



COLEÇÃO
SABERES
EM DIÁLOGO

02

Referencial curricular
e pesquisa colaborativa:
cartografias de um percurso
formativo vivido
na e com a rede

Rejane Reckziegel Ledur

Juliana Aquino Machado

Gilberto Ferreira da Silva

Organizadores

UNIVERSIDADE
LaSalle
Editora

Universidade La Salle

Reitor: *Paulo Fossatti*

Vice-Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Graduação: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Administração: *Vitor Augusto Costa Benites*

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: *Cledes Antonio Casagrande*

Conselho da Editora Unilasalle

Andressa de Souza, Cledes Antonio Casagrande, Cristiele Magalhães Ribeiro,

Jonas Rodrigues Saraiva, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Patrícia Kayser

Vargas Mangan, Rute Henrique da Silva Ferreira, Tamára Cecília

Karawejczyk Telles, Zilá Bernd, Ricardo Figueiredo Neujahr

Projeto gráfico e diagramação: *Editora Unilasalle - Ricardo Neujahr*

Revisão de ortográfica: *Leonidas Roberto Taschetto*

Revisão final: *Rejane Reckziegel Ledur*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R332 Referencial curricular e pesquisa colaborativa [recurso eletrônico] : cartografias de um percurso formativo vivido na e com a rede / Rejane Reckziegel Ledur, Juliana Aquino Machado, Gilberto Ferreira da Silva, organizadores. – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2021. – (Coleção saberes em diálogo ; 2)

ISBN 978-65-89486-13-8

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: < <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/8581/3267>>.

1. Educação. 2. Currículo escolar. 3. Pesquisa colaborativa.
I. Ledur, Rejane Reckziegel. II. Machado, Juliana Aquino.
III. Silva, Gilberto Ferreira da. IV. Série.

CDU: 371.214

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

Editora Unilasalle

Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000

<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>

editora@unilasalle.edu.br

+55 51 3476.8603

Editora afiliada:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Rejane Reckziegel Ledur

Juliana Aquino Machado

Gilberto Ferreira da Silva

Organizadores

**Referencial curricular e pesquisa colaborativa:
cartografias de um percurso formativo vivido na
e com a rede**

Universidade La Salle – Editora Unilasalle
Canoas, 2021.

Agradecimentos

Desenvolver uma pesquisa por si só é uma tarefa que exige muito empenho e dedicação. Desenvolver uma pesquisa colaborativa e sistematizar um percurso formativo realizado com uma rede de ensino torna a tarefa ainda mais desafiadora. Esse livro é o resultado de uma grande parceria de trabalho entre a SME, Universidade e escola, que foi fundada no respeito, no diálogo, na partilha, na escuta e no protagonismo dos professores da Rede Municipal de Canoas. Ao finalizar esse percurso, queremos agradecer aos professores *Adriana Elisabete Bayer, Adriano Reinaldo Follmann, Alex Sandro da Silva, Alexandre Kuciak, Ana Paula da Silva, Carolina Monteiro, Cintia Regina Fick, Clarissa Pujol, Clayton Gregis Moch, Daniela Duarte Ilhesca, Daniel Roessler, Elaine Teresinha Costa Capellari, Elisângela Krafchinski Trentin, Fabiano Mota Luiz, Fábio Rosa Fatturi, Fernanda Cardoso da Luz, Fernanda Pacheco dos Reis, Gabriela Fátima Zardo, Gabriela Fontana, Gabriele Bonotto Silva, Gláucia Silva da Rosa, Marília Oliveira Henriques, Janaína Mota Fidelis, Jonathan Zotti da Silva, Juliana Cristina da Silva, Juliano Luís Gomes da Silva, Katia Renata Quinteiro Juliano, Katielle de Oliveira Felix, Kelly da Silva Rebelo, Leandro Melo Lemes, Maite Maria Schons Santarem, Manoela de Barros Barbosa Furtado Ribeiro, Maria Aparecida Cirilo, Michele Beltran Antunes, Mônica da Silva Gallon, Paula Tatiane Froehlich Sachser, Rafaela da Silva, Rhenan Pereira Santos, Roberta Oliveira dos Anjos, Roberto Facchinello, Rodrigo Barbosa Fagundes, Silmara Coelho Vianna, Tatiana Antônia Selva Pereira, Thiago Goulart Prietto e Vinicio Luiz Pierozan* que aceitaram o nosso convite e se vincularam ao Projeto Cartografias, como coordenadores e pesquisadores, nos auxiliando a construir e sistematizar o trabalho de implementação do RCC que aqui apresentamos como o registro da trajetória formativa vivida na Rede Municipal de Ensino de Canoas, no período de 2018 a 2020. Os agradecimentos se estendem a *Eliane Freitas Silveira (Néka)* que, como Secretária de Educação (2018-2020), apostou e confiou no nosso trabalho, dando-nos condições de desenvolvê-lo com autoria na rede e aos professores das escolas municipais de Ensino Fundamental que se engajaram no percurso formativo. Um agradecimento muito especial a *Ani Martins da Silva*, pela supervisão atenta e fraterna, a Fundação Itaú Social e a Fundação Carlos Chagas que, por meio do edital de pesquisa *Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública*, investiram no projeto, possibilitando dar uma maior visibilidade ao trabalho por meio dessa publicação.

