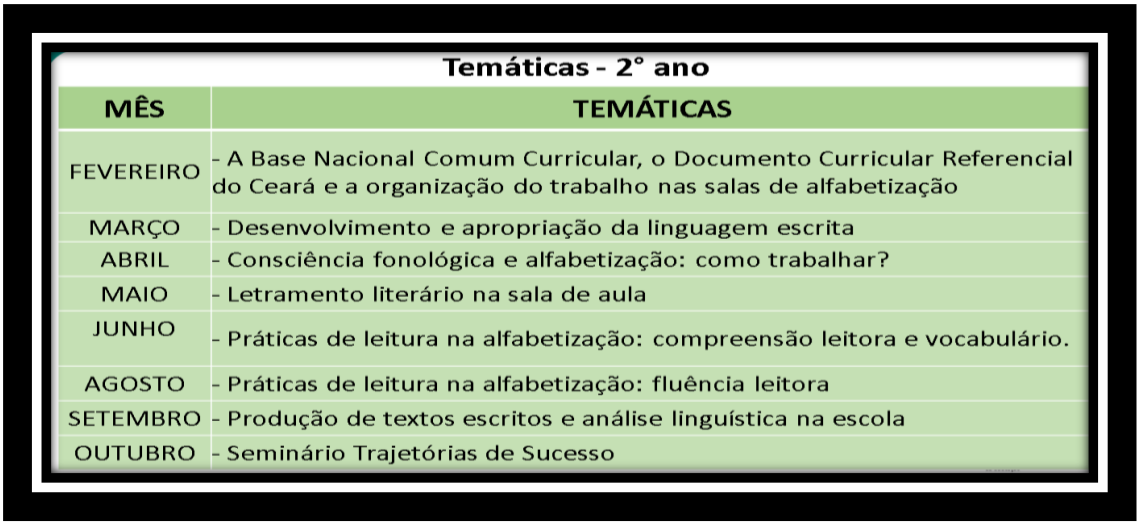
Dessa forma, a concepção desse modelo de formação se fundamenta no fato de que o processo de ensino-aprendizagem pode ser visto como a busca de uma aprendizagem autônoma, independente, em que o participante se converte em sujeito de sua própria aprendizagem e centro de todo o processo. Além disso, apresenta a perspectiva da aprendizagem colaborativa uma vez que está pautada na interação, colaboração e participação ativa dos sujeitos envolvidos, prezando pela troca de experiências e o envolvimento dos participantes.

Conforme Soares (2020)[23], uma proposta atual da sala de aula invertida é composta de três momentos principais: a preparação, a atividade em grupo e a sistematização. Em nossa proposta da formação dos professores, são contempladas essas etapas, fazendo uma adaptação ao momento atividade em grupo, conforme segue: i) Na **preparação** que ocorrerá individualmente, serão disponibilizados conteúdos, materiais de apoio ao estudo, textos, vídeos, planejamentos, dentre outros meios, e serão lançados questionamentos que servirão de guia para que os professores desenvolvam seus estudos. Nessa etapa, os professores seguirão seu ritmo próprio de estudo, adequando os momentos de estudos aos seus horários; ii) No momento da **atividade**, os professores serão convidados a resolver problemas, realizar experiências ou elaborar alguma produção. Esse momento poderá ser realizado em pequenos grupos ou individualmente, conforme a disponibilidade dos professores. Nessa etapa, os professores colocarão em prática os conhecimentos que tiveram acesso na primeira etapa e, caso sintam necessidade, farão uso de novas pesquisas e discussões e iii) Na **sistematização,** haverá o momento do encontro *online* em que o formador atuará como mediador de uma discussão com a turma sobre os estudos e atividades realizadas.

Nessa etapa, consolida-se uma conclusão conjunta da temática do módulo. Ressalta-se a necessidade do caráter dialógico e colaborativo dessa etapa a fim de se estabelecer uma conexão entre todos os estudos realizados.

[23] Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/95/inverta-a-sala-de-aula-durante-a-quarentena/conteudo/19009>

Figura 8 - Temáticas da formação dos professores alfabetizadores



Temáticas - 2° ano	
MÊS	**TEMÁTICAS**
FEVEREIRO	- A Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular Referencial do Ceará e a organização do trabalho nas salas de alfabetização
MARÇO	- Desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita
ABRIL	- Consciência fonológica e alfabetização: como trabalhar?
MAIO	- Letramento literário na sala de aula
JUNHO	- Práticas de leitura na alfabetização: compreensão leitora e vocabulário.
AGOSTO	- Práticas de leitura na alfabetização: fluência leitora
SETEMBRO	- Produção de textos escritos e análise linguística na escola
OUTUBRO	- Seminário Trajetórias de Sucesso

Fonte: elaborado pela autora.

Essa nova proposição apresentou como foco o uso das tecnologias no ensino e o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas respaldadas pela BNCC e DCRC, e "busca contribuir para a formação de professores ativos e críticos que procuram soluções e participam de maneira criativa nos processos educativos." (Fortaleza, 2017, p.101).

5. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

> "É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça." (Cora Coralina).

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para proceder à recolha dos dados com o intuito de atingir os objetivos propostos no início desta pesquisa. Descreve-se os instrumentos de recolha de dados, as técnicas usadas no tratamento deles, assim como os procedimentos que foram utilizados, bem como a caracterização dos sujeitos e as estratégias utilizadas para produção de dados e por fim as discussões dos resultados.

Para isso, tomamos como referência a etimologia da palavra "método", que é de origem grega e significa "caminho que se faz caminhando enquanto se caminha" (Ghedin & Franco, 2011, p. 26). E por último, referidas as questões éticas que acarretam todas as investigações.

5.1.Pressupostos metodológicos da investigação

Com base na constatação de que, nas últimas décadas os estudos sobre currículo ocupando os espaços de discussão na área da educação, podemos perceber que os trabalhos e os debates, tanto no cenário nacional como internacional, têm procurado compreender o currículo como espaço de relações de poder e como elemento histórico, cultural e complexo.

Ancorados nas leituras de diversos autores como Pacheco (2003, 2005), Lopes e Macedo (2008, 2011), Morgado (2000, 2002, 2005), Silva (2003) e Moreira (2002), dentre outros estudiosos da área, consideramos que o currículo não pode ser separado nem do contexto que o define no tempo e no espaço, nem da organização institucional que o concretiza, devendo, por isso, ser analisado à luz das relações de poder que o constituem.

Tal como refere Pacheco (2001), o currículo é "Um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem" (p. 20).

Perante essa realidade, trilhamos passos na busca incessante de construir uma pesquisa fundamentada na perspectiva epistemológica da hermenêutica, adentrando na realidade do espaço investigado e lançando luz sobre os fenômenos construídos e reinventados, considerando as

perspectivas dos professores alfabetizadores envolvidos na implementação da BNCC/ Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Partindo das considerações apresentadas, importa referir que a questão central norteadora do presente estudo se centra na BNCC e na compreensão dos efeitos da política curricular nas práticas curriculares de professores alfabetizadores da Rede Municipal da Educação de Fortaleza, considerando que a mesma é a proposta atual do Ministério da Educação sobre a formação de um currículo comum à Educação Básica, no Brasil.

A partir da identificação da temática do estudo e do problema ao qual procuramos dar resposta, delineámos as seguintes questões de investigação e os objetivos.

5.2 Questões de investigação

- ✓ Qual o impacto tem a BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Fortaleza- Ceará?
- ✓ Que mudanças são evidenciadas nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores a partir da implementação da BNCC?
- ✓ A implementação da BNCC potencializa a inovação educativa nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores?

5.3 Objetivos do estudo

5.3.1 Objetivo geral

- Compreender os possíveis efeitos da implementação da BNCC nas práticas curriculares de professores alfabetizadores da Rede Municipal da Educação de Fortaleza.

5.3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o processo de implementação da BNCC como uma ação da política curricular na área da alfabetização;
- Analisar as perspectivas de professores alfabetizadores no contexto da implementação da BNCC relativamente às suas práticas curriculares;
- Relacionar a implementação da BNCC com estratégias de inovação nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores.

5.4 Opções epistemológicas – natureza do estudo

Com base nestas questões epistemológicas, procuramos compreender quais os efeitos da reforma curricular da BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores. Interessa-nos, também, averiguar estratégias de inovação nas práticas curriculares dos professores a partir da implementação do documento.

Na trilha percorrida, encontramos respostas nas vozes desses sujeitos da pesquisa que foram capazes de expressar seus pontos de vista sobre as questões da investigação no contexto na prática, experienciado por cada um investigado nos espaços escolares.

Com base nestes argumentos, para a presente pesquisa, optámos por uma investigação qualitativa, de cariz interpretativo, porque possibilitou a compreensão dos significados dos professores alfabetizadores, gestores e coordenadores pedagógicos envolvidos no estudo.

5.5 Opções metodológicas - estudo qualitativo

Corroborando com Freire (2012): "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (...) Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (p. 42).

Com efeito, a investigação qualitativa apresenta cinco características que a definem: i) o ambiente natural é a principal fonte de dados, ii) apresenta caráter descrito, pois os dados podem representar várias interpretações; iii), o investigador não considera apenas os resultados, mas o processo; iv) os dados vão apresentando significados e v) os significados são relevantes e não apenas os resultados em si (Bodgan e Biklen,1994).

É nesta perspectiva, que pretendemos investigar as mudanças nas práticas curriculares dos professores a partir da reforma curricular impulsionada pela BNCC num ambiente (*lócus*) natural de ensino e aprendizagem. Assim, pela lente teórica do ciclo de políticas que nos possibilitou a compreensão dos processos micropolíticos relacionados às reformas curriculares contemplando o fazer dos sujeitos e suas práticas na perspectiva de relação direta na atuação e construção de significados, para além da compreensão de implementação da política em si.

Sobre essa questão, Pacheco (2003) destaca que, a metodologia das políticas curriculares assenta-se em "parâmetros de interpretação compreensiva" (p. 10), para não cair na armadilha de análises simplistas ou apaixonadas.

Pois isto, o percurso metodológico uma das etapas mais importantes de um trabalho investigativo é que o objeto do estudo se torna no eixo norteador do caminho a percorrer, ou seja, a reforma curricular à luz da BNCC e os efeitos da mesma nas práticas curriculares de professores

alfabetizadores, abordando variadas instâncias de pesquisa, que vão desde implementação de reformas curriculares até ao currículo em ação, evidenciando os efeitos dessa política na potencialidade do currículo no interior da escola.

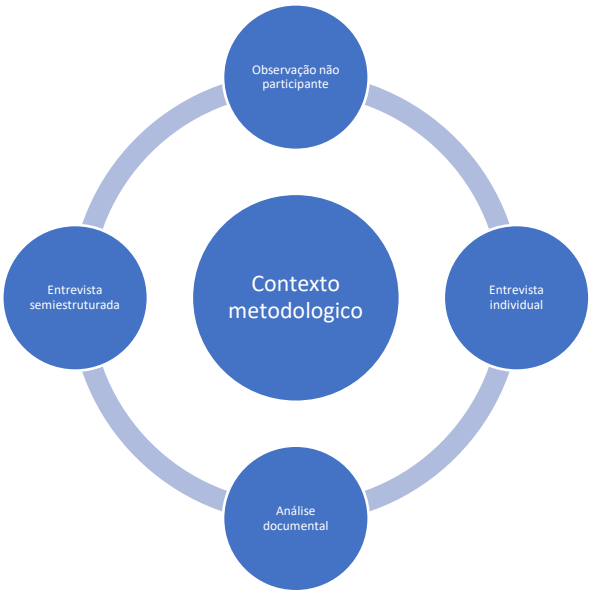
A opção feita nesta pesquisa é a de utilizar dados qualitativos, considerando que abordagem qualitativa se centra na identificação das características de situações, eventos e organizações (Llewellyn & Northcott, 2007) que respondem diretamente ao problema de investigação, com incidência no estudo de caso.

Dentro deste tipo de abordagem há uma interação dinâmica "entre o mundo real e o sujeito, isto é um vínculo indissociável do mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números" (Silva & Menezes, 2005, p. 20).

Em virtude da pesquisa ter se baseado na análise da reforma curricular da BNCC, como citado anteriormente, seguimos o ciclo de políticas de Ball (2016). Cabe ressaltar que o ciclo envolve cinco contextos a seguir: ii) Contexto de Influência: diz respeito a arena política em que o texto é produzido, ii) Contexto de Produção: refere-se ao texto, propriamente dito, bem como aos grupos envolvidos na sua produção, às ideias centrais, aos valores presentes, a linguagem e ao estilo do texto e suas contradições, iii) Contexto da Prática: diz respeito à implementação do texto e sua tradução pelos professores e pessoas envolvidas, bem como ao processo de resistência da sua materialidade; IV) Contexto dos Resultados: trata do impacto da política para os atores envolvidos, bem como de dados gerados após sua implementação e v) Contexto de Estratégica Política: envolve as estratégias utilizadas para redimensionar a política em curso.

Segundo Pacheco (2003), a metodologia das políticas curriculares representa "parâmetros de interpretação compreensiva" (p. 10). Assim, o contexto teórico segue uma narrativa que enfatiza os contextos político e social em que as políticas foram elaboradas e (re) configurações. Assim, o nosso percurso metodológico trilhou métodos e técnicas que consideramos adequados para atingir os objetivos que nos propusemos alcançar na pesquisa, conforme representado abaixo:

Figura 9 - Percurso metodológico da investigação



.

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o contexto epistemológico e metodológico mencionado acima, descreveremos o modelo de investigação que nos permitiu compreender e interpretar a visão dos sujeitos da pesquisa sobre as questões de investigação.

O processo metodológico foi realizado em dois principais momentos em que recorremos a distintos métodos e técnicas de recolha de dados. O primeiro momento, consistiu na construção e validação dos instrumentos: o guião de observação não participante das práticas curriculares dos professores alfabetizadores, o guião das entrevistas individuais realizadas, constituídos pelos professores, gestores e coordenadores pedagógicos. O segundo momento, consistiu na etapa de trabalho no campo empírico envolvendo a aplicabilidade das técnicas e dos métodos de natureza qualitativa.

5.6 Caracterização do campo empírico

Nesta investigação, de caráter eminentemente qualitativo, procuramos garantir a diversidade dos sujeitos da educação no campo pesquisado – a escola. Na escola, os sujeitos– professores alfabetizadores, gestores e coordenadores pedagógicos de duas escolas da rede municipal da educação do município de Fortaleza, privilegiando o espaço da sala de aula, mesmo que de forma remota, considerando que no período da coleta de dados ainda vivenciávamos uma fase crítica da pandemia da COVID.19.

O município de Fortaleza localiza-se no nordeste brasileiro, possui uma área total de 313,14 Km2. Apresenta uma população estimada em 2.703.391 milhões, dados de 2021 (IBGE).[24] O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal [25]- 2010 (IDHM 2010) é de 0,754, o que coloca a Região Metropolitana de Fortaleza na 17ª colocação do ranking do IDH das metrópoles do país. Este índice situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). É importante salientar que os índices que mais contribuíram para o IDH elevado do município foram os da Longevidade, com índice de 0,814, e de Educação, com índice de 0,672.

Fortaleza é hoje a quinta maior cidade do país, com população estimada de 2.643.247 habitantes17 (Brasil [IBGE], 2017). Destes, 53,2% são do sexo feminino e 46,8% são do sexo masculino. A densidade demográfica é de 7.786,44 hab./km² (Brasil [IBGE], 2017).

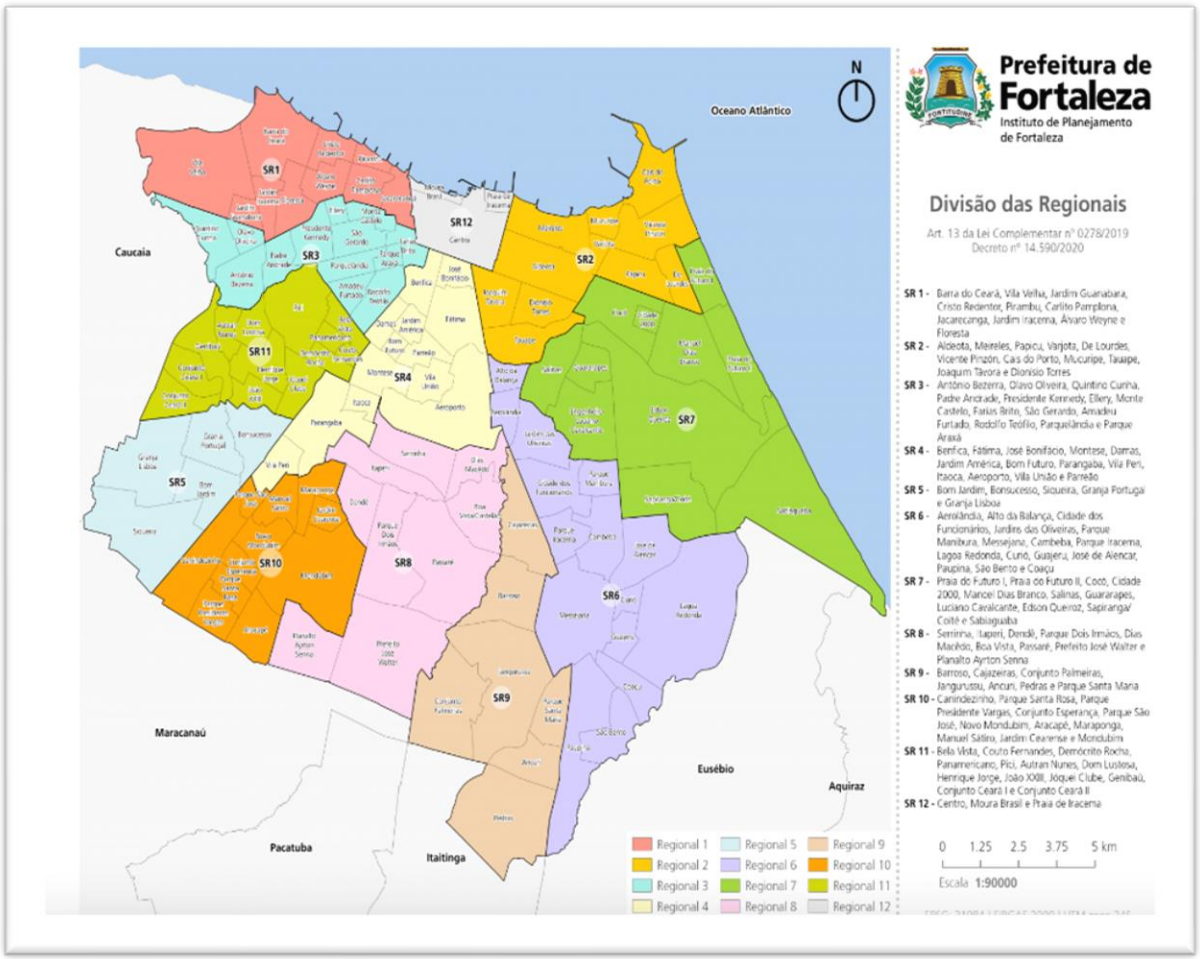
No tocante ao IDH-Educação, calculado a partir da variável porcentagem da população de 10 anos ou mais alfabetizada, indica que a dimensão educacional possui relevância na avaliação do desenvolvimento econômico de uma área geográfica.

Vale ressaltar que o município de Fortaleza pelo decreto nº 14.899, de 31 de dezembro de 2020 [26]foi dividido em 12 secretarias regionais. A reestruturação distribui a cidade em 39 territórios, estabelecidos conforme afinidades socioeconômicas e culturais entre os bairros.

Destaca-se que diante da nova organização territorial e administrativa, cada regional terá poder executivo para além das suas atuais funções de acolher e direcionar demandas das comunidades. Ainda, a ação faz parte do eixo de governança municipal do Plano Fortaleza 2040, que busca transformar a Capital em uma cidade policêntrica.

[24] BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. Disponível em:< https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em: 03 Set. 2021.
[25] Fortaleza. Prefeitura municipal de. A cidade. Disponível em: Acesso em: 17 nov. 2022.
[26] https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/forunsterritoriais/assets/documents/DECRETO_N_14.899_DE_31_DE_DEZEMBRO_DE_2020.pdf

Figura 10 - Divisão das regionais do Município de Fortaleza



Fonte: Fortaleza 2040.

No que diz respeito à educação, destaca-se o substancial investimento feito no acompanhamento e avaliação da ação curricular desenvolvida nas instituições escolares da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, com foco preciso e sistemático na aprendizagem dos estudantes, sobressaiu como medida pedagógica de acerto inquestionável, resultando na melhoria dos indicadores que traduzem os avanços na qualidade do processo de ensino e aprendizagem em desenvolvimento.

5.7 A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, criada pela Lei Complementar nº 39, de 10 de julho de 2007, redefiniu sua competência de acordo com o art. 36 da Lei Complementar nº 176, de 19 de dezembro de 2014 e suas alterações posteriores, reestruturada pelo Decreto nº 14.086, de 14 de setembro de 2017.

No tocante à competência e dos valores art. 2° - A Secretaria Municipal da Educação (SME) tem como finalidade dentre outras I - definir políticas e diretrizes de educação, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com o Plano Nacional de Educação, bem como outras que lhe forem delegadas.

Em relação à estrutura organizacional, em seu Art.4°-, inciso 6, apresenta a composição da Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF). Compete à Coordenadoria de Ensino Fundamental elaborar, executar e monitorar a Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino; fortalecer as ações pedagógicas no âmbito escolar com foco no aprendizado dos alunos; desenvolver e executar políticas de formação destinadas aos profissionais da educação; elaborar diretrizes pedagógicas para o desenvolvimento do currículo de ensino na rede municipal dentro da proposta curricular do município, dentre outras ações.

Quadro 19– Organização da Coordenadoria de Ensino de Fortaleza– SME

Células
Célula de Desenvolvimento Curricular
Célula de Formação de professores
Célula de Avaliação da Aprendizagem

Fonte: Fortaleza (2017).

Diante da organização da COEF, consideramos pertinente resgatarmos as competências da Célula de Desenvolvimento Curricular (CEDEC), considerando que o foco principal da pesquisa ser relacionado ao currículo.

Assim, são atribuições: I - fomentar o desenvolvimento de uma ação curricular em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), favorecendo a concepção crítico construtivo de currículo; II - implementar uma política de desenvolvimento curricular que consubstancie um processo de ensino e aprendizagem dinâmico, interessante, crítico e criativo; III - orientar a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com referência nas concepções pedagógicas adotadas; IV - orientar e acompanhar a escola, através dos Distritos de Educação, na consolidação do trabalho pedagógico, fundamentado nos Direitos de Aprendizagem, Matrizes de Referência Curricular, Expectativas de Aprendizagem, Diretrizes Curriculares da Prefeitura Municipal de Fortaleza e Base Nacional Comum Curricular.

A Rede Pública Municipal de Fortaleza conta, atualmente (vide Quadro 20), com um parque escolar relacionado ao ensino fundamental constituído de 316 equipamentos, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 20 – Parque escolar -Unidades Escolares 2023 (por Distrito de Educação)[27]

DISTRITO	ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL
I	46
II	34
III	54
IV	60
V	71
VI	51
Total	316

Fonte: Fortaleza/SME (2023).

No que diz respeito a oferta, as escolas oferecem a Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que tange as equipes gestoras das escolas, estas são compostas por um diretor, um secretário escolar e coordenadores pedagógicos de educação infantil e ensino fundamental (em quantidade relacionada a matrícula da escola).

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza apresenta um parque escolar com 212 escolas de Ensino Fundamental que atendem 19. 580 estudantes do 2º. ano, distribuídas em 6 (seis) Distritos de Educação[28].

Neste caminhar, a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza representou o campo empírico da pesquisa, partindo da premissa que a mesma ocupa papel relevante nas decisões educacionais diante dos cenários político e social da elaboração da BNCC/EF, bem como diante da reestruturação curricular efetivada com a referida política nacional.

Diante dos estudos relacionados ao ciclo de políticas, a nossa investigação teve ênfase no processo de implementação da BNCC/EF como uma ação da política curricular na área da alfabetização,

[27] Art. 2º. A distribuição das Escolas entre as seis Coordenadorias dos Distritos de Educação segue o disposto no Decreto nº 13.815, de 25 de maio de 2016, que redefine o Parque Escolar da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA. DECRETO Nº 13.985, DE 15 DE MARÇO DE 2017. DOM Nº 15.981, 22/03/2017, p. 8).

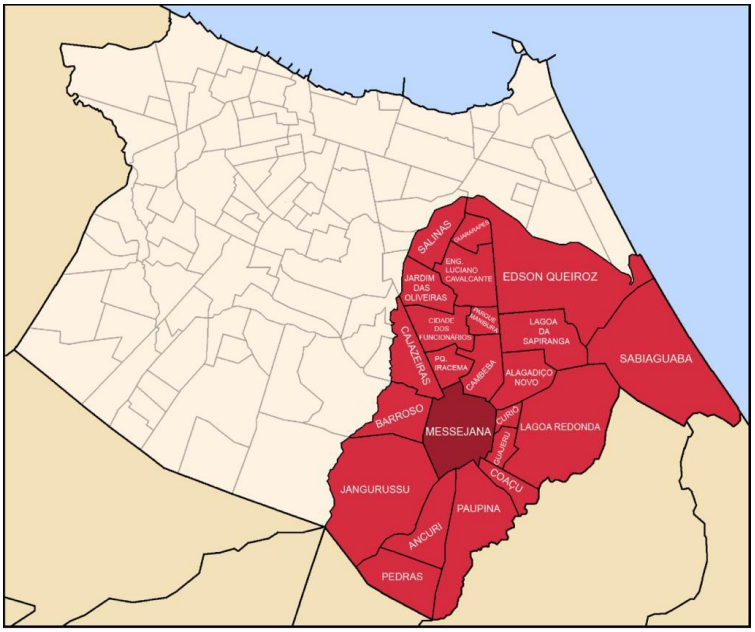
[28] A cidade de Fortaleza passou a contar com 12 regiões. Diante disso, Lima, Souza e Nunes (2020) apresentam resultados sobre o número e a localização geográfica dos Distritos de Educação que podem auxiliar no planejamento futuro da redistribuição dos Distritos.

buscando compreender os efeitos dela nas práticas curriculares de professores alfabetizadores e analisar as possíveis inovações que surgiram nesse processo.

Dentre os critérios estabelecidos para a escolha do *lócus,* optámos por duas escolas do ensino fundamental anos iniciais que participaram do processo de implantação da BNCC desde a divulgação a última versão, privilegiando o espaço da sala de aula. Esse foi o principal critério estabelecido para a escolha, o espaço e os sujeitos adequados para o estudo da reforma curricular à luz da BNCC e as práticas curriculares de professores alfabetizadores.

As referidas escolas encontram-se situadas no distrito de educação VI, recorte geográfico para o desenvolvimento da pesquisa. Apesar das escolas atenderem desde a Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, decidimos por escolha considerando o objeto de estudo, alcançar um número maior de professores alfabetizadores, lotados nas turmas de 2º anos.

Figura 11 -Mapa da regional VI por bairro



Fonte: Prefeitura de Fortaleza.

A Regional VI compreende o Distrito de Educação VI o qual, está representado nessa investigação através da amostra de duas escolas de ensino fundamental. A Regional VI se caracteriza por ser uma das maiores regiões administrativas de Fortaleza, como um dos maiores atendimentos educacionais público, são 51 escolas do ensino fundamental e aproximadamente 60.0000 estudantes matriculados. A regional compreende áreas diversificadas da cidade de Fortaleza, compreendo desde áreas metropolitanas urbanas, rural e litorânea.

Para a obtenção da coleta de dados, inicialmente, no mês de agosto de 2020, entramos em contato com a Secretaria Municipal da Educação do Município de Fortaleza (SME), Coordenadoria do Ensino Fundamental (COEF), bem como com a Célula de Desenvolvimento Curricular (CEDEA), com o intuito de obter autorização para realização da pesquisa (observação de sala, entrevistas individuais) nas diferentes escolas e também para coleta de dados documentais.

A orientação dada foi a de abertura de um processo solicitando à Secretaria Municipal da Educação a autorização para a realização da pesquisa. Desta forma, o despacho do processo de liberação através do Termo de autorização para pesquisa acadêmica foi disponibilizado no dia 06 de outubro de 2020.

Após a autorização da pesquisa de campo, se iniciou o contato por telefone ao longo do mês de novembro de 2020 com as escolas participantes da pesquisa, na figura do gestor escolar.

5.8 Pandemia da COVID-19: estratégias de produção remota dos dados

Vale ressaltar que no decorrer da pesquisa, em virtude da crise sanitária ocasionada pela pandemia da covid-19, no mundo, e especificamente no âmbito municipal no qual se desenvolveu esta pesquisa, foi necessário replanejar o planejamento dos procedimentos de coleta de dados da pesquisa elaborado no projeto inicial.

É oportuno registrar que, a Secretaria Municipal da Educação (SME) suspendeu as atividades presenciais na rede municipal de ensino, conforme determinou o Decreto nº 14.611, de 17 de março de 2020, com prorrogação dessa medida efetivada pelos demais decretos.

Visando cumprir com a carga horária mínima anual exigida na legislação vigente, a SME disponibilizou as unidades escolares o documento intitulado *Orientações sobre o trabalho dos profissionais da educação e o desenvolvimento das atividades domiciliares pelos estudantes, durante o ensino remoto.* O referido documento abordava orientações sobre que estratégias de ensino e aprendizagem as escolas deveriam adotar durante esse regime especial, de caráter excepcional, a orientação de estudos com atividades domiciliares.

Para isso, encontramos impedimentos iniciais para realizar as entrevistas semiestruturadas de forma presencial, como tinha sido anteriormente planejada e, por isso, optamos por realizá-las remotamente, utilizando as tecnologias digitais como facilitador desse processo de continuidade do trabalho de campo, e, assim, a partir do que íamos aprendendo e construindo no decorrer do processo.

Além das entrevistas semiestruturadas, também foi necessário repensar a realização das observações de sala de aula dos professores alfabetizadores. Assim, para iniciar as atividades de

pesquisa e o acompanhamento das turmas, nas escolas *lócus* primeiramente, entramos em contato com os gestores escolares e com as professoras alfabetizadoras das referidas escolas, via mensagem no WhatsApp, e agendamos um dia para um momento online, com o intuito de apresentarmos o projeto e as possibilidades de realização da coleta de dados, bem como os nossos objetivos de observar e compreender o trabalho docente e as práticas curriculares a partir da implementação da BNCC.

Assim, vale ressaltar que diante desse cenário, os enunciados relativos à prática pedagógica não são mais entendidos da mesma forma, retomando discursividades anteriores e "tendendo o outro lugar, o possível e o passado, na forma imaginária das relações memoriais" (Barbosa, 2018).

Desta forma, definimos as diretrizes para a realização da pesquisa, em alinhamento com o orientador. Quanto à organização, acordamos com os professores alfabetizadoras a realização de três encontros semanais (com duração máxima de 1 hora), a participação no grupo de *WhatsApp* da turma para o acompanhamento das atividades e a formação de um grupo de *WhatsApp* somente entre nós e os professores.

A participação no grupo de *WhatsApp* das turmas dos 2 º anos foram realizadas com o objetivo de acompanhar a rotina e observar as atividades desenvolvidas. Assim sendo, foi acordado anterior com cada professor que não haveria interação ou ter contato com os estudantes, que iríamos atuar como observadora não participante.

Com isso, foi possível ocorrer nossa inclusão nos grupos, a partir do consentimento dos envolvidos, após a primeira reunião com as professoras, que, ao nos inserir, deixou claro paras as turmas e os familiares a minha entrada e permanência nos grupos e informando o período da ação e os objetivos propostos.

Ressalta-se que foi estipulado o período de observação e anteriormente, disponibilizados aos professores, um guia de orientação dos aspectos que iriam ser acompanhados durante o processo, bem como nos colocamos a disposição para qualquer esclarecimento.

Com efeito, o processo de recolha de dados, a partir das observações das salas de aulas virtuais constituiu-se como momento ímpar, indescritível do ponto de vista da singularidade dos sujeitos e das inúmeras leituras que podemos realizar diante das reorganizações que foram se construindo nos espaços de aprendizagem e que deram significados às interpretações.

5.9 Design da investigação

Trata-se de um estudo qualitativo e interpretativo, desta forma elaboramos um desenho de investigação adequado ao objeto investigado, considerando etapas fundamentais do seu desenvolvimento.

Assim, a proposta foi construir um modelo que possibilitasse revelar pelas observações de sala de aula, as entrevistas individuais e pelos documentos e, sobretudo pelas vozes, dos sujeitos, as respostas necessárias à nossa questão da central da investigação.

Com base neste desenho, que no decorrer na pesquisa foi se aprimorando, desenvolvemos quatro etapas relevantes para a continuidade dos trabalhos, conforme se pode observar no Quadro 19.

A primeira, conhecendo o campo de pesquisa; a segunda, as observações das práticas curriculares dos professores alfabetizadores nas salas de aulas virtual; a terceira, as entrevistas individuais e as análises de documentos; a quarta, o tratamento e a análise dos dados.

Neste movimento, fomos avançando à medida que íamos confirmando a contribuição dos dados recolhidos para a interpretação do fenômeno (Bisquerra, 1989).

Quadro 21– Desenho da Investigação

1ª ETAPA		
Conhecendo o campo	Sujeitos	Lócus
Conhecendo as gestoras e coordenadores pedagógicos Sensibilização das gestoras e coordenadoras pedagógicas para autorização da pesquisa na escola	Gestoras (02) Coordenadores pedagógicos (2)	Google Meet
Conhecendo os professores alfabetizadores Sensibilização dos professores para colaborar como sujeitos da pesquisa	Professores alfabetizadores Escola X (8) Escola Y(4)	Google Meet
2ª ETAPA		
Observação das práticas curriculares Período: 28 de outubro a 28 de dezembro de 2021.	Professores alfabetizadores	Google Meet, WhatsApp
3ª ETAPA		
Técnicas e instrumentos de recolha de dados		
Agendamento para a realização das entrevistas individuas.	Gestores, coordenadoras, professores e investigadora	Google Meet
1º momento: Dia:25/10/2021	Gestores, coordenadoras, professores da escola X	Google Meet

Horário: 08h às 9h Entrevista		
2º momento: Dia:26/10/2021 Horário: 8h às 9h Entrevista	Gestores, coordenadoras, professores da escola Y	Google Meet
3º momento: Dia: 27/10/2021 Horário: 8h às 9h Entrevista	Gestores, coordenadoras, professores da escola X e Y	Google Meet
4ª ETAPA		
Técnicas e instrumentos de recolha de dados		

Fonte: elaborado pela autora.

Destaca-se que o quadro acima descreve o percurso percorrido na recolha de informações, articuladas de acordo com as respetivas etapas. Dito isso, todas as etapas foram fundamentais para que possamos nos comunicar com os sujeitos da pesquisa, considerando que vivenciávamos o auge da pandemia da COVUD 19, expusemos os objetivos do nosso trabalho, a importância e a necessidade da participação de todos os professores alfabetizadores, gestores e coordenadores pedagógicos, sem os quais seria impossível realizar tal pesquisa.

Definido o objeto da pesquisa, decidimos utilizar dados qualitativos que respondem diretamente ao problema de investigação, com incidência no estudo de caso em que foram analisados os efeitos da implementação da BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores de diferentes escolas do ensino fundamental, localizadas em regionais distintas do município de Fortaleza.

5.10 Estudo de caso

Segundo Stake (2007), o estudo de caso envolve "estudos de casos coletivos" (p. 19), tendo como norte a visão de uma situação que se apoia em experiências vividas. Dentro desta perspectiva, em relação ao cenário educacional, o estudo de caso tem sido frequentemente usado com o objetivo de compreender realidades complexas.

Dito isso, atendendo ao problema e aos objetivos da pesquisa, consideramos que o estudo de caso foi o mais propício a ser utilizado pois apresenta elementos de uma pesquisa que envolve aspectos pertinentes para elucidar questões do tipo: "como" ou "por que", e que tem centralidade em temas atuais os quais o investigador possui pouco ou quase nenhum controle (Yin, 2010).

Segundo Morgado (2013) o conhecimento construído através do estudo de caso "é mais concreto e mais contextualizado" (p. 57). Ainda nessa compreensão, nos estudos de caso, pode-se recorrer as seguintes fontes: (i) documentação; (ii) registros em arquivos; (iii) entrevistas; (iv)

observações diretas; (v) observações participantes; e (vi) artefatos físicos ou culturais (dispositivo tecnológico, ferramenta ou instrumento) (Yin, 2005).

Frente ao objeto de pesquisa, nesse estudo foram utilizados a análise documental, o inquérito por entrevista individual e a observação de sala de aula. Importa ressaltar que a fase de recolha de dados exige que o investigador esteja preparado, tenha atenção ao registrar os dados e que principalmente lhe irá ser requerido, esforço, paciência e persistência (Marconi & Lakatos, 2003). A seguir, apresentamos abaixo o *locus* da pesquisa.

5.10.1 O estudo de caso I – caracterização

O estudo de caso I situa-se na periferia da cidade de Fortaleza e atende às comunidades do Parque São Miguel, Guajeru, Mangueira e Curió.Funciona nos três turnos, atendendo às seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano) e a Educação de Jovens e Adultos - EJA. A região conta com infra-estrutura básica de saneamento urbano e as atividades econômicas predominantes são os estabelecimentos comerciais na área de serviços, mas é bastante heterogêneo em termos dos níveis socioeconômicos.

Abaixo apresentamos a composição da escola em termos dos estudantes e equipe de trabalho, e ambientes (Fortaleza/SME, 2021).

Quadro 22– Caracterização da escola X

COMPOSIÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA	MATRÍCULA
(01) Diretor escolar (01) Coordenaadora Pedagógica (06) Professores Ensino Fundamental anos iniciais (10) Professores Ensino Fundamental anos finais (01) Apoio Administrativo e (01) operacional (01) Secretário escolar	860 estudantes EF de 9 anos - 1° a 5° anos : 10 turmas EF de 9 anos - 6° a 9° anos: 06 turmas

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 23 - Indicadores de matrícula, aprovação, reprovação e abandono da escola X no período 2019 a 2021

ANO	MATRÍCULA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2019	1426	97,87%	2.13%	1,1%
2020	1518	95,34%	3, 36%	1,30%

2021	1545	95,50%	2,77%	1,76%

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do INEP

Abaixo, apresentamos a mostra de resultados do SPAECE ALFA nas disciplinas de Português, referentes aos anos de 2017-2019 nas instituições da pesquisa.

Quadro 24 - Resultados do SPAECE ALFA nas disciplinas de Português da Escola X período de referência 2017-2019

EDIÇÃO	PARTICIPAÇÃO	PROFICIÊNCIA
2017	100%	189
2018	100%	200
2019	100%	202

Fonte: elaborado pela autora.

5.10.2 O estudo de caso II– caracterização

O estudo de caso II situa-se no bairro José de Alencar, periferia da cidade de Fortaleza e atende à comunidade de Messejana e adjacentes. Funciona em dois turnos oferecendo creche, educação especial, ensino fundamental, ensino fundamental - anos iniciais 1º ao 5º e pré-escola, sob responsabilidade do Distrito de Educação VI.[29]

Abaixo apresentamos a composição da escola em termos dos estudantes e equipe de trabalho, e ambientes (SME, 2021).

Quadro 25 – Caracterização da escola Y

COMPOSIÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA	MATRÍCULA
(01) Diretor escolar (02) Coordenaadora Pedagógica (08) Professores Ensino Fundamental anos iniciais (12) Professores Ensino Fundamental anos finais (01)Apoio Administrativo e (01) operacional	1.020 estudantes EF de 9 anos - 1º a 5º anos : 12 turmas EF de 9 anos - 6º a 9º anos: 08 turmas

[29] Informações obtidas em artigo publicado no sítio eletrônico da Prefeitura de Fortaleza. Disponível em: https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeito-roberto-claudio-inaugura-escola-e-participa-decelebracao-pelos-seus-40. Acesso em 10 set. 2022.

(01) Secretário escolar	

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 26 - Indicadores de matrícula, aprovação, reprovação e abandono da escola Y no período 2019 a 2021

ANO	MATRÍCULA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2019	2345	86,17%	6,56%	7,27%
2020	1897	91,24%	4,31%	4,38%
2021	2347	93,28%	4,69%	2,03%

Fonte: elaborado pela autora

No que concerne aos indicadores de aprovação, reprovação e evasão percebe-se que a escola I apresentam seus indicadores de reprovação e abandono vem diminuindo ao longos dos anos, em comparação com a escola Y.

Diante da análise dos dados documentais escolares percebe-se que há um modelo de Gestão Escolar para Resultados, oriundo de uma política de implantada no Estado e no município que tem contribuído para esses resultados. Esse modelo é voltado à melhoria da gestão escolar da rede pública e à garantia do sucesso escolar dos estudantes mediante acompanhamento e monitoramento, de cada escola, dos indicadores escolares referentes à matrícula, à aprovação, à reprovação, ao abandono e às avaliações externas Spaece Alfa [30]e SAEB.

Entretanto, a escola Y, em relação ao número de matrículas, os dados demonstram a tendência de crescimento,em contrapartida, os dados de reprovação e abandono são superiores aos da escola I.

Quadro 27 - Resultados do SPAECE ALFA nas disciplinas de Português da Escola Y período de referência 2017-2019

EDIÇÃO	PARTICIPAÇÃO	PROFICIÊNCIA
2017	79%	150
2018	80%	163

[30] A escala de proficiência do SPAECE, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e para o ensino médio, é a mesma escala utilizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cuja variação vai de 0 a 500 pontos. Essa escala é dividida em intervalos de 25 pontos, chamados de níveis de desempenho.

2019	85%	145

Fonte: Secretaria escolar (2021).

Esse indicador é relevante pois trata-se de uma avaliação censitária, quanto maior a participação dos estudantes, mais fidedignos são os resultados dos testes cognitivos. Isso significa é possível generalizar os resultados para toda a escola quando a participação efetiva for igual ou superior a 80% do total de alunos previstos para realizar a avaliação.

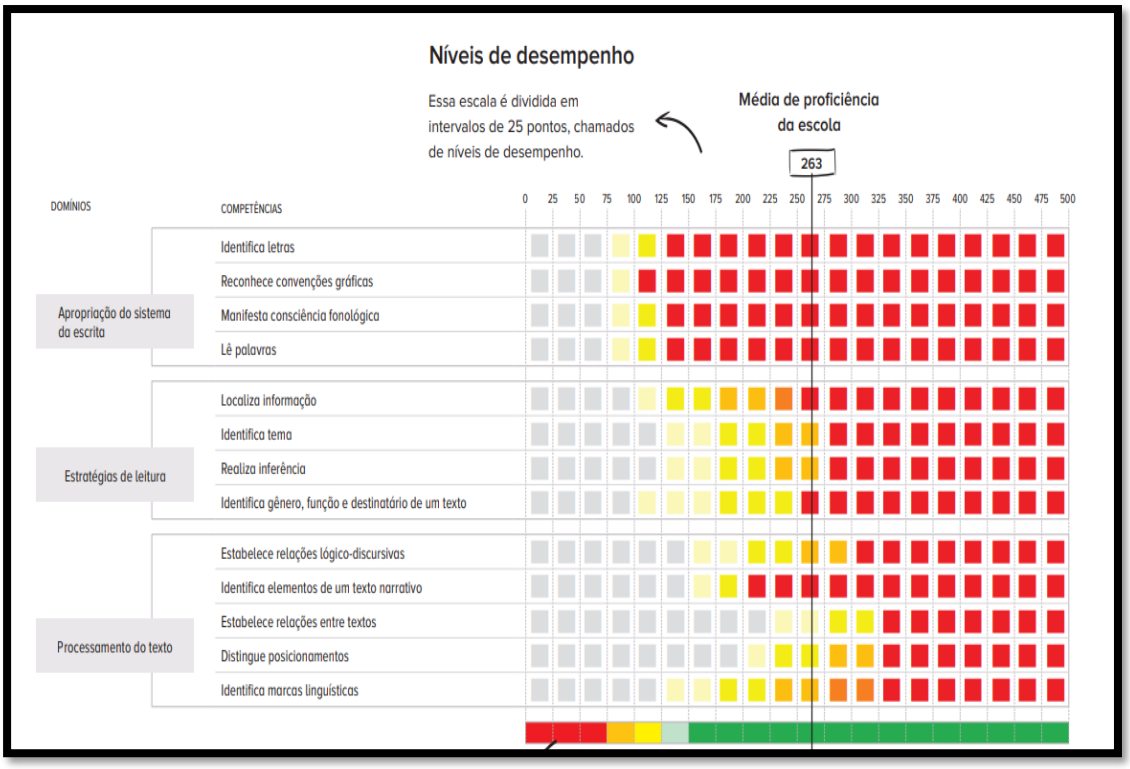
Nesse sentido, é possível perceber que a participação dos estudantes da escola X foi de 100% dos estudantes previstos, em todas as edições analisadas. Assim, nos resultados da sua escola X, as proficiências nos testes de Língua Portuguesa – alfabetização, representaram um crescimento significativo, variando o nível de 189 (2017) para 202 em (2019), indicando que estudantes conseguiram desenvolver as habilidades e competências previstas para sua etapa de escolaridade ou possuem um desenvolvimento além do esperado, sendo necessário proporcionar novos desafios, a fim de manter seu interesse e auxiliá-los a aprimorar seus conhecimentos.

No tocante a escola Y, identifica-se que não houve a participação de todos os estudantes na avalaição, durante as edições, pois o número variou entre 79% em (2017) a 85% em (2019), ano em que foi avaliado o percentual de estudantes.

No critério proficiência, os resultados apontam que em 2019 ocorre um decréscimo do nível de aprendizagem, indicando que os estudantes revelam não ter consolidado as habilidades mínimas e essenciais esperadas para sua etapa de escolaridade, requerendo atividades de aprofundamento, a fim de avançarem em seu processo de aprendizagem.

Para entender a relação entre a proficiência e o desempenho dos estudantes é importante observá-la na escala de proficiência.

Figura 12 - Domínios e competências da matriz de referência da avaliação externa do SPAECE ALFA



Fonte: CAED/SPAECE.

Os intervalos correspondentes a cada padrão de desempenho [31]são estabelecidos pela SEDUC, e cada um desses padrões corresponde a um conjunto de tarefas que os alunos são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram.

De acordo com a proficiência alcançada no teste, o estudante apresenta um perfil que nos permite alocá-lo em um dos padrões de desempenho. Em uma mesma turma e escola, podemos ter vários estudantes em cada um dos padrões de desempenho.

[31] Intervalos da escala de proficiência correspondentes ao desenvolvimento de determinadas habilidades e competências, nos quais estão alocados estudantes com desempenho similar.

Figura 13 - Definição dos padrões de desempenho do SPAECE ALFA



Fonte: CAEd/SPAECE.

Diante dos dados, observamos que ocorre uma coerência entre os indicadores externos e internos das escolas, ou seja, à proporção que a escola melhora seus indicadores de aprovação, reprovação e abandono, apresenta crescimento nas avaliações de larga escala.

Faz-se necessário registrar que os resultados da avaliação apresentada acima é disponibilizado no ambiente restrito da plataforma do SPAECE, ainda é possível consultar os resultados gerais da escola, das turmas e de cada estudante, para a alfabetização, os anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

O ambiente virtual de acesso aos resultados apresenta uma ABA contendo uma relação das habilidades identificadas na avaliações externas que parte dos componentes que Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece para a alfabetização dos estudantes em leitura e escrita.

Em decorrência da implementação da BNCC, considerando a necessidade do alinhamento entre as Matrizes de Referência das avaliações externas, de acordo com a determinação do CNE, por meio da Resolução nº 2/2017, dentro do prazo de um ano as organizações responsáveis pela elaboração dos instumentos avaliativos deverão cumprir a determinação.

Ainda nesse ínterim, o alinhamento das matrizes dialóga com um conjunto de estratégias em prol do atingimento da Meta 7, relativa ao fomento da qualidade da Educação Básica, cujo incremento poderá ser aferido por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Assim, atendendo a resolução nº 2/2017, o CAEd atualizou a matriz de referência utilizada nas avaliações externas do SPAECE Alfa. As matrizes descrevem as habilidades básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo das etapas de escolaridade. Tais habilidades são selecionadas a partir do currículo de cada disciplina e organizadas para dar origem aos itens que compõem os testes.

5.11 Amostra e respondentes

A investigação foi realizada com professores alfabetizadores do 2º ano do Ensino Fundamental, com os gestores escolares e as coordenadoras pedagógicas das escolas X e Y. Os sujeitos apesar de constituírem universos distintos, apresentam elementos que os unem considerando que pertencem a mesma rede escolar e participaram da implementação da BNCC no mesmo período. Entretanto, apesar de exercerem funções diferenciadas, nesse contexto, nos possibilitou o acesso a diversidade de opiniões, de práticas e de vivências.

De acordo com Braun (2016), a principal fonte de acesso aos dados de uma pesquisa são os atores da política, aqueles que materializam as políticas em ações por intermédio da interpretação e do processo de tradução.

Dentre os diferentes atores que vivenciaram a implementação da BNCC desde a elaboração do texto e conseguinte os seus desdobramentos nos espaços escolares direcionamos nosso olhar específico aos professores alfabetizadores, por entender que por intermédio desses profissionais, seria possível compreender os objetivos estabelecidos neste estudo.

Sendo assim, no planejamento prévio que realizamos, que se deu antes de sermos surpreendida pelo quadro pandêmico da covid-19, tínhamos a intenção de realizar as entrevistas e a observação de sala de forma presencial. Entretanto, diante da necessidade do isolamento social, a execução do planejamento tornou-se inviável considerando que as atividades presenciais das escolas da Rede Municipal da Educação de Fortaleza foram suspensas, no dia 20 de março de 2020.

Dito isso, foi urgente a redefinição da metodologia de coleta de dados a partir dos sujeitos participantes, fazendo a opção de realizar a coleta de forma remota, através da plataforma do *Google Meet*, no caso das entrevistas e no caso da observação de sala, por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp* e salas no *Google Meet.*

Diante disso, procedemos aos encaminhamentos necessários para obtermos essa autorização e podermos concretizar o trabalho de campo. Abrimos o processo de solicitação no dia 21 de julho de 2020, no formato *on-line*, tendo a autorização concedida em 06 de outubro de 2020. Após o recebimento

da autorização, realizamos os pré-testes para identificar e solucionar possíveis dificuldades no preenchimento e compreensão do Guião de entrevista.

No estudo, participaram no total dezesseis sujeitos, sendo oito professores alfabetizadores, um gestor e um coordenador da escola X e quatro professores alfabetizadores, um gestor e um coordenador da escola Y. Todos os sujeitos participaram nas entrevistas individuais.

5.12 Técnicas de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados são meios pelos quais o pesquisador utiliza para registar as informações necessárias decorrentes do trabalho da investigação científica. De acordo com Morgado (2012), "as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação" (p.71). Disso, devem ser elaborados tendo em consideração os objetivos do estudo, quer seja quantitativo, quer seja interpretativo, num processo com cunho de rigorosidade.

Neste sentido, uma das exigências necessárias que deve ser tomada antes do trabalho de campo é selecionar minuciosamente os instrumentos para recolha de dados, a partir de "princípios metodológicos sejam fundamentalmente os mesmos" (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 83), com o intuito de estabelecer diálogo entre as informações coletadas.

Sendo assim, nesse estudo foram usados a observação de sala de aula, as entrevistas individuais e a análise documental internos e externos que proporcionaram a triangulação dos dados e possibilitaram a compreensão, a descrição e a interpretação do objeto estudado.

5.13 Inquérito por entrevista semiestruturada

O inquérito por entrevista semiestruturada, no estudo de caso, o pesquisador não busca respostas elementares, que pairam no campo do sim , não ou talvez , "mas a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação."(Stake, 2009, p. 82).

Portanto, a entrevista individual trata-se de um instrumento adequado para estabelecer um diálogo com os professores alfabetizadores, gestores e coordenadores pedagógicos, através do qual procurou-se compreender as suas concepções sobre os efeitos da implementaçao da BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores.

Sendo este um estudo qualitativo que pretende a compreensão de um contexto específico, a entrevista afigura-se como o método de recolha de dados, uma vez que permite conhecer os efeitos da BNCC pela voz dos atores do contexto em causa, os seus dilemas e conquistas.

Do exposto, a entrevista pode assumir diferentes formas de acordo com o grau de profundidade que pretende atingir. As entrevistas podem ser: não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas (Coutinho, 2011; Ghiglione & Matalon, 1997).

Assim, optamos pela entrevista semiestruturada, a que Marcano (2017) chama entrevista discursiva, com o intuito de investigar as ações de professores alfabetizadores direcionadas para a construção (melhoria) das práticas curriculares e da efetivação da BNCC na escola e obter dados comparáveis dos diferentes participantes (Coutinho, 2011), perceber as suas perspectivas e, ao mesmo tempo, salvaguardar uma margem de liberdade discursiva em que os próprios entrevistados possam revelar informações importantes e pertinentes para a realização do estudo.

Neste sentido, foram entrevistados os principais intervenientes das escolas selecionadas, os professores alfabetizadores, uma vez que são representantes significativos na validação das informações pretendidas (Guerra, 2006).

A escolha do professor alfabetizador como interlocutor privilegiado radica numa visão do professor como co-construtor do conhecimento, como elemento ativo e privilegiado na transposição do currículo prescrito para o currículo vivido nas salas de aula (Pacheco, 2005a).

O tempo de duração das entrevistas realizadas foi de 60 minutos e ocorreram através do *Google Meet*, de modo individual, no horário escolhido pelo próprio entrevistado, que geralmente foi no horário destinado ao planejamento dos professores, conforme prévio consentimento dos sujeitos participantes da pesquisa.

As entrevistas individuais permitem-nos obter um conhecimento mais aprofundado da realidade, daí a sua escolha. Para isso, foram elaborados dois guiões que se dividem em blocos, sendo a primeira e a última parte comuns a todos os guiãos: i) guião de entrevista dirigido aos gestores e coordenadores (as) pedagógicos e ii) assim como o guião direcionado aos professores alfabetizadores.

Ambos apresentavam como objetivos: i) caracterizar o processo de implementação da BNCC, como uma ação da política curricular na área da alfabetização; ii) analisar as perspectivas de professores alfabetizadores no contexto da implementação da BNCC relativamente às suas práticas curriculares e iii) relacionar a implementação da BNCC com estratégias de mudança nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores.

Buscamos na primeira parte que os sujeitos revelassem alguns dados pessoais e dados relacionados com a sua experiência profissional, sendo-lhes solicitada informação sobre o tempo de serviço, as habilitações acadêmicas enquanto na última abordamos sobre a Reforma Curricular- BNCC, o processo de implementação, as práticas curriculares e as possíveis inovações advindas dessa reforma.

As questões realizadas foram elaboradas de acordo com a temática e com os objetivos da pesquisa, partindo de perguntas gerais para as mais específicas. Após a elaboração dos guiãos de entrevistas a serem realizadas com professores, diretores e coordenadores pedagógicos, foi feito o pré-teste com professores, diretores e coordenadores pedagogos atuantes em uma escola de ensino fundamental da rede municipal, ação fundamental para avaliar se as perguntas estavam objetivas e compreensíveis para os sujeitos, bem como se atenderiam aos objetivos do estudo.

No início das entrevistas, os sujeitos participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e dos inquéritos por entrevista. Foi, também, acordado o seu envio antecipado por e-mail a fim de serem efetuadas as alterações necessárias. Uma vez que pretendíamos proceder à sua gravação, solicitamos a sua autorização.

Com o intuito de garantir o anonimato das respostas dadas pela entrevistada, procedemos à sua codificação e posterior categorização para obtermos "a identificação das unidades de análise presentes no texto, podendo estas operações atingir níveis de estruturação e de sistematização elevados" (Esteves, 2006, p.104) através da interpretação do texto e, posteriormente, elaboração dos quadros detalhados.

Nesta pesquisa, realizamos a triangulação dos dados obtidos através das informações das entrevistas individuais, observação não participativa e análise documental dos variados textos oficiais. A seguir, apresentação dos guiões das entrevistas direcionadas aos professores alfabetizadores, aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos:

Quadro 28 - Guião da entrevista aos professores alfabetizadores

Dimensão	Objetivos	Indicadores
A – Legitimação da entrevista	• Apresentação e saudação; • Informar os entrevistados sobre o tema, os objetivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância.	• Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração; • Solicitar autorização para a gravação em áudio; • Confidencialidade das respostas; • Devolução da transcrição para correção; • Dialogar e combinar a forma de facultar a transcrição da entrevista
B- Caracterização geral do (s) entrevistado(s)	• Caracterizar o inquirido a nível pessoal e profissional; • Explicitar as motivações para a iniciativa.	• Gênero; • Tempo de serviço; • Habilitações acadêmicas • Tempo de serviço como professor alfabetizador

C- Reforma Curricular- BNCC	• Conhecer as opiniões dos professores alfabetizadores sobre o currículo e a implementação da BNCC; • Obter dados sobre a percepção dos professores alfabetizadores com relação à implementação da BNCC no contexto da alfabetização.	• Conflitos/desafios com a implementação da BNCC na escola; • Visão sobre a implementação da BNCC para a alfabetização • Indicadores da implementação da BNCC na organização curricular • Mudanças significativas entre a atual proposta curricular (BNCC) e o anterior currículo da alfabetização • Fatores dificultantes e/ou potencializadores da reforma curricular da BNCC • Nova configuração curricular propostas pela BNCC para a alfabetização
D- Prática Curricular	• Caracterizar as práticas curriculares dos professores alfabetizadores, a partir da implementação da BNCC; • Relacionar as mudanças evidenciadas nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores com a implementação da BNCC.	• Mudanças nas práticas curriculares da escola a partir da implementação da BNCC (tomada de decisões, respeito pelas intervenções, impedimento do aprofundamento de alguma temática pela obrigatoriedade do cumprimento do programa) • Mudanças na prática curricular a que contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos estudantes
E-Inovação Educativa	• Caracterizar as concepções que os professores alfabetizadores têm sobre inovação educativa; • Identificar os elementos que segundo estes professores, caracterizam uma prática curricular inovadora a partir da implementação da BNCC.	• Caracterização de ações inovadoras na prática curricular dos professores advindas da BNCC • Efeitos das inovações nas na aprendizagem dos estudantes

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 29 - Guião da entrevista a diretor escolar e coordenador pedagógico

Dimensão	Objetivos	Indicadores
A – Legitimação da entrevista	• Apresentação e saudação; • Informar os entrevistados sobre o tema, os objetivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância.	• Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração; • Solicitar autorização para a gravação em áudio; • Confidencialidade das respostas; • Devolução da transcrição para correção; • Dialogar e combinar a forma de facultar a transcrição da entrevista
B- Caracterização geral do (s) entrevistado(s)	• Caracterizar o inquirido a nível pessoal e profissional; • Explicitar as motivações para a iniciativa.	• Habilitações acadêmicas; • Tempo de serviço como diretor/coordenador.
C- Reforma Curricular-BNCC	• Conhecer as percepções do diretor e coordenador pedagógico acerca da reforma curricular e a implementação da BNCC.	• Acompanhamento das ações realizadas para a implementação da BNCC na escola • Mudanças nas práticas curriculares dos professores decorrentes da implementação da BNCC • Conflitos/desafios com que os professores alfabetizadores da escola se confrontaram com a implementação da BNCC • Mudanças entre a atual proposta curricular (BNCC) e o anterior currículo da alfabetização • Efeitos da implementação da BNCC no cotidiano escolar no contexto da alfabetização dos estudantes
D- Prática Curricular	• Obter dados sobre as práticas curriculares dos professores alfabetizadores a partir da implementação da BNCC. • Identificar fatores (potenciadores ou inibidores) que condicionam a implementação da BNCC e as mudanças nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores.	• Ações que a escola tem realizado para implementação da BNCC • Fatores tem dificultado e/ou potenciado o projeto curricular no que se refere à alfabetização dos estudantes a partir da implementação da BNCC • Percepção da escola sobre a implementação da BNCC nas práticas curriculares dos professores alfaebtizadores

		• Mudanças na prática curricular que contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos estudantes • Ações de acompanhamento ao planejamento pedagógico aos professores alfabetizadores
E-Inovação Educativa	• Analisar de que modo a implementação da BNCC contribuem para a realização de práticas curriculares inovadoras dos professores alfabetizadores.	• Ações de inovação nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores a partir da BNCC • Efeitos destas inovações na aprendizagem dos estudantes

Fonte: elaborado pela autora.

Para a realização das entrevistas foram considerados a disponibilidade de cada entrevistado (Guerra, 2012). Assim, as entrevistas decorreram durante o mês de novembro de 2020 e posteriormente realizamos a transcrição e análise dos dados obtidos ainda no primeiro semestre de 2021.

5.14 Observação não participativa

Considerando os objetivos do estudo, assumimos o papel de observador não participante nas salas de aula, ou seja, aquele que "procede diretamente a recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados" (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.164), mantendo-se dessa forma apenas no papel de observador, sem interferir ou participar de algum modo das atividades.

Para Lüdke e André (1986), bem como para Quivy e Campenhoudt (2003), a observação apresenta-se de formas diferentes, podendo ser participante ou não participante, dependendo do grau de inserção do investigador no campo de estudo e dos seus objetivos.

A observação não participante apresenta características diferentes da observação participante, sendo menos intrusa, já que o observador se limita a intervir na vida do grupo, observando pelo exterior. Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2003), a principal característica está no "facto de o investigador não participar na vida do grupo", que, portanto, "observa do exterior" (p. 198).

Considerando tais afirmações e de acordo com os objetivos do estudo, decidimos assumir o papel de observador não participante, ou seja, aquele que "procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados" (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 164), mantendo-se apenas no papel de observador sem interferir ou participar de algum modo das atividades.

Assim, permanecemos nas salas de aula virtual na condição de espectador que observa e realiza os devidos registros que forma percebidos. Entretanto, destaca-se que todos os sujeitos participantes do estudo tinham conhecimento do papel da investigador e dos seus objetivos de estudo.

No início das observações percebi que houve uma certa mudança nos espaços virtuais, fato que logo foi alterado. Assim, no decorrer dos dias, as conversas foram acontecendo e a confiança e a tranquilidade estabeleceu-se novamente.

Vale ressaltar que todos vivenciávamos o novo contexto advindo da pandemia da covid 19, mas buscando não perder o foco do objetivo do estudo, procuramos os elementos possíveis para compreender e interpretar o objeto em estudo nas suas várias manifestações considerando as novas organizações das salas de aula em tempos remotos. Esta técnica permitiu a possibilidade de observação focada no registo dos comportamentos evidenciados pelos sujeitos, que nos desse condição de relacionar possíveis inovações nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores.

Assim, as observações ocorreram em um período menos prolongado, mas o suficiente para a construção do trabalho. Vale ressaltar que a construção do guião de observação da sala de aula, como um instrumento de recolha e organização dos dados e das informações sobre os mesmos e, também, da possibilidade através do olhar e dos registos, descrever e analisar as nuances das práticas curriculares dos professores alfabetizadores a partir da implementação da BNCC permeadas de valores, sentimentos e concepções, elaboramos os seguintes objetivos:

1. Averiguar como a escola organiza o currículo a partir da implementação da BNCC para os estudantes do 2º. ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e a sua articulação com o PPP;
2. Observar como o professor organiza o currículo para vivenciá-lo na sala de aula a partir do seu planejamento de aula tendo como norte a BNCC;
3. Observar a integração da BNCC na organização curricular das disciplinas;
4. Descrever como o professor otimiza o tempo curricular na(s) sua(s) disciplina(s);
5. Descrever se as metodologias vivenciadas pelos professores na sala de aula são as metodologias contempladas nos documentos oficiais e se as mesmas promovem a aprendizagem dos estudantes;
6. Observar se há mudanças nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores a partir da implementação da BNCC;
7. Descrever os tipos de atividades vivenciadas pelos professores alfabetizadores na sala de aula e a relação das mesmas com as práticas curriculares;

8. Identificar possíveis elementos que caracterizam uma prática curricular inovadora a partir da implementação da BNCC;
9. Averiguar se os professores fazem uso de materiais didáticos adequados para a alfabetização dos estudantes;
10. Averiguar se os estudantes fazem uso de materiais didáticos durante as aulas; tipo, adequação, especificidade.

Frente à crise causada pelo coronavírus-19, na tentativa de manter as atividades de ensino com seus estudantes, as escolas lócus da pesquisa, planejaram com todos os professores as possibilidades de dar continuar as atividades do ano letivo.

Diante da urgência para a resolução do problema, vale ressaltar que muitos foram os desafios enfrentados pelos docentes frente ao uso das tecnologias, entretanto cabe enfatizar a prontidão que SME de Fortaleza teve nos processos de orientação e apoio as escolas e professores desde orientações de como proceder a comprar de equipamentos tecnológicos para professores e estudantes, pacote de internet e distribuição de cestas básicas para a família de cada estudante.

Desta forma, os professores decidiram utilizar o aplicativo *whatsapp* em suas turmas do 2° ano do Ensino Fundamental como possível ferramenta capaz de minimizar os danos causados pelo isolamento social e como meio de incentivar a aprendizagem dos estudantes.

A proposição das ações, o *WhatsApp* tornou-se uma ferramenta relevante para o contexto da pandemia, considerado uma inovação tecnológica que poderá fortalecer esse momento tão incerto, desde que o professor esteja aberto a superação de possíveis desafios. Para Kenski (2012), o professor no contexto das tecnologias:

> É um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus conhecimentos, a cada instante. Em momento social em que não existem regras definidas de atuação, cabe ao professor o exame crítico de si mesmo, procurando orientar seus procedimentos de acordo com seus interesses e anseios de aperfeiçoamento e melhoria de desempenho (Kenski, 2012, p.90).

Como mencionado anteriormente, acompanhamos as professoras do 2° ano do Ensino Fundamental para a realização desta pesquisa nos grupos de *WhatsApp.* As professoras foram bastante solícitas e estava sempre disposta a nos ajudar a acompanhar e compreender o trabalho que vinham desenvolvendo com os alunos na nova realidade de ensino remoto.

Nesse percurso, buscamos conduzir o processo sem interagir com os professores, estudantes ou familiares, de forma a não provocar alterações no comportamento do grupo observado. Assim, permanecemos nas salas de aula virtual na condição de espectador que vê, ouve, percebe e regista diretamente as informações, realizando as devidas anotações de campo.

Considerando nossos objetivos de investigação, conduzimos nossa observação a partir do Guião de observação de sala, o qual foi encaminhado com antecedência para todos os professores, via e-mail. Tal documento foi elaborado contemplando dimensões fundamentais a ser observadas considerando o cotidiano da sala de aula.

Quadro 30 - Guião da observação de sala do professor alfabetizador

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO DO COTIDIANO DA SALA DE AULA
Reforma Curricular- BNCC	• Observar a integração da BNCC na organização curricular da disciplina. • Averiguar se os projetos curriculares são elaborados para dar cumprimento ao estipulado na BNCC. • Perceber como o professor organiza o currículo para vivenciá-lo na sala de aula. • Identificar se há coerência entre o proposto no planejamento de aula do professor e o que foi realizado em sua prática curricular. • Observar quais são as tarefas que os alunos estão a realizar e qual a sua relevância para o aspecto em análise. • Identificar que tipos de interacção estão a ser estabelecidos e qual a sua relevância para o aspecto em análise. • Perceber de que forma o comportamento do professor afeta o aspecto em análise.
Prática Curricular	• Perceber se o currículo e as práticas curriculares ocupam um lugar de destaque na planificação das aulas. • Identificar se os objetivos das atividades propostas correspondem aos objetivos curriculares e às metas de aprendizagem definidas para a alfabetização. • Caracterizar as práticas curriculares dos professores alfabetizadores, a partir da implementação da BNCC; • Relacionar as mudanças evidenciadas nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores com a implementação da BNCC. • Identificar tipos de práticas curriculares vivenciadas pelos professores na sala de aula e a relação com a BNCC. • Observar se os documentos que orientam a prática curricular dos professores alfabetizadores são contemplados em sala de aula. • Averiguar possíveis efeitos das práticas curriculares na aprendizagem dos estudantes.

Inovação Educativa	• Identificar possíveis elementos que caracterizam uma prática curricular inovadora a partir da implementação da BNCC. • Averiguar se houve impacto destas inovações na aprendizagem dos estudantes.

Fonte: elaborado pela autora.

Para concluir, não podíamos deixar de referir que a opção por uma técnica adequada, implica estar de acordo com os propósitos do estudo, bem como com as suas vantagens e desvantagens, pois nenhuma técnica é completa, para dar conta de todas as informações no trabalho investigativo. 3

5.15 Análise documental

O uso da análise de documentos oficiais internos e externos tem sido utilizada como uma técnica relevante na pesquisa qualitiativa, com a intenção de obter dados e " evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador." (Ludke & André, 1986,p.39).

Há dois tipos de documentos a seguir: internos e externos por Bravo e Eisman (1998), os documentos internos são todos aqueles que circulam no interior da escola e segundo MacMillan e Schumacher (2010) estes documentos podem evidenciar pistas sobre o estilo da liderança e os seus valores. Os externos são os produzidos pelo "sistema educativo" e permitem compreender a perspetiva oficial sobre os programas escolares, a estrutura administrativa e outros aspetos do sistema educativo.

Nesta pesquisa, analisamos os seguintes documentos internos (propostas pedagógicas das instituições, o caderno de planejamento do professor e os documentos de acompanhamento de sala produzidos pela coordenação pedagógica da escola.

No tocante aos documentos externos nos debruçamos sobre os oficiais normativos, produzidos na concepção e implementação das reformas, e outros documentos que se revelaram importantes e que permitiram compreender as concepções de currículo e as mudanças de teorias do conhecimento presentes.

Em destaque, a opção pela análise documental, realizamos inicialmente a análise da última edição da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), bem como do DCRC, nesse caso o documento a nível estadual e as Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC).

O objetivo foi de analisarmos as concepções teórico metodológicas para a alfabetização e o conceito de currículo presente nos documentos, bem como os aspectos relacionados as mudanças advindas da reforma curricular da BNCC.

Entretanto, segundo Yin (2010), o pesquisador precisar observar os aspectos positivos e

negativos do uso dos documentos.

Quadro 31 - Pontos fortes e fracos da utilização de documentos

VANTAGENS	FRAGILIDADES
Exata - contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento.	Parcialidade do relatório - reflete parcialidade (desconhecida) do autor
Ampla cobertura - longo período de tempo, muitos eventos e muitos ambientes.	Acesso - pode ser negado deliberadamente.

Fonte: Yin (2010, p. 129).

No estudo de caso, a utilização de documentos contribui para que o pesquisador tenha condições de perceber elementos relevantes que no contexto histórico, social e econômico agreagam evidências para a compreensão do objeto de estudo.

Ainda, foram elaboradas grelhas de análise que respondessem às dimensões de análise definidas no quadro referencial que norteia toda esta investigação. A análise documental dará subsídios para que seja possível identificar a existência de indicadores de natureza inovadora no tocante à questão curricular, sendo este um dos objetivos desta pesquisa. Para alcançarmos os objetivos propostos na pesquisa, foi necessário analisarmos diversos outros documentos para compreender o referencial adotado:

A última versão da BNCC do Ensino Fundamental com foco na alfabetização: sobretudo a parte introdutória e a estrutura curricular;

a) O Documento Curricular Referencial do Ceará;
b) Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará;
c) Guia de Implementação da BNCC;
d) Guia de apoio ao planejamento pedagógico;
e) *Diretrizes Curriculares Municipal* – DCM, para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza;
f) Proposta Curricular de Língua Portuguesa Estado do Ceará;
g) Documentos escolares (PPP, caderno de observação, dentre outros).

Os documentos referenciados tiveram um papel fundamental na interpretação do objeto da pesquisa que serviu de base a esta investigação. Numa articulação entre esses documentos oficiais, as observações e as entrevistas, foi possível reunir um arcabouço de informações, aprendizagens e reflexões sobre o objeto de estudo, lançando luz sobre os efeitos da BNCC/DCRC nas práticas

curriculares dos professores, sendo os documentos fontes extremante importantes para a triangulação dos dados (Stake, 2011).

A análise documental tem por objetivo "dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação" (Bardin, 2011, p. 51). Neste sentido, analisar alguns documentos de cariz oficial foi relevante para complementar de forma apropriada as informações recolhidas.

Destaca -se que a análise documental teve início em meados de 2020 e finalizou-se em agosto de 2021, de modo a conferir suporte no desenvolvimento do estudo.

Quadro 32 - Grelha de caracterização dos documentos curriculares.

DOCUMENTO	CARACTERIZAÇÃO DO MATERIAL	DESCRIÇÃO
BNCC	A BNCC, sigla para Base Nacional Comum Curricular, é um documento normativo previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1996) que busca definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.	A principal mudança que a BNCC trouxe foi no prazo-limite da alfabetização. Antes, ela deveria acontecer até o 3º ano do ensino fundamental, de acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Em 2019 houve uma antecipação e o limite passou para o 2º ano. Além disso, a BNCC entende a alfabetização como um processo que permite a criança codificar e decodificar os sons da língua em material gráfico, ou seja, nas letras. Para isso, ela precisa conhecer o alfabeto, ter consciência fonológica e desenvolver a mecânica de escrita e leitura.
DCRC	O Documento Curricular Referencial do Ceara (doravante, DCRC) é constituído por diretrizes e linhas de ação básicas que configuram o Projeto Curricular do Estado do Ceará	O documento em pauta foi construído à luz da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), mas incorpora, na sua estrutura, itens que se propõem a favorecer uma compreensão mais precisa do que é pretendido; e, na definição de objeto de conhecimento específico do nosso povo, acrescenta aqueles que aprofundam a identidade cearense.
Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará - OCPC	Documento temporário elaborado com base no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que apresenta competências gerais e	O currículo composto pelas OCPC – competências e habilidades prioritárias – configura-se um currículo mínimo, estreito, elaborado para orientar as

	específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	ações dos professores diante da pandemia da COVID 19.
DCRC	O Documento Curricular Referencial do Ceara (doravante, DCRC) é constituído por diretrizes e linhas de ação básicas que configuram o Projeto Curricular do Estado do Ceará	O documento em pauta foi construído à luz da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), mas incorpora, na sua estrutura, itens que se propõem a favorecer uma compreensão mais precisa do que é pretendido; e, na definição de objeto de conhecimento específico do nosso povo, acrescenta aqueles que aprofundam a identidade cearense.
Guia de implementação da BNCC	O Guia de Implementação é fruto do trabalho colaborativo entre MEC, Consed, Undime, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE).	Tem como objetivo apoiar gestores estaduais, municipais e escolas no percurso de (re) elaboração e implementação das propostas curriculares das redes, com foco no regime de colaboração entre os estados e municípios.
Proposta Curricular de Língua Portuguesa Estado do Ceará	A Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano foi elaborada em diálogo com professores e equipes técnicas das redes municipais parceiras, consonante às diretrizes, princípios e estratégias do Programa. Este dispositivo passa a integrar o conjunto de estratégias do PAIC, no sentido de regular e monitorar tanto os processos de implementação da política quanto os seus resultados, com apoio das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes)	Este dispositivo passa a integrar o conjunto de estratégias do PAIC, no sentido de regular e monitorar tanto os processos de implementação da política quanto os seus resultados, com apoio das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes).
Diretrizes Curriculares Municipal para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza.	Nas Diretrizes Curriculares Municipais – DCM (2011), o embasamento teórico para o entendimento do PPP como um ponto essencial de partida para ação-reflexão de escola determinante, é importante no sentido de se fortalecerem as relações entre escola e sistema de ensino.	As Diretrizes Curriculares Municipais – DCM, trata-se de um trabalho que foi coordenado pela professora Flávia Góis, Chefe do Departamento de Gestão Pedagógica da SME, a qual afirma foi elaborado de forma democrática, num processo que contou com a participação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, técnicos da SME e dos Distritos de Educação e da Universidade Federal do Ceará, totalizando mais de 450 atores que participaram e/ou deram as suas contribuição para as Diretrizes.

PPP	Documento corresponde a um conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam as práticas pedagógicas e administrativas da escola, conforme as normas do sistema educacional.	Nele são registrados o que se planeja, o que se define como objetivos, bem como as ações e os métodos necessários para atingi-los, visando a um processo de escolarização que atenda a todos os alunos.
Caderno de planejamento do professor	Caderno de Planejamento constitui, portanto, mais um instrumento do conjunto de orientações acima mencionadas, cuja finalidade principal é auxiliar professores e coordenadores pedagógicos no processo do planejamento escolar, com a consciência de que o planejamento é o momento inicial do fazer de cada educador, por conseguinte, com a certeza de que o caminho para alcançar nossos objetivos ganha força, ou não, nessa oportunidade.	Este instrumento pedagógico surgiu da necessidade de colaborar com a prática do professor, uma vez que possibilita a sistematização das ações que serão desenvolvidas ao longo do ano, bem como da necessidade de alinhar o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes da Rede, tendo em vista a nova forma de planejar, por competências e habilidades proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e reafirmada pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Fonte: elaborado pela autora.

Dito isso é relevante destacar que, mesmo dentro de um município, há escolas que apresentam realidades e necessidades bastante diversas. Por isso, além dos currículos locais, é necessário considerar que os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) guardam, ainda, um grande potencial no que diz respeito à adaptação de cada projeto educativo aos estudantes de determinado território, guiando, por sua vez, os planos de ensino.

5.16 Credibilidade e validade dos procedimentos de recolha e análise dos dados

A pesquisa qualitativa nas últimas décadas tem construído uma história de grandes conquistas no campo de investigação. Entretanto, ainda persiste o desafio de conquistar mais espaço na investigação, bem como garantir o seu e reconhecimento para assegurar uma maior legitimidade e credibilidade.

Segundo Bisquerra (1989), os critérios de credibilidade na investigação qualitativa são aspetos que suscitam debate entre os cientistas, pelo fato de serem utilizados com sentido idêntico ao da fiabilidade e validade, decorrente do paradigma positivista, centrado nas leis de quantificação e a generalização.

Na investigação qualitativa, os sujeitos manifestam comportamentos e interpretações distintas, assim como o investigador sob forte influência do contexto com todas suas nuances políticas, culturais, éticas, curriculares, entre outras.

Nesta perspectiva, como e quais as possibilidades de comprovar a verdade, a credibilidade? Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (2005) em consenso, advogam "A verdade não é considerada como um absoluto, pois que é medida pelo sujeito-conhecedor; mas também não é totalmente relativa, já que é construída em interação com o mundo empírico, o qual opõe a sua própria resistência às concepções que a ele respeitam" (p. 66).

Desta forma, o que é a verdade mediante um mundo onde as crenças, os pontos de vistas e as ideias são subjetivas. Van de Maren (1987 citado por Lessard-Hébert et al., 2005) define a objetividade como "a independência do processo (desde a determinação da problemática até à verificação ou ação) equacionada no âmbito dos pressupostos, ideologias, postulados, orientações teóricas e outros apriorismos do investigador" (p. 67).

Dito isso, para garantir a sua credibilidade, exige-se a elaboração e aplicação de "normas a partir das quais um juízo pode ser aplicado ao valor dos conhecimentos obtidos através de uma investigação cujos postulados e procedimentos se insiram na investigação qualitativa" (Van de Maren, 1987 citado por Lessard-Hébert et al., 2005, p. 63)

Neste estudo, no que faz referência a pesquisa qualitativa, a triangulação enquanto recurso contribui para validação e confiabilidade da interpretação dos dados. Possibilita melhor compreensão, maior validade e maior credibilidade. Outro aspeto que consideramos nesse contexto que descrevemos, refere-se à validação dos guiãos das entrevistas individuais, bem como do guião da observação de sala.

Destaca-se que nossa preocupação com a objetividade do guião, bem como dos objetivos, das questões e do vocabulário voltado para uma população alvo no sentido de contemplarmos estas preocupações pertinentes, optámos, por realizar o processo de validação com a colaboração de oito professores de escolas distintas a da pesquisa e juízes externos - especialistas nas áreas de Desenvolvimento Curricular.

5.17. Questão de ética

De acordo com Lima (2006), a melhor maneira de garantir que os aspectos éticos numa pesquisa de caráter qualitativo são garantidos será recorrer aos códigos de ética que "oferecem pontos de referência no âmbito dos quais se podem desenvolver procedimentos específicos, uma vez que apresentam uma síntese dos padrões genéricos que foram seguidos nos casos bem-sucedidos na área investigativa" (p. 157).

Para além de outros autores, por exemplo, Bogdan e Biklen (1994) e Tuckman (1994) enfatizam a necessidade dos pesquisadores precisam ter em consideração aos princípios éticos ao realizarem suas investigações.

Neste sentido, ao longo deste estudo, teremos em consideração questões de natureza ética, nomeadamente no que se refere aos seguintes pontos em destaque:

a) Intervir o mínimo possível no ambiente a ser investigado;

b) Preservar a identidade e integridade dos sujeitos;

c) Informar os entrevistados, de maneira clara, acerca do tema, dos objetivos da entrevista e o que será feito com os dados coletados;

d) Explicar o processo da entrevista;

e) Não induzir as respostas dos entrevistados;

f) Não manifestar qualquer tipo de reação diante das respostas dos entrevistados.

É relevante considerar que o ser humano em qualquer investigação está no centro, sendo fundamental estabelecer uma relação de confiança. Por isso, as questões relacionadas com a ética revestem-se de uma importância considerável, como refere Esteves (2006): "o acesso ao conhecimento construído em colaboração estreita com outros requer relações de proximidade intensa, para os quais é necessário o envolvimento mútuo do investigador e do investigado o que só é possível se essas relações assentarem no pilar da confiança" (p. 107).

No percurso da recolha de dados houve preocupação em garantir a confiança dos participantes, informando-os sobre a importância da sua participação e do caráter facultativo da mesma, além de deixar claro os aspetos relacionados com a ética e de agradecer a participação. Todos os dados recolhidos das entrevistas foram realizados em através do *Google Meet*, em virtude da pandemia da COVID-19.

Desta forma, para garantir a segurança de todos e aumentar a confiança deles, uma vez que não foram retirados do seu contexto domiciliar.

Dito isso, o anonimato dos participantes foi salvaguardado, uma vez que, na transcrição das entrevistas, houve o cuidado de codificar e/ou de omitir os nomes dos entrevistados ou das pessoas referidas nas entrevistas, assim como a referência ao local onde se insere a escola ou outros locais referidos que possam levar à sua identificação.