SUMÁRIO

Prefácio	7
Introdução	9
Capítulo I - A BNCC e a formação de professores: cartografias de uma pesquisa colaborativa	14
<i>Rejane Reckziegel Ledur, Juliana Aquino Machado, Gilberto Ferreira da Silva</i>	
Capítulo II - Questões Práticas na BNCC e no RCC	40
<i>Caio Balbinot</i>	
Capítulo III - Um olhar para a alfabetização na implementação do Referencial Curricular de Canoas	50
<i>Carolina Monteiro, Elisângela Trentin, Fernanda Cardoso da Luz, Glauca Silva da Rosa, Katielle Oliveira, Silmara Coelho</i>	
Capítulo IV - “A BNCC serve como farol”: desafios e potencialidades da implementação do Referencial Curricular de Canoas na formação de professores de Língua Portuguesa	66
<i>Jonathan Zotti da Silva, Alexandre Kuciak</i>	
Capítulo V - Relatos de uma construção coletiva em Arte	86
<i>Manoela de Barros Barbosa Furtado Ribeiro, Rafaela da Silva, Fabiano Mota Luiz</i>	
Capítulo VI - A trajetória dos(as) professores(as) de Educação Física na construção e implementação do Referencial Curricular de Canoas	100
<i>Gabriela Mendes Fontana, Roberto Facchinello</i>	
Capítulo VII - O ensino da Língua Inglesa na Rede Municipal de Canoas: desafios e contribuições	118
<i>Elaine Teresinha Costa Capellari, Tatiana Antonia Selva Pereira, Thiago Goulart Prietto</i>	
Capítulo VIII - O Ensino da Libras na Escola Bilíngue para Surdos no Município de Canoas	131
<i>Patricia Stangherlini da Cunha, Lucimeri Teixeira Piachiski</i>	

Capítulo IX - A formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na área da Matemática: a experiência do município de Canoas a partir de professoras formadoras da/na/com a rede	140
<i>Janáina Mota Fidelis, Gabriele Bonotto Silva, Kelly da Silva Rebelo, Kátia Renata Quinteiro Juliano</i>	
Capítulo X - Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas na área de Matemática	156
<i>Cíntia Regina Fick, Clayton Gregis Moch, Fernanda Pacheco dos Reis, Paula Tatiane Froehlich Sachser</i>	
Capítulo XI - Referencial Curricular de Canoas e as Ciências da Natureza: o diálogo necessário entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental	175
<i>Clarissa Pujol, Mônica da Silva Gallon</i>	
Capítulo XII - Localizando a Geografia na BNCC e no RCC	191
<i>Alex Sandro da Silva, Rodrigo Barbosa Fagundes, Vinício Luís Pierozan</i>	
Capítulo XIII - RCC pronto. E agora, para onde caminhar?	207
<i>Alex Sandro da Silva, Rodrigo Barbosa Fagundes, Vinício Luís Pierozan</i>	
Capítulo XIV - Professoras e professores e o Referencial Curricular de Canoas: formação, (re)construção e a importância do ensino de História ..	223
<i>Fábio Rosa Faturi, Rhenan Pereira Santos</i>	
Capítulo XV - O Ensino Religioso como um momento dialógico e interdisciplinar	238
<i>Maite Maria Schons Santarem, Rodrigo Barbosa Fagundes</i>	

Prefácio

Nesta obra o leitor irá se deparar com uma lógica inovadora de pensar e fazer acontecer a formação continuada de professores da escola básica brasileira, que está sendo vivenciada pela Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, desde 2018, no âmbito do projeto *Saberes em Diálogo*, de autoria da Secretaria da Educação do Município em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE).

No final do primeiro semestre de 2019, dois atores externos à rede passaram a participar da iniciativa – Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas, pois a Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da Secretaria Municipal da Educação de Canoas foi contemplada, no final de 2018, no edital de pesquisa *Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública*, com o projeto *Saberes em Diálogo: Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas nos Anos Finais do Ensino Fundamental*, financiado pelas Fundações por um período de 18 meses, que acompanharam e avaliaram a execução do projeto, com apoio de supervisão da prefaciante.