Para melhor garantir que estão bem cientes dos propósitos e resultados da investigação, foi devolvida a transcrição das entrevistas aos participantes, de forma a poderem confirmar e/ou corrigir aspetos fundamentais para a veracidade do estudo fazendo, assim, uma triangulação dos dados, o que

confere maior credibilidade e validade do estudo, ao mesmo tempo que se acautelam estas questões éticas.

Ainda, no tocante à análise dos documentos, tivemos a precaução de não mencionar dados que permitissem a identificação das escolas lócus da pesquisa.

Esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Plataforma Brasil, Parecer consubstanciado do CEP, Número do Parecer: 5.062.328, em 26 de outubro de 2021.

5.18. Técnicas de análise de dados

Finalizado o processo de recolha de dados, procedemos à organização e sistematização das informações recolhidas a partir do que observamos e interpretamos nas entrevistas individuais realizados com professores, gestores e coordenadores pedagógicos e na observação da sala de aulas.

As técnicas de análise de dados assumem-se como procedimentos de procura e de planeamento sistemáticos de entrevistas, de notas e de outros materiais que são acumulados, com o objetivo o aumento da compreensão dos materiais e que podem ser divididas em fases (Bodgan & Biklen, 1994).

A análise dos dados desta pesquisa foi ocorrendo de acordo com a produção dos dados, ainda que houvesse um planejamento inicial, com dito anteriormente, o mesmo sofreu algumas alterações no decorrer da caminhada.

Assim, a análise iniciou na constituição do objeto de estudo, perpassou a busca por conhecimento da produção científica sobre a temática e os documentos oficiais, trilhou pelos procedimentos de produção de dados e se concluiu na elaboração desta tese.

Segundo Morgado (2013) existem dois tipos distintos de análise:

> – *Análise Estatística* – circunscrita aos dados de natureza mais quantitativa, recolhidos, pornormas, através de questionários;
> *Análise de Conteúdo* – para trabalhar dados qualitativos, obtidos através de outros métodos de recolha – entrevistas, observação, notas de campo, entre outras – que se integram no âmbito do estudo de casos (p.94).

Desta forma, a pesquisa inscreveu-se numa metodologia de cariz qualitativo e fez uso de uma análise de conteúdo da informação recolhida através das entrevistas, da observação não participante e dos documentos recolhidos (análise documental), uma vez que pretendíamos não apenas conhecer os efeitos da implementação da BNCC na visão dos professores, mas também os significados que atribuíam às ações que desenvolviam.

Com o intuito de lançar luz sobre a política educacional curricular concretizada pela BNCC/ DCRC utilizamos a abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas, que "[...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos" (Mainardes, 2006, p. 48).

Desse modo, essa discussão, tendo como base teórica-metodológica, possibilitou um arcabouço conceitual que contribui para a construção de uma análise dos documentos curriculares nacional, estadual e municipal, com ênfase sobre aspectos contextuais, históricos e discursivos necessários para uma compreensão mais aprofundada do estudo.

Salienta-se que, no que concerne a ênfase sobre a abordagem do ciclo de políticas, especificamente o Contexto da Prática, representou um relevante mecanismo para a pesquisa, pois nos permitiu realizar uma compreensão sobre a questão em consonância com a articulação de mecanismos conceituais analíticas fundamentais na análise da reformulação de produção de texto e de implementação dos documentos curriculares da BNCC/DCRC, ampliando o olhar para além do aspecto da implementação da reforma curricular do documento oficial e adentrando em no universo escolar para observar os efeitos dessa política nas perspectivas dos sujeitos sobre esse processo e os efeitos nas práticas curriculares dos professores.

No tocante ao tratamento dos dados realizamos s a uma análise de conteúdo, com o objetivo de compreender os efeitos da implementação da BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores, o que se revelou quer nas práticas na sala de aula, quer pelas vozes dos sujeitos da pesquisa.

5.19. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo nos permite reinterpretar as vozes dos sujeitos, disponibilizando uma compreensão aprofundada sobre as percepções sobre a temática em estudo. Assim, foi possível analisar os dados a partir de quatro categorias identificadas a partir das análises dos registos escritos e das entrevistas.

Para o efeito, a interpretação dos dados tem procurado a análise de conteúdo como técnica que possibilita a compreensão do discurso, permitindo a identificação de unidades de análise de representações para a sua categorização.

Sobre essa questão Krippendorff, (1990) destaca que "a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa destinada a formular, a partir de determinadas inferências de dados, reproduzíveis e válidas que podem ser aplicadas ao seu contexto" (p. 28). Assim, a análise de conteúdo "estabelece o objeto

de pesquisa e coloca o pesquisador em uma posição específica em relação à sua realidade (Krippendorff, 1990, p. 35-36).

Conforme Bardin, (2011), a análise documental representa "uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação" (p. 151). Dito isso, a análise documental foi fundamental para a análise das informações recolhidas pela observação e pelas entrevistas.

Neste processo, procuramos identificar informações que nos permitissem compreender os efeitos da BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores. Assim, Pacheco (2006) destaca alguns autores que conceituam a análise do conteúdo:

> Stemler (2001), a análise conteúda é "uma técnica sistemático e replicável para cumprir muitas palavras de texto em poucas categorias conteúdas, baseada em regras explicitas de codificação".
> [...]
> Berelson e Lazarsfeld (1952) definiram a Análise documental com "uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática, e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.
> [...]
> Holsti (1968), a análise conteúda como "uma técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem (pp. 107-108).

Diante do exposto, os dados recolhidos na pesquisa foram organizados objetivamente através da realização da análise descritiva utilizando categorias. Segundo Bardin (2011), o planejamento contemplando a ação de obedecer às categorias, pressupõe que se verifique algumas regras relevantes como: homogeneidade, exaustão, exclusividade, objetividade.

De certo, as categorias de análise definidas para a pesquisa, na definição dos conteúdos, seguiram um modelo aberto, em que foram sendo agrupadas as unidades significativas sobre a temática de estudo de acordo com o caminhar da investigação. Para tal procedimento, seguimos momentos com etapas definidas.

Num primeiro momento, procedemos à transcrição das entrevistas individuais dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos, dando a devida atenção aos registos das falas dos sujeitos, com o objetivo de não desvirtuar as informações fornecidas.

Posteriormente, procedemos à descrição das observações de sala de aula, com leituras dos registos feitos no caderno de campo. Num terceiro momento, realizamos à análise dos documentos

curriculares internos e externos. Posteriormente, procedemos à codificação, sem regras precisas, impostas e inflexíveis (Bardin, 2011; Taylor & Bogdan, 1984), que consiste na especificação das unidades que constituem o corpus do trabalho. (Bardin, 2011).

Neste trilhar da caminhada, concluímos o processo de categorização quando foi possível identificar homogeneidade as categorias que foram organizadas de maneira que todas as unidades de contexto estavam categorizadas (Bardin, 2011, Esteves, 2006), e se mostraram essenciais face ao material de análise, às questões de investigação e ao quadro teórico.

Ainda no que diz respeito as categorias, utilizamos os critérios de exaustividade, de exclusividade e pertinência apontados por Bogdan e Biklen (1994), Esteves (2006), Vala (2007) e Bardin (2011).

Concluído os procedimentos de tratamento das informações recolhidas, procedemos a análises interpretativa a partir das três grandes dimensões que nortearam este estudo: BNCC, Práticas Curriculares e Inovação.

Quadro 33 Categorias referentes à Implementação da BNCC

Eixo I_Implementação da BNCC
Categorias
1. Ao nível do processo de implementação
2. Nível Curricular

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 34 - Categorias referentes às Práticas Curriculares dos Professores

Eixo II – Práticas Curriculares e BNCC
Categorias
1.Práticas Curriculares dos professores alfabetizadores

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 35 - Categorias referentes às inovações da BNCC.

Eixo III – Inovações nas Práticas Curriculares dos professores
Categorias
1.Inovação Educativa

Fonte: elaborado pela autora.

Foram analisadas as expressões dos sujeitos através de suas vozes considerando o contexto da escola e da sala de aula através das entrevistas individuais. Tais procedimentos utilizados possibilitaram as condições necessárias das análises e das reflexões sobre as percepções e compreensões dos sujeitos da pesquisa que apresentamos neste texto.

5.20 Procedimentos e organização para análise das entrevistas

Para o tratamento e análise das entrevistas individuais, realizamos uma leitura aprofundada das transcrições, bem como, ouvimos com atenção todos os áudios e realizamos as pontuações mais relevantes que destacamos no momento das entrevistas.

Em seguida, construimos as grelhas de categorias com as definições das unidades de registos para análise das informações recolhidas a partir das dimensões centrais da pesquisa. Após suas análises e considerações,procedemos às alterações necessárias.

5.20.1 Procedimentos e organização para análise da observação não participante

A observação foi uma técnica fundamental em nosso trabalho de pesquisa. Assim, com o objetivo de complementar os dados, no sentido de nos proporcionar melhor entendimento sobre a temática da pesquisa, em xx fomos inseridos nas salas de aula virtual (google classroom) dos professores alfabetizadores do 2º ano das escolas da amostra.

No contexto da sala de aula virtual ouvimos e observamos registros das práticas curriculares e as rotinas que foram sendo construídas ao longo do contexto pandêmico.

Realizamos o planejamento minucioso para essa etapa da pesquisa que teve um período de dois meses: de 28 de outubro de 2021 a 28 de dezembro de 2021.

5.20.2 Procedimentos e organização para análise documental

A análise documental foi uma técnica utilizada para contribuir com as informações obtidas através da observação não participante e das entrevistas individuais.

Utilizamos tal procedimento observando as seguintes etapas: inicialmente, organizamos e selecionamos a amostra do material. O critério estabelecido para tal organização foi o de "analogia no seu conteúdo" (Bardin, 2011, p. 52).

Com análise dos seguintes documentos: Proposta Curricular de Língua Portuguesa Estado do Ceará, BNCC, Projeto Político Pedagógico, dentre outros que possibilitaram averiguar, de acordo com o propósito da investigação compreender os efeitos da BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores.

Posteriormente, realizamos a organização dos documentos no intuito de elencar os dados relevantes para a investigação seguindo-se o critério de aspetos temáticos e conceituais relacionados com os eixos da pesquisa.

Destaca-se que um aspecto exigiu por parte da investigadora uma visão geral dos documentos para relacionar um ao outro e perceber suas diferenças e semelhanças para desvelar novos aspetos,

novas abordagens da temática relacionada (Lüdke & André, 1986).

Posteriormente, achamos oportuno a elaboração de um quadro com palavras-chave que contribuiu para o entendimento dos dados contidos nos documentos lançando luz sobre importantes interpretações relacionadas aos objetivos da referida investigação.

Dessa maneira, nos referimos a metodologia de análise de conteúdo, que de acordo com Lüdke e André (1986) "pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens" (p. 41). Nessa linha de pensamento, para organizar os documentos do arcabouço curricular realizamos uma classificação dos dados utilizando os devidos aportes teóricos que embasaram a pesquisa desde o início.

Ressalta-se que no decorrer da leitura foi necessária a realização de uma classificação das informações que exigiu outras leituras com base no referencial teórico. O objetivo dessa ação diz respeito a identificação de elementos estruturantes sobre os temas do estudo.

Após a sistematização dos dados, destacamos as unidades de análises relacionando os achados a partir das compreensões sobre as informações com o objetivo de responder a questão central da investigação.

Nesse contexto exposto, as unidades de análise foram: **(i) organização curricular; (ii) práticas curriculares; (iii) práticas docentes; (iv) inovação.** Tais unidades de análise se apresentaram como fundamentais para a ação de entendemos no contexto dos documentos curriculares nacionais, estaduais e dos documentos oficiais da escola os efeitos da reforma curricular da BNCC para a alfabetização nas práticas curriculares dos professores.

Em seguida tivemos a atenção de nos certificar a clareza e a objetidade das unidades de análises no tocante a atingir os objetivos que propomos investigar. Segundo Lüdke e André (1986) as categorias devem ter "homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausividade" (p. 43).

Por fim, realizamos uma última leitura do material com a intenção de que não havia mais informações para acrescentar, assim, concluímos a análise documental.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

> O que é que se encontra no início?
> O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro.
> Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá.
> Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá.
> O que é um jardineiro?
> Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins.
> O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro.
> O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem. (Rubem Alves ,1999, p. 124)

A seguir, neste capítulo, apresenta-se a discussão dos dados que pretende responder à questão de investigação e aos objetivos propostos no início desta pesquisa e articulá-los com os contributos teóricos analisados, assim como, com os dados empíricos recolhidos através dos diversos instrumentos. Analisar os efeitos da reforma curricular nacional brasileira, a partir da implementação da BNCC, levou-nos a espaços até antes não habitados por essa pesquisadora, e consideram a pandemia da covid 19, extremamente desafiador.

Nos capítulos anteriores, podemos observar que o currículo é um território de disputas. Desta forma, a natureza do documento estudado e o contexto político em que ele foi produzido impulsionaram-nos para conhecer efetivamente como o processo da reforma curricular da BNCC e a repercussão nas práticas curriculares dos professores.

Inicialmente, partimos da perspectiva de que a BNCC foi implementada de forma contextual nas diferentes instituições de ensino, por isso propusemos, compreender como os professores alfabetizadores, sujeitos da pesquisa, significam no contexto da prática a Base Nacional Comum Curricular e quais os efeitos dessa reforma em suas práticas curriculares, bem como o papel dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos diante da reforma curricular vivenciada.

Para efeitos dessa pesquisa o processo de implementação da BNCC é compreendido como um conjunto de ações articuladas dentre diferentes esferas governamentais e desagua nos espaços escolares. Assim sendo, o estudo trilhou os seguintes aspectos a seguir:

1. O alinhamento dos currículos estadual e municipal à BNCC, com foco na alfabetização
2. A implementação do currículo alinhado à BNCC nas instituições escolares da amostra
3. Os efeitos da implementação da política curricular nas práticas dos professores alfabetizadores

O 1° aspecto é compreendido como um conjunto de procedimentos que parte da organização da implementação à mobilização da comunidade escolar até a consolidação do documento curricular

alinhado à Base, a partir dos dados obtidos na análise documental, nas entrevistas realizadas com professores e a gestão escolar as escolas sobre o processo de mobilização da rede municipal de Fortaleza, bem como das próprias escolas, em torno da BNCC.

O 2º aspecto se subdivide em: implementação dos currículos escolares alinhados à Base, a saber: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos; e gestão escolar do currículo. Esse aspecto reúne o material gerado pelas entrevistas com professores e a gestão escolar a respeito de como eles estão avaliando os impactos da BNCC na rotina escolar e nas práticas curriculares dos professores.

O 3º aspecto busca compreender os efeitos da implementação da política curricular nas práticas dos professores alfabetizadores e as possíveis inovações advindas da reforma. Esse eixo reúne o material levantado nas entrevistas feitas professores e a gestão escolar e nas observações de sala de aula dos referidos professores.

6.1. Os perfis dos sujeitos inqueridos na pesquisa

Considerando a rede municipal de Fortaleza nos anos de (2019-2022), o parque escolar conta com o total de 314 escolas de ensino fundamental, distribuídas por seis (06) distritos de educação.

Deste parque, selecionamos duas (02) escolas com realidades distintas e situadas no mesmo distrito de educação da regional VI. Dos sujeitos que pertencem a essas unidades escolares, foram entrevistados os professores alfabetizadores, diretores escolares e coordenadores pedagógicos.

Desta forma, considerando a ética de investigação, e prezando pelo anonimato dos entrevistados, a identificação dos participantes foi realizado da seguinte maneira:

- Professores Alfabetizadores– Nas entrevistas individuais e nas observações receberam a designação de P1,P2,P3,P4,P5, P6,P7 e P8 (escola x) e P9, P10,P11 e P12 (escola Y). Os códigos das escolas, como exemplo: Escola X e Escola Y.
- Gestores escolares e Coordenadores pedagógicos - os gestores receberam a designação de G1 e G2. 2.... e os coordenadores foram denominados de C1 e C2.

6.1.1. Perfil biográfico dos professores alfabetizadores

Cabe aqui destacar que para essa pesquisa, compreende-se que a amostra é pertinente, considerando os professores alfabetizadores com mais de 10 anos de atuação, os quais participaram, de alguns dos momentos de consulta, das políticas públicas de alfabetização e seus processos de formação. Certamente esses entrevistados por terem vivenciado a implementação de outras propostas

curriculares no espaço escolar, possuem, em seus discursos uma trajetória de conhecimentos que reverberam suas escolhas didáticas, pedagógicas, as articulações que vêm sendo tecidas nesse movimento do saber a ensinar e do efetivamente ensinado (Chevallard, 1991), no contexto que o espaço da sala de aula possui vida própria e é regida por uma epistemologia singular.

Dessa forma, de um quantitativo de 12 professores que participaram das entrevistas, 100% eram do gênero feminino. Quanto a idade,17 % tinham menos de 30 anos, 31% tinham entre 31 a 35 anos, enquanto que 24% deles tinham entre 36 a 40 anos de idade e 28% entre 41 a 50 anos.

Considerando os sujeitos da escola X no nível de escolaridade (formação/habilitação), a maioria possui especialização, seguido do grau licenciado/graduado (Quadro 33). Os dados indicam que 100% dos professores são licenciados em Pedagogia e apresentam especializações em: letramento, gestão escolar, tecnologias digitais e inclusão. Entretanto, a especialização predominante diz respeito aos estudos de letramento.

Quadro 36 - Caracterização do perfil profissional dos professores da escola X

Professores(as)	Formação	Tempo de Experiência na Ed. Básica/Alfabetização	Vínculo com o Município	Tempo de Docência na escola	Especialização
P1	Pedagogia	11 anos	Efetivo	06 anos	Letramento
P2	Pedagogia	10 anos	Efetivo	08 anos	Inclusão
P3	Pedagogia	10 anos	Efetivo	05 anos	Letramento
P4	Pedagogia	08 anos	Efetivo	03 anos	Letramento
P5	Pedagogia	09 anos	Efetivo	07 anos	Gestão escolar
P6	Pedagogia	12 anos	Efetivo	05 anos	Tecnologias digitais
P7	Pedagogia	07 anos	Efetivo	08 anos	Letramento
P8	Pedagogia	09 anos	Efetivo	04 anos	Letramento

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando os sujeitos da escola Y no nível de escolaridade os dados indicam que 100% dos professores são licenciados em Pedagogia e apresentam especializações em: letramento, gestão escolar, tecnologias digitais e inclusão. Entretanto, a especialização predominante diz respeito aos estudos de letramento. Referente ao tempo de experiência na função de professor alfabetizador 100% têm entre 10 a 12 anos de serviço na mesma escola.

Quadro 37 - Caracterização do perfil profissional dos professores da escola Y

Professores	Formação	Tempo de Experiência na Ed. Básica/Alfabetização	Vínculo com o Município	Tempo de Docência na escola	Especialização
P9	Pedagogia	10 anos	Efetivo	06 anos	Tecnologias digitais
P10	Pedagogia	12 anos	Efetivo	04 anos	Educação Infantil
P11	Pedagogia	11 anos	Tempórario	02 anos	Mestrado
P12	Pedagogia	13 anos	Efetivo	10 anos	Letramento

Fonte: elaborado pela autora.

No que se refere à escolarização desses sujeitos, apenas um dos respondentes é detentor do grau de mestre (P9) e este grau acadêmico em formação de professores, com linha de pesquisa referente ao currículo nas séries iniciais do ensino fundamental. Destaca-se que o respondente (P12) possui o maior tempo de experiência em turmas de alfabetização na mesma escola da pesquisa.

6.1.2. Perfil biográfico dos Gestores Escolares das escolas

O gestor escolar e o coordenador pedagógico da escola X são ambos do gênero feminino. No que se refere a idade, compreendida entre os 45 a 52 anos.

Ao nível de formação/habilitação, o gestor possui o grau acadêmico de especialista em gestão pública e administração escolar e o coordenador pedagógico em Letramento, com mestrado em educação em andamento.

No que se refere ao tempo de experiência em gestor escolar que ocupa na escola, o gestor possui 16 anos de gestão e atuou nas instituições da rede municipal com o maior número de estudantes. O coordenador pedagógico apresenta tempo de 10 anos na função de gestão, desses 05 anos na mesma instituição.

Quadro 38 - Gestor e Coordenador Pedagógico da escola X

Gestor Escolar	Formação	Tempo de experiência em Gestão Escolar	Vínculo com o Município	Tempo de atuação na escola	Especialização
G1	Matemática	16 anos	Efetivo	06 anos	Gestão Pública e administração escolar e Mestrado em Educação
C1	Letras	10 anos	Efetivo	04 anos	Letramento

Fonte: elaborado pela autora.

No que concerne à escola Y, o gestor escolar e o coordenador pedagógico são do gênero masculino. No que se refere a idade, compreendida entre os 38 a 56 anos. Em relação ao tempo de experiencia em gestão escolar, (C2 e G2) apresentam entre oito (08) e dez (10) anos de efetivo exercício nas escolas da rede municipal da Educação de Fortaleza, no cargo de gestão.

Os sujeitos entrevistados (C2 e G2) são portadores de licenciatura em Pedagogia com especialização em gestão escolar e administração pública, respectivamente. Outra informação ainda é que o gestor (G2) possui o maior tempo de experiência em gestão escolar de 10 anos, desses na atuante na mesma escola.

Quadro 39 - Gestor e Coordenador Pedagógico da escola Y

Gestor Escolar	Formação	Tempo de experiência em Gestão Escolar	Vínculo com o Município	Tempo de atuação na escola	Especialização
G2	Pedagogia	10 anos	Efetivo	10 anos	Gestão escolar
C2	Pedagogia	08 anos	Efetivo	5 anos	Gestão escolar

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, será apresentada as discussões dos resultados a respeito das entrevistas individuais que foram realizadas nesse estudo.

6.2. Discussão dos resultados das entrevistas semiestruturadas

Neste capítulo, serão apresentadas as análises referentes as entrevistas realizadas com a gestão escolar e os professores alfabetizadores das escolas participantes da pesquisa. Consideramos oportuno para a leitura das análises destacar as questões abordadas nas entrevistas: como a escola se mobilizou para a discussão sobre a BNCC; como os participantes perceberam o processo de construção da BNCC; como reagiram à discussão dessa política de currículo; como compreendem a política de uma Base no contexto de sua prática; quais as possibilidades ou limites de efetivação da Base; como significam currículo e os efeitos da reforma curricular em suas práticas.

Destaca-se que o ciclo de políticas de Ball, conforme referido anteriormente, é referencial teórico-metodológico dessa pesquisa, portanto na análise dos dados produzidos intentamos entender os efeitos da implementação da BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores das escolas lócus da pesquisa, na perspectiva do ciclo de políticas, destacando como ao longo da sua trajetória e à medida que circula entre os diversos contextos, a Base vai sendo significada pelos sujeitos.

6.3 O processo de implementação da BNCC no município de Fortaleza na visão dos sujeitos

A presente entrevista apresentou 10 perguntas distribuídas dentro de três dimensões sendo: i) Reforma Curricular- BNCC (Contendo 03 indagações, que buscaram conhecer as percepções do diretor e coordenador pedagógico acerca da reforma curricular e a implementação da BNCC); ii) Prática Curricular dos professores alfabetizadores (Composta por 04 indagações, que objetivaram identificar fatores (potenciadores ou inibidores) que condicionam a implementação da BNCC e as mudanças nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores) e iii) Inovação Educativa (contendo 03 indagações que buscaram analisar a implementação da BNCC e os efeitos para a realização de práticas curriculares inovadoras dos professores alfabetizadores).

Após uma leitura minuciosa dos dados da entrevista, pretendeu-se codificar (salientar, classificar, agregar e categorizar) trechos da entrevista transcrita, que passamos a apresentar em forma de tabela.

Na coluna Categoria foram agregados os três grandes temas da entrevista:

1. Implementação da BNCC
2. Práticas curriculares dos professores
3. Inovação Educativa

Na coluna Unidade de Registo encontram-se os fragmentos de texto que se tomam por indicativo de uma característica (aqui, subcategoria e categoria). Por fim, na coluna unidade de contexto encontram-se os fragmentos do texto que englobam a unidade de registo e que, assim sendo, contextualizam a respectiva unidade de registo no decurso da entrevista.

Quadro 40 - Percepção acerca da implementação da BNCC

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
Implementação da BNCC	Percepção acerca da implementação da BNCC	Olhar diferenciado sobre o aluno como ser integral e a relação com os demais componentes curriculares.	"A BNCC trouxe a sistematização desse trabalho e a garantia de que em todos os lugares sejam oferecidas as mesmas oportunidades". (C2)
	Percepção sobre fatores (potenciadores ou inibidores) que condicionam a implementação da BNCC	O apoio da SME e as formações continuadas	"Foi muito importante o apoio estrutural da SME nas ações de implementação(...)na alfabetização penso que houve maior preocupação da gestão". (G1)

	Ações da SME/COEF para viabilizar a implementação da BNCC	Plano de ação para implementação articulado com as escolas	"Aconteceram muitas ações positivas que contribuíram para a implementação da BNCC, cito o alinhamento da proposta anterior com a atual e o envolvimento dos professores que preocupam com o pedagógico, se envolvem mais com as ações das escolas".(G1)
Prática curricular	Implicações da implementação da BNCC nas práticas curriculares dos professores	Práticas com ênfase na alfabetização e letramento e nas tecnologias digitais	"Estão sendo abordadas com ênfase, nas ferramentas digitais. Há preocupação na alfabetização dos alunos ". (G1)
	Mudanças curriculares no contexto da Pandemia	Mudança no currículo com foco na construção do conhecimento Competências e habilidades como elementos relevantes	"As habilidades prioritárias devem ser garantidas para o desenvolvimento das competências". (C2)
Inovação Educativa	Percepção acerca de inovações educativas dos professores alfabetizadores a partir da BNCC.	Inovação de práticas curriculares articuladas com	"Percebo práticas mais dinâmicas com uso das ferramentas tecnológicas, porém ainda se faz necessário mais inovação e formação". (D2)
	Caracterização das inovações na prática curricular	Concepção do aluno com ser integral, competências tecnológicas	"Percebo que houve essas inovações nas práticas dos professores depois da BNCC, é fato que as orientações deram alguma contribuição principalmente para o uso do laboratório de informática e o Programa Luz do Saber". (C1)

Fonte: elaborado pela autora.

Partindo do princípio que o investigador numa análise de dados qualitativa busca compreender "algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam" (Amado, 2000), o quadro síntese apresentado acima foi elaborado partir dos objetivos exposto na pesquisa, das perguntas utilizadas pela entrevistadora e de recortes dos discursos dos sujeitos da entrevista.

Os dados seguintes dizem respeito aos inquéritos por entrevista que foram realizados nas escolas do Estudo de Caso I e II e são apresentados por categorias e subcategorias, sendo a primeira categoria em análise categoria **CAT- 01- Implementação da BNCC**.

Refere-se que os dados apresentados dizem respeito à percepção de todos os entrevistados nestes estudos de caso, ou seja, as perspectivas apresentadas são a dos professores alfabetizadores, dos diretores escolares e dos coordenadores pedagógicos.

A análise dos dados permitiu o surgimento de subcategorias na **CAT - 01**, sendo que essas

subcategorias encontram-se agrupadas no quadro seguinte com os códigos: **SUB – 01, SUB – 02 e SUB – 03** (Percepção da gestão acerca da implementação da BNCC, Fatores potenciadores ou inibidores relacionados que condicionam a implementação da BNCC e ações da SME/COEF para viabilizar a implementação da BNCC, respetivamente).

Quadro 41 - Categoria 01 -Implementação da BNCC

Categoria	**CAT - 01**	Implement ação da BNCC	**Subcategorias**	**SUB - 01**	Percepção da gestão acerca da implementação da BNCC
				SUB - 02	Percepção sobre fatores (potenciadores ou inibidores) que condicionam a implementação da BNCC
				SUB - 03	Ações da SME/COEF para viabilizar a implementação da BNCC antes e depois da pandemia

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre o processo de processo de implementação da BNCC- **SUB – 01** – Percepção da gestão acerca da implementação da BNCC, decorrido nas escolas dos estudos de caso I e II os discursos dos gestores escolares demonstrram conhecimento em relação ao contexto de implementação da BNCC no município, evidenciando um diálogo concatenado com o documento curricular estadual (DCRC).

> **D1**: Aqui em Fortaleza, como o município aderiu ao DCRC que foi estruturado a partir da (BNCC), houve uma grande mobilização através de seminário para apresentação do documento e depois foi encaminho pela COEF as orientações para a execução.
> **D1**: Claro que esse processo de implementação do "novo " sempre é um desafio.Confessso que quando apresentei a proposta para os professores houve inicialmente resistência.
> **D1**: Depois que os professores alfabetizadores conheceram o documento logo perceberam que a proposta da BNCC mantinha coerência com Proposta Didática Alfabetizar Letrando, para o ensino de Língua Portuguesa no 2º. ano do Ensino Fundamental.

e

> **D2**:Quando fala implementação da Base entendendo que é a implementação do nosso Currículo de Fortaleza que foi alinhado com a Base.O Município iniciou as primeiras orientações a respeito da implementação cedo. A primeira orientação da SME foi fazer reuniões, aqui na escola eu a coordenadora fomos para os encontros e o seminário [...] logo no outro mês já teve formação com os professores.
> **D2**: Logo de início mobilizei todos da escola para estudar esse documento e foi assim que começamos...mas com a pandemia da covid 19 tudo mudou...

O professor (P2) refere-se as dificuldades da implementação em virtude da covid 19, tendo em vista que houve a necessidade de uma adequação para o ensino remoto, e o que havia sido planejado nas formações continuadas foi revisto. Porém, o outro professor (P11) afirma ainda não ter tido tempo suficiente para implementar as práticas de oralidade, leitura e escrita fazendo a s devidas adequações, mas que dentro do possível utilizou a tecnologia a favor da aprendizagem dos estudantes.

Na opinião do gestor (G1), a BNCC veio para reinventar o processo de ensino-aprendizagem e superar a fragmentação das ações dentro de uma proposta de ensino democrática e a implementação iniciou com esse sentimento de incluir todos. Ainda nesse sentido, no que diz respeito à alfabetização, o trabalho com as competências e habilidades do documento ampliou as possibilidades de planejamento do professor.

Para o diretor (D2) apesar de não ter sido possível implementar o documento como havia sido planejado antes da pandemia, houve um ambiente de abertura na escola para que fosse realizado algumas adaptações. A questão da pandemia ter dificultado o processo é considerado como aspecto de construção de inovação pelo coordenador (C1), pois o uso das ferramentas tecnológicas tornou-se inevitável.

> **C1:**Aqui na escola a implementação iniciou assim que recebemos as orientações da SME. Fizemos reunião com todos os professores e planejamos momentos de estudo nas formações em contexto.
> **C1:** (...) o documento é muito extenso, mas contribui para os professores planejarem... em nossa rotina do PAIC contemplava as habilidades de cada ano. Entretanto, no documento curricular anterior não abordava o aspecto da dimensão socioemocional e tecnológica. Devemos ter mais tempo para fazer esse alinhamento que a SME orienta.

O alinhamento enfatizado pela coordenadora (C1) traz à tona a relação entre os entes federativos na construção de um currículo. Frente à essa questão Lopes (2018) afirma que a defesa para a construção de uma BNCC é a perspectiva de que esse documento poderá resolver as desigualdades no sistema educacional brasileiro.

> A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico (Lopes, 2018, p. 25).

Os dados demonstram ainda que a reforma curricular advinda da implementação da BNCC no município de Fortaleza, nas instituições do Ensino Fundamental, se configura como um processo constante de mudanças de fora para dentro e de dentro para fora, a qual é analisada, interpretada, traduzida, reconstruída, incorporada e encenada nas propostas pedagógicas e nas práticas, podendo, por vezes, ser contestada, ou simplesmente esquecida (Ball; Maguire & Braun, 2016).

Em relação à segunda subcategoria **SUB – 02** - Percepção sobre fatores (potenciadores ou inibidores) que condicionam a implementação da BNCC – verifica-se que aspectos relevantes para a investigação foram exaltados, principalmente pelos professores alfabetizadores.

Diante do estabelecimento do Decreto N° 33.532, de 20 de março de 2020, o ensino remoto passa a ser uma realidade nas escolas municipais de Fortaleza e com isso surgem as limitações tecnológicas dos professores para a utilização de diferentes estratégias de ensino, principalmente para alfabetizar os estudantes.

Sobre essa abordagem, o coordenador pedagógico (C2) afirma que um fator potencializador, sem dúvida, foi a união da equipe escolar e o fato da proposta curricular do PAIC ter sido internalizada pelos professores, porém já apontava aspetos a melhorar. O coordenador (C1) salienta a evolução que se verificou na consolidação do processo de implementação e demonstra, também, a ação detalhada da SME através de orientações que fortaleceu a gestão escolar e os professores.

Destaca-se que o professor (P4) cita o ensino remoto foi um complicador para o trabalho de todas as habilidades e competências propostas pela BNCC para alfabetizar os estudantes. Apesar da proposição da BNCC dialogar com o projeto político pedagógico da escola, o uso imediato dos recursos tecnológicos assustou bastante.

Ainda sobre os efeitos inibidores que condicionam a implementação da BNCC, o professor (P12) mencionou o fato de ter que fazer com que todas as crianças alcancem as habilidades mínimas necessárias para o 2° ano do ensino fundamental utilizando as tecnologias e o professor (P7) enaltece o caráter da organização curricular prescrita na BNCC para a alfabetização, primeiramente porque diante do documento foi possível oportunizar aos alunos novas experiências, criando diversas oportunidades de expressão e maior protagonismo. Entretanto, os professores (P10 e P11) sinalizaram como aspectos preocupantes no que diz respeito à padronização de competências, habilidades e conteúdo.

Nesse aspecto é oportuno destacar que a tecnologia permeia o texto da BNCC em diversos contextos, desde as competências gerais perpassando pelas específicas, referenciando a ideia de que os estudantes devem adquirir conhecimento e habilidade essências para o século XXI. Assim, a

necessidade de inserir novas tecnologias no processo de alfabetização científica e tecnológica anunciados no documento fazia parte do planejamento de implantação dos professores, porém não da maneira repentina que ocorreu em fase da pandemia.

Dessa forma, a pandemia de covid 19 teve efeito no processo de implementação desse documento, gerando assim a necessidade dos professores utilizaram a OCPC e priorizarem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para os nossos estudantes com foco em reduzir os impactos do distanciamento social.

No que diz respeito a mobilização efetiva no espaço escolar, o gestor (G1) expôs o objetivo da unidade de ensino ao realizar essa discussão e destacou a intencionalidade de realizar um alinhamento da BNCC/DCRC com a proposta curricular até então vigente na SME de Fortaleza.

Percebe-se ainda que há entre os gestores e coordenadores pedagógicos, de forma unânime, a ideia da necessidade de fortalecer a formação continuada dos professores com pautas que contemplem a proposta curricular da BNCC/DCRC.

Nessa linha de raciocínio, pesquisas apresentadas por Silva e Bastos (2012), mencionam que "a continuidade da formação docente é importante para o efetivo exercício da profissão" (p. 153). Ainda, sobre esse ponto os gestores mencionaram outro aspecto fundamental como inibidor, quer seja, "a falta de preparo para auxiliar os professores no uso das tecnologias; resistência à mudança por alguns professores"(G02, s/p).

Como em qualquer mudança, em um primeiro momento é natural ocorrer resistência diante do novo. Entretanto, os discursos dos investigados lançam luz sobre a mobilização do município, priorizando o desenvolvimento das formações para os gestores e professores, os acompanhamentos pedagógicos pelos técnicos da SME e a o fazer autoformação dos professores.

Com relação a este quesito, é oportuno ressaltar que os gestores apresentaram pontos semelhantes em seus discursos. A partir dessas colocações nota-se que os gestores acreditam em mudanças educacionais oriundas da BNCC no quesito da alfabetização e indicando a ideia de unificação como uma característica positiva desta nova proposta curricular.

Vale ressaltar que a gestão escolar destacou a pandemia da covid 19 como elemento complicador para que fosse possível realizar uma análise aprofundada dos problemas enfrentados pelas escolas no processo de implementação curricular, fato evidente nos discursos quando afirmam: "Neste período difícil do cenário instalado pela pandemia não tivemos tempo suficiente para fazer uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de implantação, mas com certeza, estamos todos seguindo as orientações da SME e discutindo com os professores o que fazer para minimizar as dificuldades de aprendizagem"

(G1); “o principal desafio no meu ponto de vista foi esta implantação ter ocorrido junto com a pandemia e as aulas remotas” (G2).

Segundo Moraes (2020),

> Em um contexto de pandemia foi acelerado a transformação digital da educação, impondo inclusive um ensino remoto emergencial. Cabe agora refletir e preparar o docente através de formação de professores para que a intencionalidade da BNCC se transforme em realidade e se aplique as melhores estratégias para que os estudantes estejam preparados emocionalmente para enfrentar um período tão desafiador como este em quevivemos na pandemia do COVID-19, cuidando de sua saúde mental também sejam melhores preparados para esse mundo em rápida transformação e uma maior e necessária adaptação.

As interpretações que os sujeitos investigadores revelam sobre a BNCC/DCRC, com ênfase na alfabetização, nos levam a perceber de forma geral o conhecimento sobre o documento e a identificação que possuem com o mesmo, em virtude de seus discursos evidenciarem o quanto estão se apropriando da organização curricular proposta pela BNCC/EF, apesar das dificuldades enfrentadas inicialmente enfatizadas pelas professoras nas entrevistas.

Dito isso, fica evidente que as formações contribuíram de forma significativa para o processo de implantação da BNCC/DCRC representando um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e do núcleo gestor na perspectiva de uma prática de ressignificação do currículo.

Em relação à terceira subcategoria **SUB – 03,** Ações da SME/COEF para viabilizar a implementação da BNCC, abordamos nas entrevistas dois momentos relevantes: antes e depois da pandemia da COVID 19. Sobre as ações realizadas antes da pandemia, os interrogados (P1, P2, P3,P9,P10, G1, G2, C1 e C2) mencionam as ações realizadas pela SME de Fortaleza, dando ênfase as questões envolvendo formação e material didático.

> **P1**: (...) quando ocorreu a divulgação oficial da BNCC/DCRC tivemos três momentos de formação no ano de 2019, participei de outros dois encontros onde tive conhecimento de como seria realizada a implementação. Ah! Foi reformulado alguns documentos como o PPP e recebemos um novo caderno de planejamento.
> **P2**: Não participei das formações pois estava de licença saúde, mas recebi as orientações e o documento impresso. Tudo começou a partir do meu planejamento de aula... a SME

disponibilizou um caderno que ajudou e nas formações havia um momento final de troca de experiências com os outros professores.

P3:A Formação realizou um encontro de planejamento com todos os professores, alguns tinham conhecimento pois já tinham participado da consulta nacional, eu não.

P5:Eu tive apoio da coordenadora que me tranquilizou e explicou como eu iria planejar minhas aulas com esses direitos a aprendizagem. Tive muita dificuldade para entender de onde parti.

P9:Bem, como eu já trabalhava com o currículo observando as habilidades ..., mas a escola promoveu reuniões com os pais e professores, e na formação em contexto, comecei a fazer a transposição das especificidades. A SME abordou nas formações, mas não compreendi bem ainda. Está confuso fazer o link dessas competências e habilidades.

P10: A implementação ainda está acontecendo pois é preciso planejar pensado no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e isso não é simples.

G1: A formação continuada dada SME foi muito importante pois a pauta dava ênfase nos conteúdos curriculares da alfabetização e como os mesmos devem ter relação com o desenvolvimento de competências. Agora, planejar dessa maneira nova exige muito dos professores.

G2: Participei de um seminário dado pela SME/SEDUC... depois na semana seguinte juntamente com minha coordenadora começamos a esboçar um plano de ação.

C1: Houve a preocupação da SME de envolver professores e gestores nessa implementação. Penso que a articulação entre estado e prefeitura fez a diferença.

C2: Tive que me apropriar.... a BNCC trabalha muito com a formação integral do estudante com destaque para o desenvolvimento das competências... é necessário orientar e apoiar os professores da alfabetização.

A partir dessas colocações nota-se que os investigados destacaram que participaram das formações oferecidas pela SME com foco principalmente na estrutura do documento, nos aspectos referentes as habilidades que deveriam ser desenvolvidas para a alfabetização e posteriormente foi trabalhado as orientações sobre o planejamento pedagógico e a rotina escolar, considerando o alinhamento com o DCRC.

No tocante as ações realizadas no período da pandemia, os interrogados (P1, P2, P3, P9,P10, G1, G2, C1 e C2) os principais elementos envolveram apoio estrutural, pedagógico e aquisição de ferramentas tecnológicas.

P1:Um passo importante que considero foi proporcionar acesso à internet para todos os professores, com a compra de chips de internet. Também foram adquirimos tablets para os estudantes do 5º e 9º anos e EJA e notebooks aos professores da rede.

P2: Foi criada uma plataforma de acompanhamento das atividades domiciliares pela COEF. Essa plataforma foi usada para que toda semana a escola pudesse inserir as informações das

atividades dos alunos, o planejamento das aulas remotas dos professores e o que o diretor estava fazendo para acompanhar essas ações.

P3: Foi disponibilizada pelos formadores uma nova rotina do ensino, com adaptações curriculares e a utilização de um documento de priorização das habilidades. Eu acho que foi assim, a SEDUC elaborou e mandou para as escolas.

P9: Apesar de ter recebido orientação da SME não consegui cumprir nem o mínimo necessário porque na minha turma cada estuante tinha uma realidade diferente, alguns só viam as atividades à noite quando os pais chagavam com o celular, como alfabetizar dessa maneira (...)

P10: (...) Difícil falar sobre essa pergunta porque algumas orientações dadas pela SME envolvia a tecnologia, tentei de toda forma aprender como utilizar, comecei até a fazer um curso *on line* que foi oferecido, mas não tive condições de acompanhar (...) estou a muito tempo na educação.

G1: Uma ação da SME muito importante foi garantir alimentação adequada aos estudantes através das cestas básicas. Pense como fez a diferença, os pais tinham interessem em vir receber e aproveita e mandava as tarefas impressas daqueles alunos que não acompanhavam as aulas remotas.

G2: Cada estudante recebia uma cesta básica. Havia um cronograma mensal para a entrega das cestas e esse momento também era utilizado para disponibilizar as tarefas daqueles alunos que não tinham nenhum acesso as ferramentas digitais.

C1:Houve momentos de trocas em redes sociais e utilização de diversas plataformas virtuais.

C2: Na minha opinião a BNCC ainda é confundida pelos professores como o currículo, apesar das formações ainda é necessário que a SME faça plano de apoio a essa implementação, principalmente agora, onde é preciso que a escola reflita sobre o que fazer para recuperar as aprendizagens (...) os alunos concluíram o ano, mas não estão realmente alfabetizados.

Em suma, é notório que a COVID 19 trouxe a necessidade urgente de se pensar iniciativas para dar garantir a continuidade do ensino. Neste sentido, gestores, professores, alunos migraram da sala de aula para os ambientes virtuais de aprendizagem ressignificando espaços e tempos escolares.

Diante do exposto nos discursos dos professores, os desafios foram inúmeros, porém os aprendizados que emanaram da união de todos representou uma possibilidade concreta de minimizar os efeitos deixados pela pandemia na educação. Segundo o P10, “surgiram novas formas de ensinar e aprender”.

A segunda categoria diz respeito as práticas curriculares dos professores alfabetizadores e foi codificada como **CAT – 02** – e sendo que essa categoria se encontra organizada em subcategorias agrupadas no quadro seguinte com os códigos: SUB – 01 e SUB – 02 (Implicações da implementação da BNCC nas práticas curriculares dos professores e Mudanças curriculares no contexto da Pandemia, respectivamente) e apresenta a opinião dos entrevistados sobre a questão (estudo de casos I e II).

Quadro 42 - Categoria 02- Práticas Curriculares dos professores alfabetizadores

Categoria	CAT - 02	Práticas Curriculares dos professores alfabetizadores	Subcategorias	SUB - 01	Implicações da implementação da BNCC nas práticas curriculares dos professores
				SUB - 02	Mudanças curriculares no contexto da Pandemia

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre as implicações da implementação da BNCC nas práticas curriculares dos professores **SUB – 01** –decorrido nas escolas dos estudos de caso I e II, na opinião do gestor (G1) e o gestor (G2), passaram a ser mais valorizados, o uso das ferramentas digitais, para o professor (P9) tal situação está relacionada diretamente com a pandemia. Para o professor (P10) este fato está relacionado com a urgente necessidade que os professores tiveram de encontrar estratégias para minimizar os efeitos do isolamento social e garantir como possível a continuidade do ensino dos estudantes. Ainda sobre essa indagação é oportuno observar as seguintes opiniões dos coordenadores (C1 e C2):

> **C1:** Claro que houve mudanças no currículo como um todo.(...) Todos os componentes curriculares, devem utilizar tratamento didático que explore o protagonismo do aluno e avalio que essa concepçao motivou os professores a planejar pensando mesmo nesse aluno, em suas potencialides.
> **C2:** O uso das tecnologias digitais (..) o laborátorio de informática agora é muito requisitado para o uso do sowftare luz do saber.Os alunos gostam muito e percebi a partir das avaliações que eles estão aprendendo a ler.

Os investigados foram questionados ainda sobre quais documentos curriculares orientam as suas práticas. Sobre esse quesito seguem os discursos dos professores (P2,P4,P7,P11 e P12):

> **P2:** Desde 2010 utilizo a Proposta Didática Alfabetizar Letrando que é um material didático estruturado para o ensino de Língua Portuguesa no 2°. ano do Ensino Fundamental usando pela rede de Fortaleza.
> **P4**: Utilizava apenas a proposta do PAIC e as diretrizes curriculares da SME, mas depois da aprovação da BNCC e o DCRC, também vejo esses documentos e já utilizo nos meus planejamentos.
> **P7:** Sigo as orientações dos documentos da prefeitura de Fortaleza.

P11: Todos os professores do 2º ano daqui utilizam a proposta curricular do PAIC, pois ela é trabalhada nas formações, inclusive a elaboração do PPP da escola cita os aspectos da alfabetização, mas esse ano já atualizamos o PPP a partir da BNCC.

P12: (...) a rede já utilizou alguns documentos que falam sobre o currículo. Quando estamos nos acostumando a realizar, aí, tudo muda, todo o planejamento, eu mudei todo o meu planejamento e o modo de alfabetizar, pois surge novas propostas.

A BNCC orienta o fazer pedagógico do professor fazendo referência de "contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas" (Brasil, 2018).

Ainda nessa compreensão, indagamos os sujeitos sobre como são desenvolvidas as práticas curriculares na escola a partir da implementação da BNCC (tomada de decisões, respeito pelas intervenções, impedimento do aprofundamento de alguma temática pela obrigatoriedade do cumprimento do programa), os investigados apontaram que:

Ainda segundo o currículo, a professora (P8), destacou que após o lançamento da versão da proposta curricular do DCRC, o documento passou a ocupar um importante espaço nas formações dos alfabetizadores, sendo tais formações utilizadas como uma das estratégias para o processo de implementação adotando como temáticas centrais "A proposta curricular do DCRC e o planejamento do professor" , "As múltiplas linguagens no contexto das práticas docentes" e " Práticas Curriculares e as tecnologias digitais na alfabetização".

Em relação à indagação sobre como os professores alfabetizadores integram a BNCC na organização curricular da disciplina que lecionam, os professores (P1 e P4) revelam grande conhecimento e articulação dos conteúdos como um planejamento com foco no desenvolvimento de habilidades e competências. Porém, os professores (P5 e P10) revelam um grande desconhecimento da proposta e deixam lacunas na apresentação dessa integração.

Em suma, os professores relataram que a reforma curricular era necessária, pois a proposta curricular do PAIC já merecia alterações, considerando a existência da mesma desde 2014. Ainda nesta perspectiva, o gestor (G1) enfatiza que as mudanças que foram de certa forma ocorrendo com a pandemia mostraram ser possível reorganizar a estrutura da escola e fazer estudos para o aprendizado e a inclusão do novo ao trabalho pedagógico.

Num segundo plano, serão abordados aspectos concernentes à segunda categoria **SUB – 02**, referentes as Mudanças curriculares no contexto da Pandemia. Foi proposto o seguinte questionamento:

Você considera que houve mudanças nas suas práticas curriculares a partir da pandemia da COVID 19? Caso positivo, tem exemplos concretos dessas práticas curriculares?

Nesse sentido, de acordo com os estudos apresentados no presente trabalho as respostas dos discursos foram sistematizadas diante dos discursos dos seguintes sujeitos: os professores (P2, P6, P10, P11 e P12), os gestores escolares (G1 e G2) e coordenadores pedagógicos (C1 e C2).

> **P2:**Houve mudança de toda forma, o ensino, a aprendizagem ficou comprometida **(...)** é muito difícil manter crianças prestando atenção em uma tela por muitas horas seguidas e considerando a alfabetização.... foram momentos angustiantes".
> **P6:** Na minha prática, sim. Confesso que tive a noção real de quanto ainda posso aprender e ensinar. Creio que a maior delas tenha sido o uso das tecnologias. (...) e comecei a buscar fazer uma relação do letramento com os demais componentes curriculares.
> **P10:** Acredito que essas mudanças vinheram mais por conta da pandemia, digo de forma mais rápida porque tive que aprender a alfabetizar usando os meios digitais possíveis e nem todos os alunos tinham acesso (...) depois, quando a escola retornou presencial, continuei usando em minhas aulas, inclusive a plataforma luz do saber.
> **P11:**O currículo sofreu alterações. A BNCC veio para isso. Sempre tive autonomia para efetivar mudanças nas minhas práticas. Fui descobrindo outras ferramentas e gravava vídeos explicando as atividades.... elaborava jogos e acompanhava a leitura dos alunos.
> **P12: (...)** sem o ensino presencial muitas habilidades importantes da oralidade deixaram de ser trabalhadas, busquei inserir nos grupos de whatssap bricadeiras e jogos que ajudavam a alfabetizar.
> **C1:** Acredito que a pandemia causou muitos estragos, mas também desafior a todos a mudar. Na escola fizemos um planejamento e todos os professores utilizavam a Plataforma Luz do Saber, da Seduc do Ceará.... essa plataforma que permite a elaborar muitas atividades para alfabetizar, como palavras cruzadas e caça-palavras, trabalho com o nome, dentre outras.
> **C2:** As professoras alfabetizadoras atendiam os alunos com mais dificuldades em vídeo chamadas individuais e realiza atividades de leitura e jogos com horários definidos no contraturno.
> **D1:** Bem, o que posso dizer é que a prefeitura investiu muito em tecnologia na pandemia e que os professores se reinventaram. Pude ver de perto aulas remotas acontecendo de vários modelos.
> **D2**: Os professores enfrentaram muitas dificuldades desde a falta de estruturas necessárias para as aulas remoto, a baixa qualidade da conexão à internet e até a pouca ou nenhuma familiaridade de alguns com esses recursos tecnológicos(...) mas a secretaria logo tratou de fazer as formações , comprar notebook para os estudantes e para os professores pacote de internet. (...) Então considero que houve mudança pois as tecnologias foram inseridas nas rotinas pedagógicas.

O que se percebe é que uma vez que os investigados foram sendo direcionado a suprir as demandas educacionais provocadas pela pandemia por COVID-19 que explodiu, em escala mundial, em 2020 no mesmo ano em que a BNCC entrou em vigor no ensino fundamental, muitas situações ainda pairam nas discussões sobre o processo de implementação.

Ainda sobre esse respeito, o professor (P6) mencionou lacunas sobre os aspectos de compreensão sobre a leitura e escrita para a alfabetização e o risco do documento ser uma proposta rígida e suprimir a autonomia do professor. Nesse sentido, as perspectivas dos sujeitos implicadas nesses discursos em relação à política impacta na maneira como a BNCC será interpretada e trabalhada nesses espaços.

Conforme nos aponta Lopes (2015), "Há múltiplas demandas contextuais, mais que isso, contingentes (Laclau,1990), produzindo sentidos para as políticas. Por isso mesmo as políticas têm sua perspectiva racional e estruturada fortemente questionada e passam a ser admitidas como incoerentes, contraditórias, não coesas, desordenadas" (p. 448).

No presente caso é notório a compreensão de que a BNCC assume uma posição de indutora do direito a um aprendizado dos estudantes e que há, por conseguinte, referenciais que configuram uma versão preliminar de currículo, posto que asseguram aos professores espaços de construção da autonomia com vistas ao surgimento de inovações curriculares.

Ao serem questionados se ocorrer mudanças nas práticas curriculares relacionadas ao processo de alfabetização com as aulas remotas, 100% dos professores afirmaram que sim, apesar das dificuldades elencadas o principal objetivo era dar continuidade ao ensino das crianças.

Destaca-se ainda que surgiram nas entrevistas com os professores as seguintes questões a respeito da temática, dentre elas: a questão de priorizar determinados conteúdos prioritários, o sentimento de preocupação em cumprir com a proposta da Base Nacional Comum Curricular, e a necessidade de repensar as práticas educativas tendo em vista a realidade familiar dos estudantes.

Sobre a priorização curricular os professores (P1, P4, P8 e P10) afirmaram que priorizaram alguns conteúdos em detrimento de outros. Quanto a este último quesito, as atividades relacionadas à escrita, leitura, ou seja, o componente curricular da língua portuguesa, concentrou a maior atenção dos professores. Entretanto, os professores (P7, P11 e P12) apesar de destacaram a priorização de língua portuguesa, também planejaram ações articuladas de leitura e escrita com matemática a partir de jogos.

Nessa perspectiva, segundo o gestor (G1) foi realizado adaptações curriculares em virtude da pandemia. Para a seleção dos conteúdos, foi possível trabalhar com as habilidades de competências

propostas pela BNCC, exclusivamente para o segundo ano, mas fazendo uso das priorizações curriculares, a prioridade no planejamento recaiu sobre a alfabetização em língua portuguesa.

Os professores (P3, P5, P7e P10) enfatizam em seus discursos ter priorizado a realidade das estudantes e de suas famílias para realizar as mudanças/adequações, ocorreu um planejamento de ações que contemplasse todos os estudantes, aqueles que porventura não tinha acesso as ferramentas digitais recebiam através da gestão as atividades impressas, ação que possibilite de cera forma atingir o maior número de estudantes.

Em relação aos aspectos curriculares, o gestor (G1) afirmou que a BNCC veio para inovar, mas que ainda é necessário que os professores estejam alinhados em relação a proposta e que tenham autonomia para dialogar e implementar ações que contribuam para a aprendizagem.

A partir das entrevistas, percebe-se que há uma compreensão dos sujeitos sobre a relevância do planejamento na sua prática curricular e o que o mesmo traduz numa necessidade de compartilhar experiências, tecendo um sentido de prática curricular como prática coletiva (Melo, 2019). Esse movimento de coletividade docente apresenta uma caracteriza de transpor barreiras no contexto do individual e do normativo vigente que permeia muitas práticas curriculares ainda persistentes nos espaços escolares, clarificando a possibilidade de agregar a esse fazer docente sentidos de tradução e de horizontes referenciais.

Dito isso, apesar do planejamento em questão ser um espaço de relação com o outro, um momento dialógico, porém cada ser efetiva a prática de forma individual, com os seus saberes e seus conhecimentos. Entretanto, a ação de materializar o currículo na prática, implica compreender o sentido de coletivo e a essência do individual como unidade na prática curricular.

Corroborando com Siscar (2013), ao afirmar que “Enquanto traduzo, percebo que isso envolve a minha tradução e a nossa tradução, e toda a dificuldade dessas passagens fica mais ou menos à mostra” (p.204). Ainda sobre esse quesito, o autor chama atenção para o contexto da implementação de reformas curriculares, no caso a BNCC, compreendemos que esse movimento de tradução da política, é singular e marcada pela história de autoria dos professores que se encontra emaranhada pelos contextos os quais são inseridos.

Segundo Morgado (2013),

> Ao ser por excelência um instrumento da prática pedagógica, o currículo relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação, em suma, é um ponto central de

> referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral. (p. 442)

Diante das observações, é necessário apresentarmos as observações destacas pelo coordenador (C2) e pelo gestor (G2), no que diz respeito ao objetivo da BNCC que tem como objetivo nortear o currículo do município, e traz uma grande inovação ao estabelecer 10 competências gerais para nortear os componentes curriculares. Entretanto, a partir das mudanças curriculares também serão necessárias mudanças na prática pedagógica dos professores, ressignificando práticas anteriores, e ampliando o olhar para o planejamento coletivo e o diálogo constante entre dos gestores escolares e professores como ressalta Compiani (2018), trabalho em parceria, conforme destaca no trecho a seguir:

> é preciso que o trabalho coletivo nos níveis municipal, estadual e federal tenha continuidade e sistematicidade, o que requer planejamento, organização e rigor, visando favorecer o debate democrático e criativo. Os processos de implementação da BNCC devem provocar, ainda, a reflexão sobre as condições de realização da avaliação interna à escola (Compiani, 2018, p. 45).

Corroborando com Pontes e Barbosa (2019) a BNCC e os currículos apresentam papeis complementares, materializando-se conforme as políticas públicas são compreendidas no contexto da prática, ou seja, como elas são compreendidas e implementadas pela comunidade escolar, a partir do contexto local.

Logo, as decisões curriculares necessitam partir dos protagonistas nestas mudanças que são as instituições escolares.

> [...] os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (Pontes & Barbosa, 2019, p. 37).

Nessa mesma linha de raciocínio os professores (P3 e P5) percebem a Base como mais uma política que chega à escola entre tantas outras já propostas, relativizando o seu efeito na educação brasileira. Essa percepção também é corroborada pelas falas dos professores (P1 e P6) que associam a BNCC a propostas curriculares como os PCN e caracterizam-na como uma política que agrega

orientações anteriores, porém com a possibilidade de exercer maior controle sobre o currículo por ser normativa.

A terceira versão da Base reafirma a concepção de língua já trazida nas edições anteriores, ou seja, aquela contemplada pelos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1996). O documento sublinha:

> assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 2017, p. 67).

O documento também reafirma ter adotado, na esteira dos PCNs, a centralidade do texto na proposta de trabalho da língua portuguesa "como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativos-discursivas na abordagem, sempre considerando os contextos de uso significativo da linguagem" (Brasil, 2017 p. 67)

Diante dos discursos apresentados pelos entrevistados surgiu com frequência a referência da BNCC como um documento normativo, de cumprimento na perceptiva de alfabetizar seguindo as habilidades e competências definidas. Outro elemento importante diz respeito a influência dessa normativa nas práticas curriculares dos professores.

Acerca dessa condição normativa da BNCC, os professores (P2, P4 e P8) evidenciaram ter conhecimento das mudanças previstas para a alfabetização, mas ao serem indagados especificamente as concepções de ensino, aprendizagem demonstraram incertezas e destacando apenas as mudanças estruturais para a alfabetização.

Assim, através dos discursos, foi possível perceber que os referidos professores demonstram ter conhecimento parcial em relação ao conhecimento das proposições da BNCC no que diz respeito às concepções de alfabetização que influenciaram nas suas práticas tendo em vista as políticas de alfabetização que vivenciaram ao longo de suas experiências como professores alfabetizadores da Rede Municipal de Fortaleza.

A última categoria diz respeito a inovação educativa foi codificada como **CAT – 03** – e sendo que essa categoria se encontra organizada em subcategorias agrupadas no quadro seguinte com os códigos: SUB – 01 e SUB – 02 (Inovações produzidas pela BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores e Efeitos das inovações na aprendizagem dos estudantes sob o ponto de

vista dos professores) e apresenta a opinião dos entrevistados sobre a questão (estudo de casos I e II).

Quadro 43 - Categoria 03- Inovação Educativa

Categoria	CAT - 03	Inovação Educativa	Subcategorias	SUB - 01	Inovações produzidas pela BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores
				SUB - 02	Efeitos das inovações na aprendizagem dos estudantes sob o ponto de vista dos professores

Fonte: elaborado pela autora.

Inicialmente, em relação à primeira subcategoria SUB – 01 Inovações produzidas pela BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores, indagamos os sujeitos sobre a percepção a respeito do termo inovação.

Os professores (P3 e P4) compreendem a inovação como algum tipo de mudança seja relacionada a prática ou ao planejamento, exaltando em alguns momentos o aspecto positivo dessas inovações. Entretanto, os professores (P5, P7 e P9), destacam o papel do professor nesse processo de inovação e traz à tona o aspecto que nem sempre a inovação pode assumir o caráter de melhoria, podendo sim, trazer desvantagens.

O gestor (G1) ressaltou que entende que inovação é introduzir algo novo e atrelada à qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que o gestor (G2) pontuou a relação aos professores alfabetizadores da sua escola com a proposta de inovação nas práticas curriculares dando ênfase a movimentação que ocorreu no ambiente escolar e gerou inclusive uma necessidade dos mesmos de se pensar sobre esse tema e inovar suas metodologias em sala de aula e fora dela.

Nesse propósito, cabe ressaltar o pensamento de Carbonel (2002):

> A inovação, de maneira geral, enraíza- se onde existe uma equipe docente fortee estável com uma atitude aberta à mudança e com vontade de compartilhar objetivos para a melhoria ou a transformação da escola; e/ou, complementarmente, pessoas especialmente ativas dentro da equipe que dinamizam o processo inovador (p. 31).

Entretanto, partindo do princípio que o processo de inovação no currículo no espaço escolar terá efetivamente êxito se houver um engajamento dos professores para a construção de nova escola, pois, de acordo com Carbonel (2002), "[...] são eles a principal força impulsora da mudança que trabalham

de forma coordenada e cooperativa na escola" (p. 30).

Portanto, a construção de um espaço de reflexão e diálogo, de socialização de experiências, do planejamento no coletivo são fundamentais para o processo de inovação no espaço escolar.

Hernández et al˙(2020), ressalta que a mudança mais importante reflete-se na convicção de que a inovação não se encontra em uma substituição das técnicas ou dos métodos de ensino,mas no fato de mudar a conceitualizazação da prática docente e em manter um processo de auto-reflexão constante sobre ela.

Ainda em relação à subcategoria **SUB –** 01, centralizamos a abordagem sobre os efeitos e as evidências oriundas das inovações produzidas pela BNCC nas práticas curriculares dos professores. Sobre esse ponto, os professores entrevistados demonstram que o desenvolvimento das inovações iniciou a partir dos projetos curriculares integrados e da compreensão de um currículo em construção com o envolvimento de todos em constante diálogo e em consonância com o processo educativo.

Quadro 44 - Inovações produzidas pela BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores

Efeito provocado	Evidências
Entendimento do currículo como flexível	" O currículo foi sendo aos poucos compreendido como algo dinâmico, integrador, mas direcionado para o aluno, o conceito de educação integral, competencia socieomocial(...) antes da chegada desse documento eu apenas alfabetizava(...) cumpria a rotina".(P2)
Necessidade de coerência entre o PPP,Planejamento do professor e o documento curricular	"Como a Base Nacional Comum Curricular apresenta diferentes competências e habulidades para os alunos em cada série e o uso da tecnogia para alfabetizar, achmanos importante haver um alinhamento dos nossos dcooeumtos(PPP, e promver constante de troca de experiencias e reflexõs com os professores". (C2)
	"Há um aspecto que não posso deixar de mencionar(...) as salas de informática já eram utilizadas antes da pandemia,porém depois do retorno (...) os professores continuaram as ações com a plataforma Luz do Saber".(G1)
Desenho curricular da BNCC baseado em competências e habilidades	"O currículo passou a ser encarado como um instrumento de normas de trabalho utilizando-o e adaptando às necessidades dos alunos e ampliando o olhar para as competencias e habilidades de leitur a escrita" (P6).
	" Houve uma mudança na condução dos princípios que nortearam o nosso trabalho: incentivo a autonomia dos alunos, educar para a tolerância e direito à diferença; fortalecer o trabalho com as ferramentas digitais na alfabetização".
Utilização de ferramentas digitais, interativas	"De fato, ocorreu um grande dilema entre uma prática de ensino tradicional e a nova proposta da BNCC que destacava a inclusão da tecnonologia para a alfabetização, o letramentno

	científico como contributos para promover a aprendizagem, que se concentraram os efeitos mais desafiadores, sem dúvida a Plataforma Luz do saber ajudou muito para essa inovação" .(P8)
	"No desenvolvimento das atividades com os alunos, as mudanças centravam-se fundamentalmente ao nível de atividades da plataforma Luz do Saber, uma ferramenta que torna a alfabetização dos alunos mais prazerosa pois o ambiente virtual apresenta muitas estratégias integradoras". (P11)

Fonte: elaborado pela autora.

Parece-nos relevante os discursos dos inquiridos ao destacarem a relação da BNCC aspectos de suma importância como: PPP, Regimento escolar, Planejamento do professor, dentre outros, evidenciando as orientações para a implementação da BNCC sobre o alinhamento que as escolas devem realizar cconsiderando os currículos ,PPP, recusrso didáticos e formação de professores.

Figura 14 - Alinhamento do sistema educacional à BNCC



Fonte: Brasil (2018).

Diante dos discursos observamos a importância da produção de material didático, competências docentes e utilização das tecnologias no trabalho pedagógico. Identificou-se a produção de materiais didáticos digitais pelos professores alfabetizadores que objetivou fornecer conteúdos divertidos, variados no que diz respeito à escrita, oralidade e leitura, através da ferramenta *on-line* Luz do Saber.

O projeto advém de uma parceria entre a Universidade Federal do Ceará por meio do Laboratório de Mídias Educacionais do Instituto UFC Virtual, o Governo do Estado do Ceará e a Prefeitura de Fortaleza, sendo financiado e gerenciado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento

Científico e Tecnológico (FUNCAP).

De acordo com o professor (P3) a plataforma é muito versátil, pois além de jogos, materiais e livros didáticos para baixar, o aluno realiza atividades personalizadas de leitura e escrita que são muito importantes para a alfabetização. Ainda, conta com o incentivo à inserção das crianças na cultura digital. Entretanto, diante dos discursos evidenciou a necessidade de maior atenção para a formação dos docentes para o uso das TIC e a ampliação.

O programa se estrutura a partir de bases teóricas importantes, como Ferreiro e Teberosky (1986) que trazem contribuições sobre a psicogênese da língua escrita para a alfabetização, Soares (2002) e o processo de letramento. Entretanto, a gestora(G2) e a coordenadora pedagógica (G2) destacam que por ser de fácil navegação a plataforma apresenta várias atividades interativas para contribuir com a aprendizagem dos alunos e auxiliar o trabalho dos professores desde o período de isolamento social, ressaltando que todo o material do Projeto consta no site Luz do Saber e que o aplicativo Luz também pode ser instalado em celulares.

Com respeito à inovação e o uso das tecnologias observou-se que os professores (P6, P9 e P12) foram além de utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, embora eles sejam importantes nesse contexto, mas houve uma reflexão sobre como esses recursos pode contribuir para alfabetizar os estudantes e a partir desse exercício, houve uma ressignificação das práticas curriculares exercendo assim mudanças nas ações comtempladas a partir do planejamento das aulas. A este propósito, de acordo com a colocação de que "...uma escola precisa da união de todos para inovar" (P2) e

> é necessário que haja um apoio contínuo da coordenação para ajudar aos professores a colocar em prática o que planejamos, tem que ter autonomia (...), é preciso ir dando passos, mas observar, analisar como essas ações do currículo podem contribuir para a aprendizagem dos alunos. (P7)

Podemos assim destacar, algumas ferramentas que promoveram práticas inovadoras no contexto da alfabetização. Dentre elas, a utilização do Projeto Luz do Saber que segundo os gestores (G1 e G2) representou "uma oportunidade ímpar que foi utilizada pelos professores para alfabetizar os alunos".

A este propósito, a coordenadora (C1) esclarece:

> O que eu penso é que os professores se reinventaram mesmo, claro que a SME deu apoio através dos cursos, dos notebooks..., mas sem a dedicação de cada professor, não tinha sido

possível ... o Projeto Luz do Saber foi importante, na verdade é ... tem as sugestões de planejamentos de aulas e atividades semanais disponibilizados pela COEF através da Célula de Formação dos professores como um apoio para que fosse possível pensar em inovações.

Ainda sobre essa questão, os professores realizaram múltiplas funções, como se percebe pelos testemunhos seguintes:

E sobre o trabalho coletivo, os planejamentos foram realizados em conjunto com os professores do 2º ano... fortaleceu inclusive o contato com as famílias... associações de pais (...) participavam de alguns momentos, ... tinha um representante de cada turma (P2).
..... pensar primeiro no aluno, nas condições de cada um, foi uma readaptação curricular mesmo, mas não seguimos o documento na integra, aliás, a BNCC deve ser compreendida como um norte mesmo, inclusive no processo de alfabetização.... mas o uso da plataforma foi importante para alfabetizar meus alunos... havia a definição de atividades integradoras e muitos jogos de leitura e matemática, tudo muito lúdico. (P5)

Figura 15 - Plataforma do Programa Luz do Saber



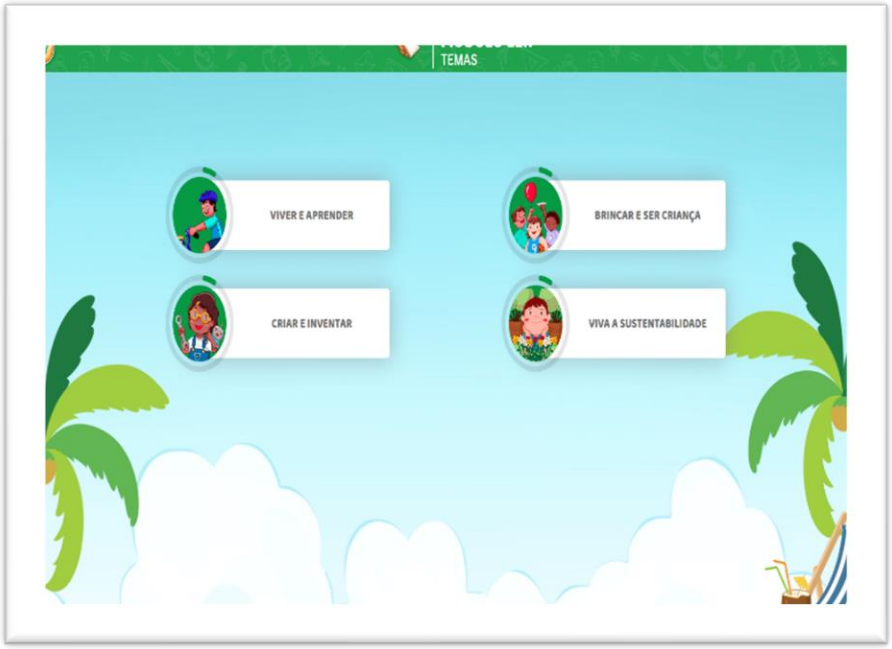
Fonte: UFC Virtual.

Ressalta-se que a condução das atividades requer a mediação de um profissional capaz de mobilizar saberes da alfabetização. Considerar as hipóteses de escrita das crianças, por exemplo, ou até

mesmo possibilitar que as crianças reflitam sobre a pauta sonora de algumas palavras, identificando rimas em textos populares, solicitam saberes específicos do professor alfabetizador.

Com isso, os professores (P2, P4 e P6) mencionaram em alguns momentos da entrevista que utilizaram as ferramentas tecnológicas para minimizar as limitações advindas do contexto de distanciamento apareceram como um entrave o cenário da pandemia, inclusive por se tratar de um ambiente dinâmico, foi possível trabalhar com as habilidades de leitura e escrita com os estudantes.

Figura 16 - Módulo Ler do Programa Luz do Saber



Fonte: UFC virtual.

Ainda em se tratando das ações de inovação, o professor (P10), afirma que "com a BNCC é possível ensinar apenas o que é necessário, o que os alunos devem aprender," porém, em contrapartida, destaca que

> frequentemente, tem que lidar com as situações que dificultaram realizar algumas inovações, como acesso a formação voltada para o uso das tecnologias, pois não eu não estava preparada para usar as ferramentas digitais e as cobranças de todos os lados para executar o planejamento.

A perspectiva de inovação curricular nas práticas dos professores se fez notar na busca da integração com os projetos ofertados na escola cujas atividades são desenvolvidas partindo da

compreensão do ser integral, das competências socioemocionais e principalmente na perspectiva das tecnologias.

A investigação mostra que há a possibilidade de desenvolvimento, deste currículo inovador, no entanto, é preciso que esteja fundamentado numa proposta sólida e que haja uma formação docente compatível ao modelo proposto.

Segundo o gestor (G2), com o retorno das aulas presenciais, tais práticas curriculares foram integradas de forma definitiva pelos professores alfabetizadores. Outro aspecto destacado pelo gestor(G1) diz respeito a autonomia dos professores em agregar outras estratégias para além dos materiais didáticos adotados pela rede municipal de Fortaleza para efetivar rotina, buscando assim respeitar as diversidades não contemplados na BNCC.

Aliado às dificuldades trazidas pelo ensino remoto, repensar práticas de alfabetização em um contexto de distanciamento mostrou-se um desafio ainda maior. Porém, diante das dificuldades e entraves que exigiram dos alfabetizadores outras habilidades o Luz do Saber mostrou-se como alternativa para, minimamente, dar continuidade às aulas e manter o vínculo com crianças em uma fase importantíssima da escolarização.

Nesse ponto da discussão, os professores (P8, P9 e P11) também destacaram a forma como se relacionam com as políticas curriculares que surgem e como chegam à escola. “Além da flexibilização, estamos sempre inovando, alguma adaptação no decorrer do ano letivo em relação ao que foi planejado no início do ano”.

Compreendemos que esses discursos apontam como a escola produz a política bem como as transformações pelas quais, necessariamente, elas passam no cotidiano da instituição. O foco não é no texto, no documento escrito, logo os sentidos vão sendo construídos na prática mesmo, aumentando a possibilidade de novos significados serem atribuídos à política, o que aponta para o fato já discutido por Lopes (2015, 2017, 2018) de que o controle da política de currículo é impossível.

Diante do exposto, considerando a dimensão “inovação” um dos aspectos investigados nessa pesquisa, é necessário ampliarmos o conceito de alfabetização, no que tange a relação entre as tecnologias digitais com elemento que dialogue com a leitura e a escrita dos estudantes.

Vale destacar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, preconiza assegurar aos estudantes competências gerais como mobilização de conhecimento, dentre elas:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para

se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, p. 9, 2017).

Nessa direção, o documento aborda a relevância a do uso da tecnologia na prática pedagógica, presente também nos componentes curriculares, tendo em vista que as tecnologias são importantes para o conhecimento dos estudantes. Dito isso, a Base comtempla competências específicas de distintos componentes curriculares, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 45 - Competências específicas da BNCC voltadas para as tecnologias digitais

Competências específicas	Descrição
Competência 6: Área de Linguagens para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (65).
Competência 5:Componente Curricular de Matemática - Anos iniciais do Ensino Fundamental	Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados (p. 267)

Fonte: BNCC (2021)

Dessa forma, ao incorporar as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, os professores puderam utilizá-las como ferramenta relevante para a alfabetização dos estudantes dos 2º anos a partir de na uma prática pedagógica capaz de contribuir com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

De acordo com Sacristán (1998), o currículo engloba um conjunto de aspectos que não estão exclusivamente circunscritos aos conteúdos curriculares, mas que se ampliam para planos, atividades e experiências que os alunos têm nos ambientes escolares implicadas ao projeto educativo.

Nas dinâmicas observadas relativas à inovação curricular, lançamos luz sobre as intenções, sobre as mudanças efetivadas e sobre as práticas vivenciadas por estudantes e professores. No histórico que construímos a partir da "linha do tempo", identificamos que a implementação da BNCC ocorreu de forma progressiva vivenciada a partir das seguintes dimensões: práticas vividas na interação dos estudantes com o currículo, elaboração de tarefas pedagógicas criadas como suporte do processo de aprendizagem bem como, a diversidade de instrumentos de avaliação contemplando habilidades e competências preconizadas pela BNCC., sob o ponto de vista da implementação processual da inovação

no processo de alinhamento da proposta curricular vigente anteriormente com a BNCC, ocorrendo os ajustes necessários no PPP da escola, nos planejamentos e nas rotinas pedagógicas.

Analisando os elementos que possibilitaram o processo inovador nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores nas escolas estudadas, percebemos que ocorreu um entrelaçamento de forças, de múltiplas situações e pessoas, as quais apresentamos sinteticamente abaixo:

- Atuação efetiva do conselho escolar como instância coletiva de discussão e de trabalho.
- Crescente participação por meio de outros dispositivos coletivos: como assembleias de pais/responsáveis e de alunos.
- Papel ativo da gestão escolar e apoio da coordenadora pedagógica nos planejamentos dos professores.
- O apoio da SME através das formações continuadas que oportunizaram vínculos de cooperação e apoio aos professores nas discussões e nos planejamentos pedagógicos, bem como disposição de material didático e tecnológicos.

Nesse processo de análise sobre a articulação dos aspectos que possibilitaram a implementação da inovação educativa, o processo inovador não foi caracterizado por um processo minuciosamente planejado, passo a passo, de etapas ordenadas e sistematizadas anteriormente, reafirmando a superação da visão que embasa o enfoque funcional da inovação (Havelock & Huberman, 1980; Huberman, 1973; Goldberg & Franco, 1980).

As inovações preconizadas pelos professores alfabetizadores foram implementadas articulando ações planejadas advindas das propostas curriculares anteriores, consolidadas através dos planejamentos, materiais estruturados e da rotina diária, que foram agregando a esse formato outros elementos da BNCC, principalmente o que diz respeito as tecnologias digitais que passaram a ocupar lugar de destaque a partir da pandemia da COVID 19.

Corroboramos com Pacheco (2014) sobre a compreensão de que o conhecimento e a tecnologia além de possibilitarem a produção do conhecimento, facilitam a prática de aprendizagem mediante os mediadores tecnológicos, mas são desafios postos à educação no contexto da ordem digital.

No que tange às tecnologias digitais, o coordenador pedagógico (C2) afirma que a tecnologia digital não é mais um complemento, mas sim um eixo estruturante da educação. Ainda nessa linha, Soares pontua que (2002) a tela como um "espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever" (p. 152).

Com base nessa compreensão Alarcão (2011) destaca que "a rápida evolução dos conhecimentos, conjugada com a igualdade rápida de evolução das necessidades da sociedade, exigem de todos uma permanente aprendizagem individual e colaborativa" (p. 15).

Em consonância com a análise dos discursos apresentados pelos professores (P4, P6, P7 e P10), as práticas curriculares fomentadas em suas práticas educativas foram: foco na apropriação do sistema ortográfico no 2° ano, diferentes práticas letradas utilizando as ferramentas digitais e o planejamento pensado a partir do aluno ressignificando sistematicamente os fazeres pedagógicos.

Sobre o fazer dos professores, na direta relação as políticas públicas e a constante busca por inovação educativa, (Pacheco, 2019) ressaltar que tal situação ocorre "porque o ensino e a aprendizagem exigem um *corpus* de saberes que não são reduzíveis nem à intuição pedagógica, nem ao domínio do saber da especialidade" (p. 8). Tal colocação convida todos nós, professores, a ampliar nosso campo de visão sobre as políticas educativas e curriculares em implementação e refletir como as mesmas podem ter efeitos sobre nossas práticas curriculares e educativas imprimindo marcas de autonomia ou de submissão.

Sob esse ponto de vista o processo como um todo revela que as inovações que surgiram se mantiveram na dinâmica de funcionamento da escola, mas que, progressivamente, pela própria evolução da inovação no âmbito do projeto global, novas demandas foram surgindo, na medida em que potencializou e consolidou um contexto favorável para o desenvolvimento das inovações.

Pacheco (2019) nos chama a atenção para a necessidade de pensar a inovação como " uma estratégia virada para o futuro", à medida que pode estar sintonizada com as questões curriculares, políticas e de formação dos docentes.

Sobre a **SUB-02**: Efeitos das práticas na aprendizagem dos estudantes sob o ponto de vista dos professores alfabetizadores,

> **P3:** (...) não basta levar os alunos para o laboratório de informática, como fazíamos antes da pandemia, ou usar o Google Meet e disponibilizar material... é preciso inovar nos recursos pedagógicos... pensando na aprendizagem. quando entendi isso passei a planejar minhas aulas com foco no aluno...
> **P2:** [...] a experiência da pandemia me fez utilizar muito os jogos para ensinar pois para a alfabetização é muito importante explorar os diversos meios pedagógicos pra potencializar o acesso ao letramento. Com isso percebi que os alunos desenvolveram o raciocínio lógico.

P5: (...) montei um kit de leitura com vários gêneros textuais (impressos e digitais) e aí nas aulas retomava com os alunos... cada um levava uma ficha de leitura para fazer com a família... ia trabalhando com desafios matemáticos.

P6: (...) claro que não consegui atingir a todos ..., mas quando realizei as avaliações diagnósticas de leitura percebi que alguns já estavam em níveis silábicos e em matemática os resultados foram bem melhores.

P8: Sempre usei para alfabetizar meus alunos materiais concretos e o cantinho de leitura como motivação para a leitura. Sabe, aqui na escola trabalhamos com a sacola literária para estimular as famílias a fazer parte da educação de seus filhos.

P9: Quando ficamos no isolamento pela pandemia da covid 19 todas as atividades foram redirecionadas, veio a plataforma das atividades domiciliares... fazia dois tipos de planejamento... para os alunos que tinham acesso ao celular dos pais ou ao computador ... e para os outros tinha que enviar as atividades impressas.

P10: Consegui fazer a avaliação de leitura por vídeo chamada, mas tudo era bem planejado com a família, inclusive o texto era enviado bem antes. Nunca pensei eu iria realizar uma avaliação diagnóstica dessa forma... foi muito desafiador, mas deu certo para acompanhar a aprendizagem deles... ia fazendo as anotações e depois tinha outro momento para conversar sobre os resultados.

P11: Acredito que todos mudaram, não foi só o ensino. Por exemplo, as estratégias do tipo videochamadas e envios de áudios foi uma saída que encontrei, mesmo seguindo a rotina, dentro do possível, mas encontrei a alternativa para acompanhar a prática de leitura em voz alta dos alunos... e a escrita.

P12:A plataforma Luz dos Saber...trouxe muitos aprendizados para os alunos ... quando comecei a usar com eles percebi logo pois a motivação era maior. Tive que dividir o grupo em quatro para poder orientar e acompanhar, entender realmente quem não está avançando.