Iniciado em 2017, em modelo de seminário, o projeto *Saberes em Diálogo* foi ganhando novos contornos nos anos seguintes, configurando-se, a partir de 2018, em uma renovada experiência de formação continuada da Secretaria de Educação do Município, assim reconhecida em publicação da UNESCO.¹

No ano de 2018, a formação centrou-se na discussão e apropriação pela rede da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), resultando na construção coletiva do Referencial Curricular de Canoas (RCC), por meio de estratégias ativas de participação dos professores, supervisores, orientadores e diretores pedagógicos da rede. Em 2019, deu-se início à implementação do RCC na rede de ensino, continuada em 2020, com as formações organizadas por componente curricular. Os resultados do processo vivido desde o ano de 2018 por 39 professores-pesquisadores são relatados e analisados nos 14 textos que integram esta obra.

Um dos pontos de relevo da publicação está na legitimação dos saberes da docência articulados com os saberes acadêmicos – a pesquisa, com a coordenação e desenvolvimento dos processos formativos dos pares assumidos

1 GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019, p. 251-254.

por professores-pesquisadores integrantes da rede de ensino, que assinalam nos textos as crescentes conquistas do corpo docente e da rede de ensino decorrentes dos processos de formação continuada vivenciados, sem deixar de mencionar, de forma reflexiva e crítica, os desafios a serem enfrentados relacionados principalmente a questões de natureza estrutural da rede de ensino.

O leitor poderá acompanhar o significativo e renovado processo autoformativo e formativo dos pares que, na sua dinâmica, em um *movimento em rede e com a rede*, colocou em ação princípios sustentadores das diversas ações formativas: o protagonismo docente, que sustenta o lugar de autoria e de intelectual da educação do professor – o professor como produtor de saberes, articulador de teoria e prática e de ensino e pesquisa, com foco nas demandas do cotidiano da sala de aula, no compartilhamento de experiências e de conhecimentos pedagógicos; a horizontalidade das relações entre os participantes do processo formativo; o trabalho colaborativo e de formação entre os pares, em oposição à histórica cultura escolar que tende a ser marcada pelo individualismo. Evidencia-se, ainda, na leitura, a capacidade de escuta empática dos professores-pesquisadores, os formadores, em relação aos pares que se encontram em diferentes estágios de desenvolvimento profissional.

A obra materializa o relevante movimento de sistematização da implementação do Referencial Curricular de Canoas, colocado em ação pela Secretaria de Educação do Município, cumprindo-se, assim, um dos objetivos do projeto *Saberes em Diálogo: Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas nos Anos Finais do Ensino Fundamental*, sinalizando inclusive potencialidades do alcance de ferramentas digitais na formação continuada de professores em tempos de pandemia, que possibilitaram a continuidade das ações formativas no ano de 2020.

Almejamos que as experiências relatadas e analisadas, inseridas no amplo contexto das ações do projeto Saberes em Diálogo, sirvam como referências inspiradoras para a proposição de inovadores programas de formação continuada de professores capazes de qualificar o trabalho pedagógico, ampliando as oportunidades de aprendizagem, em especial, dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ani Martins da Silva

São Paulo, 10 de novembro de 2020.

Introdução

A construção de um referencial curricular nacional não é uma pauta recente na educação brasileira. A Constituição Federal de 1988¹ define a educação como um direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 210 da CF estabelece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96),² ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de estabelecimento de competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que orientarão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum, aponta que os currículos devem ser compostos de uma base comum, complementadas por uma parte diversificada, construída a partir do olhar para as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Na esteira destes documentos, o Plano Nacional de Educação³ estabelece, como uma de suas estratégias, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular a fim de contribuir na qualificação da educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular representa, portanto, um parâmetro educacional e curricular para as escolas públicas e privadas da educação básica, sendo entendida como um elemento fundamental na promoção de igualdade e equidade, através da garantia do desenvolvimento das aprendizagens essenciais em cada etapa de ensino. A melhora na qualidade da educação passa tanto pela qualificação da aprendizagem quanto pela redução das desigualdades nos níveis de aprendizagem entre os estudantes.

1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.

2 Lei Federal nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>.

3 Lei Federal 13005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

Ao estabelecer a BNCC como uma “referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos”, a resolução do CNE/CP 02/2017⁴, aponta a necessidade de fundamentar a construção, revisão e implementação dos documentos curriculares e projetos pedagógicos das redes e instituições escolares, contribuindo para a articulação de políticas públicas em educação no âmbito dos entes federados.