Nesta perspectiva, ouvir as vozes dos entrevistados permitiu compreender suas opiniões sobre a política curricular na educação, representava nessa investigação pela BNCC, bem como as suas influências ao nível da alfabetização nas práticas curriculares dos professores.

P5: Eu entendo, que o que a Secretaria de Educação propõe para a alfabetização está coerente com a proposta da BNCC no termo de alfabetizar todos os alunos até o 2º ano... eu desde que entrei nessa escola já buscava alfabetizar assim. Porém, em relação as competências e habilidades, ao uso das tecnologias, há um distanciamento entre o que é orientado pela SME e o que é executado nas escolas.

P8: A execução do currículo não é construída coletivamente pelo governo, escola, SME... não considero que fui ouvido em algum momento sobre o que esse documento apresenta. Agora, por dedicação de cada professor houve sim, pelo menos aqui na escola, teve inovação nos recursos pedagógicos, nas ações do planejamento coletivo escolar... e a gestão foi muito apoiadora, todos deram as mãos na pandemia.

Em síntese, a partir dos discursos dos professores sobre os efeitos da implementação da BNCC para as turmas do 2º ano compreendemos que não é apenas no currículo da escola que a base se encontra, mas é na produção das práticas curriculares dos professores que ocorre a sua reprodução, para além de interferir na forma como se organiza e desenvolve o currículo escolar, seleciona os conteúdos que o devem integrar.

Tal movimento deve ser observado com atenção, pois a intervenção que ocorre, na concepção dos professores alfabetizadores se traduz em influências que controlam o currículo, embora na prática, no chão da sala de aula, os professores o reorganizem e adequem para atender às necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva, é no cotidiano escolar e nas práticas curriculares dos professores que se pode compreender o currículo como práxis (Freire, 1981, 1996, 2002), visualizando o espaço e o tempo em que as contextualizações e as ressignificações acontecem (Ball, 2016) e, assim, revelando possibilidades e descobertas do novo (Fiorio, Lyrio & Ferraço, 2012; Leite, Fernandes &Figueiredo, 2018).

6.4 Descrição geral das análises documentais

A fase da análise documental permeou todo o desenvolvimento dessa investigação desde a exaustiva leitura e apontamentos realizados dos documentos desde à Diretrizes Curriculares Municipal, à BNCC/EF, ao DCRC/OCPC e às propostas pedagógicas das instituições, documentos relevantes que fundamentaram este estudo, no entendimento de que os documentos "não são apenas uma fonte de informação contextualizada mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (Ludke & André, 1986, p. 39).

Nesse contexto, munidos de elementos transcritos a partir dos dados obtidos a partir da triangulação dos achados buscamos compreender os efeitos da implementação da BNCC para a alfabetização dos estudantes da rede municipal de Fortaleza.

Assim, o trabalho assume a existência de vários currículos, em diversos níveis, em consonância com os estudos de Sacristán (2000): o prescrito, o apresentado aos professores, o modelado pelos professores e o praticado.

Em nossa investigação, denominamos currículo prescrito a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). O currículo apresentado aos professores refere-se aos meios elaborados por diferentes instâncias para "traduzir" para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito. Cartilhas, guias e livros-textos representam exemplos desse

processo. O currículo realizado é o currículo praticado em sala de aula, aqui considerados os registros realizados pelos professores.

O Quadro 46 apresenta as principais considerações acerca da análise desta pesquisa dos documentos que representam os níveis de currículo, de acordo com Sacristán (2000). O movimento de análise e comparação entre esses documentos permitiu concluirmos que:

Quadro 46 - Principais observações obtidas na análise documental

Documento	Observações
Currículo prescrito: BNCC	• Documento organizado em competências e habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes diferenciando com clareza esses conceitos. • Esclarece que as orientações apresentadas são sugestões para o norteamento do currículo nas escolas. • Alfabetização para o 2º ano: • Propõe o alinhamento com a Educação Infantil. • Propõe uma abordagem significativa e integrada, contemplando as experiências e o mundo de vida dos alunos. • Estabelece que a alfabetização nas escolas deve ser aplicada à realidade e às novas tecnologias. • Propõe cinco competências para o ensino da Língua Portuguesa, com ênfase nas vivências dos estudantes.
Currículo prescrito: DCRC	• Representa o principal instrumento norteador para os currículos das escolas, porém é flexível na medida em que esclarece que as escolas podem adaptar suas orientações de acordo com suas necessidades. • Apresenta aspectos semelhantes à BNCC, tais como organização do documento, preocupação com a integração e significância do ensino.
Currículo moldado: planos de aula dos professores alfabetizadores	• Os planos de ensino recebem influências de documentos prescritos como a BNCC e o DCRC, do livro didático e dos materiais estruturados. • Os planos de ensino seguem as prescrições da BNCC e do DCRC: • Os conteúdos dos planos de ensino estão de de acordo com os conhecimentos propostos pela BNCC e pelo DCRC, seguem a perspectiva integrada e significativa que os documentos propõem.
Currículo praticado: registros das aulas do componente curricular de Língua Portuguesa	• Registros de aula apresentam conteúdos e atividades realizadas, abordando as competências e habilidades desenvolvidas nas aulas. • Os registros de aula apresentam diversas metodologias de ensino, tais como aula expositiva, audiência de leitura, trabalho em grupos, atividades com uso das plataformas digitais: Luz do Saber e Escola Digital.

	• O livro didático é um dos elementos que influencia o currículo praticado em sala de aula, além de documentos como a BNCC e o DCRC e as avaliações externas, que também interferem nesse nível de currículo. • Há uma preocupação por parte dos professores alfabetizadores com a alfabetização dos estudantes considerando as dificuldades relacionadas ao trabalho com a oralidade. • Os professores trabalham os conteúdos previstos no documento curricular prioritário, disponibilizado pela SEDUC, em virtude da pandemia. • Há uma preocupação em cumprir todo o currículo prescrito para a alfabetização. Além disso, a organização de conteúdos realizada em sala de aula virtual foi adaptada. • Há uma grande quantidade de ações e atividades direcionadas com uso das ferramentas digitais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A realização minuciosa dos documentos e as observações dos aspectos curriculares dispostos em cada um deles, constituíram sínteses para fundamentar a análise dos dados produzidos pelas entrevistas e observações, junto com o aporte teórico-metodológico sobre os pressupostos teóricos de autores do currículo.

Dessa forma, a análise e a comparação entre os documentos citados acima nos permitiram concluir que:

I. Os currículos prescritos, BNCC e DCRC, atuam como norteadores para a elaboração do currículo nas escolas contribuindo com orientações e propostas de organização curricular, bem como apontamentos que contribuíram para as discussões sobre as inovações no campo curricular dos professores alfabetizadores. Entretanto, de acordo com o exposto no próprio documento, as escolas devem realizar as devidas adaptações conforme às necessidades.

II. Os registros de aula das turmas do 2º ano abordam competências e habilidades desenvolvidas com os estudantes, com o planejamento de ações envolvendo ferramentas digitais.

III. Percebeu-se que as aulas Língua Portuguesa, além de estarem associadas a alguns conteúdos propostos pelo DCRC e a alguns conteúdos apresentados nos planos de ensino dos professores, recebem influência das avaliações externas, na medida em que abordam enfaticamente conhecimentos e habilidades avaliados nos referidos testes.

6.4.1Projeto Político Pedagógico: sentidos de conhecimento, currículo em tempos de BNCC

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma ferramenta que precisa refletir a proposta educacional da unidade escolar. Nessa perspectiva, diante da reforma curricular, permeiam as discussões, inclusive no que diz respeito à adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP) ao sintonizá-lo à BNCC.

As práticas concretizadas na escola e na sala de aula permitiram-nos compreender as influências da política curricular na organização do currículo da Alfabetização a partir dos dispositivos de regulação e de controlo. Em se tratando de currículo, objeto de ampla discussão no território nacional, alavancado pela necessidade de implantação da BNCC para que seja adotada uma unidade curricular, com exceção da parte diversificada, que atende às peculiaridades locais, o mesmo deve ser criativo e dinâmico para atender as expectativas dos entes envolvidos no processo pedagógico.

Sendo assim, faz-se necessário um currículo bem articulado atendendo as demandas da comunidade escolar conforme afirma Moreira (2007):

> Podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam os cenários em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos incluir e sobre as identidades que pretendemos construir (p. 18).

Nessa seção, nos reportamos aos sentidos atribuídos ao conhecimento, currículo e ensino no Projeto Político Pedagógico das escolas na perspectiva da implementação da BNCC para a alfabetização. O espaço escolar e da sala de aula, assim como diante dos discursos da gestão e dos professores alfabetizadores permitem-nos concluir que a organização do currículo e das práticas curriculares se fundamentam nas orientações da BNCC/DCRC.

Diante da análise do PPP da escola X foi possível perceber que o conhecimento contextualizado favorecendo o processo comunicativo e o ato de pensar, contribuindo para a transformação da sociedade faz parte do texto oficial em alguns momentos. A escola Y adota perspectiva similar ao destacar que "[...] é função da escola formar os estudantes, para uma sociedade melhor e mais justa, consciente de seus direitos e deveres, participantes ativos na construção de um Brasil para todos".

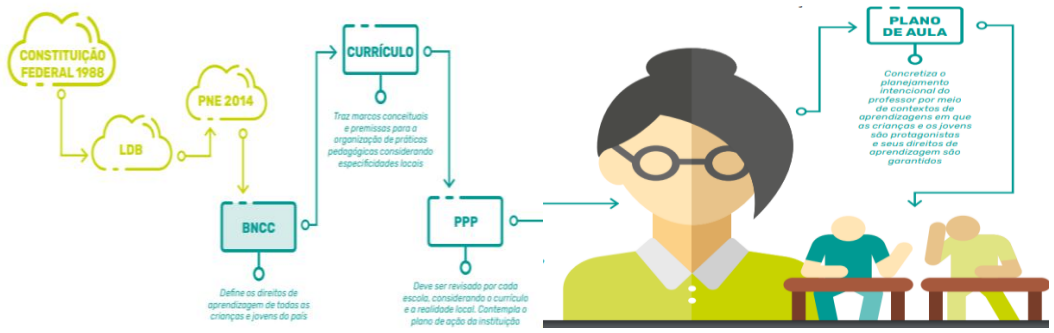
Para a escola Y, o currículo deve ser organizado a partir de competências e habilidades exigidas pelo mundo contemporâneo, alinhadas com a BNCC. Conforme consta em seu PPP, a referida instituição

"[...] busca desenvolver um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades destinadas a preparar os alunos para a vida" (PPP, Escola Y, 2022, p. 23)[32].

Segundo Pacheco (2002), o projeto pedagógico é respaldado na lógica da profissionalidade docente, isso porque é elaborado pelos professores, que fazem propostas de intervenção didática com base nas seguintes questões: o que ensinar? Como e com que ensinar? O que, como e quando avaliar?

Nesse contexto, identificamos que os PPP das escolas foram reelaborados em consonância a BNCC a fim de englobar as habilidades e competências que os alunos devem adquirir ao concluir cada etapa – segundo as diretrizes do documento. Elencamos alguns recortes referentes as questões enunciadas do PPP: "...escola agora deve estimular o engajamento da equipe docente, discente e das famílias para construir um projeto colaborativo e democrático." (Escola X); "...O Projeto Político Pedagógico da escola deverá ser o facilitador de inovações para a melhoria da aprendizagem." (Escola Y); "... Deverá ser pautada na conscientização sobre os principais problemas existentes e as possibilidades de solucioná-los, bem como na inserção da cultura letrada, da alfabetização e letramento com uso das tecnológicas digitais." (Escola X); "... é fundamental a participação, de todos, tendo em vista que a revisão do PPP permite o aprofundamento dos currículos e o engajamento com o projeto da escola." (Escola Y); e "... A fundamentação teórica contempla elementos como: menções às bases legais (ex. DCNs, BNCC). Desse modo, o PPP se encontra alinhado às propostas curriculares do município de Fortaleza." (Escola X).

Figura 17 - Relação dos documentos oficiais e a articulação do plano de aula



Fonte: DCRC (2019).

Diante das análises, destacamos aspectos relevantes sendo constituídos em torno do PPP, a saber: O PPP se constituiu como um instrumento para a mudança das escolas e o fato da construção coletiva. Outras dimensões que nos chamaram atenção nos documentos fortalecem a unidade em

[32] Os PPP não serão devidamente referenciados na lista de referências bibliográficas, para não identificar as escolas participantes da pesquisa.

relação a intencionalidade educativa da escola, define objetivos para a aprendizagem dos alunos e, principalmente, apresenta como a escola irá trabalhar para atingi-los.

6.4.2 O caderno de planejamento do professor: instrumento de planejamento à luz da Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Inicialmente, faz- se necessário regatar historicamente alguns pontos relevantes considerando que o ano de 2019 configura-se como um ano de transição para a implementação da BNCC em todas as unidades de ensino, bem como o ano da adesão do município de Fortaleza ao Documento Curricular Referencial do Ceará, todos os documentos e materiais pedagógicos utilizados no cotidiano escolar, estarão alinhados à BNCC, desde os livros didáticos que compõem o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD ao Projeto Político Pedagógico - PPP.

Assim também, o Caderno de Planejamento Pedagógico passou por alterações a partir das contribuições de todos os professores da Rede Municipal de ensino para a construção do Caderno de Planejamento versão 2020. Entretanto, é oportuno destacar que tais mudanças ocorreram oriundas dos efeitos da implementação da BNCC.

Diante do exposto, a SME elaborou o documento *Guia Curricular de Apoio ao Planejamento Anos Iniciais* - o presente Guia oferece um suporte ao Caderno de Planejamento em virtude da nova forma de planejar, por competências e habilidades proposta pela Base Nacional Comum Curricular.

Ainda nesse sentido, o documento se apresenta em três eixos:

i) Vamos começar esclarecendo... Este guia não é o seu planejamento, ele é um material de apoio que orienta, indica caminhos possíveis e propõe alternativas de planejamento à luz da Base Nacional Comum Curricular – BNCC;

ii) O uso deste guia está alinhado aos materiais disponíveis na escola este material está alinhado aos livros do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de 1° ao 5° ano, ao Caderno de Planejamento e poderá ser tratado nas discussões sobre planejamento em suas formações e;

iii) O planejamento e a BNCC; ao utilizar esse Guia você encontrará todas as competências gerais propostas pela BNCC, bem como as competências respectivas unidades temáticas/práticas de linguagem - campos de atuação.

A partir das orientações apresentadas, o documento *Caderno de Planejamento do Professor* foi elaborado pela SME com a finalidade contribuir para o registro das práticas pedagógicas, favorecendo a reflexão e o aperfeiçoamento das competências de planejar, implementar, acompanhar, coordenar e

avaliar projetos e ações educacionais desenvolvidas na escola, buscando constituir processos pedagógicos baseados em ações articuladas.

Destaca-se que esse instrumento pedagógico surgiu da necessidade de colaborar com a prática do professor, uma vez que possibilita a sistematização das ações que serão desenvolvidas ao longo do ano, bem como da necessidade de alinhar o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes da Rede, tendo em vista a nova forma de planejar, por competências e habilidades proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e reafirmada pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

No tocante ao ensino da Língua Portuguesa, as práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica) são organizadas por campos de atuação, apontam para a necessidade da contextualização do conhecimento escolar e surgem de diferentes situações de vida social situadas em contextos significativos para os estudantes. É importante, contudo, abordar as perspectivas de orientação que constam no caderno do professor para o planejamento no ambiente escolar, desde o conceito de educação integral, na concepção explicitada pela BNCC, transcrita a seguir:

> O desenvolvimento da educação integral é compromisso de todas as escolas, independente se sua jornada de trabalho é parcial ou integral. Esta concepção de educação deve estar explicitada no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição escolar. Ela deve se concretizar no assumir de todos os docentes, que precisam fazer de sua matéria de ensino um instrumento na construção dessa formação global. Todos os componentes curriculares devem utilizar dispositivo didático que explore o protagonismo do aluno, estimulando sua criatividade, iniciativa, curiosidade, senso de oportunidade, capacidade de pensar para resolver problemas e tomar decisões, fazer análise crítica de situações da realidade. Estes são procedimentos decisivos nessa nova empreitada educacional (Brasil, 2019, p. 34).

Desta forma, percebe- se que o documento aponta mudanças dos procedimentos didáticos e espaço para o protagonismo do estudante. Essa mudança implica o planejamento de aulas dinâmicas e interessantes, nas quais o estudante seja desafiado a resolver situações apresentadas pelo(a) professor(a) e ainda destaca que é fundamental que sejam propostas atividades em que os estudantes protagonizem a realização do que foi proposto.

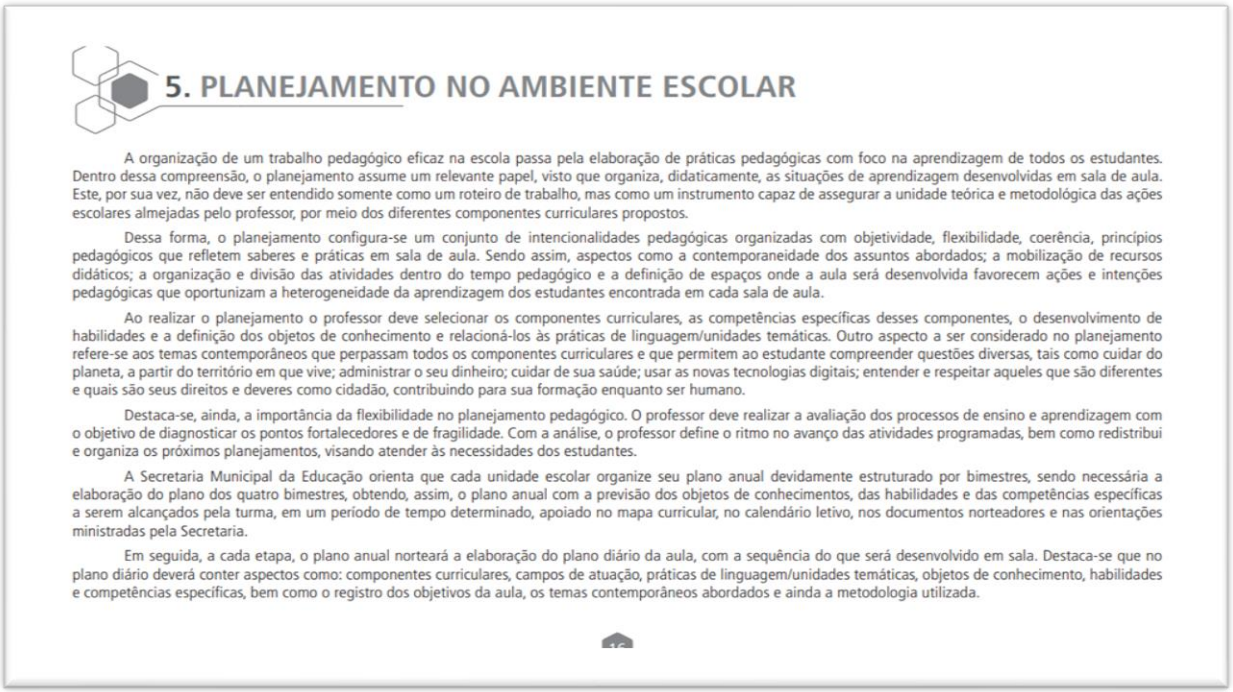
Outro aspecto a ser considerado no planejamento do professor refere-se aos temas contemporâneos que perpassam todos os componentes curriculares e que permitem ao estudante compreender questões diversas, tais como cuidar do planeta, a partir do território em que vive; administrar o seu dinheiro; cuidar de sua saúde; usar as novas tecnologias digitais; entender e respeitar

aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres como cidadão, contribuindo para sua formação enquanto ser humano.

Nesse raciocínio, em consonância com a proposta da BNCC, a SME de Fortaleza orienta que cada unidade escolar do município, organize seu plano anual devidamente estruturado por bimestres, sendo necessária a elaboração do plano dos quatro bimestres, obtendo, assim, o plano anual com a previsão dos objetos de conhecimentos, das habilidades e das competências específicas a serem alcançados pela turma, em um período de tempo determinado, apoiado no mapa curricular, no calendário letivo, nos documentos norteadores e nas orientações ministradas pela Secretaria.

De acordo com as orientações pedagógicas, os professores são responsáveis pelo desenvolvimento curricular, devendo trabalhar de forma integrada em benefício da aprendizagem do estudante, observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação e as demais Resoluções do Conselho Municipal da Educação de Fortaleza.

Figura 18 - Orientação aos professores sobre o planejamento pedagógico



5. PLANEJAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

A organização de um trabalho pedagógico eficaz na escola passa pela elaboração de práticas pedagógicas com foco na aprendizagem de todos os estudantes. Dentro dessa compreensão, o planejamento assume um relevante papel, visto que organiza, didaticamente, as situações de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula. Este, por sua vez, não deve ser entendido somente como um roteiro de trabalho, mas como um instrumento capaz de assegurar a unidade teórica e metodológica das ações escolares almejadas pelo professor, por meio dos diferentes componentes curriculares propostos.

Dessa forma, o planejamento configura-se um conjunto de intencionalidades pedagógicas organizadas com objetividade, flexibilidade, coerência, princípios pedagógicos que refletem saberes e práticas em sala de aula. Sendo assim, aspectos como a contemporaneidade dos assuntos abordados; a mobilização de recursos didáticos; a organização e divisão das atividades dentro do tempo pedagógico e a definição de espaços onde a aula será desenvolvida favorecem ações e intenções pedagógicas que oportunizam a heterogeneidade da aprendizagem dos estudantes encontrada em cada sala de aula.

Ao realizar o planejamento o professor deve selecionar os componentes curriculares, as competências específicas desses componentes, o desenvolvimento de habilidades e a definição dos objetos de conhecimento e relacioná-los às práticas de linguagem/unidades temáticas. Outro aspecto a ser considerado no planejamento refere-se aos temas contemporâneos que perpassam todos os componentes curriculares e que permitem ao estudante compreender questões diversas, tais como cuidar do planeta, a partir do território em que vive; administrar o seu dinheiro; cuidar de sua saúde; usar as novas tecnologias digitais; entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres como cidadão, contribuindo para sua formação enquanto ser humano.

Destaca-se, ainda, a importância da flexibilidade no planejamento pedagógico. O professor deve realizar a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem com o objetivo de diagnosticar os pontos fortalecedores e de fragilidade. Com a análise, o professor define o ritmo no avanço das atividades programadas, bem como redistribui e organiza os próximos planejamentos, visando atender às necessidades dos estudantes.

A Secretaria Municipal da Educação orienta que cada unidade escolar organize seu plano anual devidamente estruturado por bimestres, sendo necessária a elaboração do plano dos quatro bimestres, obtendo, assim, o plano anual com a previsão dos objetos de conhecimentos, das habilidades e das competências específicas a serem alcançados pela turma, em um período de tempo determinado, apoiado no mapa curricular, no calendário letivo, nos documentos norteadores e nas orientações ministradas pela Secretaria.

Em seguida, a cada etapa, o plano anual norteará a elaboração do plano diário da aula, com a sequência do que será desenvolvido em sala. Destaca-se que no plano diário deverá conter aspectos como: componentes curriculares, campos de atuação, práticas de linguagem/unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e competências específicas, bem como o registro dos objetivos da aula, os temas contemporâneos abordados e ainda a metodologia utilizada.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - Fortaleza.

O objetivo de analisar esse documento foi inicialmente observar como seriam sistematizadas as aulas dos professores partindo do documento normativo da BNCC, tendo em vista que de acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Rede Municipal os professores alfabetizadores devem realizar o planejamento semanal das aulas e ser acompanhado pelo coordenador pedagógico da unidade escolar.

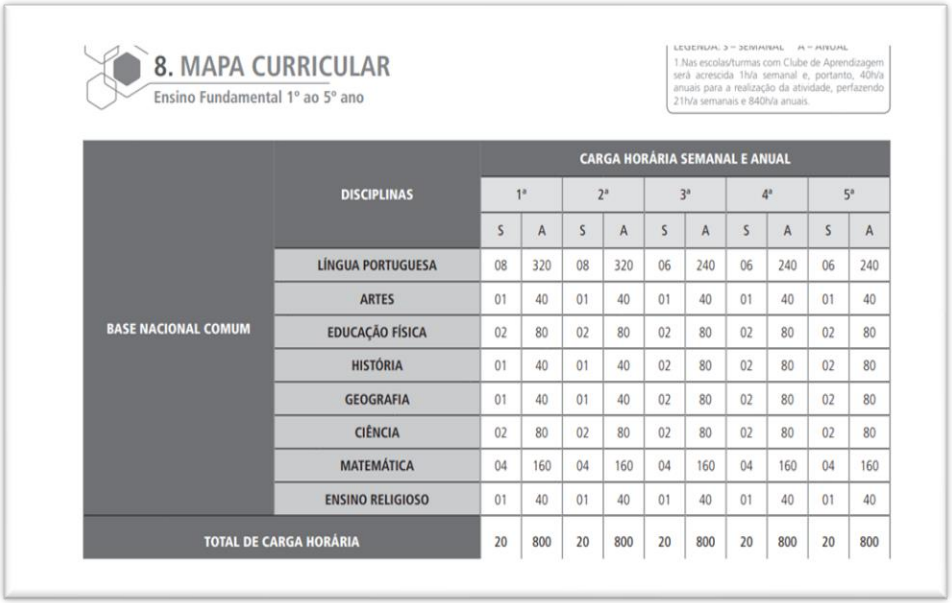
A partir das análises dos planos de aulas foram observados os seguintes elementos: Período de aplicação do plano de aula e quantidade de aulas, metodologia, propostas de ensino de leitura e escrita; uso dos gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita; os recursos didáticos, dentre outros.

Dessa maneira, percebemos que os planejamentos forma elaborados à luz da BNCC. No que diz respeito à alfabetização, as ações realizadas dão ênfase a valorização das situações lúdicas de aprendizagem, a articulação desse nível com as experiências vivenciadas na educação infantil, a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos estudantes, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las e refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de competências e habilidades de cada componente curricular.

Em relação a organização curricular do Ensino Fundamental, o planejamento do professor destaca questões acerca das definições de "o que ensinar", "para que ensinar" e "como ensinar" e, propondo linhas de ação que se configurem em estratégias para a consolidação de uma escola necessária para os tempos atuais e futuros, como bem discorre a referida BNCC.

> Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (Brasil, 2018, p. 57).

Figura 19 - Mapa curricular do Ensino Fundamental reorganizado a partir da implementação da BNCC



8. MAPA CURRICULAR

Ensino Fundamental 1º ao 5º ano

1.Nas escolas/turmas com Clube de Aprendizagem será acrescida 1h/a semanal e, portanto, 40h/a anuais para a realização da atividade, perfazendo 21h/a semanais e 840h/a anuais.

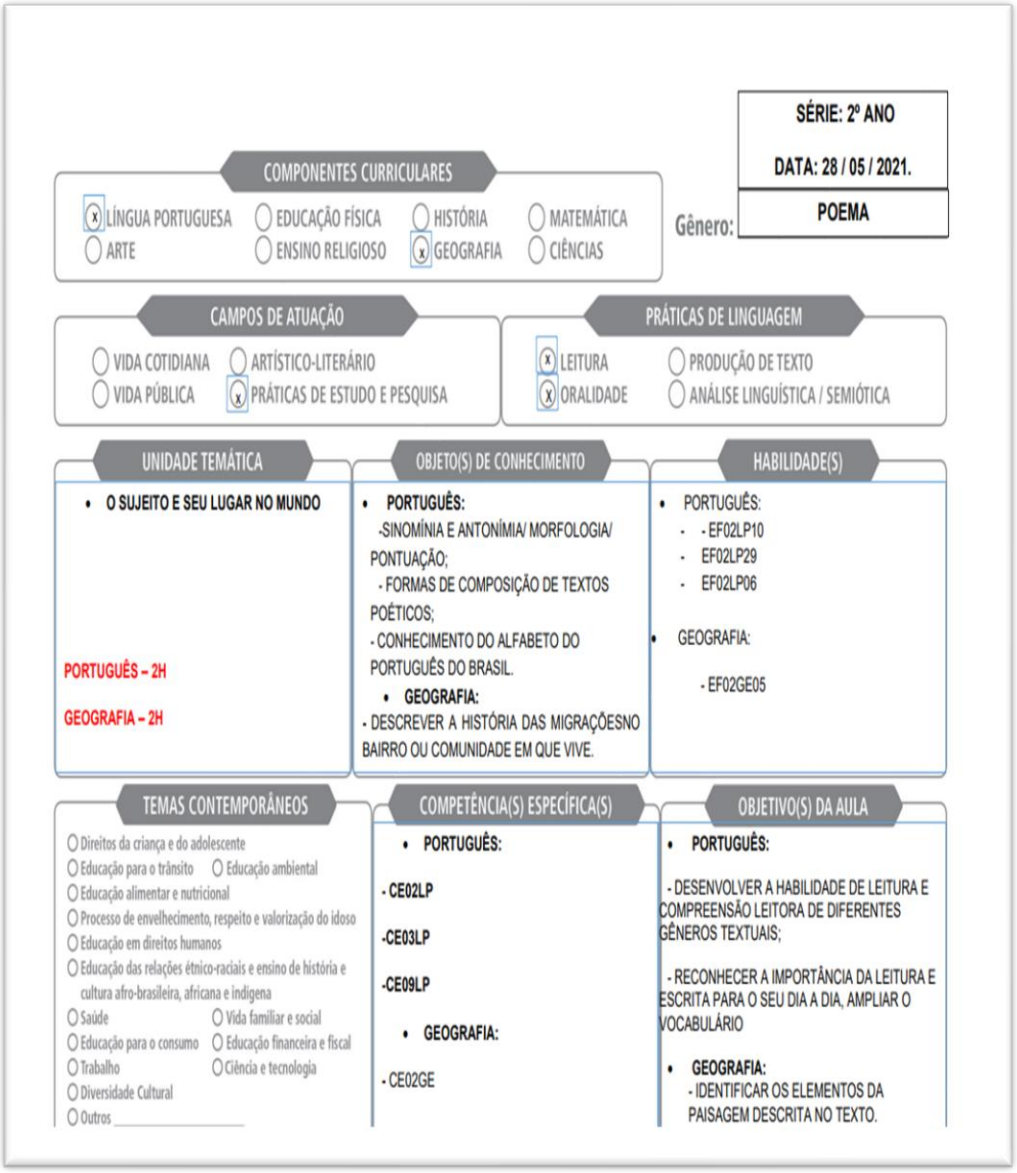
	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL									
		1ª		2ª		3ª		4ª		5º	
		S	A	S	A	S	A	S	A	S	A
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	08	320	08	320	06	240	06	240	06	240
	ARTES	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40
	EDUCAÇÃO FÍSICA	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80
	HISTÓRIA	01	40	01	40	02	80	02	80	02	80
	GEOGRAFIA	01	40	01	40	02	80	02	80	02	80
	CIÊNCIA	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80
	MATEMÁTICA	04	160	04	160	04	160	04	160	04	160
	ENSINO RELIGIOSO	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40
TOTAL DE CARGA HORÁRIA		20	800	20	800	20	800	20	800	20	800

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - Fortaleza.

Contudo, ao examinarmos o mapa curricular para o Ensino Fundamental, percebemos que os professores cumpriram a distribuição de aula de acordo com a carga horária semanal e mensal. Entretanto, alguns componentes curriculares não foram abordados na mesma linha de trabalho do que o de língua portuguesa. Especificamente, os professores concentram o uso de recursos didáticos, levando em consideração os componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

Dentre as atividades mais citadas foram: vídeos com histórias de literatura infantil; livros de literatura infantil projetados no aplicativo, utilizado para a aula síncrona e disponibilizado na plataforma da aula assíncrona; fichas de leitura e atividades elaboradas de acordo com os objetos de conhecimento e gêneros textuais trabalhados; modelos de gêneros textuais para ser trabalho a estrutura, finalidade, leitura, interpretação e produção escrita; livro didático.

Figura 20 - Planejamento de aula do professor alfabetizador(P3) da escola X



SÉRIE: 2º ANO

DATA: 28 / 05 / 2021.

Gênero: POEMA

COMPONENTES CURRICULARES

(x) LÍNGUA PORTUGUESA ( ) EDUCAÇÃO FÍSICA ( ) HISTÓRIA ( ) MATEMÁTICA
( ) ARTE ( ) ENSINO RELIGIOSO (x) GEOGRAFIA ( ) CIÊNCIAS

CAMPOS DE ATUAÇÃO

( ) VIDA COTIDIANA ( ) ARTÍSTICO-LITERÁRIO
( ) VIDA PÚBLICA (x) PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

PRÁTICAS DE LINGUAGEM

(x) LEITURA ( ) PRODUÇÃO DE TEXTO
(x) ORALIDADE ( ) ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO(S) DE CONHECIMENTO	HABILIDADE(S)
• O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO PORTUGUÊS – 2H GEOGRAFIA – 2H	• PORTUGUÊS: -SINOMÍNIA E ANTONÍMIA/ MORFOLOGIA/ PONTUAÇÃO; - FORMAS DE COMPOSIÇÃO DE TEXTOS POÉTICOS; - CONHECIMENTO DO ALFABETO DO PORTUGUÊS DO BRASIL. • GEOGRAFIA: - DESCREVER A HISTÓRIA DAS MIGRAÇÕESNO BAIRRO OU COMUNIDADE EM QUE VIVE.	• PORTUGUÊS: - - EF02LP10 - EF02LP29 - EF02LP06 • GEOGRAFIA: - EF02GE05

TEMAS CONTEMPORÂNEOS	COMPETÊNCIA(S) ESPECÍFICA(S)	OBJETIVO(S) DA AULA
( ) Direitos da criança e do adolescente ( ) Educação para o trânsito ( ) Educação ambiental ( ) Educação alimentar e nutricional ( ) Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso ( ) Educação em direitos humanos ( ) Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena ( ) Saúde ( ) Vida familiar e social ( ) Educação para o consumo ( ) Educação financeira e fiscal ( ) Trabalho ( ) Ciência e tecnologia ( ) Diversidade Cultural ( ) Outros _____	• PORTUGUÊS: - CE02LP -CE03LP -CE09LP • GEOGRAFIA: - CE02GE	• PORTUGUÊS: - DESENVOLVER A HABILIDADE DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA DE DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS; - RECONHECER A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA PARA O SEU DIA A DIA, AMPLIAR O VOCABULÁRIO • GEOGRAFIA: - IDENTIFICAR OS ELEMENTOS DA PAISAGEM DESCRITA NO TEXTO.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - Fortaleza.

No caso do planejamento de aula realizado pelo professor (P3) da escola X, reafirma os dados coletados nas entrevistas realizadas, quando os professores se referiam em vários momentos da centralidade do trabalho com a Língua Portuguesa, no caso dos componentes curriculares para o planejamento da aula, com ênfase nas práticas de linguagem (leitura e oralidade).

No quesito "competências específicas" é enunciado as competências que os estudantes têm de desenvolver ao longo da aula, enfatizando as habilidades e competências encontradas na BNCC/DCRC para os estudantes do 2º ano e fazendo jus a ideia do trabalho com os textos das mais diversas esferas, campos sociais, comunicação e uso da linguagem, sendo texto da BNCC " a

alfabetização é entendida como a apropriação do funcionamento do sistema de escrita alfabética em um processo simultâneo às práticas sociais de leitura e escrita".

Entretanto, se observa a elaboração de plano geral, próximo do texto oficial da BNCC no que diz respeito as competências e habilidades, porém sem um planejamento que propiciem um diálogo no Desenvolvimento das ações envolvendo aos campos de atuação da BNCC relacionados à alfabetização, como por exemplo: vida cotidiana (as crianças experimentam situações de leitura e escrita que são comuns no ambiente doméstico e escolar), estudo e pesquisa, dentre outros). Contudo, ainda não é explicitado de que forma é feita a operacionalização, tampouco a metodologia utiliza para a efetivação da aula.

Entretanto, o documento orienta o planejamento do(a) professor(a) a partir de uma nova organização, partindo de uma visão macro (Competência) passando por partes mais especificas do planejamento (competência específica, habilidade, objeto de conhecimento, práticas de linguagem e campos de atuação). Apenas no componente curricular de Língua Portuguesa apresenta-se a competência geral.

Nessa direção, este caderno de planejamento do professor se apresenta juntamente às formações continuadas oferecidas pela SME de Fortaleza, como um elemento de orientação para os professores e um forte um mecanismo de materialização das práticas curriculares, no instante em que a sua elaboração em consonância com a BNCC, ou seja, é um documento que visa nortear o trabalho dos professores, fortalecendo os discursos citados de alguns professores a respeito do cumprimento " influenciar negativamente e se tornar uma reprodução de práticas curriculares tradicionais que são realizadas sem considerar as reais necessidades dos alunos".

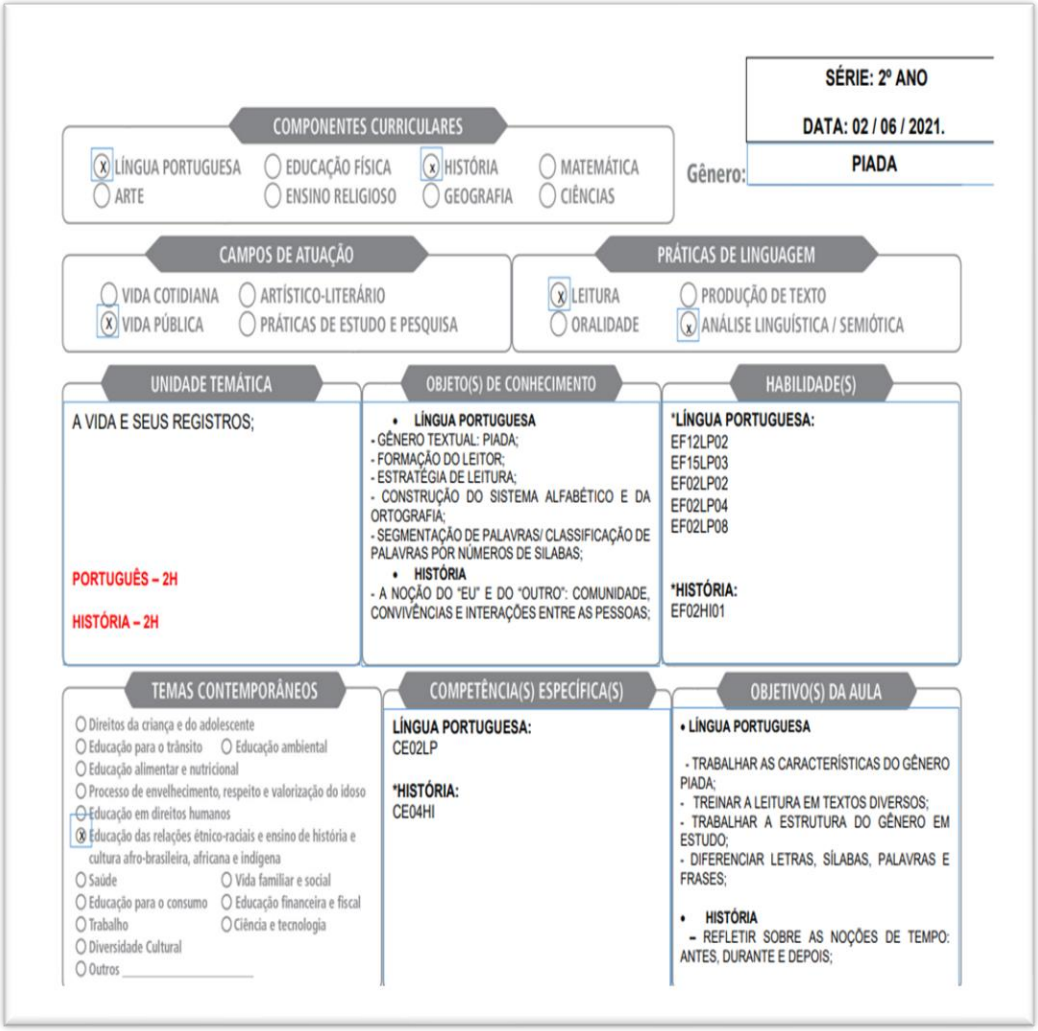
Segundo, Silva (2017):

> O uso excessivo de descrições sobre os modos de pensar e os modos de fazer o ensino faz surgir a ideia de que no material se tem, implicitamente, a intenção de que, um dia, o docente assimile esta fala alheia, este método de trabalho na sua prática. Retomamos a hipótese inicial, de que o instrumento didático se posiciona no seu discurso como um guia, determinando a todo momento como o professor deve fazer, em relação à metodologia trazida. Cabendo a ele, o professor, apenas, reproduzir as orientações, _de fio a pavio', diminuindo os improvisos e minimizando os desvios da rota do discurso alheio (p. 114).

Nessa seara, Pacheco (2003) nos chama atenção em seus discursos que os professores não devem ser vistos apenas como "simples técnicos à espera de 'ordens' para cumprirem, e ansiando

implementar, com grande fidelidade, o currículo planejado por pessoas que se encontram em lugares longínquos das salas da aula" (p. 85).

Figura 21.1 - Planejamento de aula do professor alfabetizador(P9) da escola Y



SÉRIE: 2º ANO

DATA: 02 / 06 / 2021.