É neste contexto legal que se insere os relatos e registros da experiência vivenciada com a Rede Municipal de Educação de Canoas/RS durante o período de 2018 a 2020. Ainda que haja muitas críticas ao processo de construção da BNCC, uma vez que a lógica de construção tenha sido redirecionada ao longo das 3 versões preliminares do documento, a existência de um documento que congrega as diretrizes curriculares e, conseqüentemente, pedagógicas para a educação básica representa um avanço inegável, do ponto de vista da construção da equidade e como indutor de políticas que possibilitem qualificar a aprendizagem das crianças e jovens.

Ao mesmo tempo em que a BNCC garante aspectos comuns a todos, abre espaço para que, na parte diversificada, as redes de ensino e as escolas contemplem elementos próprios de cada contexto, de cada território, de cada comunidade, bem como de que cada instituição de ensino do país defina metodologicamente como se dará o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em relação com os Projetos Políticos Pedagógicos, pautando as decisões relativas à formação de professores, à avaliação da aprendizagem e à definição de recursos para que ocorra o pleno desenvolvimento e oferta de uma educação de qualidade.

Em Canoas, a rede municipal criou estratégias para cumprir a legislação, ao mesmo tempo em que apostou numa forma de trabalho colaborativo, que coloca os profissionais da educação na centralidade dos processos de planejamento e gestão pedagógica e curricular. É a aposta em um trabalho pensado desde onde se está e com quem se está, mas que também considera e valoriza o que os meios acadêmicos vêm produzindo.

4 Resolução CNE/CP Nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>.

Neste sentido, ao se pensar um projeto de trabalho que coloca uma rede municipal de ensino trabalhando com autonomia, criando espaço de discussão, de escuta e de produção do discurso, buscou-se, através de um esforço intelectual e político, fazer uso do que a pesquisa acadêmica vem apontando como avanços, acertos e/ou lacunas na formação de professores.

O que remete a pensar alguns aspectos de caráter histórico que demarcam o lugar que hoje se ocupa, tanto desde a perspectiva epistêmica quanto do lugar geopolítico na relação com outras regiões do mundo. A exemplo do que ocorreu com a conquista da América, também na educação os modos de construir as relações foram marcadas desde posições coloniais, em grande medida, os educadores acabaram ocupando o posto de meros reprodutores de conhecimentos eleitos por outros (os colonizadores), aplicando-os como modelos a serem seguidos. Em grande medida, este modo de organizar o mundo, a partir do século XVII, na percepção do historiador Marc Ferro (2017)⁵, ampara-se em duas vertentes; a primeira delas entende que os colonizadores têm o dever de levar a civilização aos povos; uma segunda vertente classifica a população mundial, amparada em teorias científicas, segundo as quais a existência de povos considerados inferiores justifica sua dominação pelos colonizadores.

Para além do extermínio de culturas, dos povos originários e de epistemicídios ancestrais, um outro efeito que se atualiza constantemente no presente é a ideia de que os colonizados precisam assumir o conhecimento do colonizador para obter algum tipo de reconhecimento, seja intelectual, cultural, econômico ou de desenvolvimento moral. Nessa direção é que Eduardo Viveiros de Castro (2018)⁶ afirma que os europeus etnocêntricos duvidavam que os corpos dos outros (dos colonizados) pudessem ter uma alma que se igualasse a que seus próprios corpos possuíam. Ao nos propormos colocar em discussão, explorando a radicalidade do trabalho que toma o princípio da horizontalidade como um modo metodológico para “sulear” o trabalho com os profissionais da educação, apostamos que tanto a escuta quanto o exercício da produção da fala possam ser tradutores de uma dinâmica que forma e informa, conformando assim um processo autoformativo, instituído pela e na coletividade.

Entre as dinâmicas que foram valorizadas com os profissionais da educação, o trabalho de registro do vivido durante as discussões, durante as produções

5 FERRO, M. A colonização explicada a todos. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

6 CASTRO, E. V. de. Metafísicas Canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editora/N-1 edições, 2018

das falas e dos lugares de escuta são dimensões que foram experimentadas de forma incansável. É na valorização do que se sabe fazer, no com quem se está, como habilidade profissional que o trabalho se sustentou. Partiu-se da legislação em voga que tornou eminente, por exemplo, a necessidade da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao mesmo tempo que exigiu um movimento com e entre os educadores pela tradução para um Referencial Curricular adaptado à Rede Municipal de Canoas.

Nesse sentido, o que temos aqui é a ousadia de quem teve historicamente o lugar de fala negado, pois ao colonizado o lugar reservado foi do “outro” que antropológicamente é descrito, é objetificado. Ao assumir metodologicamente o aspecto de produção epistêmica, ou seja, lugar de produtor de conhecimento, desloca-se para longe da mera reprodução, tornando vivo o que Grada Kilomba (2019)⁷ preconiza sobre o ato de escrever/descrever exercitado pelo colonizado, passando este ato a ser descolonizador, de ruptura com o lugar colonial clássico reservado ao colonizado.

Os textos que compõem esta coletânea emergem de um processo vivo, dinâmico, orquestrado por um grande coletivo de intelectuais docentes que, ao assumirem o lugar de quem pesquisa e produz conhecimento, assume também o princípio de socializar o que viveu. Na partilha da reflexão narra-se o vivido, ao narrar permite um voltar-se de forma complexa e partilhada para dentro da experiência sob os olhos, inclusive do outro que está junto, está próximo. Portanto, apresentamos textos que podem ser concebidos como coloridos, no sentido que representam a intensidade do experimentado, textos que revelam um esforço em não tornar opaca a vida de cada docente intelectual, mas reconhecendo o potencial profissional no ato mesmo do re-existir, com isso simplesmente espera-se contribuir para abrir um espaço a mais para que este potencial possa ser conhecido por outros. Assim não se espera ensinar ninguém com estas experiências, não se deseja determinar lugares de fala, mas ajudar a construir estes lugares para que todos possam usufruir do estar sendo em um coletivo, na relação com os outros profissionais, distanciando-se daquilo que tão bem sintetiza Feyerabend: “uma discussão abstrata das vidas de pessoas que não conheço e com cuja situação não estou familiarizado não é apenas uma perda de tempo, é também desumano e impertinente” (2010, p. 363)⁸.

7 QUILOMBA, G. Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

8 FEYERABEND, P. Adeus à razão. Trad. Vera Jocelyne. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

Formamos nestes dois últimos anos um dos maiores grupos de pesquisa de educação básica de que se conhece, composto por mais de 40 pesquisadores, professores do ensino fundamental, muitos deles com formação acadêmica em nível de doutorado, outros tantos de mestrado e de especialização. Ocuparam a função de sistematizadores e de formadores, multiplicando junto aos seus pares na rede, organizados em nove áreas de conhecimento, que sustentam a distribuição dos conhecimentos veiculados no ambiente escolar. Em cada uma dessas áreas, os pesquisadores (formadores e sistematizadores) mobilizaram os professores que atuam em cada um desses campos de conhecimento, estendendo uma proposta de discussão que coloca o professor na condição de intelectual de sua ação. Estimulados por vários encontros formativos, reuniões e debates calorosos, os textos que aqui se apresentam representam uma síntese do processo vivenciado e do que o registro cuidadoso e a escrita reflexiva sobre aquilo que se experienciou permitiu articular.

Neste sentido, fica o convite ao leitor para conhecer o percurso vivenciado na rede municipal de ensino de Canoas como uma modalidade possível de construir de forma crítica os documentos curriculares que evidenciem o protagonismo dos professores na condução dos processos formativos e discussão das políticas públicas de educação de forma coletiva, colaborativa e participativa.

Rejane Reckziegel Ledur

Juliana Aquino Machado

Gilberto Ferreira da Silva

Capítulo I

A BNCC e a formação de professores: cartografias de uma pesquisa colaborativa

*Rejane Reckziegel Ledur*¹

*Juliana Aquino Machado*²

*Gilberto Ferreira da Silva*³

A Secretaria Municipal da Educação (SME) de Canoas/RS iniciou o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino (RMEC) no dia 6 de março de 2018, por meio de atividades que reuniram as equipes diretivas das Escolas da Educação Infantil (EMEI) e das Escolas do Ensino Fundamental (EMEFs) em torno da adesão ao movimento nacional de mobilização do dia D da Base.⁴ Posteriormente, nos meses de maio e junho, a Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) da SME coordenou a discussão da base legal que regulamenta o documento nas formações das equipes pedagógicas das escolas do Ensino Fundamental de 9 anos, ressaltando a necessidade de cada escola se apropriar do conteúdo da BNCC nas formações pedagógicas junto aos seus professores.

Considerando que a BNCC, aprovada e homologada pelo MEC em dezembro de 2017, constitui umas das estratégias de qualificação da educação básica estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação (PNE) e que deve servir de referência e fundamentar a revisão dos currículos nos sistemas de ensino públicos e privados da Educação Básica, em nível federal, estadual e municipal,

1 Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Assessora Pedagógica da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. E-mail: rejane.ledur@canoasedu.rs.gov.br

2 Mestre e Doutoranda em Educação. Bolsista CAPES/PROSUC. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Assessora Pedagógica da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. E-mail: Juliana.machado@canoasedu.rs.gov.br

3 Doutor em Educação. Pesquisador CNPq 2. Professor do PPG em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural. E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br

4 O dia D da Base foi marcado na Rede Municipal de Ensino de Canoas por meio de duas atividades organizadas pela Secretaria da Educação que reuniram as equipes diretivas da EMEI no auditório da Villa Mimosa e as equipes diretivas das EMEFs no auditório da Secretaria da Cultura. Mais informações sobre o Dia D da BNCC disponíveis em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/o-dia-d-da-bncc/>.

adequando-os à nova legislação curricular vigente (BRASIL, 2017), observou-se a necessidade de reformular os documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Canoas.