Gênero: PIADA

COMPONENTES CURRICULARES

(X) LÍNGUA PORTUGUESA ( ) EDUCAÇÃO FÍSICA (X) HISTÓRIA ( ) MATEMÁTICA
( ) ARTE ( ) ENSINO RELIGIOSO ( ) GEOGRAFIA ( ) CIÊNCIAS

CAMPOS DE ATUAÇÃO

( ) VIDA COTIDIANA ( ) ARTÍSTICO-LITERÁRIO
(X) VIDA PÚBLICA ( ) PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

PRÁTICAS DE LINGUAGEM

(X) LEITURA ( ) PRODUÇÃO DE TEXTO
( ) ORALIDADE (X) ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA

UNIDADE TEMÁTICA

A VIDA E SEUS REGISTROS;

PORTUGUÊS – 2H

HISTÓRIA – 2H

OBJETO(S) DE CONHECIMENTO

- **LÍNGUA PORTUGUESA**
- GÊNERO TEXTUAL: PIADA;
- FORMAÇÃO DO LEITOR;
- ESTRATÉGIA DE LEITURA;
- CONSTRUÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO E DA ORTOGRAFIA;
- SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS/ CLASSIFICAÇÃO DE PALAVRAS POR NÚMEROS DE SILABAS;
- **HISTÓRIA**
- A NOÇÃO DO "EU" E DO "OUTRO": COMUNIDADE, CONVIVÊNCIAS E INTERAÇÕES ENTRE AS PESSOAS;

HABILIDADE(S)

***LÍNGUA PORTUGUESA:**
EF12LP02
EF15LP03
EF02LP02
EF02LP04
EF02LP08

***HISTÓRIA:**
EF02HI01

TEMAS CONTEMPORÂNEOS

( ) Direitos da criança e do adolescente
( ) Educação para o trânsito ( ) Educação ambiental
( ) Educação alimentar e nutricional
( ) Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
( ) Educação em direitos humanos
(X) Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena
( ) Saúde ( ) Vida familiar e social
( ) Educação para o consumo ( ) Educação financeira e fiscal
( ) Trabalho ( ) Ciência e tecnologia
( ) Diversidade Cultural
( ) Outros _____

COMPETÊNCIA(S) ESPECÍFICA(S)

LÍNGUA PORTUGUESA:
CE02LP

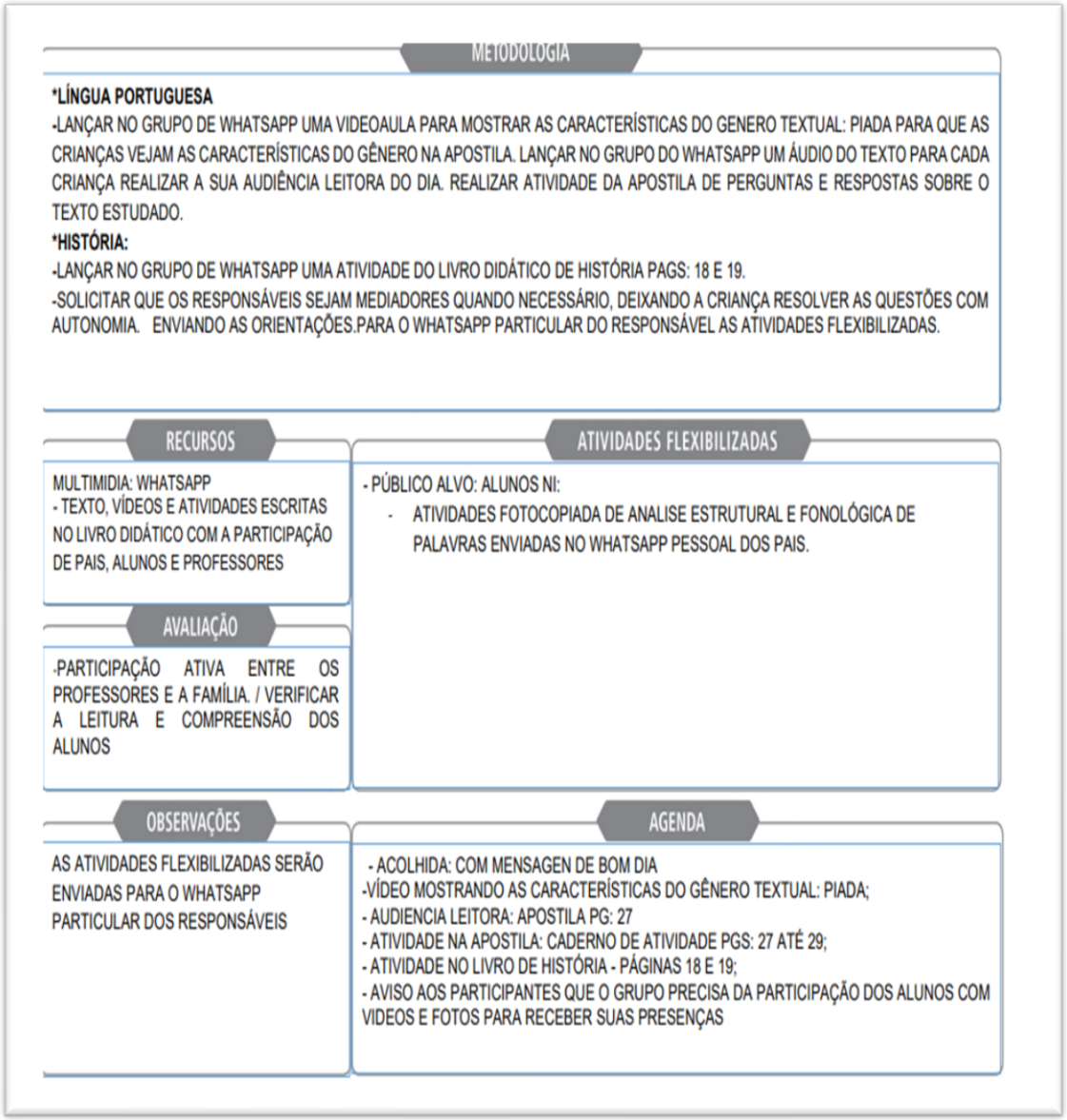
***HISTÓRIA:**
CE04HI

OBJETIVO(S) DA AULA

- **LÍNGUA PORTUGUESA**
- TRABALHAR AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO PIADA;
- TREINAR A LEITURA EM TEXTOS DIVERSOS;
- TRABALHAR A ESTRUTURA DO GÊNERO EM ESTUDO;
- DIFERENCIAR LETRAS, SÍLABAS, PALAVRAS E FRASES;
- **HISTÓRIA**
- REFLETIR SOBRE AS NOÇÕES DE TEMPO: ANTES, DURANTE E DEPOIS;

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - Fortaleza.

Figura 21.2 - Planejamento de aula do professor alfabetizador(P9) da escola Y



METODOLOGIA

*LÍNGUA PORTUGUESA
-LANÇAR NO GRUPO DE WHATSAPP UMA VIDEOAULA PARA MOSTRAR AS CARACTERÍSTICAS DO GENERO TEXTUAL: PIADA PARA QUE AS CRIANÇAS VEJAM AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO NA APOSTILA. LANÇAR NO GRUPO DO WHATSAPP UM ÁUDIO DO TEXTO PARA CADA CRIANÇA REALIZAR A SUA AUDIÊNCIA LEITORA DO DIA. REALIZAR ATIVIDADE DA APOSTILA DE PERGUNTAS E RESPOSTAS SOBRE O TEXTO ESTUDADO.
*HISTÓRIA:
-LANÇAR NO GRUPO DE WHATSAPP UMA ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PAGS: 18 E 19.
-SOLICITAR QUE OS RESPONSÁVEIS SEJAM MEDIADORES QUANDO NECESSÁRIO, DEIXANDO A CRIANÇA RESOLVER AS QUESTÕES COM AUTONOMIA. ENVIANDO AS ORIENTAÇÕES.PARA O WHATSAPP PARTICULAR DO RESPONSÁVEL AS ATIVIDADES FLEXIBILIZADAS.

RECURSOS

MULTIMIDIA: WHATSAPP
- TEXTO, VÍDEOS E ATIVIDADES ESCRITAS NO LIVRO DIDÁTICO COM A PARTICIPAÇÃO DE PAIS, ALUNOS E PROFESSORES

ATIVIDADES FLEXIBILIZADAS

- PÚBLICO ALVO: ALUNOS NI:
  - ATIVIDADES FOTOCOPIADA DE ANALISE ESTRUTURAL E FONOLÓGICA DE PALAVRAS ENVIADAS NO WHATSAPP PESSOAL DOS PAIS.

AVALIAÇÃO

-PARTICIPAÇÃO ATIVA ENTRE OS PROFESSORES E A FAMÍLIA. / VERIFICAR A LEITURA E COMPREENSÃO DOS ALUNOS

OBSERVAÇÕES

AS ATIVIDADES FLEXIBILIZADAS SERÃO ENVIADAS PARA O WHATSAPP PARTICULAR DOS RESPONSÁVEIS

AGENDA

- ACOLHIDA: COM MENSAGEN DE BOM DIA
-VÍDEO MOSTRANDO AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL: PIADA;
- AUDIENCIA LEITORA: APOSTILA PG: 27
- ATIVIDADE NA APOSTILA: CADERNO DE ATIVIDADE PGS: 27 ATÉ 29;
- ATIVIDADE NO LIVRO DE HISTÓRIA - PÁGINAS 18 E 19;
- AVISO AOS PARTICIPANTES QUE O GRUPO PRECISA DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM VIDEOS E FOTOS PARA RECEBER SUAS PRESENÇAS

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - Fortaleza.

O planejamento de aula do professor (P9) inclui todos os documentos aqui considerados necessários ao cumprimento dos seus objetivos e do alinhamento com a BNCC. É explícita a coerência das decisões tomadas entre as partes onde é suposto existir sequência considerando o campo de atuação, os campos de linguagem, as competências específicas e os objetivos.

Em relação à metodologia, todos as ações partiram das realidades dos alunos, expostas dentre outras: o trabalho coletivo, o uso das tecnologias, o despertar da curiosidade dos alunos e a avaliação da aprendizagem. Houve uma flexibilização do currículo e mudanças na perspectiva do ensino-aprendizagem.

Nos aspectos organizativos, são descritos o cuidado na organização da aula virtual, a uma estrutura coordenada, demonstrando um planejamento prévio cuidadoso pelo professore como foco na aprendizagem do aluno. Em síntese, sobre a análise do planejamento de aula do professor (P3) devemos observar as seguintes questões:

- O plano de aula se encontra inacabado, não contempla elementos fundamentais como: metodologia, recursos, avaliação, dentre outros. No entanto,pode-se inferir que haja dificuldade do professor em dar continuidade ao andamento dos outros quesitos da elaboração em virtude da não compreensão na transposição da sau prática partindo da BNCC.
- Apessar de anunicar o trabalho com língua portuguesa e geografia, no entanto não há no aspecto pedagógico ações que possibilite a interdisicplinaridade, tampouco o trabalho coletivo, que pode possibilitar ao aluno a construção do seu próprio conhecimento.

No entanto, sobre planejamento de aula do professor (P9), destacamos:

- Apresenta uma intervenção pedagógica com inovações nos domínios do planejamento, realização e reflexão sobre as aulas.
- Anuncia o trabalho coletivo como uma construção do conhecimento.
- Apresenta uma articulação de conhecimentos gerais (cultura geral) e específicos relacionados à alfabetização e as ferramentas digitais.
- Situa e contextualiza a prática desenvolvida – refere-se aos dados necessários ao suporte da reflexão sobre a prática, reveladores do contexto vivido.

Em suma, a análise demonstrou que todos os documentos citados contemplam propostas curriculares que se baseiam na perspectiva do alfabetizar letrando, na qual se compreende que, logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é preciso realizar um trabalho voltado para a inserção dos estudantes em situações de contato com a leitura e a escrita aliado à tarefa de alfabetizar as crianças, embora alguns desses documentos enfatizem mais aspectos relacionados à estrutura dos textos e menos os aspectos relativos aos processos de interação por meio deles.

Sobre o ensino da oralidade e escrita percebemos que há uma centralidade no processo educativo, por ser um meio de se constituir subjetividades, estabelecer interações e integrar diversos conhecimentos oriundos de diferentes esferas de interlocução.

Ainda, sobre a organização curricular, percebemos a relação direta dos direitos de aprendizagem previstos em outras legislações e serviu de referência para a concretização de outros aspectos pedagógicos como os currículos locais, projetos político pedagógicos e planejamento de aula.

No tocante à organização curricular, a BNCC apresenta em sua organização curricular: direitos das crianças em termos das aprendizagens e desenvolvimento importantes para os primeiros 6 anos de sua vida: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que concretizam possibilidades de ação das crianças em uma organização curricular por campos de experiências.

De acordo com o que afirma o referido documento, os campos de experiências configuram um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Com isso, verificamos que a BNCC não representou necessariamente um salto em relação à cultura dos professores alfabetizadores, visto que o processo de implementação do documento curricular encontro um cenário fértil de experiências profissionais dos professores alfabetizadores ligadas ao compromisso com a aprendizagem dos estudantes e, a utilização de evidências para o planejamento pedagógico, a partir de sistemas de monitoramento e avaliação.

6.4.3 Observação de sala de aula :As práticas curriculares e as inovações no currículo no contexto das salas de aula dos 2º anos do Ensino Fundamental: o que revela a observação em tempos de pandemia

Nesta seção, para se proceder a uma triangulação de dados houve a preocupação de utilizar para além da análise documental, a realização da observação de aulas dos sujeitos da investigação. Principalmente, considerando o caráter diferencial dessa observação que ocorreu de forma retoma, tendo em vista a pandemia da COVID 19, como citado anteriormente.

De posse dos planos de aula dos professores alfabetizadores das escolas A e B foi possível observar à contextualização e a executação das ações planejadas para os grupos de estudantes em cada turma a aprtir das observações de aula.

Dessa forma, a investigadora teve acesso aos grupos de *whatsapp* das turmas do 2°ano das escolas da amostra. As observações ocorreram no turno matutino (07h às 11:00) e no turno vespertino (13h às 17h).

Para proceder à observação das aulas, a investigadora fez uma análise dos planejamentos de cada uma das aulas a fim de compreender as práticas curriculares dos professores alfabetizadores investigados, considerando os devidos aspectos relacionados à e organização, a realização das atividades a gestão da aula e as práticas de inovação.

Dessa forma, nosso percurso investigativo a respeito das práticas curriculares dos professores pode ser compreendido como um ciclo em contínuo processo de tradução da pesquisa, a partir do

dialógo constante com os demais instrumentos da pesquisa de acordo com a figura abaixo:

Figura 22 - Dinâmica Investigativa



Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa maneira, diante dos dados das observações de sala e das entrevistas semiestruturadas buscamos nos aproximar da realidade investigada com o olhar ampliado no intuito de entender os aspectos relacionados com a dimensão macro da pesquisa centralizada nos efeitos da BNCC nas práticas curriculares dos professores.

Assim, nosso objetivo foi observar a integração da BNCC na organização curricular da disciplina de Língua Portuguesa, considerando o processo de alfabetização, bem como se as metodologias vivenciadas pelos professores, o desenvolvimento de suas práticas curriculares , dentre outros aspetos sobre as diversas formas como os professores alfabetizdores organizavam o tempo curricular para alfabetizar seus estudantes,

Seguindo as Diretrizes Pedagógicas da Rede Municipal de Fortaleza os professores alfabetizadores realizaram seus planejamentos contemplando as aulas que ocorreram de forma síncronas e assíncronas, principalmente, priorizando o componente curricular de Língua Portuguesa. Tal plano foi organizado com (8h/a); cumprindo a carga horária deste componente, de acordo com a matriz curricular da SME de Fortaleza, que por sua vez se encontra alinhada à BNCC.

Para melhor compreensão da proposta de observação de sala, de faz-se necessário resgatarmos as orientações do documento orientador divulgado pela SME Fortaleza as escolas, com o obejtivo de orientar os professores sobre o planejamento de aula a partir da consideração de que todos os componentes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental deverão estar alinhados em torno da consolidação das competências socioemocionais e habilidades de leitura, escrita, desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e resolução de problemas, considerados fundamentais ao bom desempenho dos estudantes ao longo da escolaridade.

Dito issso, o cumprimento do planejamento das aulas foi observado a partir dos seguintes quesitos:Período de aplicação do plano de aula para o componente curricular de Língua Portuguesa; integração da BNCC na organização curricular da disciplina considerando o ensino de leitura e escrita; coerência entre o proposto no planejamento de aula do professor e o que foi realizado em sua prática curricular,bem como da rotina pedagógica executada.

Figura 23 - Rotina pedagógica das turmas do 2º ano

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
20 MIN	Acolhida, Chamada, Calendário, Ajudante do dia, Agenda do dia, Correção de atividades propostas para casa.				
20 min	Roda de conversa	Ciclo de leitura	Roda de histórias	Ciclo de leitura	Roda de histórias
40 min	LÍNGUA PORTUGUESA Oralidade, Leitura (Compreensão leitora)	LÍNGUA PORTUGUESA Oralidade, Leitura (Fluência em leitura)	LÍNGUA PORTUGUESA Oralidade, Leitura (Compreensão leitora)	LÍNGUA PORTUGUESA Oralidade, Leitura (Fluência em leitura)	CIÊNCIAS Sensibilização, Problematização Sistematização do conhecimento
40 min	LÍNGUA PORTUGUESA Sistema de Escrita e ortografia	LÍNGUA PORTUGUESA Produção de textos escritos	LÍNGUA PORTUGUESA Sistema de Escrita e ortografia	LÍNGUA PORTUGUESA Produção de textos escritos	CIÊNCIAS Sensibilização, Problematização Sistematização do conhecimento
20 min	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
45 min	ENSINO RELIGIOSO Sensibilização, Problematização Sistematização do Conhecimento, Compromisso de vida	EDUCAÇÃO FÍSICA OU RECREAÇÃO Jogos e brincadeiras	MATEMÁTICA Sensibilização, Problematização Sistematização do conhecimento, Vivência com material concreto	HISTÓRIA Sensibilização, Problematização Sistematização do onhecimento	MATEMÁTICA Sensibilização, Problematização Sistematização do conhecimento, Vivência com material concreto
45 min	ARTE Apreciação, Produção e Reflexão	EDUCAÇÃO FÍSICA OU RECREAÇÃO Jogos e brincadeiras	MATEMÁTICA Sensibilização, Problematização Sistematização do conhecimento, Vivência com material concreto	GEOGRAFIA Sensibilização, Problematização Sistematização do onhecimento	MATEMÁTICA Sensibilização, Problematização Sistematização do conhecimento, Vivência com material concreto
10 min	AVALIAÇÃO DO DIA	AVALIAÇÃO DO DIA	AVALIAÇÃO DO DIA	AVALIAÇÃO DO DIA	AVALIAÇÃO DO DIA

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Fortaleza.

Ainda nesse sentido, observamos o desenvolvimento da rotina pedagógica estruturada nas salas de aulas, com os devidos ajustes de tempos e metodologias. Destacamos que os professores realizaram as adaptações necessárias para contemplar os tempos previstos na rotinas. Entretanto, momentos com roda de conversa, discussão sobre os assuntos do cotidiano dos estudantes que permitiu identificar o repertório dos alunos a respeito de suas preferências, de suas experiências e de seus conhecimentos; o ciclo de leitura, momento de fruição de textos literários seguido pelo círculo de cultura com a mediação do professor, foram os mais enfatizados pelos professores.

Semanalmente, era planejada uma contação de história e a partir desta eram desenvolvidas atividades, abordando ações da rotina com ênfase na leitura, oralidade e ssitema de escrita. Percebemos que os professores, mesmo em um contexto difícil, repensaram suas prática pedagógicas e redefiniram objetivos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 47 - Observação da efetivação dos planejamento de aula dos professores alfabetizadores na perspectiva da BNCC a partir das observações de sala

	Organização do currículo para vivenciá-lo na sala de aula	Período de aplicação do plano de aula para o componente curricular de Língua Portuguesa	Integração da BNCC na organização curricular da disciplina considerando o ensino de leitura e escrita	Coerência entre o proposto no planejamento de aula do professor e o que foi realizado em sua prática curricular.
Professor 1	Sim	28/10/2021	Sim	Sim
Professor 2	Sim	29/10/2021	Sim	Sim
Professor 3	Sim	08/11/2021	Sim	Sim
Professor 4	Sim	09/11/2021	Sim	Sim
Professor 9	Sim	16/11/2021	Parcialmente	Parcialmente
Professor 10	Sim	25/11/2021	Sim	Sim
Professor 11	Sim	28/11/2021	Sim	Sim
Professor 12	Sim	06/12/2021	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

Diante das observações identificamos que os professores cumpriram os planejamentos previstos para as devidas aulas, porém algumas propostas de atividades lúdicas foram possíveis ser realizadas apenas nas aulas síncronas, sendo adaptadas ao formato de aula remota, como por exemplo: contação de histórias, desafio de leitura. Em virtude do tempo da aula síncrona e da falta de contato físico ocasionado pelo ensino remoto, as atividades lúdicas observadas nos planos de aula restringem-se apenas ao momento de acolhimento dos educandos.

Considerando o aspecto da integração da BNCC na organização curricular de Língua Portuguesa, especialmente, o ensino de leitura e escrita. Os professores fizeram uso de algumas ferramentas tecnológicas, dentre elas a Plataforma Luz do Saber. Nesse aspecto, é oportuno destacar que a referida plataforma foi utilizada com devida frequência levando em consideração o contexto das aulas remotas.

Observamos que os professores seguiam uma rotina pré-estabelecida elaborada com um leque de atividades acessíveis, partindo da realidade de cada turma. Ainda nesse sentido, para além das atividades utilizando as ferramentas digitais, os professores elaboravam as atividades que eram impressas e disponibilizada aos alunos que não tinham acesso aos recursos tecnológicos.

Dentre outros pontos relevantes, percebemos que os professores conseguiram seguir as orientações didáticas da rede municipal de Fortaleza para o 2º ano do ensino fundamental a partir do documento intitulado *PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PAIC ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O 2º ANO.* Tal modelo estabelece uma rotina ao longo do tempo curricular dos estudantes pautada em tempos que o momento, o espaço e desenvolvimento desta rotina nas práticas curriculares.

Diante do exposto a rotina é uma categoria pedagógica [...] que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária de um certo tipo de espaço social [...]. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisariam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias. (Barbosa, 2006, p.201).

Segundo as orientações do documento PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PAIC: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O 2º ANO, a compreensão de alfabetizar letrando é importante a interação do aluno com as práticas de oralidade, leitura e escrita. Para tanto, é preciso que o professor como mediador e de modo intencional insira a criança na cultura letrada por meio de atividades propostas com diversas tipologias e gêneros textuais.

Nesse sentido, os professores (P3, P4, P5) disponibilizavam em seus planejamentos de aula, o tempo pedagógico de 1h a 1 hora e meia para as atividades desse componente curricular, considerando rigorosamente os tempos didáticos do Programa Alfabetizar Letrando, com as devidas adequações com o uso dos gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita.

Dentre os tempos abordados destacamos os seguintes:

1.**Tempo para gostar de ler:** As rodas literárias (cantinho da leitura, leitura pelo professor e leitura pela criança): as atividades favorecem o processo de alfabetização e letramento, pois os coloca em contato direto com a linguagem escrita. Criar oportunidades prazerosas em torno das propostas de narração e leitura de histórias ajuda a desenvolver o prazer pela leitura/escrita.

2.Tempo de leitura e oralidade – O trabalho com as de diversas tipologias e gêneros textuais; - Materiais para leitura: livro didático, cartazes, fichas, revistas e outros suportes textuais.

3.**Tempo de escrita e de reflexão linguística** - Aquisição da escrita (apropriação do princípio alfabético).

Esse tempo foi adaptado a partir de várias atividades de escrita, como a produção de textos escritos de tipos e gêneros variados; o planejamento da produção de texto individual e coletiva, escrita autoral com planejamento e escritas espontâneas digitais.

De acordo com Sommerhalder (2011), "atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento da civilização humana desde seus primórdios" (p. 11), por meio delas os indivíduos interagem e utilizam

de suas funções psicológicas superiores, propiciando o processo de aprendizagem. Para melhor visibilidade de alguns aspectos observados, descrevemos a seguir alguns recortes da sala de aula.

6.4.3.1 Observação de sala: recorte da aula 1

> O professor chega na sala de aula virtual às 7h, primeira aula de Língua Portuguesa, cumprimenta os estudantes e inicia a aula perguntando como estão, faz a chamada e projeta a rotina da aula. Chama a atenção para a acolhida que vai realizar e solicita a participação de todos. O professor apressa-se e chama a atenção do grupo por causa do tempo reduzido para a primeira aula que de acordo com o calendário oficial deveria iniciar às 18h40, no entanto, quotidianamente inicia a partir das 19h. O professor orienta os estudantes para leitura e para as atividades em casa no livro didático. A aula termina às 11h (Diário de Campo)

De fato, observar como o professor organiza o currículo para vivenciá-lo na sala de aula em tempos de pandemia nos chama atenção inicialmente para o caráter desafiador que é alfabetizar virtualmente.

Posteriormente, efetivar a rotina, os tempos pedagógicos, o cumprimento do planejamento, as habilidades de leitura e escrita, não bastasse que todos esses elementos do fazer pedagógico são interligados.

Frisamos que no decorrer da aula, o professor demonstrou dedicação nas tentativas de envolver os alunos na atividade de uma maneira que se aproximasse de suas realidades pedagógicas. Porém, percebemos que a ansiedade de seguir com a proposta da rotina e da sequência didática inviabilizou as invertidas promovidas, gerando assim um esvaziamento da sala virtual.

6.4.3.2 Observação de sala: recorte da aula 2 do grupo 3:

> A professora chega na sala de aula virtual às 13h, cumprimenta os estudantes e apresenta a rotina da aula. Em seguida, faz uma discussão com questionamentos para o grupo, dá alguns exemplos e provoca a participação de todos. Em seguida, os estudantes fazem uma leitura oral coletiva do texto "O quero ser quando crescer". Há um feedback do professore para as perguntas que surgem. Em seguida, o professor solicita que dois estudantes realizam a leitura. Logo após, orienta os estudantes para a atividade individual que deverá ser respondida em casa com o apoio da família (Diário de Campo).

A observação de sala do professor (P1) teve um diferencial considerando que houve a divisão da turma em três grupos menores, usando como critérios níveis de leitura dos estudantes a partir de uma avaliação diagnóstica. A observação foi realizada com o grupo 3, que representa os estudantes leitores de texto silabando. Ressalta-se que cada grupo, o professor catalogou atividades de leitura e escrita que foram entregues as famílias dos alunos e elaborou as orientações para acesso e manuseio da Plataforma Luz do Saber.

Diante do exposto, a atuação do professor (P1) demonstrou autonomia, reflexão e ressignificação, pois a tomada de decisão em relação ao exercício da sua prática, bem a relevância de que exerce uma função primordial na sala de aula como tradutor dos preceitos das políticas educativas. Posto isso, as suas concepções são fundamentais no intuito de assegurar ou de ressignificar tais preceitos que se traduzem em prescrições curriculares e metodológicas, ou em possibilidade de decisões mais autônoma capazes de gerar práticas inovadoras.

Descreveremos outros recortes das observações de aula referentes às práticas curriculares a partir das atividades didáticas abordadas nas aulas remotas e as orientações pedagógicas realizadas pelos professores alfabetizadores, bem como as observações percebidas pela pesquisadora.

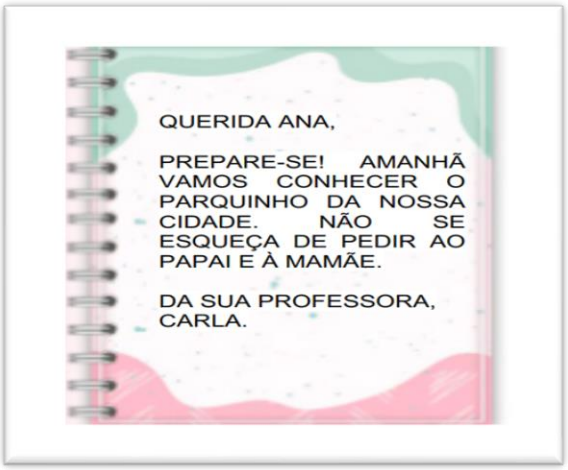
6.4.3.3. Observação de sala: recorte da aula 3:

Data:28 de outubro de 2021

Horário:7h

Atividade de Língua Portuguesa: Proposta Alfabetizar Letrando (PAIC)

Figura 24 - Atividade de Linguagem



Fonte: Blog Materiais PDG (2020).

Você sabe o que é recado?

Vamos ler um recado deixado na agenda de uma menina chamada Ana:

Comando do professor:

1. AGORA RESPONDA:

A) PARA QUEM FOI ESCRITO O RECADO?

B) QUEM ESCREVEU O RECADO?

Comando do professor:

2.ESCREVA UM RECADO PARA UM(A) AMIGO(A), INFORMANDO QUE DESEJA BRINCAR COM ELE(A) NA HORA DO RECREIO.

Figura 25 - Atividade de produção textual



Fonte: Blog Materiais PDG (2020).

3.Momento Interativo.

Figura 26 - Momento coletivo de correção das atividades de forma remota



Fonte: elaborado pela autora

Na contextualização da atividade 01 o professor (P2) iniciou a aula realizando uma acolhida com os alunos a partir da música popular escravos de Jó. Para iniciar o professor propõe que as crianças apreciassem a música, solicitando uma escuta atenciosa, depois todos cantaram em voz alta. Em seguida, o professor propôs uma roda de conversa com os alunos e estimulou a participação no grupo.

Após o momento de acolhida, o professor apresentou o texto, perguntando aos alunos se eles sabiam o que é um recado e para que serve. Depois realizou a leitura do gênero textual recado proposto na atividade e em seguida, deu prosseguimento para os alunos a escrita de um recado. E posteriormente, no caminho da atividade realizou as devidas intervenções.

O desenvolvimento dessa atividade possibilitou o trabalho com algumas habilidades da BNCC, dentre elas destacamos as seguintes: observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças, distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala, segmentar oralmente palavras em sílabas, identificar fonemas e sua representação escrita comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas, estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.),

confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas e localizar informações explícitas em textos.

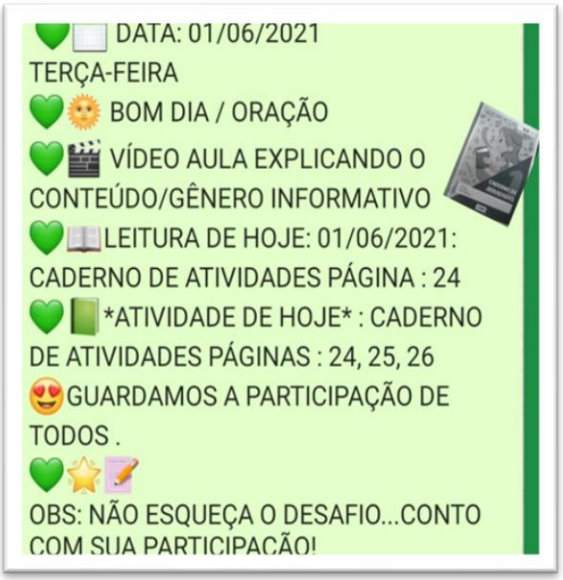
Ressalta-se que o planejamento do professor se encontrava alinhado a proposição de competências e habilidades da BNCC para o 2º ano e dialogavam com os objetivos da aula. Ainda foi observado que o professor disponibilizou nas salas de aula virtual diversos recursos didáticos para a alfabetização dos alunos, como por exemplo: o alfabeto, alguns cartazes com a identificação da rotina, a relação nominal dos alunos, orientações sobre os dias de atendimentos aos grupos de leitura, dentre outros.

Na observação de sala de aula do professor (P7) ainda foi possível perceber nuances importantes sobre o uso frequente de projeções das aulas que desenvolviam a partir do aplicativo Google Meet. Percebemos a preocupação e o cuidado dispensados pelo professor na dinâmica que envolvia as explicações das atividades e a busca incessante de estabelecer a interação com todos ali presentes.

Nesse movimento de contato, percebemos que as ações desenvolvidas pelos professores buscaram atingir o maior número de estudantes, de acordo com as realidades que foram se revelando no período da pandemia da covid 19.

Para aqueles estudantes que não tinham nenhum acesso aos meios tecnológicos, o planejamento realizado assumiu um outro viés, pois mesmo sem o contato virtual, os professores utilizaram estratégias que minimamente envolvesse os pais no acompanhamento e na devolutiva das atividades dos estudantes e a realização do feedback ocorria semanalmente com as devidas e o novo envio das orientações e das atividades impressas.

Figura 27 - Rotina de aula do professor alfabetizador



Fonte: elaborado pela autora.

Ainda se tratando das observações de sala percebemos que os professores (P4, P9 e P11) partiram de um planejamento prévio prevendo situações de interação com os estudantes que estavam presentes. A rotina pedagógica permeou os momentos das aulas virtuais dos professores que utilizavam a prática de apresentação das ações como uma estratégia de ter um norte que guisasse o início dos trabalhos, fato corriqueiro nas aulas presenciais, mas inusitado para tempos de ensino remoto.

A partir das observações foi possível perceber nesse cenário curricular o professor (P5) fez o uso dos recursos didático-metodológicos disponíveis considerando a realidade concreta dos desafios de alfabetizar de forma remota, porém é notável como ocorreu um movimento de tradução do trabalho pedagógico, que foi reinventado diante da pandemia.

Diante do exposto, narrativas nos indicam uma problematização do currículo e das práticas curriculares enquanto produções discursivas como organismos vivos em uma constante flutuação na perspectiva de ser determinadas por um conjunto de contextos como: político, formativo e histórico.

Portanto, verificamos inclusive práticas curriculares direcionadas aos aspectos socioemocionais e ao estabelecimento de vínculos afetivos com seus alunos como um fator preponderante para a aprendizagem, sobretudo da leitura e escrita.

Frente a esse tópico, nos permite depreender que tanto o currículo quanto a prática curricular são ações políticas que são influenciadas pelas questões de sua época e que podem ser compreendidas através dos movimentos de escolhas teórico-práticas nas posturas discursivas cotidianas, sentido este que se evidencia nas marcas discursivas apresentadas nas entrevistas e ratificadas nas observações de sala de aula dos professores.

Em geral, foram identificados aspectos que estão relacionados as práticas inovadoras, dentre eles evidenciamos: autonomia na gestão da sala de aula, iniciativa no tocante à ressignificação de suas práticas, implementação de um planejamento em diálogo com as necessidades dos alunos, com a utilização de novas estratégias de ensino e aprendizagem, especial no contexto da pandemia, articulação com as famílias, realização de momentos auto formativos para planejamento envolvendo a gestão escolar e a coordenação pedagógica.

A seguir prosseguiremos apresentando as atividades propostas pelos professores e abordaremos algumas considerações sobre as questões curriculares.

6.4.3.4. Observação de sala: recorte da aula 4

Data:29 de outubro de 2021

Horário: 13h

ATIVIDADE 2

VAMOS LER O POEMA ABAIXO.

Figura 28 - Atividade com gênero textual poema ().



Fonte: Blog Materiais PDG (2020).

1.VAMOS ENCONTRAR OS PARES QUE RIMAM?

MENINA RIMA COM _____ E_____

RÉ RIMA COM _____

FÁ RIMA COM _____

SI RIMA COM _____

AR RIMA COM _____

Diante das observações, na contextualização da atividade 02, fica evidente o trabalho do professor (P8) com os gêneros textuais por meio da oralidade, leitura e escrita, sendo esse último com foco na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e interpretação textual. O professor (P8) ao iniciar a aula com a leitura do trecho do poema "A Bailarina", de Cecília Meireles, lendo-o em voz baixa e alta, reparando na sonoridade e nas rimas; propondo a exploração oral dos versos e estrofes.

Em seguida, propôs a realização da atividade e fez as devidas intervenções. É oportuno enfatizar a atenção dada pelo professor nesses momentos, tendo em vista que alguns alunos, mesmo presentes, não interagiram de imediato, aos constantes chamados. Percebemos que o texto já era de conhecimento, pois havia sido encaminhado com antecedência e inserido nas salas virtuais.

O desenvolvimento dessa atividade possibilitou o trabalho com algumas habilidades: escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas, observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças, distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos, reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. Segmentar oralmente palavras em sílabas, identificar fonemas e sua representação escrita, comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais e estabelecer expectativas em relação ao texto que será lido.

Ainda nesse sentido, foi possível identificar que os professores utilizam os documentos que orientam a prática curricular em seus planejamentos. Entretanto, conseguiram ir além na perspectiva das atividades de leitura na aula assíncrona, utilizando fichas de leitura sobre o gênero estudado e, também, atividade de interpretação. Observamos que mesmo diante da pandemia da covid 19, na maioria das aulas observadas, seja nas síncronas ou assíncronas, foi proposto pelos professores atividades com a produção escrita dos gêneros textuais com a finalidade comunicativa.

Nesta cena curricular vimos que no momento da leitura deleite, prevista no planejamento de aula do professor (P3) elementos imponderáveis emergem a partir do momento em que o professor vai construindo a sua prática curricular. A interação com os alunos no decorrer da leitura incorpora à rotina pedagógica da leitura espaços de construções curriculares acerca de conteúdos que, originalmente, não faziam parte dos objetivos previstos para aquele espaço-tempo de tradução curricular. As inquietudes dos alunos exigem do momento presente do acontecimento curricular traduções que ampliam o currículo já em ação. Este movimento de entrecruzamento de práticas discentes e docentes, intrínseco do terreno da prática pedagógica, nos mostra que a rotina curricular está em constante a-traduzir.

Nessa perspectiva, o processo de implementação demandou dos professores alfabetizadores uma revisão de suas próprias práticas docentes e curriculares. O trecho de informação aponta para o papel do grupo de professores na implementação das práticas e a implicação desse processo de revisão na modificação de ações por parte dos atores escolares (Huberman, 1973; Rivas Navarro, 2000).

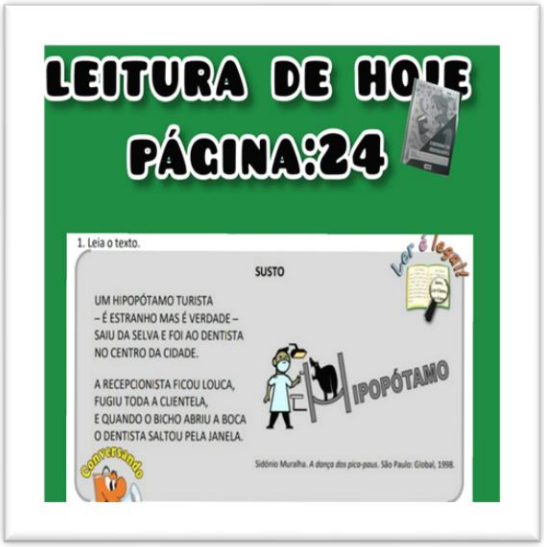
É interessante colocar que os professores todos os professores das escolas X e Y intensificaram as interações entre os estudantes a partir da criação de grupos organizados de acordo com os níveis de

leitura e escrita. Esta prática ocorreu integrada potencializando um acompanhamento mais direcionado no ritmo de cada aluno.

Destaca-se que mesmo diante das dificuldades de reunir virtualmente o grupo na integra, a participação foi expressiva apesar dos horários da tarde apresentar um número de alunos reduzido em comparação com as turmas do período da manhã.

6.4.3.5. Observação de sala: recorte da aula 5:

Figura 29 - Atividade de leitura individual realizada nos grupos



Fonte: elaborado pela autora.

A partir dessa organização em grupos os professores tinham flexibilidade para propor atividades de acompanhamento de acordo com as inúmeras realidades encontradas.

Neste cenário curricular pudemos perceber que o uso dos recursos didáticos metodológicos disponíveis representou claramente um movimento de tradução do trabalho pedagógico, que não é anulado diante da dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, e sim, é reinventado em tempos de pandemia.

Nas observações das turmas dos professores (P4, P7, P12) no qual se inscrevem as práticas curriculares, estabelece uma rotina ao longo do tempo curricular dos alunos pautada em um modelo pedagógico que direciona o momento, o espaço e desenvolvimento desta rotina nas práticas curriculares.

O discurso da BNCC se ancora em um discurso centralizado em torno da definição curricular para a educação básica, ser considerada como oportunidade de também definir o currículo da formação docente nos remetendo para a formação do professor, temática emergente ao longo das últimas décadas nas agendas políticas de currículo.

Assim, nessa linha de raciocínio, atribui-se ao professor a responsabilidade pelo sucesso das reformas curriculares, responsabilizando-o pelo compromisso na sua concretização e êxito (Dias, 2016).

No tocante à dimensão das práticas curriculares, o objetivo da investigadora buscou relacionar as mudanças evidenciadas nas práticas dos professores alfabetizadores com a implementação da BNCC. Assim, o alvo da observação teve como direcionamento dois aspectos importantes: identificar tipos de práticas curriculares vivenciadas pelos professores na sala de aula e a relação com a BNCC e observar se os documentos que orientam a prática curricular dos professores são contemplados em sala de aulas.

Nas observações dos professores (P3, P4, P8 e P10) verificou-se que houve a preocupação de promover a participação dos alunos de forma autônoma, inclusive com a proposição de atividades envolvem a interdisciplinaridade, para além das ações de leitura a escrita.