Para cumprir a legislação vigente era necessário avançar na discussão da BNCC com o grupo de professores da RMEC para construir de forma coletiva um referencial curricular municipal que orientasse o conjunto de aprendizagens essenciais a que os estudantes deveriam ter acesso, garantindo tanto as premissas definidas no documento nacional, quanto à contemplação de elementos próprios do contexto local. O documento curricular também seria a referência para a reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas do Sistema Municipal de Ensino (CANOAS, 2005),⁵ dos Planos de Estudo e demais documentos escolares. Diante dessa necessidade, passamos a nos questionar: Como discutir a BNCC com o grupo de professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental nas distintas áreas de conhecimento e especificidades curriculares? Que modalidade formativa seria mais adequada à construção de um documento curricular de forma colaborativa? Qual metodologia poderia ser empregada para sintetizar o trabalho a ser realizado nos diferentes grupos de discussão?

Neste texto buscamos sintetizar o percurso formativo desenvolvido com os professores do Ensino Fundamental na RMEC, no período entre 2018 e 2020, que contribuiu para a construção do Referencial Curricular de Canoas e sua posterior implementação nas escolas municipais. O texto destaca a organização e realização do trabalho de discussão da BNCC e construção do RCC realizado no ano de 2018; a percepção das potencialidades do movimento formativo realizado com os professores da rede, amparado nos princípios condutores das ações do Projeto Saberes em Diálogo; a caracterização do trabalho formativo como pesquisa na modalidade REDE do Projeto Saberes em Diálogo e sua posterior configuração no Projeto Cartografias de Implementação do RCC, como um projeto de pesquisa coletivo vinculado ao Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública;⁶ a implementação do RCC na RMEC por meio de um percurso

5 Integram o Sistema Municipal de Ensino do Município de Canoas: Secretaria Municipal de Educação; Conselho Municipal de Educação; Instituições de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e suas modalidades, mantidas pelo poder público municipal; Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada.

6 O Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública, iniciativa da Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas, objetiva fomentar, apoiar e disseminar investigações comprometidas com a construção de soluções para os desafios e obstáculos à melhoria da qualidade das políticas educacionais e ao funcionamento cotidiano das escolas, com foco na ampliação das oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes e na mitigação e superação de desigualdades educacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

formativo atravessado pelos desafios pedagógicos da pandemia; e o processo de sistematização pelos professores coordenadores e sistematizadores vinculados ao Projeto Cartografias.

O percurso formativo de discussão da BNCC e construção da RCC na rede municipal

Em 2018, havendo a necessidade de tornar a BNCC um documento conhecido na rede municipal, por se tratar de uma normativa curricular federal obrigatória para a construção dos currículos e projetos pedagógicos das redes de ensino e escolas em todo país, organizamos um percurso formativo para iniciar o processo de adequação da BNCC ao contexto local por meio da revisão das diretrizes curriculares municipais e construção do Referencial Curricular de Canoas. Para coordenar esse trabalho de formação sobre a BNCC com os professores do Ensino Fundamental,⁷ consideramos a importância do protagonismo dos professores da rede na condução da discussão das especificidades de cada segmento/disciplina com os seus pares.

No período de junho a novembro de 2018, a DFPP oportunizou encontros de formação de professores por componente curricular nos anos finais e por bloco de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e pós-alfabetização (4º e 5º anos) nos anos iniciais, com o objetivo de discutir as especificidades de cada segmento proposto na BNCC e sistematizar as contribuições locais para a construção do Referencial Curricular de Canoas. Os encontros de formação dos anos finais ocorreram em três etapas e foram ofertados nos turnos da manhã e tarde, reunindo os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Língua Inglesa, Ciências da Natureza, Matemática, História, Geografia e Ensino Religioso. A formação dos anos iniciais ocorreu em duas etapas e reuniu os professores dos Blocos de Alfabetização e Pós-Alfabetização. Na primeira etapa, foram priorizadas as áreas da Linguagem e Matemática e na segunda etapa foram realizados encontros por área de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Todos os encontros foram divulgados nas escolas e a vinculação dos professores por adesão ao trabalho proposto.

Mais informações em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/politicas-e-praticas-da-educacao-basica-e-formacao-de-professores/editalef2>>.

7 O Ensino Fundamental de 9 anos na rede municipal de Canoas integra 44 escolas e 1285 professores compõem o quadro docente, sendo que 497 professores atuam nos anos iniciais, 484 professores atuam nos anos finais e 304 professores ocupam outros espaços pedagógicos e administrativos das escolas. Dados obtidos junto ao Setor Administrativo da SME em novembro/2020.

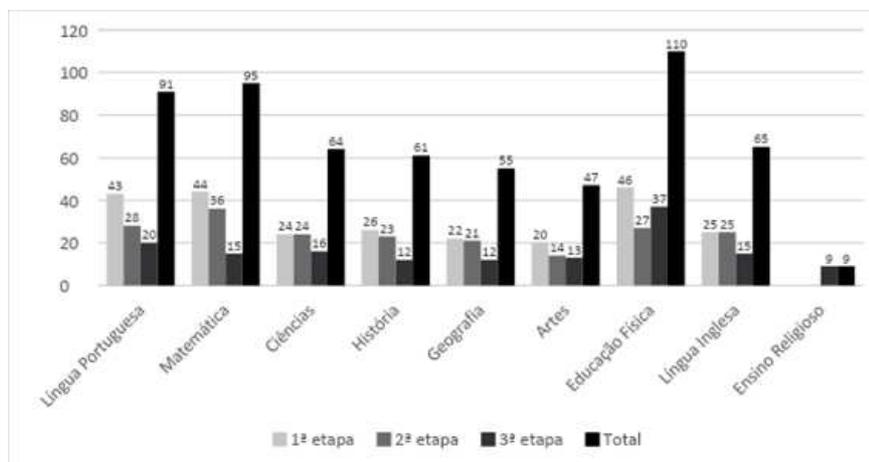
A dinâmica de trabalho das formações da BNCC enfatizou a construção coletiva com a rede, por meio do protagonismo dos professores que atuam nas escolas municipais. Os encontros foram organizados pela Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) e a coordenação do trabalho de cada bloco ou componente curricular ficou a cargo de professores de referência,⁸ que foram convidados pela SME para conduzir a discussão com os seus pares e sistematizar a proposta de cada área/disciplina para o Referencial Curricular de Canoas.

A primeira etapa consistiu na apresentação da legislação que fundamentou a criação da BNCC, na revisão dos documentos curriculares incorporados à BNCC, como os PCNs (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004, 2013), e a explicitação da dinâmica de implementação do documento na rede municipal, considerando as instâncias federal, estadual, municipal e escolar, a estrutura geral da BNCC, destacando as dez competências gerais e as competências específicas de cada componente curricular. A segunda etapa formativa consistiu em analisar a estrutura do componente curricular, tendo sido organizada por eixos temáticos, habilidades e objetos de conhecimento e divididos por ano, identificando lacunas, mudanças e a necessidade de incorporação de novas habilidades ou objetos de conhecimento, considerando o contexto local. A terceira etapa consistiu na sistematização das contribuições discutidas pelo grupo de professores ao documento municipal, em que foram incorporadas novas habilidades e objetos de conhecimento, reorganizadas unidades temáticas e elaborado um texto de apresentação de cada área conhecimento.

As formações em torno da BNCC proporcionaram a criação de grupos no WhatsApp e salas de compartilhamentos de materiais específicos por área de conhecimento no Google Sala de Aula, assim como oportunizaram a troca de experiências e o reconhecimento dos pares na rede municipal. O gráfico 1 apresenta o quantitativo de professores participantes nas 3 etapas de formação dos Anos Finais.

8 No ano de 2018, coordenaram as formações dos anos iniciais os professores Carolina Monteiro e Carolina Dias de Lima, Gabriele Bonotto Silva, Roberta Oliveira dos Anjos, Leandro Melo Lemes, Michele Beltran Antunes, Carla Letuza Moreira, Elen Cristine Rame, Graziela Aline Teixeira, Fabio Rosa Faturi e Maria Aparecida Cirilo. Coordenaram as formações dos anos finais os professores: Denise Regina Nunes (Ciências), Jonathan Zotti da Silva (Língua Portuguesa), Thiago Goulart Prietto (Língua Inglesa), Rafaela da Silva (Artes), Gabriela M. Fontana e Gabriela Zardo (Educação Física), Mariana Braun Aguiar e Arthur de Oliveira Rodrigues (Matemática), Caio Balbinot (História), Alex Sandro da Silva e Rodrigo Fagundes (Geografia) e Hendrix Silveira (Ensino Religioso).