Dessa forma, a partir do alinhamento com os demais dados adquiridos na pesquisa, percebemos que aspectos coma a organização do tempo curricular, a seleção dos conteúdos, o planejamento didático-pedagógico da prática curricular, são dimensões que foram impactadas com a implementação da BNCC e que em alguma instância provocam inovações nas práticas curriculares, avaliativas dos professores alfabetizadores.

Ainda sobre as observações, podemos depreender que a rotina cotidiana vai mostrando aos professores (P1, P3 e P6) as possibilidades curriculares e a partir disto ocorre uma nova tessitura de suas práticas, traduzindo o cotidiano dentro do próprio cotidiano.

Observação de sala: recorte da aula 5 do professor (P6):

> O professor conversou com os alunos sobre o que eles conheciam dos seguintes gêneros textuais (poema, receitas, charges e história em quadrinhos). Com base nos conhecimentos prévios, pediu a eles que escrevessem seus primeiros textos. Em seguida, iniciou uma produção coletiva, buscando incentivá-los, organizando as falas e coordenando o grupo. Posteriormente, solicitou que os alunos fizessem a comparação dos textos e, em seguida, reescreveram os conteúdos individualmente. Os alunos foram divididos em grupos para as pesquisas sobre os gêneros textuais e organizou os horários de atendimento a cada grupo, estabelecidos previamente com a família. Para executar a ação, o professor fez uso do DCRC, da proposta didática alfabetizar letrando e outros livros de didática em sites como Portal do Professor, Plataforma Digital, entre outras.

A partir disto, depreendemos um sentido de aprendizagem curricular pelo cotidiano (HELLER, 2016) traduzido nesta prática curricular, uma aprendizagem que se constrói mediante as necessidades

da vida curricular e são percebidas e trabalhadas a partir da sensibilidade pedagógica do olhar do professor para o currículo e suas práticas.

Ressalta-se que ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, a autonomia dos alunos e a pesquisa, o professor conseguiu realizar uma articulação com as experiências de vida dos alunos, criando possibilidade de situações de aprendizagem capazes de gerar novas possibilidades de formular hipóteses sobre o conhecimento.

Foi possível identificar a partir da efetivação do planejamento dos professores e os direcionamentos das políticas educacionais que a BNCC teve efeitos nas práticas curriculares e que houve uma flexibilização considerando o contexto da pandemia da covid 19 que exigiu uma tradução do currículo para a alfabetização, da organização didático-pedagógica, da seleção dos critérios de seleção de conteúdos ,dentre outros elementos.

Nesse ínterim, não há possibilidades da tessitura de cópias fiéis de discursos, sejam eles nas dimensões do texto político, de propostas curriculares, dos discursos da formação. Pois, o cotidiano nos coloca frente a situações que acionam nossas referências teórico-práticas, mas que estes, na maioria das vezes, não são suficientes para atuar nestas situações.

No discurso do professor (P9) percebemos os registros de práticas pedagógicas tradicionais em sua prática curricular que se destaca em ações vivenciadas no espaço virtual da sala de aula, ao cumprir um planejamento rígido, sem a evidencia de adequações.

Nesta direção, não apenas os guias de ensino e orientações curriculares das políticas curriculares que estão presentes na política educativa da escola são fatores levados em conta na organização do tempo curricular. Entretanto, na observação da turma do professor (P10), evidenciamos o movimento da efetivação de práticas curriculares se intensificando com os variados elementos que o cotidiano que foi nos apresentando como espaços-tempo de negociações discursivas:

a) o planejamento curricular;

b) o tempo curricular;

c) a relação com os pares e as demais práticas pedagógicas institucionais.

No entanto, nossas observações possibilitaram identificar que as políticas-práticas curriculares intrinsecamente articuladas com todos os elementos supracitados, atravessando o tempo vivência curricular cotidiano e se concentrando nas possibilidades de alfabetizar os estudantes fazendo uso das ferramentas tecnológicas possíveis.

Na sala de aula, a observação permitiu-nos concluir que, pelas concepções dos professores, suas práticas curriculares sofreram modificações, alterações e significados diante da implementação da BNCC.

Isto significa dizer que, de acordo com os diálogos dos dados diante das entrevistas, da análise dos documentos e das observações, os professores reorganizaram seu planejamento e ressignificaram suas práticas curriculares, visivelmente percebidas nas atividades propostas e efetivadas em momentos tão conturbadas com pandemia da covid 19.

Nesse sentido, buscaram ir além na tarefa árdua de superar o currículo, muitas vezes imposto de forma normatizadora, com paradigmas da racionalidade técnica e se reinventaram construindo pontes na perspectiva do paradigma flexível e participativo. Essas formas de conceber, perceber e desenvolver o currículo, tornaram-se visíveis no quotidiano da sala de aula que observamos.

No cotidiano das práticas curriculares dos professores alfabetizadores, presenciamos momentos de ressignificação, diversidade, acolhimento, resistência e acima de tudo coragem para inovar diante do inesperado, do incerto.

Dessa forma, diante dos efeitos da BNCC nas práticas dos professores (P2, P4 e P8) há um linguajar comum nas salas de aula dos termos, otimizar, modernizar, os processos de ensino-aprendizagem em vistas ao alcance dos resultados de leitura e escrita dos estudantes determinados pelos organismos da SME. Tais metas são acompanhadas mensalmente pelos professores e coordenadores pedagógicos das escolas e a partir desses resultados são elaborados planos de intervenção pedagógica de acordo com os níveis de leitura e escrita.

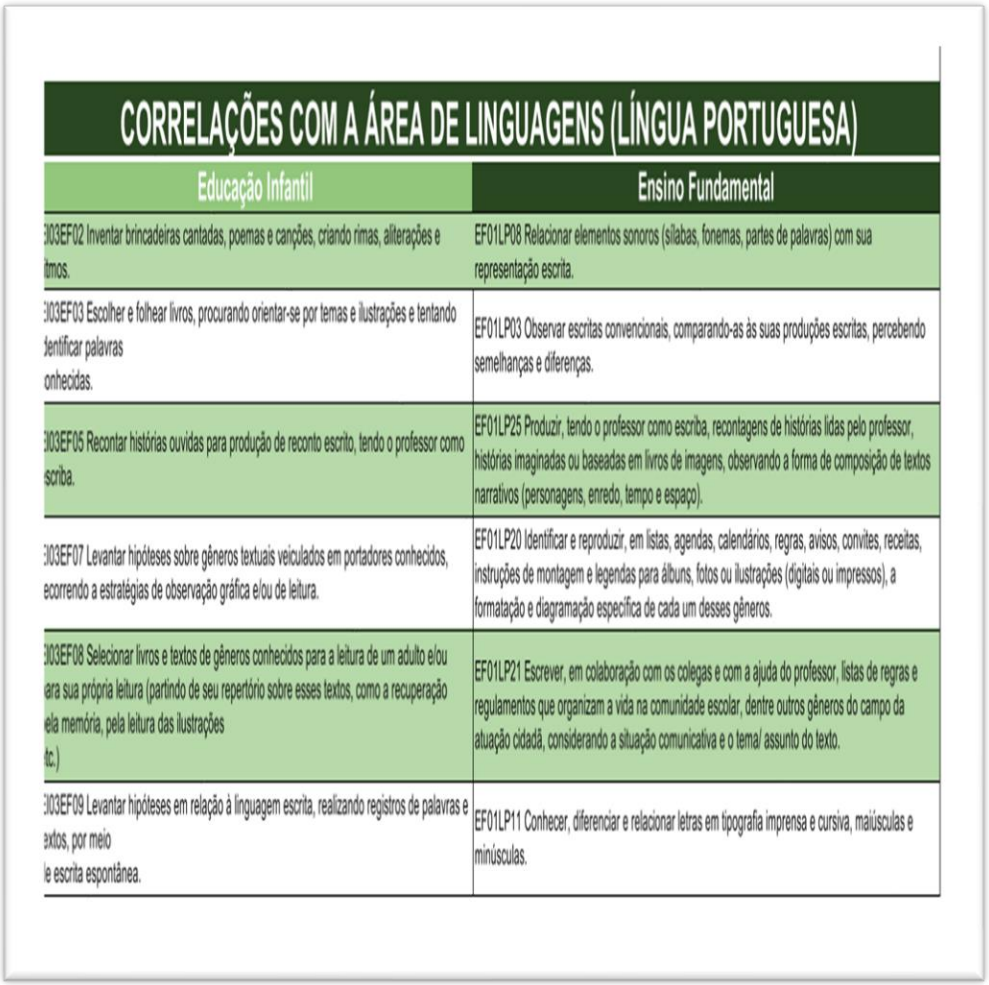
Cabe ressaltar que os professores utilizaram os livros didáticos realizando as adaptações das atividades propostas no caderno de planejamento. Em um desses momentos observamos a inquietude do professor (P10), pois quase 90% dos estudantes de uma das turmas apresentaram conhecimentos mínimos de leitura, fato que dificultou a realização da atividade proposta. Assim, diante da efetivação do desenvolvimento curricular ao perceber a dificuldade de colocar em prática suas ações pelo fato de precisar “cumprir o planejado” partindo das especificidades da BNCC, com seus tempos, as competências e habilidades.

Diante desse dilema, o professor reavaliou o planejamento e fez uso do documento Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC), a partir de um recorte das habilidades contidas no DCRC, considerando especialmente aquelas que influenciam no desenvolvimento das 10 competências gerais e específicas contidas no Referencial Curricular e alinhadas à BNCC e a correlação de habilidades e competências da Educação Infantil que deveriam ser trabalhadas com os alunos inicialmente.

Nessa direção, percebe-se a relevância da reflexão da teoria na prática pedagógica relacionando-a com a realidade do contexto social, pois o documento OCPC que tem como objetivo auxiliar na reorganização dos conteúdos e atividades e exige reflexão por parte de quem vai utilizá-lo.

A partir dessa análise, percebemos que o professor precisou pensar em habilidades prioritárias que garantisse aos alunos, melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento.

Figura 30 - Correlação do componente curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental do documento da DCRC



CORRELAÇÕES COM A ÁREA DE LINGUAGENS (LÍNGUA PORTUGUESA)	
Educação Infantil	Ensino Fundamental
3003EF02 Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e timos.	EF01LP08 Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
3003EF03 Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.	EF01LP03 Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.
3003EF05 Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.	EF01LP25 Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).
3003EF07 Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	EF01LP20 Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
3003EF08 Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)	EF01LP21 Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
3003EF09 Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.	EF01LP11 Conhecer, diferenciar e relacionar letras em tipografia imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - Fortaleza.

Neste sentido, fomos espectadores de assinaturas singulares (Derrrida, 2006) emanadas por cada professor alfabetizador diante de suas práticas curriculares. Dessa forma, foi partir do movimento de práxis que os professores realizaram a leitura da realidade, no caso em questão, dos espaços virtuais de aprendizagem representados nos diversos cenários de contextos curriculares que efetivamente

incidiram sob suas práticas e as modificaram em um emaranhado processo de tradução, para fazer do currículo um espaço de construção, compreendendo que o desenvolvimento da prática curricular pressupõe a profissionalidade docente (saberes, competências e habilidades) para a viabilizar a tomada de decisões na prática curricular de forma coletiva.

De acordo com Villas Boas (2005), a sala de aula é um espaço de inovação na atividade de ensinar, aprender e pesquisar. Esse critério extrapola a prática de transmissão de conteúdo e introduz um novo modo de gerir o ensino em nível de organização curricular, pressupõe um processo de compreensão, por parte do professor, da relação que precisa estabelecer entre a proposta nacional, realidade local e o diálogo com os alunos em processo de formação, de tal modo que na prática curricular de sala de aula sejam assumidas novas abordagens de ensino e aprendizagem.

A prática curricular como uma atividade flexível e inovadora, no que toca às decisões necessárias para a organização curricular e a prática em sala de aula, em termos pedagógicos, pode seguir vários princípios, destacando-se o da disciplinaridade, o da interdisciplinaridade, o da transdisciplinaridade, por último, de acordo com Veiga-Neto (2005), vinculados ao princípio dos temas transversais.

Assim, as práticas curriculares são configuradas no tempo e no espaço de acordo com suas formas de legitimação e transmissão, com base na "instrumentação dos saberes através de convergência e de um padrão estável de procedimentos" (Pacheco, 2014, p.78).

Pacheco (2011) trata da seleção, organização curricular e sequência do conhecimento acadêmico como processo de transformação curricular. Isto é, caracterizado pelos objetivos educacionais implícitos nas políticas da educação e nas práticas curriculares articuladas no planejamento dos programas e planos.

Nesse contexto, faz-se necessário considerar que a presente investigação, dentre as questões de investigação, uma delas tem o foco na inovação educativa na perspectiva das práticas curriculares dos professores, centradas nas dimensões que envolve as possíveis mudanças das ações dos professores alfabetizadores diante da implementação da BNCC e sobretudo na operacionalização curricular. As referências relacionadas aos aspectos pedagógicos em consonância com à inovação são de diferentes ordens, porém sintetizamos no seguinte:

Quadro 48 - Contexto e evidências relacionadas à inovação

CONTEXTO	EVIDENCIAS
Princípios de Aprendizagem	Educação integral Valorização do desenvolvimento da autonomia do estudante
Objetivos Educativos	Experiências educativas dos alunos

Organização Curricular	Flexibilidade Realização por unidade temática Interdisciplinaridade Planejamento e acompanhamento das ações Readequação Curricular Campos de experiência
Organização dos conteúdos Curriculares	Interdisciplinaridade Novos modos de compreender os componentes curriculares
Metodologia	Utilização de ferramentas tecnológicas Aprendizagem com pesquisa Integração teoria e prática Valorização das práticas pedagógicas
Processo de Avaliação da Aprendizagem	Avaliação participativa Avaliação processual Avaliação Formativa
Corpo Docente	Papel de Mediador Formação em contexto Ressignificação da cultura funcional docente Professor Inovador

Fonte: elaborado pela autora.

No contexto **princípios e aprendizagem**: Identificamos que o caminhar da aprendizagem parte da integração das competências e habilidades da Educação Infantil, e transcorre na correlação com os princípios postos para o Ensino Fundamental. Ainda, que as práticas partem da compreensão do aluno como ser integral e se traduzem em oportunidades de desenvolvimento da autonomia diante das atividades de pesquisa.

Em seguida, direcionamos as observações para a **contextualização e os objetivos educativos:** Neste âmbito, ocorreram situações a inovação, considerando a integração e/ou aproximação de conceitos escolares e as experiências educativas dos alunos, tornando o currículo relevante e mais próximo da realidade cotidiano de quem aprende.

Em se tratando da **organização curricular**, percebemos que quanto à organização curricular os planejamentos executados se balizaram nos pressupostos da interdisciplinaridade, estimulando novos modos de compreender os componentes curriculares e fortalecer as relações entre eles. As ações perpassaram desde o planejamento do professor à execução de projetos integradores, planejados coletivamente pelos professores alfabetizadores das referidas escolas da amostra.

No tocante **à organização dos conteúdos curriculares**: A execução das aulas foi dividida por áreas do conhecimento, componentes curriculares e unidades temáticas, que consistem um conjunto de conteúdo de uma mesma temática em uma unidade.

Sobre a **Metodologia:** Destacamos, como característica comum nas aulas observadas, as proposições metodológicas que privilegiaram à participação dos alunos e sua interação com os demais alunos, diante do planejamento de um número significativo de atividades coletivas visando à partilha do conhecimento.

Outro elemento diz respeito ao uso as tecnologias digitais que orientaram as práticas dos professores a partir da utilização de maneira a estimular o pensamento lógico, a cooperação e a linguagem dos alunos através por exemplo sala de aula invertida, jogos educativos, tertúlias literárias, desafios, dentre outros com o intuito de favorecer as aprendizagens e despertar o interesse dos alunos.

Ao incorporar as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, de forma progressiva nas aulas, o professor pode utilizá-las como ferramenta relevante para alfabetização, na efetivação de uma prática pedagógica capaz de contribuir com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Ainda nessa linha, Soares pontua que (2002) a tela como um "espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever" (p. 152).

No que diz respeito à **avaliação da aprendizagem**: Entendemos que os professores compreendem a avaliação como uma prática de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e que a mesma deve ocorrer de maneira processual e formativa. A avaliações de leitura e escrita dos alunos foram realizadas tanto para fins de diagnóstico, quanto formativo para o acompanhamento das aprendizagens enfatizando que a partir das estratégias utilizadas para avaliar a aprendizagem dos estudantes foi possível planejar sobre quais usos podem ser feitos dos resultados, na perspectiva de reflexão tanto da escola como dos professores a nível de organização dos agrupamentos.

Para que fosse possível avaliar as competências e habilidades dos alunos diante do fato da dificuldade de acesso aos recursos digitais os professores seguiram as o documento de *Orientações para a realização das avaliações escolares e registro de desempenho,* disponibilizado pela Secretária Municipal da Educação de Fortaleza.

Evidenciamos momentos em que os professores fizeram uso dos seguintes recursos digitais no acompanhamento do processo de aprendizagem e de avaliação dos estudantes dentre eles: *WhatsApp,* plataforma *Google Classroom*, dentre outros.

No quesito **corpo docente:** Houve uma reconfiguração da relação estabelecida entre professor e aluno, pois evidenciamos a partir das situações de aprendizagem planejadas, que o objetivo visava a criação de oportunidades de participação do aluno e a valorização da construção coletiva. Dito isso, se

efetivaram mudanças nas relações nos espaços de sala de aula, onde os alunos passam a ser protagonistas de suas aprendizagens sob a mediação do professor.

No que diz respeito às mudanças das práticas dos professores, consideramos que alguns alteraram as suas práticas curriculares através do uso de novos métodos de trabalho na sala de aulas, com reflexos na forma de abordar os conteúdos, na contextualização das matérias para alfabetizar, no incentivo à pesquisa e a utilização de ferramentas digitais, ainda, na própria reorganização e compreensão dos espaços de sala de aulas.

Tais mudanças envolveram flexibilidade, abarcando em seu arcabouço múltiplas concepções, saberes e contextos dos sujeitos. Evidenciamos ações concretas que possibilitaram a alfabetização e o letramento, simbolizadas, em tempos de pandemia, como possibilidades de um espaço de construção de laços, de apoio e relação de troca, minimizando os vazios gerados pela ausência da presença física.

Ainda nesse ínterim de inovação, cabe citarmos à disponibilização da Plataforma Escola Digital que contribuiu durante o ensino remoto para que professores e estudantes pudessem ter acesso a um repertório vasto de recursos didáticos pedagógicos para apoiar as práticas pedagógicas e facilitar o uso das tecnologias.

A utilização dessa ferramenta tecnológica significou para os professores, a oportunidade de aprender sobre o uso das tecnologias como instrumento de ensino e aprendizagem, pois a plataforma disponibilizava cursos básicos de acesso e manuseio, exemplos de planos de aula, dicas de como usar os recursos da Escola Digital com os alunos e incluir a tecnologia no seu planejamento pedagógico, ferramentas para criar as salas virtuais, os jogos, dentre outras atividades.

Figura 31- Portal de Jogos educativos da Escola Digital



Fonte: Escola Digital/SME-Fortaleza.

No entanto, é possível perceber que ocorreu um movimento de superação dos obstáculos relacionados à metodologia tradicional pelos professores, a partir do momento que conseguiram, apesar do ensino remoto, dar continuar com as atividades de leitura e escrita, desenvolvendo, assim, inovações educativas para o processo de ensino.

Nesse caso, as inovações estão relacionadas com a alfabetização dos alunos a partir de ferramentas tecnológicas viáveis e interativas. Para os professores, a plataforma disponibilizou cursos básicos de acesso e manuseio das tecnologias, exemplos de planos de aula, dicas de como usar os recursos da Escola Digital com os alunos e incluir a tecnologia no seu planejamento pedagógico, ferramentas para criar as salas virtuais, os jogos, dentre outras atividades.

De fato, a relação do currículo com a vida (Reid, 2009) nos faz refletir sobre o aspecto social envolvido diretamente na construção do currículo, principalmente em tempos de pandemia, onde a efetivação desse currículo com a inclusão digital ocorreu de forma extremamente rápida e inesperada pelos professores.

Partindo do princípio de que o currículo não se deve enclausurar pelas limitações de qualquer finalismo instrumental, devendo, pelo contrário, abrir-se a todas as esferas da experiência da vida humana, nas quais se incluem o pensamento sobre o fenômeno digital, Harari (2018) desafia-nos a manter a concentração, tanto a nível coletivo como individual, numa era pejada de mudanças constantes e desorientadoras.

Figura 32 -Portal de apoio aos professores da Escola Digital



Fonte: Escola Digital/SME-Fortaleza.

Salienta-se que o desafio de desenvolver práticas curriculares inovadoras demandam dos professores uma ressignificação de concepções, a realização do exercício constante de contextualização do currículo articulando os saberes que ele preconiza para que assim, seja possível ocorrer mudanças nas suas práticas pedagógicas considerando os contextos e sujeitos reais.

Em consonância com a BNCC, compreende-se que os conhecimentos se complexificam à medida que se avança na etapa e que vão se interligando. Aqui, como uma inovação, encontrar-se-á, possivelmente, habilidade sendo abordadas por mais de uma vez, eventualmente relacionados a objetos do conhecimento diferentes, interagindo no mesmo componente curricular.

Percebemos que os referidos desafios à sua profissionalidade que tais esforços de inovação implicam: articularem o desenvolvimento de competências e habilidades, integrarem as tecnologias digitais nos modos de acesso à informação e de produção dos seus conhecimentos, principalmente relacionada à alfabetização, desenvolverem o trabalho coletivo considerando o desenvolvimento da autonomia dos alunos, exerceram a função de agentes da mudança curricular.

Considerando-se as práticas de ensino-aprendizagem que envolvem maior protagonismo docente, destacam-se as atividades que levam em consideração características da turma, a organização dos grupos, o uso das tecnologias digitais e condução das aulas na perceptiva do acolhimento, da

explicação dos conteúdos e das resoluções dos exercícios considerando o processo de alfabetização dos estudantes.

Quadro 49– Práticas de ensino-aprendizagem dos professores alfabetizadores

PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM MAIS OBSERVADAS
Exposição/explicação dialogada dos conteúdos
Realização de atividades que levam em consideração características da turma/ grupos
Realização de atividades através de ferramentas digitais
Práticas de maior protagonismo dos estudantes
Realização de trabalho em grupo
Realização de trabalho envolvendo a família
Realização de atividades de leitura de textos de forma individual
Realização de atividades de análise e reflexão sobre situações do dia a dia e do mundo
Promoção de situações de diálogo e de partilha de saberes
Realização de atividades de sistematização e de relação de conhecimentos com ênfase nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática
Realização de atividades promotoras de criatividade através do Programa Luz do Saber e da plataforma digital

Fonte: elaborado pela autora,

Como podemos observar as atividades citadas acima exigem dos professores uma ressignificação de suas práticas e implicam um maior protagonismo em suas ações de planejamento. Ressalta-se, ainda, que dentre as práticas elencadas foram observadas predominantemente, a utilização de tecnologias digitais em um contexto de ensino remoto motivado pela pandemia de Covid-19, a realização de atividades de sistematização de forma coletiva e individual e o enfoque nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática e a articulação dos objetos de conhecimentos em diferentes unidades temáticas e a organização dos ciclos propostos, delimitando melhor os objetos de conhecimento em cada ciclo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender." (Clarice Lispector).

A necessidade de investigar os efeitos da implementação da BNCC nas práticas curriculares de professores alfabetizadores da Rede Municipal da Educação de Fortaleza, bem como de caracterizar o processo de implementação da BNCC como uma ação da política curricular na área da alfabetização; analisar as perspectivas de professores alfabetizadores no contexto da implementação da BNCC relativamente às suas práticas curriculares e relacionar a implementação da BNCC com estratégias de inovação nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores, objetivos que nortearam esta tese – foram alcançados na medida em que se identificaram elementos que corroboram para a compreensão destas questões no contexto analisado.

Nesse cenário, observa-se na esfera educacional, que a alfabetização, continua sendo o foco de permanente de discussões, reflexões e problematizações no âmbito das reformas curriculares, principalmente, no contexto atual que nos remete a considerar que têm sido constantes os dados apresentados relativos ao fracasso escolar em relação ao processo de apropriação da escrita e da leitura pelos estudantes.

Os dados produzidos pela nota técnica Impactos da pandemia na alfabetização de crianças**,** de elaboração da ONG Todos Pela Educação com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2012 a 2021,realizou um estudo analisando os dados de alfabetização dos alunos do 2º ano entre 2019 e 2021.

Os estudos apresentados destacaram um grande desafio para a educação: o número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever aumentou em 66,3%. Assim, diante dessa problemática, historicamente constatada que é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais.

Com a aprovação da BNCC, as redes de ensino de todo o país foram intimadas a se mobilizar em torno do documento intitulado Base Nacional Comum Curricular proposto pelo Ministério da Educação (Brasil, 2015).

Dentre as mudanças propostas pelo documento, um dos principais enfatiza a definição de direitos de aprendizagem específicos para a etapa, ancorados nas competências gerais que regem todo

o documento, além da antecipação da alfabetização para o final do 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

Entretanto, diante do exposto, é oportuno destacar para o fato de que o currículo não é neutro. Ao partir da seleção de determinados conhecimentos em detrimentos de outros, há uma relação de poder estabelecida nesse movimento que gera à homogeneização da escola.

É sobre os efeitos da implementação da BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores nas escolas da rede municipal de Fortaleza que esta tese está focada, e busca responder às seguintes questões de investigação:

I) Quais os efeitos têm a BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Fortaleza- Ceará?

ii) Que mudanças são evidenciadas nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores a partir da implementação da BNCC?

iii) A implementação da BNCC potencializa a inovação educativa nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores?

Nesse sentido, ao invés de apresentar finalizações de sentidos, enxergamos as considerações finais como oportunidade de refletirmos sobre as questões de investigação que dialogamos nesta pesquisa, considerando que presenciamos no decorrer do desenvolvimento, situações ímpares , onde os professores ultrapassaram o tradicional conceito de implementadores de novas propostas curriculares para exercerem o papel de sujeitos que possuem conhecimentos que podem influenciar no desenvolvimento e na implementação de propostas inovadoras.

De acordo com a pesquisa realizada e pautado na triangulação dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas, com professores alfabetizadores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos e das observações de sala de aula, a implementação da BNCC/DCRC teve os seguintes efeitos sobre as práticas curriculares dos professores: a partir da reorganização curricular, que ocorreu a partir da implementação da BNCC/DCRC, foram reelaborados os projetos políticos pedagógicos das escolas, tendo em vista a necessidade de readequação dos documentos a nova proposta.

Tal ação resultou mudanças que vão desde a uma abertura para realização de ações pautadas no planejamento participativo e por área de conhecimento, ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades; propostas de atividades com foco na leitura e letramento, mesmo que ainda limitadas aos componentes de língua portuguesa e matemática, isso atribuído as dificuldades encontradas para alfabetização em tempos de pandemia.

Identificamos a partir das leituras realizadas que a política curricular da BNCC enfrentou resistências principalmente de entidades acadêmicas, as quais argumentavam principalmente sobre o engessamento da proposta, anulando o professor do exercício da tomada de decisão no fazer pedagógico e da efetivação referente ao currículo.

É preciso considerar que apesar de reconhecer as influências externas na micropolítica da escola, não partimos da compreensão de que as mesmas exerçam tal poder absoluto aponto de impossibilitar o surgimento de inovações nesses espaços.

Essa compreensão nos fez entender que a política curricular da BNCC assume a possibilidade de atribuir significações à docência que, inclusive, podem ser repercutidas na organização do trabalho pedagógico e nas práticas curriculares. Entretanto, as produções advindas da política curricular são interpretadas pelos sujeitos da prática, em diálogo com a construção dos saberes, das relações vivenciadas no espaço escolar e das experiências construídas no âmbito de sua prática curricular e que geram um movimento contínuo de integração e contextualização.

No tocante às mudanças nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores no a partir das observações das aulas, percebemos atos de tradução do currículo ocorreram situações que ultrapassam a compreensão dos objetivos de pesquisa estabelecidos, nos fizeram visualizar outras perspectivas antes não imagináveis sobre a questão que norteou o estudo.

Enfatizamos a preocupação de alguns professores no que diz respeito ao trato das diferenças locais e os riscos que a padronização pode causar, principalmente na questão da autônima. Por outro lado, percebemos que para alguns professores a BNCC tem a potencialidade de mudar a prática, tendo em vista seu caráter normativo.

Nesse ínterim, a construção das análises realizadas representou um exercício de provocação perante a tradução das práticas curriculares dos professores alfabetizadores que foram sendo construídas, com singularidade diante do contexto vivenciado no período da implementação, a partir das diferenças curriculares presenciadas nas cenas curriculares protagonizadas pelos sujeitos da pesquisa com as influências de outras situações que surgiram no período da pandemia da covid 19.

No que se refere as dificuldades observou-se que inicialmente, alguns professores apresentaram falta de domínio das ferramentas digitais, sendo minimizados ou superados a partir da forma distinta com que cada professor foi lidando com as dificuldades, modificar todo um conhecimento prático construído ao longo de sua vida profissional e pessoal, tornando-se, assim, um processo difícil e longo, mas que, como foi visto, pode ser realizado.

Ainda sobre as práticas curriculares dos professores, identificou- se que ocorreu uma ação conjunta de gestores, professores e familiares em um trabalho participativo para que as ações propostas no planejamento pudessem ser executadas, considerando o caráter das aulas remota e ainda o fato da dificuldade de acesso dos alunos aos meios tecnológicos, exigindo assim, uma estratégia que não deixasse nenhum aluno excluído do processo de ensino-aprendizagem, realizando assim, um acompanhamento personalizado do desempenho de cada estudante..

Compreendemos que ao realizar tais ações de motivar estudantes, professores e gestores para uma dinamização e inovação do processo ensino aprendizagem, ampliação dos momentos de formação continuada, ainda que haja a necessidade de ampliação dos mesmos, entre outras. Desse modo, é possível inferir que houve também impactos e resultados positivos com a implementação da BNCC.

Relativo à questão da implementação da BNCC potencializar a inovação educativa nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores, identificamos o aspecto da intencionalidade deliberada do professor em implementar novas propostas, como oportunidade real de mudança no quesito da alfabetização dos alunos e também de desenvolvimento profissional. Esse aspecto foi presenciado nas entrevistas, na análise dos documentos e nas observações de sala de aula.

O principal contributo que a implementação da BNCC trouxe para os professores alfabetizadores do 2º ano diz respeito as experiências inovadoras construídas ao longo desse processo de tal modo que é possível identificar uma práxis dos conceitos identitários de cada profissional impregnado nas ações efetivadas nas salas de aula virtual. Descrevem-se a si mesmos tendo como ponto de referência o momento da vivência inovadora: o "antes" e o "depois", não apenas da BNCC, mas diria o antes e depois da pandemia da covid 19.

No entanto, para isso, é relevante que os professores exerçam um papel de decisores curriculares "[...] determinante na construção da mudança educacional e curricular, quer se trate de inovações planificadas pelo poder central, quer de propostas com caráter mais descentralizado ou que emergem da periferia, neste caso das escolas e dos seus contextos" (Leite & Fernandes, 2010, p. 198).

Os dados obtidos identificam que os discursos produzindo no corpo documental da BNCC, fomentam possibilidades e limitações em suas constituições e que as suas traduções estão presentes nos campos de disputas. Assim, enquanto discurso, a BNCC estará sempre em processos de contestação nos espaços escolares, podendo manifestar mudanças e implicações para prática. Entendemos que o discurso sobre a BNCC comporta ordens diferenciadas de discurso, mas que interagem entre si. Ora reportam aos documentos oficiais, ora são contestados a partir das experiências cotidianas.

Dito isso, entendemos ainda que a BNCC pode introduzir mudanças não apenas na dimensão da sala de aula, mas no plano das organizações da escola e dos currículos, principalmente na alfabetização , campo minado de discussões. No entanto, a partir das nossas análises, percebemos que os professores desafiam as ordens do discurso da BNCC, em termos de se posicionarem reflexivo e politicamente sobre suas identidades profissionais. Assim, percebemos que eles rejeitam a noção técnica da profissão, em termos de reproduzir ou cumprir planos de ação estabelecidos exterior e contraditoriamente às suas realidades e práticas.

Para concluir, consideramos que este estudo ainda apresenta múltiplas possibilidade de análise e que, olhando para o trabalho realizado, outras vertentes se ramificam mostrando novas possibilidades de investigação.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrucio, F. L. (2018). Uma breve histórica da educação como política pública no Brasil. In D. L. Dalmon, C. Siqueira, & F. M. Braga (Org.), *Políticas Educacionais no Brasil: O que podemos aprender com casos reais de implementação.* Edições SM.

Aguiar, M. Â. S., & .Dourado, L. F. (Orgs.). (2018). *A BNCS na contramão do PNE 201-2024:* Avaliação e perspectivas. ANPAE.

Aguiar, R. R., Gomes, I. F. & Campos, M. O. C. (Orgs.). (2005). *Relatório final do comitê cearense para a eliminação do analfabetismo escolar: educação de qualidade começando pelo começo*. Assembleia Legislativa Do Ceará.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* Cortez.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* Cortez.

Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* Cortez.

Alonso, L. (2013). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados.* Instituto de Estudos da Criança.

Alves, E. F. G. (2019). *Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular - anos iniciais do ensino fundamental* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB]. http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12253.

Alves, N. (2014). Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista E-curriculum*, 12(3), 1464–1479. https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904003.pdf.

Amado, J. (2017). *Manuel de investigação qualitativa em educação.* Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, *5*, 53-63. https://woc.uc.pt/fpce/person/ppinvestigador.do?idpessoa=10057.

Amorim, R. M. de. (2012). *As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife.* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco]. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4159.

Apple, M. W. (1982). *Ideologia e currículo.* Brasiliense.

Apple, M. W. (1989). *Educação e poder.* Artes Médicas.

Apple, M. W. (1994). Repensando ideologia e currículo. In: A. F. Moreira; & T. T. Silva. *Currículo, Cultura e Sociedade.* Cortez.

Apple, M. W. (1997). *Os professores e o currículo:* Abordagens sociológicas. Educa.

Apple, M. W. (1999). *Ideologia e Currículo.* Porto Editora, LDA.

Apple, M. W. (2000). *Política cultural e educação*. Cortez.

Aranda, M. A. de M. *O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA "Brasil de Todos 2004-2007".* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS]. https://bitlybr.com/frTIs.

Araújo, J. C. S. (2018). Ensino Fundamental no Brasil: entre expectativas e experiências de 1988 a 2017. In: I. P. A., Veiga; & E. F., Silva (Orgs.). *Ensino Fundamental: da LDB à BNCC.* Papirus.

Azevedo, J. M.L., & Aguiar, M.A. (2006). Políticas de educação: concepções e programas. In L. C. Wittmann, & R. V. Gracindo (Orgs.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil.* Inep.

Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, 1 (2), 99-116, jul./dez. https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no2/1.pdf.

Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: toward a theory of the school organization.* Routledge.

Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post-structured approach.* Open University Press.

Ball, S. J. (2013). Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In M. W., Apple; S. J. BalL; & L. A. Gandin, (Orgs.). *Sociologia da Educação:* análise internacional. Penso.

Ball, S. J.; Maguire, M.; & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.* UEPG.

Ball, S.J.; & Bowe, R. (1992). Subject Departments and The "Implementation" Of National Curriculum Policy: An Overview Of The Issues. *Journal Of Curriculum Studies,* London, 24 (2), 97-115.

Ball, S. J. (2016). Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In M. W., Apple; S. J. BalL; & L. A. Gandin, (Orgs.). *Sociologia da Educação: análise internacional.* Penso.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo.* Edições 70.

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Orgs.). (2016). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Vozes.

Biondo, F. G. (2019). Base Nacional Comum Curricular: contexto, significados e desalinhamentos cotidianos*. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva (Cap-UERJ),* 8 (17), jan-abr, 19–33. https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/38729.

Bisquerra, R. (1989). *Metodos de investigación educativa: guia practica.* Ediciones Ceac, S.A.

Bittencourt, J. (2017). A base nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In *Anais do XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE),* Curitiba, 553-569.

Blog Materiais PDG. (2020). *Caderno de Alfabetização.* https://www.materiaispdg.com.br/2020/01/caderno-de-alfabetizacao-download.html.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação.* Fundação Manuel Leão.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: versão atualizada até a emenda nº 59/2009.* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9304/96. Senado Federal.

Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução.* Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf.

Brasil. (2007a). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante

programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr.

Brasil. (2007b). Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 abr.

Brasil. (2010a). *Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010*. Conselho Nacional de Educação.

Brasil. (2010b). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.* Ministério da Educação.

Brasil. (2013). *Avaliação nacional da alfabetização (ANA)*: *documento básico*. INEP. http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana.

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

Brasil. (2016). Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino. *Diário Oficial da União.* Ministério da Educação.

Brasil. (2017). Portaria nº. 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. *Diário Oficial da União:* seção 1, Brasília, DF, n. 130, p. 20, 10 jul.

Brasil. (2018a). Base Nacional Curricular Comum. Ministério da Educação http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Brasil. (2018b). *Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018.* Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf.

Brasil. (2020). Parecer 19 de 2020. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 19/2020. http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file.

Campos, D. L., & Martino, V. de F. (2018). As políticas públicas em educação e o desenvolvimento socioeconômico brasileiro: uma análise histórica dos (19)80 até os dias de hoje. In*: Anais do 1º Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social*, Franca -SP.

Canário, R. (1996). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In: B. P., Campos. (Org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Instituto de Inovação Educacional.

Candau, V. M. F. (2003). Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In. V. M. F., Candau (Org.). *Magistério, construção cotidiana*. (5ª. ed.) Vozes.

Carbonell, J. (2001). *A aventura de Inovar: A mudança na escola.* Porto Editora.

Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: A mudança na escola.* Artmed.

Ceará. Assembleia Legislativa do Estado. (2006). Educação de Qualidade começando pelo Começo. *Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar*.

Ceará. (2007). Lei n. 14.026 de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – Paic, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos

municípios cearenses e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado.* http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_ 14026_2007.pdf.

Ceará. (2012). *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: Boletim da Gestão Escola.* Secretaria da Educação.

Ceará. (2019). *Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC).* Conselho Estadual de Educação. https://bitlybr.com/iufyB.

Ceará. (2020). *Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará-OCPC*. Secretaria da Educação. https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/ultimas-atualizaco.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber - Elementos para uma teoria*. Artmed.

Chevallard, Y. (1991). *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné.* La pensée Sauvage.

Coll, C. O. (1997). *Construtivismo na sala de aula.* Ática.

Compiani, M. (2018). Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza. *Ciências em Foco*, 11(1). Recuperado de https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/9726. [Acessado em 02 abr. 2022].

Correa, A., & Morgado, J. C. (2018). A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Tensões e desafios. In: *Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação,* 3, Portugal, 1-12.

Correia, J. A. (1991). *Inovação pedagógica e formação de professores.* (2ª. ed.) ASA.

Craveiro, C. B. (2014a). *Políticas curriculares para a formação de professores: processos de identificação docente (1995- 2010).* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro]. https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10373.

Ceará. (2006). *Educação de Qualidade começando pelo Começo. Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar.* Assembleia Legislativa do Estado.

Cunha, L.A. (1995). *Educação, Estado e democracia no Brasil.* Cortez.

Cury, C. R. J., Reis, M. & Zanardi, T. A. C. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. Cortez.

Dambros, M., & Mussio, B. R. (2014). Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. *Anais do X ANPED SUL*, Florianópolis.

Dapper, V. R. M. (2021). *Os saberes e as práticas dos professores do Ensino Fundamental - anos iniciais sobre a alfabetização cartográfica para a implementação da BNCC no território brasileiro.* [Dissertação de Mestrado em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon].

Dapper, J. M., & Leite, F. A. (2016). Inter-relação universidade e escola básica por meio de programas de iniciação científica. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, Niterói, 9, 1868–1880. https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2569/1/Dapper.pdf.

Day, C. O. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (2), 151-188.

Dourado, L. F., Oliveira, J.F., & Santos, C. A. (2007). *A qualidade da educação: conceitos e definições.* INEP. http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J., Lima, & J. A., Pacheco (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses.* Porto Editora.

Fernandes, R. (2007). *Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas.* INEP.

Ferreira, C. S., & Santos, E. N. (2014). Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. *Revista LABOR*, 11 (1).

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita.* Tradução de Diana Myriam Lichtensteinet al. Artes Médicas.

Fiorio, A. F. C., Lyrio, K. A., & Ferraço, C. E. (2012). Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/ as alunos/as. *Revista Educação e Realidade,* 37 (2), 569-587.

Flores, M. A, & Flores, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/657/1/MariaAFlores.pdf.

Fortaleza. (2009). Resolução nº 01/2009 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza de 21 de outubro de 2009. Dispõe sobre Credenciamento de Instituição de Ensino Fundamental, Autorização e Reconhecimento do curso, bem como sobre a renovação do Credenciamento e Reconhecimento das escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e dá outras providências. Conselho Municipal de Educação de Fortaleza. https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/download-file/documentById?id=0e827ced-25c3-47cd-801f-54ae72d9b4e5.

Franco, M. A. S. (2012). *Pedagogia e prática docente.* Cortez.

Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. (5ª. ed.) Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Paz e Terra.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Extensão ou comunicação?*. Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido.* (41ª. ed.) Paz e Terra.

Freire, P. (2020). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Paz e Terra.

Freitas, L. C. (2005b; 2011). Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 43 (148), 348-365.

Fullan, M. (1982). *The new meaning of educational change.* Teachers College Press.

Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change. Routledge.

Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change.* Routledge.

Fullan, M.; & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade.* Artmed.

Ghedin, E., & Franco, M. A. S. F. (2011). *Questões de método na construção da pesquisa em educação.* 2. ed. Cortez.

Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: A., Nóvoa (Org.). *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madri: Morata.

Goldberg, M. A., & Franco, M. L. P.B. (1980). *Inovação educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa.* Cortez & Moraes. Fundação Carlos Chagas.

Gomes, A. V. A. (2005). *Alfabetização na Idade Certa: garantir a aprendizagem no início do Ensino Fundamental.* Câmara dos Deputados.

Gomes, A. V. A. (2013). *Alfabetização na Idade Certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental.* Câmara dos Deputados.

Gontijo, C. M. M. (2015). Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf*, 1 (2), 174-190.

Goodson, I. (1995). *Currículo: teoria e história.* Vozes.

Gorni, D. (2007). Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais,* 15(54), 67-80. http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v15n54/v15n54a05.pdf.

Gorni, D. A. P. (2007). Ensino fundamental de 9 anos: Estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: avaliação política pública*, 15 (54), 67-80.

Havelock, R. G.; Huberman, A. M. (1980). *Innovacións y Problemas de la Educación: Teoria y realidad en los países en desarrollo*. UNESCO.

Hernández, F., & Sancho, J. M. (2000). Aprendendo com as inovações nas escolas. Artmed.

Hoffmann, J. (2012). *Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.* Mediação.

Höfling, E. M. G. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES*, 21 (55).

Huberman, A. M. (1973). *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação.* Cultrix.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2020). *Documentação do Censo 2020.* IBGE.

INEP. (2013). *Censo da educação básica – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. http://portal.inep.gov.br/basica-censo.

Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.* (8ª. Ed.) Papirus.

Krippendorff, K. (1990). *Metodologia de Analisis de Contenido.* Ediciones Paidós.

Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores.*

Lessard, H, Goyette, G., & Bouti, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.* (2ª. ed.) Instituto Piaget.

Libâneo, J. C., & Silva, E. (2016). Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 24 (1), 816-840, ago. https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783.

Lopes, A. C. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.* EdUERJ.

Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, (26), 109-183. http://stoa.usp.br/gepespp/files/3114/17469/Pol%C3%ADticas+curriculares+-

+continuidade+ou+mudan%C3%A7a+de+rumos.pdf.

Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas,* (39), 7-23. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf.

Lopes, A. C. (2018). Apostando na produção contextual do currículo. In: M. Â. S., Aguiar, & L. F., Dourado (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.* [Livro Eletrônico]. ANPAE.

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2006). O Pensamento curricular no Brasil. In: A. C., Lopes, & E., Macedo. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos.* Cortez.

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2008). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas.* Cortez.

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo.* Cortez.

Lopes, A.C., & Macedo, E. (2011). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Ball, S. J.; Mainardes, J, (org.). *Políticas educacionais:* questões e dilemas. Cortez.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* Editora Pedagógica e Universitária.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27 (94), 47-69.

Marques, C. A. et al. (2006). Qual o nível de alfabetização das crianças do Ceará? In: R. R., Aguiar, I. F., Gomes, M. O. C., Campos (Orgs.). *Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: educação de qualidade começando pelo começo.* Assembleia Legislativa do Ceará.

Marques, C. D. A., Aguiar, R. R., & Campos, M. O. C. (2009). Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. *Estudos em Avaliação Educacional*, *20* (43), 275-291.

Meier, M., & Garcia, S. (2011). *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky.* 7. Ed. Edição do autor.

Morais, A. G. (2012). *Sistema de Escrita Alfabética.* Editora Melhoramentos.

Moreira, A. F. B. (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Papirus.

Moreira, A. F. B. (1996). Os parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação e realidade,* 21.

Moreira, A. F. B. (org.). (1997). *Currículo:* questões atuais. Papirus.

Moreira, A. F. B. (2000). Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. *Educação & Sociedade,* 21 (73),109-138.

Moreira, A. F. B. (org.). (2002). *Currículo:* políticas e práticas. Papirus.

Moreira, A. F. B. M. (2012). Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. *Revista Teias* 13 (27), 27-47. https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24250.

Moreira, A. F. B. (2013). *Currículos e programas no Brasil.* Papirus.

Moreira, A.F. B. (2013). Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. *Revista Teias,* 13 (27), 27-47.

Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. (Orgs.). (2001). *Currículo, cultura e sociedade.* (5ª. ed.) Cortez.

Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2007). *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.* Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica.

Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. da. (Orgs.). (2001). *Currículo, cultura e sociedade.* (5ª. ed.) Cortez.

Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular.* Asa.

Morgado, J. (2002). Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação. *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.* Edições Colibri, 1031-1040.

Morgado, J. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga].

Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente.* Porto Editora.

Morgado, J. (2009). Avaliação e autonomia curricular: dos discursos emancipadores à (des)regulação das práticas. *Anais... Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 10. Universidade do Minho, 3590-602, 2009

Morgado, J. (2011). Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27 (3), 391-408. https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26411.

Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação.* De Facto Editores.

Morgado, J. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação.* De Facto Editores.

Mortatti, M. R. L. (2010). Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação,* 15 (44), 329-341.

Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação.* (3ª. ed.) Codex.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente.* Educa.

Oliveira, I. B., & Frangella, R. C. P. (2019) Com que Bases se Faz uma Base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: F. C. T., Silva, C. X., Filha (Orgs.). *Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular.* Editora Oeste.

Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor.* Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis.* Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1999). Políticas curriculares: a decisão (re)centralizada. Trabalho apresentado em Seminário A territorialização das políticas educativas. *Actas do Seminário A territorialização das políticas educativas*, Guimarães.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis.* Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares.* Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2003). *Políticas curriculares: referenciais para análise.* Artmed.

Pacheco, J. A. (2005a). *Escritos curriculares.* Cortez.

Pacheco, J. A. (2005b). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação.* Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1),105- 143.

Pacheco, J. A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação,* 17, 75-90.

Pacheco, J.A. (2014). *Educação, conhecimento, currículo.* Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola.* Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2020). Uma outra escola? *Público on-line,* 7 de abril de 2020. https://www.publico.pt/2020/04/07/impar/opiniao/escola-1911167.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.* Artmed.

Pertuzatti, I. (2017). *Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC* [Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Comunitária da Região de Chapecó].

Pertuzatti, I., & Dickmann, I. (2019). Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: aval. públ, Educ.* [online], 27 (105), 777-795. https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701479.

Piaia, K., & Scalabrin, I. S. (2011). Um olhar sobre as políticas educacionais brasileiras: desafios e possibilidades. In*: X Congresso Nacional de Educação – Educere – PUC-PR*. https://portalidea.com.br/cursos/noes-bsicas-em-poltica-educacional-apostila03.pdf.

Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: saberes e identidade. In: S. G., Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* Cortez.

Pinar, W. F. (2004). *O que é a Teoria do Currículo?.* Porto.

Portal QEDU. (2020). *Brasil: Ideb 2019 por Estado*. Recuperado de https://qedu.org.br/brasil/ideb/estados. [Acessado em 23 fev. 2021].

Prado; V. J. (2002). A. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: M. C., Moraes (Org.). *Educação a distância:* fundamentos e práticas. (pp. 27-50). NIED-UNICAMP.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Gradiva.

Redyson, D., & Santos, M. (2015). Base Nacional Comum Curricular: desafios e implicações para o Ensino Religioso. *Espaço do Currículo*, 8 (3), 293-305.

Ribeiro, C.O. F., & Becalli, F. Z. (2019). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [recurso eletrônico]: a alfabetização de crianças em diálogo?* 1. ed. Instituto Federal do Espírito Santo. file:///C:/Users/cleyt/Downloads/PRODUTO%20EDUCACIONAL%20CAMILA%20-%20ADOBE_COMPACTO1.pdf.

Rocha, Á. M. C. (2008). *A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE.* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco].

Sacristán, J. G. (1996). Escolarização e cultura :a dupla determinação. In: Silva, L. H. et al. *Novos mapas culturais, novas pesepcitivas educacionais*. (pp. 34-50). Sulina.

Sacristán, J. G**.** (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* (3ª. ed.) Artmed.

Sacristán, J. G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: A., Nòvoa (org.). *Profissão professor.* (pp. 63-92). Porto Editora.

Sacristán, J. G**.** (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* (3ª. ed.) Artmed.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. (3ª. ed.) Artmed.

Sacristán, J. G. (2013). Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: J. G., Sacristán, A. I. P., Gómez (Orgs). *Compreender e transformar o ensino.* (4ª. ed.) Artmed.

Santana, A. C., & Rocha, R.M.W. (2007). Políticas curriculares nas escolas municipais de Maceió no foco das tensões. In: *Anais do III Colóquio internacional de políticas e práticas curriculares*. Políticas curriculares nas escolas municipais de Maceió no foco das tensões, 1-12.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.* Artes Médicas.

Saviani, D. (2005). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.* www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html.

Saviani, D. (2007). O ensino de resultados. *Folha de S. Paulo*, 29 abr. 2007[Caderno "Mais"], 3.

Schön, D. A. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional.

Sebarroja, C. (2001). *A aventura de Inovar: a mudança na escola.* Porto Editora.

Shön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Artmed.

Shön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Artmed.

Silva, I. L. F., Alves Neto, H. F., & Vicente, D. V. (2015). A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Revista Ciências Sociais Unisinos,* 51 (3), 330-342. https://www.redalyc.org/pdf/938/93843711011.pdf.

Silva, M. A. (2014). Práticas sociais híbridas: contribuições para os estudos curriculares em Educação Matemática. *Horizontes*, Bragança Paulista, 30 (2), 95-102. https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/64.

Silva, M. R. (2017). Os limites de uma reforma com "empresariamento" e que ignora as desigualdades. [Entrevista concedida a] Ricardo Machado. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos- IHU On-Line*, 516 (17), 42-45.

Silva, T. T. (1995). Apresentação. In I. F., Goodson, (Org). *Currículo:* teoria e história. (5ª. ed.) (pp. 7-13). Vozes.

Silva, T. T. (1999a). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Autêntica.

Silva, T. T. (1999b). Quem escondeu o currículo oculto. In: T. T., Silva, (Org). *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Autêntica.

Silva, T. T. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Autêntica.

Silva, T. T. (2008). Apresentação. In Goodson, I. F. *Currículo: teoria e história.* (5ª. ed.) (pp. 7-13). Vozes.

Silva, T. T. (2009). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Autêntica.

Silva, T. T., & Moreira, A. F. (Orgs.). (1995). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Vozes.

Silva, M. A. (2020). *Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores* [Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco]. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37716.

Silva, F. C. T., & Filha, C. X. (2019). *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular.* Ed. Oeste.

Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros.* Autêntica.

Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Edu. Soc.,* 23 (81), 143-160. https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt.

Soares, M. (2003). A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, 9 (52). http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf.

Sommerhalder, A., & Alves, F. D. (2011). *Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender.* CRV.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto.

Stake, R. E. (2007). Case studies. In: Dezin, N. K.; Lincolyn, Y. S. *Handbook of qualitate research*. Sage.

Stake, R. E. (2011). *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam.* Penso.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional.* (17ª. ed.) Vozes.

Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, 73, 209-244. https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/abstract/?lang=pt.

Tedesco, J. C. (1997). Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas. In: R., Parra et al (Orgs). *Innovación escolar y cambio social*. FES-Colciencias.

Teixeira, F. R. G., & Dias, A. M. I. (Org.). (2011). *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza.* Secretaria Municipal de Educação.

Teixeira, F. R. G., & Dias, A. M. I. (Orgs). (2011). *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza.* Secretaria Municipal de Educação.

Universidade Federal do Ceará [UFC]. (s/d). *Projeto Luz do Saber.* https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br.

Veiga, I. P. A., & Silva, E. F. (2018). Ensino fundamental: gestão democrática, projeto político pedagógico e currículo em busca da qualidade. In: I. P. A., Veiga, E. F., Silva, E. F. (Orgs.). *Ensino fundamental da LDB à BNCC.* (pp. 43-67). Papirus.

Veiga-Neto, A. (2005). Currículo e Interdisciplinaridade. In: A. F. B., Moreira (Org.). *Currículo: Questões Atuais* (pp. 59-1-2). Papirus.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos.* (4ª. ed.) Bookman.

Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44 (151), 190-202. https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/abstract/?lang=pt.

APÊNDICES



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Doutoranda: Sandra Maria Tavares Assunção

Professor orientador: Dr. José Augusto Brito Pacheco

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular, eu, Sandra Maria Tavares Assunção, estou realizando um estudo para investigar a reforma curricular à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):estudo sobre o impacto da BNCC nas práticas curriculares de professores alfabetizadores. Este estudo tem como método de investigação a entrevista semiestruturada e tem como orientador o Professor Doutor José Augusto Brito Pacheco do Instituto de Educação da Universidade do Minho - Braga/Portugal. Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), deste estudo que tem como objetivos: compreender como a BNCC tem impactado as práticas curriculares de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Fortaleza; caracterizar o processo de implementação da BNCC como uma ação da política curricular na área da alfabetização; analisar as perspectivas de professores alfabetizadores no contexto da implementação da BNCC relativamente às suas práticas curriculares e relacionar a sua implementação com estratégias de mudança nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores. Os dados serão coletados(primeira etapa) por meio de observação de sala de aula de acordo com o consentimento prévio do(a) professor(a). A pesquisadora observará as aulas e fará registo sem nenhuma intervenção. Também será realizada entrevista semiestruturada individual com os professores alfabetizadores, a gestora escolar e a coordenadora pedagógica da escola. A entrevista será realizada a combinar com o participante e terá duração de 1h – 2h, aproximadamente. Este momento será gravado e ocorrerá em horário e dia da semana que melhor for conveniente para o participante. O áudio destas entrevistas, porém, servirá apenas como base para o seu registro escrito. Na terceira etapa, a recolha de dados será realizada através de análise de documentos. Ao aceitar participar dessa pesquisa você estará contribuindo para a compreensão do objeto de estudado e para a produção de conhecimento científico para a área educacional. Os participantes da pesquisa deverão assinar o formulário de consentimento livre e esclarecido, que consiste em instrumento para anuência à participação, esse instrumento tem como objetivo principal à proteção dos participantes. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte, assine ao final deste documento, que está em duas vias (uma delas é sua e a outra é da pesquisadora). O documento deve ser assinado pelo participante de pesquisa e pelo pesquisador, e rubricado em todas as páginas por ambos. O participante tem a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem a necessidade de

qualquer explicação. O presente estudo tem finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento da temática estudada. Obedecendo ao rigor científico da ética, asseguramos a confidencialidade dos dados com nomes fictícios e tratados apenas no âmbito do estudo em pauta, de artigos científicos e de comunicações orais em eventos científicos.

INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDO

1.Envolvimento no estudo: ao participar deste estudo o(a) Sr. (a), numa primeira etapa irá ser observado(a) na sala de aula em todas as disciplinas de acordo com o consentimento do(a) professor(a). A pesquisadora observará as aulas do início ao fim, apenas observará e fará registo sem nenhuma intervenção. Na segunda etapa, haverá participação dos professores em entrevistas semiestruturadas. Este momento ocorrerá a partir do quarto mês da pesquisa em horário e dia da semana que melhor for conveniente para a escola e para o grupo de professores. Nesta etapa, ainda, faremos entrevista individual com a gestora e com a coordenadora pedagógica da escola. Este momento ocorrerá, também, a partir do quarto mês da pesquisa em horário e dia da semana que melhor for conveniente para a gestora e para a coordenadora pedagógica. Na terceira etapa, a recolha de dados será realizada através de análise de documentos. O (a) Sr. (a) não receberá nenhum valor em espécie e não terá que pagar alguma quantia para participar da pesquisa. A pesquisadora será a única profissional com atribuições de realizar as fases da pesquisa (observação não participante, entrevista semiestruturada e análise documental).

2.Riscos: durante as entrevistas, momento que as pessoas falam, expressão suas opiniões, sentimentos e ideias, se você sentir algum desconforto ou não se sentir à vontade para falar ou, ainda, se não sentir interesse em responder as questões por alguma razão, você poderá encerrar a sua participação no estudo a qualquer momento sem que isto lhe cause algum dano.

3.Benefícios: ao participar deste estudo investigativo, espera-se que o (a) Sr.(a) obtenha ganhos em termos de melhor compreensão do objeto de estudado e para a produção de conhecimento científico para a área educacional. sobre a política curricular, relacionada à alfabetização, bem como, o significado que estes têm na vida de cada um de vocês estudantes e professores.

4.Confidencialidade: todas as informações registadas através das observações e as informações referidas nas entrevistas, gravações e filmagens serão, estritamente, confidenciais e utilizadas somente para compor o estudo e divulgados seus resultados em publicações de âmbito científico.

5.Nota: o participante de pesquisa receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita pelo pesquisador, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa e reembolso no caso de algum gasto em decorrência de sua participação na pesquisa. Ainda nesse sentido, o participante de pesquisa tem direito à indenização em caso de danos decorrentes do estudo. O participante de pesquisa tem plena liberdade de retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa e que esta decisão não gerará penalização por parte do pesquisador.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto as dúvidas por mim apresentadas. Desta forma, aceito participar da referida pesquisa. Em caso de recusa ou desistência durante o percurso de desenvolvimento do estudo, você não será penalizado(a) de forma alguma. Caso tenha alguma dúvida, poderá entrar em contato com a pesquisadora Sandra Maria Tavares Assunção, Endereço: Rua Firmo Ananias Cardoso, 675, pelo telefone (85) 986278104, ou através do Email: sandrahzt@gmail.com.

Fortaleza,___/___/___

Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura do participante

Nome do pesquisador:_____

Assinatura do pesquisador

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Doutoranda: Sandra Maria Tavares Assunção

Professor orientador: Dr. José Augusto Brito Pacheco

APÊNDICE B

Entrevista semiestruturada: Diretor (a) da escola; Coordenador (a) pedagógico (a) da escola

Tema: Reforma Curricular à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):estudo sobre o impacto da BNCC nas práticas curriculares de professores alfabetizadores.

Na sequência da recolha de dados que realizámos na sua escola, através da observação dos professores alfabetizadores na sala de aula, vimos solicitar a colaboração de V. S.ª no sentido dialogarmos sobre alguns aspectos interligados com a temática central do nosso trabalho. Nosso objetivo é recolher dados possíveis sobre os impactos da BNCC nas práticas curriculares de professores alfabetizadores, no âmbito do projeto de pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, com o tema: Reforma Curricular à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):estudo sobre o impacto da BNCC nas práticas curriculares de professores alfabetizadores, quer sobre a forma como ocorreu a implementação da BNCC na sua escola, quer sobre a sua influência na aprendizagem dos estudantes, quer, ainda, sobre a sua importância no dia a dia da gestão escolar.

Tratando-se de uma investigação na área das Ciências Humanas, onde esperamos que venha a contribuir para o campo da educação sobretudo, da educação no tocante à alfabetização dos estudantes no Estado do Ceará, município de Fortaleza, a sua participação é essencial.

Ressalto que, de acordo com os princípios éticos que devem presidir qualquer trabalho de investigação científica, asseguramos a confidencialidade dos dados, pelo recurso a nomes fictícios, e que os mesmos serão tratados apenas no âmbito do estudo em pauta.

Objetivos da investigação:

- Caracterizar o processo de implementação da BNCC como uma ação da política curricular na área da alfabetização;
- Analisar as perspectivas de professores alfabetizadores no contexto da implementação da BNCC relativamente às suas práticas curriculares;
- Relacionar a implementação da BNCC com estratégias de mudança nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores.

Guião da entrevista

Dimensão	Objetivos	Indicadores	Tópicos/observações
A – Legitimação da entrevista	• Apresentação e saudação; • Informar os entrevistados sobre o tema, os objetivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância.		• Agradecer a disponibilidade; • Colocar o/a entrevistado/a na situação de colaborador; • Informar sobre o estudo e objetivos da entrevista (explicar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo); • Informar sobre o processo de entrevista (informar sobre o uso do gravador; confidencialidade dos dados; devolução da transcrição – e-mail).

B- Caracterização geral do (s) entrevistado(s)	• Caracterizar o inquirido a nível pessoal e profissional; • Explicitar as motivações para a iniciativa.	• Habilitações acadêmicas; • Tempo de serviço como diretor/coordenador.	
C- Reforma Curricular- BNCC	• Conhecer as percepções do diretor e coordenador pedagógico acerca da reforma curricular e a implementação da BNCC.	• Qual a sua opinião sobre a reforma curricular baseada na BNCC? Porquê? • Acha que o processo de implementação da BNCC envolveu os professores alfabetizadores?Foram devidamente informados? Que tipo de apoio tiveram? • Como ocorreu o acompanhamento das ações realizadas para a implementação da BNCC em sua escola? • Como é que os professores alfabetizadores da sua escola têm adaptado às mudanças decorrentes da implementação da BNCC? Que aspectos mudaram? • Quais são os conflitos/desafios com que os professores alfabetizadores da sua escola se confrontam com a implementação da BNCC? • Identifica diferenças	Atenção para as intervenções necessárias.

		significativas entre a atual proposta curricular (BNCC) e o anterior currículo da alfabetização?Pode apontar as que considera mais importantes? • Considera essas influências positivas ou negativas? Por quê? • Na sua escola, os projetos curriculares são elaborados para dar cumprimento ao estipulado na BNCC? • Que impacto teve a implementação da BNCC no cotidiano escolar no contexto da alfabetização dos estudantes?	
D- Prática Curricular	• Obter dados sobre as práticas curriculares dos professores alfabetizadores a partir da implementação da BNCC. • Identificar fatores (potenciadores ou inibidores) que condicionam a implementação da BNCC e as mudanças nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores.	• Como Diretor/a/ Coordenador Pedagógico considera que houve mudanças decorrentes da implementação da BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores? Quais? • Que fatores tem dificultado e/ou potenciado o projeto curricular no que se refere à alfabetização dos estudantes a partir da implementação da BNCC? • Quais são os documentos que orientam a prática curricular dos professores alfabetizadores? • Quais são as principais vantagens que resultam da implementação da BNCC	**• Descrição das mudanças**

		para a alfabetização dos estudantes? • Como ocorre o acompanhamento ao planejamento pedagógico aos professores alfabetizadores? E de que forma esse acompanhamento influencia na prática curricular do professor alfabetizador?	
E-Inovação Educativa	• Analisar de que modo a implementação da BNCC contribui para a realização de práticas curriculares inovadoras dos professores alfabetizadores.	• Considera que a BNCC trouxe possibilidade de inovação nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores? De que forma? • Qual o impacto destas inovações na aprendizagem dos estudantes? • Gostaria de acrescentar mais algum comentário sobre o que conversamos?	
H- Finalização da entrevista	**• Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração;** **• Dialogar e combinar a forma de facultar a transcrição da entrevista.**		

Fortaleza _____,_____,_____.

PERFIL PESSOAL:

Nome:	
Idade:	
Sexo:	
Escola:	
Principal atividade de trabalho:	

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Doutoranda: Sandra Maria Tavares Assunção

Professor orientador: Dr. José Augusto Brito Pacheco

APÊNDICE C

Entrevista semiestruturada: Professores alfabetizadores

Tema: Reforma Curricular à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):estudo sobre o impacto da BNCC nas práticas curriculares de professores alfabetizadores

O presente guião na nossa pesquisa constitui uma ferramenta auxiliar no trabalho da recolha de dados, que será circunscrito a duas escolas que ofertam o 2º. ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Servirá de base para as entrevistas semiestruturadas com os professores alfabetizadores. Nosso objetivo é recolher dados possíveis sobre os impactos da BNCC nas práticas curriculares de professores alfabetizadores, no âmbito do projeto de pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, com o tema : **Reforma Curricular à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):estudo sobre o impacto da BNCC nas práticas curriculares de professores alfabetizadores.**

Diante do exposto, solicita-se a sua participação e colaboração, sem a qual será inviável a concretização deste estudo. Tratando-se de uma investigação na área das Ciências Humanas, que esperamos, venha a contribuir para o campo da educação, sobretudo, da educação no tocante à alfabetização dos estudantes no Estado do Ceará, município de Fortaleza, a sua participação é essencial.

Ressalto que de acordo com os princípios éticos que devem presidir qualquer trabalho de investigação científica, asseguramos a confidencialidade dos dados, pelo recurso a nomes fictícios, e que os mesmos serão tratados apenas no âmbito do estudo em pauta.

Objetivos da investigação:

- Caracterizar o processo de implementação da BNCC como uma ação da política curricular na área da alfabetização;

- Analisar as perspectivas de professores alfabetizadores no contexto da implementação da BNCC relativamente às suas práticas curriculares;
- Relacionar a implementação da BNCC com estratégias de mudança nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores.

Guião da entrevista

Dimensão	Objetivos	Indicadores	Tópicos/observações
A – Legitimação da entrevista	• Apresentação e saudação; • Informar os entrevistados sobre o tema, os objetivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância.		• Agradecer a disponibilidade; • Colocar o/a entrevistado/a na situação de colaborador; • Informar sobre o estudo e objetivos da entrevista (explicar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo); • Informar sobre o processo de entrevista (informar sobre o uso do gravador; confidencialidade dos dados; devolução da transcrição – e-mail).
B- Caracterização geral do (s) entrevistado(s)	• Caracterizar o inquirido a nível pessoal e profissional; • Explicitar as motivações para a iniciativa.	• Habilitações acadêmicas; • Tempo de serviço como professor alfabetizador	
C- Reforma Curricular- BNCC	• Conhecer as opiniões dos professores alfabetizadores sobre o currículo e a implementação da BNCC; • Obter dados sobre a percepção dos professores alfabetizadores com relação à implementação da BNCC no contexto da alfabetização.	• Qual é a relevância do currículo na sua atividade profissional? • No exercício de professor alfabetizador, têm a possibilidade de tomar decisões sobre os conteúdos que leciona? • Quais são os conflitos/desafios com a implementação do currículo na escola?	Atenção para as intervenções necessárias

		• Qual a sua visão sobre a implementação da BNCC para a alfabetização? Você participou da sua formulação? De que maneira? • Como integra a BNCC na organização curricular da disciplina que leciona? • Quais são os conflitos/desafios com a implementação da BNCC na escola? • Esses conflitos/desafios refletem no processo de alfabetização e letramento dos estudantes? • Existem diferenças significativas entre a atual proposta curricular (BNCC) e o anterior currículo da alfabetização?Pode apontar as que considera mais importantes? • Se tivesse que identificar três influências da BNCC no tocante à alfabetização, quais elencaria? • Considera essas influências positivas ou negativas? Por quê? • Na sua escola, os projetos curriculares são elaborados para dar cumprimento ao estipulado na BNCC?	
D- Prática Curricular	• Caracterizar as práticas curriculares dos professores alfabetizadores, a partir	• Como são desenvolvidas as práticas curriculares na sua escola a partir da	• Descrição das mudanças

	da implementação da BNCC; • Relacionar as mudanças evidenciadas nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores com a implementação da BNCC.	implementação da BNCC (tomada de decisões, respeito pelas intervenções, impedimento do aprofundamento de alguma temática pela obrigatoriedade do cumprimento do programa)? • Há uma colaboração entre os professores como forma de melhorar as práticas curriculares (formação docente, autonomia, reuniões periódicas com professores e demais atores da comunidade educativa)? • Que fatores tem dificultado e/ou potenciado o projeto curricular no que se refere a alfabetização dos estudantes a partir da implementação da BNCC? • Quais são os documentos que orientam a prática curricular dos professores alfabetizadores? • Considera que houve mudanças na sua prática curricular a partir da implementação da BNCC? Caso positivo, tem exemplos concretos dessas práticas curriculares? • Qual é o impacto dessas práticas na aprendizagem dos estudantes?	

E-Inovação Educativa	• Caracterizar as concepções que os professores alfabetizadores têm sobre inovação educativa; • Identificar os elementos que segundo estes professores, caracterizam uma prática curricular inovadora a partir da implementação da BNCC.	• O que é inovação educativa? • O que caracteriza uma inovação na prática curricular ? • Considera que a BNCC trouxe possibilidade de inovação nas suas práticas curriculares? Se sim, De que forma? • Qual o impacto destas inovações na aprendizagem dos estudantes? • Gostaria de acrescentar mais algum comentário sobre o que conversamos?	
H- Finalização da entrevista	• Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração; • Dialogar e combinar a forma de facultar a transcrição da entrevista.		

Fortaleza _____,_____,_____.

PERFIL PESSOAL:

Nome:	
Idade:	
Sexo:	
Escola:	
Principal atividade de trabalho:	

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Doutoranda: Sandra Maria Tavares Assunção

Professor orientador: Dr. José Augusto Brito Pacheco

APÊNDICE D

Guião: Observação da prática curricular na sala de aula de professores alfabetizadores

Tema: Reforma Curricular à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):estudo sobre o impacto da BNCC nas práticas curriculares de professores alfabetizadores

Considerando a importância da construção do guião de observação da sala de aula, como um instrumento de recolha e organização dos dados e das informações sobre os mesmos e, também, da possibilidade através do olhar e dos registos, descrever e analisar as nuances das práticas curriculares dos professores alfabetizadores a partir da implementação da BNCC permeadas de valores, sentimentos e concepções, elaboramos os seguintes objetivos:

1.Averiguar como a escola organiza o currículo a partir da implementação da BNCC para os estudantes do 2°. ano do Ensino Fundamental anos Iniciais e a sua articulação com o PPP;

2.Observar como o professor organiza o currículo para vivenciá-lo na sala de aula a partir do seu planejamento de aula tendo como norte a BNCC;

3. Observar a integração da BNCC na organização curricular das disciplinas;

4.Descrever como o professor otimiza o tempo curricular na(s) sua(s) disciplina(s);

5.Descrever se as metodologias vivenciadas pelos professores na sala de aula são as metodologias contempladas nos documentos oficiais e se as mesmas promovem a aprendizagem dos estudantes;

6.Observar se há mudanças nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores a partir da implementação da BNCC;

7.Descrever os tipos de atividades vivenciadas pelos professores alfabetizadores na sala de aula e a relação das mesmas com as práticas curriculares;

8.Identificar possíveis elementos que caracterizam uma prática curricular inovadora a partir da implementação da BNCC;

9.Averiguar se os professores fazem uso de materiais didáticos adequados para a alfabetização dos estudantes;

10.Averiguar se os estudantes fazem uso de materiais didáticos durante as aulas; tipo, adequação, especificidade.

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR DO(A) PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR

Data: ___/___/_____

Horário:_____ Disciplina: _____

Assunto da aula/Metodologia: _____

Professor(a):_____

Dimensões	Descrição do cotidiano da sala de aula	Observações
Reforma Curricular-BNCC	• Observar a integração da BNCC na organização curricular da disciplina. • Averiguar se os projetos curriculares são elaborados para dar cumprimento ao estipulado na BNCC. • Perceber como o professor organiza o currículo para vivenciá-lo na sala de aula. • Identificar se há coerência entre o proposto no planejamento de aula do professor e o que foi realizado em sua prática curricular. • Observar quais são as tarefas que os alunos estão a realizar e qual a sua relevância para o aspecto em análise. • Identificar que tipos de interacção estão a ser estabelecidos e qual a sua relevância para o aspecto em análise. • Perceber de que forma o comportamento do professor afeta o aspecto em análise.	

Prática Curricular	• Perceber se o currículo e as práticas curriculares ocupam um lugar de destaque na planificação das aulas. • Identificar se os objetivos das atividades propostas correspondem aos objetivos curriculares e às metas de aprendizagem definidas para a alfabetização. • Caracterizar as práticas curriculares dos professores alfabetizadores, a partir da implementação da BNCC; • Relacionar as mudanças evidenciadas nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores com a implementação da BNCC. • Identificar tipos de práticas curriculares vivenciadas pelos professores na sala de aula e a relação com a BNCC. • Observar se os documentos que orientam a prática curricular dos professores alfabetizadores são contemplados em sala de aula. • Averiguar possíveis efeitos das práticas curriculares na aprendizagem dos estudantes.	
Inovação Educativa	• Identificar possíveis elementos que caracterizam uma prática curricular inovadora a partir da implementação da BNCC. • Averiguar se houve impacto destas inovações na aprendizagem dos estudantes.	

ANEXOS – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

UNIMED FORTALEZA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REFORMA CURRICULAR À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC):
ESTUDO SOBRE O IMPACTO DA BNCC NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Pesquisador: SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52638021.5.0000.0161

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.062.328

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa – "Reforma Curricular à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): estudo sobre os impactos da BNCC nas práticas curriculares de professores alfabetizadores" – enquadra-se no Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho, tendo como questões de investigação: i) Qual o impacto tem a BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Fortaleza-Ceará?; ii)Que mudanças são evidenciadas nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores a partir da implementação da BNCC? iii) A implementação da BNCC potencializa a inovação educativa nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores?

É formulado como objetivo geral compreender como a BNCC tem impactado as práticas curriculares de professores alfabetizadores da Rede Municipal da Educação de Fortaleza-Ceará, do qual derivam os seguintes objetivos específicos: caracterizar o processo de implementação da BNCC como uma ação da política curricular na área da alfabetização; analisar as perspectivas de professores alfabetizadores no contexto da implementação da BNCC relativamente às suas práticas curriculares; relacionar a implementação da BNCC com estratégias de mudança nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores.

Em termos de metodologia de investigação, é utilizada predominantemente a abordagem

Endereço: Avenida Visconde do Rio Branco, 4000, Nono andar
Bairro: São João do Tauape **CEP:** 60.055-172
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3277-7149 **E-mail:** cep@unimedfortaleza.com.br

qualitativa (CARDANO, 2017; FLICK, 2009; BOGDAN & BIKLEN, 1994), através de várias técnicas de recolha de dados (inquérito por entrevista, observação e análise documental), bem como da análise de conteúdo como técnica de análise de dados. No quadro teórico-conceptual são abordadas questões relativas às políticas curriculares (PACHECO, 2019b; 2018; ROLDÃO, 2001; APPLE, 1994; MOREIRA,2005), ao processo alfabetizador (ARANDA, 2009) e às práticas curriculares (PIMENTA,2002); FRANCO, 2012; (FREIRE,1989).

A BNCC constitui uma referência nacional para a formulação do currículo da Educação Básica dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares brasileiras, sendo anunciadas como uma política curricular que tem como foco melhorar a qualidade da Educação Básica Brasileira.

Objetivo da Pesquisa:

Incorporadas num complexo cenário político, económico e social, as políticas curriculares brasileiras, no último biênio (2015/2017), caracterizaram-se pela centralidade das discussões em torno da política que propõe a BNCC para a Educação Básica. A BNCC é o documento orientador obrigatório que reúne as referências para a

elaboração do currículo estadual e municipal, estabelecendo os objetivos de aprendizagem para todos os estudantes do País – estejam eles matriculados na rede pública ou rede particular de ensino.

Diante dessa proposta de reforma curricular, um dos principais pontos trazidos pela BNCC são as orientações para a educação infantil, com a definição de direitos de aprendizagem específicos para a etapa, ancorados nas competências gerais que regem todo o documento, além da antecipação da alfabetização para o final do 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

No caso das políticas curriculares atuais, estabelece-se um cânone de conhecimentos considerados legítimos, cuja apropriação e qualificação devem ser auferidas pelas instâncias oficiais. A reforma curricular tem sido objeto de pesquisa nas últimas décadas, como é possível evidenciar na produção cientifica da área, por meio dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), abordando variadas instâncias de pesquisa, que vão desde implementação de reformas curriculares até ao currículo em ação, evidenciando a potencialidade do currículo no interior da escola. Nesse cenário de mudanças, o professor destaca-se como sujeito central desse processo, cabendo-lhe a responsabilidade de dar vida ao currículo, no momento de sua ação.

Nesse sentido, a reforma das políticas curriculares à luz da BNCC, especificamente para a alfabetização, constitui uma mudança curricular, imprimindo novas dinâmicas ao nível de projetos

que sejam pensados para que o currículo seja realizado através de reforço da pertinência e da qualidade com a implementação de novos planos de estudos e com novas áreas de estudo.

Compreende-se a gestão do processo alfabetizador como o princípio orientador para a ação e tomada de decisões sobre ações, no caso, ações da gestão escolar que venham a possibilitar o êxito da alfabetização da criança em decorrência de orientações postas pela política educacional vigente, a partir dos indicativos para sistematizar uma proposição em termos administrativos, pedagógico, político, cultural e de financiamento (ARANDA, 2011).

Sendo uma referência nacional para a formulação do currículo 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 pretende 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.

A implementação da reforma curricular à luz da BNCC é um desafio para a SME- Fortaleza por causa da complexidade e da diversidade cultural, social e económica. Fortaleza destaca-se como a maior rede municipal do Nordeste e a 4ª do Brasil, com 214 mil alunos matriculados entre Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica, de 2018, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Atualmente, a Rede Municipal de Ensino conta com uma matrícula de 15 000 alunos no 2º. ano do Ensino Fundamental. O Sistema Educacional do Município de Fortaleza é organizado geograficamente em seis Distritos Regionais de Educação e cada um apresenta um quadro diferente de contextos, problemas e desafios.

O processo de implementação da reforma curricular à luz da BNNC terá que lidar com esta diversidade que compõe a rede municipal e com as dificuldades próprias de qualquer proposta de reforma curricular. Outra meta para viabilizar a reforma que é um desafio para SME-Fortaleza é o engajamento dos professores alfabetizadores na implementação da reforma curricular, tendo em vista principalmente as mudanças apontadas no documento e ainda em fase de execução, inserindo no quotidiano escolar, novas concepções e formas de ensinar, especificamente para os alunos do 2º. ano do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Segundo Roldão (1999), é ao professor que cabem as responsabilidades da gestão do processo de desenvolvimento curricular, pois é ele o mediador entre o currículo prescrito e o efetivado no cotidiano da instituição escolar. Quando se define o problema a investigar, o “investigador não

Endereço: Avenida Visconde do Rio Branco, 4000, Nono andar
Bairro: São João do Tauape **CEP:** 60.055-172
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3277-7149 **E-mail:** cep@unimedfortaleza.com.br

parte totalmente em branco, sendo certo que tem motivos só passíveis de serem conhecidos com a contextualização do problema" (Pacheco, 2006, p. 14).

Partindo das considerações apresentadas, importa referir que a questão central norteadora do presente estudo se centra na BNCC e na compreensão do impacto da política curricular nas práticas curriculares de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação de Fortaleza, considerando que a mesma é a proposta atual do Ministério da Educação sobre a formação de um currículo comum à Educação Básica, no Brasil. A partir da identificação da temática do estudo e do problema ao qual OS AUTORES PROCURAM dar resposta, OS AUTORES DELINEARAM as seguintes questões de investigação e os seguintes objetivos:

Questões de investigação

i) Qual o impacto tem a BNCC nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Fortaleza- Ceará?

ii) Que mudanças são evidenciadas nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores a partir da implementação da BNCC?

iii) A implementação da BNCC potencializa a inovação educativa nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores?

Objetivos

Objetivo Geral

• Compreender como a BNCC tem impactado as práticas curriculares de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação de Fortaleza.

Objetivos Específicos

• Caracterizar o processo de implementação da BNCC como uma ação da política curricular na área da alfabetização;

• Analisar as perspectivas de professores alfabetizadores no contexto da implementação da BNCC relativamente às suas práticas curriculares;

• Relacionar a implementação da BNCC com estratégias de mudança nas práticas curriculares dos professores alfabetizadores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

SEGUNDO OS AUTORES:

Riscos: durante as entrevistas, momento que as pessoas falam, expressão suas opiniões, sentimentos e ideias, se O PARTICIPANTE sentir algum desconforto ou não se sentir à vontade para falar ou, ainda, se não sentir interesse em responder as questões por alguma razão, poderá encerrar a sua participação no estudo a qualquer momento sem que isto lhe cause algum dano.



Benefícios: ao participar deste estudo investigativo, espera-se que o PARTICIPANTE obtenha ganhos em termos de melhor compreensão do objeto de estudado e para a produção de conhecimento científico para a área educacional sobre a política curricular, relacionada à alfabetização, bem como, o significado que estes têm na vida de cada um DOS PARTICIPANTES estudantes e professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerando a robustez do projeto e a preocupação expressada pelos autores quando à garantia da execução ética do projeto, ao que tudo indica o projeto será executado em conformidade com todas as normativas éticas vigentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram incluídos e atendem aos critérios mínimos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não identificadas pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1832807.pdf	27/09/2021 21:02:19		Aceito
Outros	Termo_Autorizacao_Pesquisa_Academica.pdf	27/09/2021 20:58:51	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_diretor.pdf	27/09/2021 20:44:25	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento.pdf	27/09/2021 20:42:02	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DOUTORAMENTO_.pdf	27/09/2021 20:40:00	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	27/09/2021 20:37:40	SANDRA MARIA TAVARES ASSUNCAO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

FORTALEZA, 26 de Outubro de 2021

Assinado por:
Hermano Alexandre Lima Rocha
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Visconde do Rio Branco, 4000, Nono andar
Bairro: São João do Tauape **CEP:** 60.055-172
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3277-7149 **E-mail:** cep@unimedfortaleza.com.br