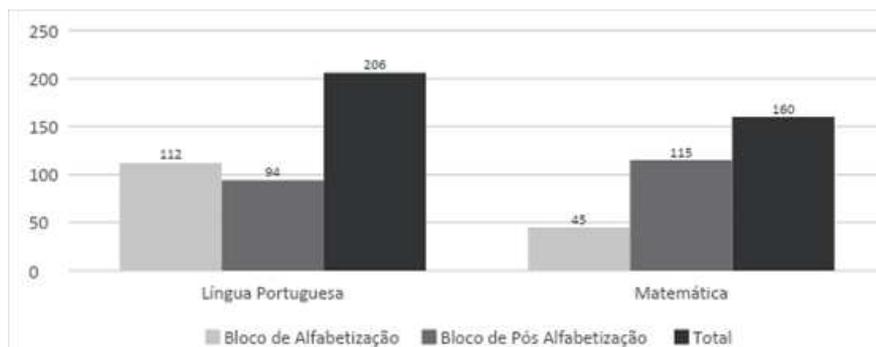
Gráfico 1 – Quantitativo de participantes nas 3 etapas de formação – Anos Finais



Fonte: Arquivo DFPP/SME 2018

Com os professores dos anos iniciais também foi feita a discussão da BNCC, reunindo inicialmente os professores do Bloco de Alfabetização e de Pós-Alfabetização em torno das áreas da Linguagem, com ênfase na alfabetização, e da Matemática, seguindo a mesma dinâmica de trabalho dos anos finais, com professores da rede convidados para discutir a especificidade de cada área de conhecimento na BNCC. O gráfico 2 apresenta o quantitativo de professores participantes na 1ª etapa de formação dos Anos Iniciais.

Gráfico 2 – Quantitativo de participantes na 1ª etapa de formação – Anos Iniciais

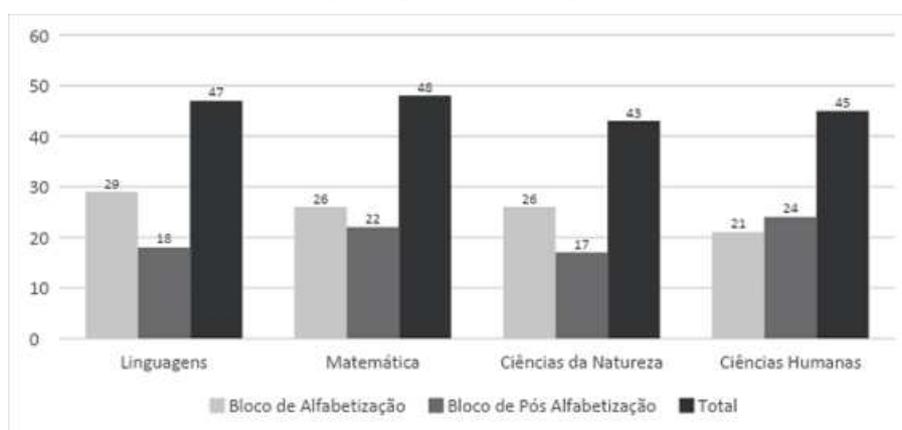


Fonte: Arquivo DFPP/SME 2018

No decorrer da formação dos anos finais, evidenciou-se, em muitos grupos das áreas de conhecimento, a necessidade de estabelecer um diálogo mais

próximo com os professores dos anos iniciais, pois percebiam a importância de discutir conceitos, objetos de conhecimento e habilidades na formação inicial dos estudantes, o que qualificaria o trabalho específico a ser realizado posteriormente, por disciplina, do 6º ao 9º ano. Por sugestão dos próprios professores, a segunda etapa formativa dos anos iniciais contemplou as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com professores pedagogos e especialistas das respectivas áreas de conhecimento coordenando as formações organizadas para atender os professores do Bloco de Alfabetização e do Pós-Alfabetização. O gráfico 3 apresenta o quantitativo de professores participantes na 2ª etapa de formação dos Anos Iniciais.

Gráfico 3 – Quantitativo de participantes na 2ª etapa de formação – Anos Iniciais



Fonte: Arquivo DFPP/SME 2018

Do percurso formativo de implementação da BNCC resultou o texto de apresentação e a organização da estrutura de cada componente curricular/disciplina a ser integrado na construção do RCC. Para sistematizar o documento curricular, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) formado por representantes de equipes diretivas e professores coordenadores da formação dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, por representantes da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos. O GT foi responsável por formatar o documento municipal que, posteriormente, foi encaminhado e aprovado junto ao Conselho Municipal de Educação de Canoas, concluindo de forma exitosa e propositiva o que nos propusemos como rede de ensino, por meio da formação continuada de equipes diretivas e professores, a fim de construir de forma colaborativa o Referencial Curricular de Canoas.⁹

⁹ Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>.

O lançamento oficial do Referencial Curricular de Canoas ocorreu no dia 22 de março de 2019, em evento realizado no auditório do SESC Canoas/RS.

Figura 1 - Lançamento do Referencial Curricular de Canoas



Fonte: Arquivo de imagens SME

Ao avaliar a proposta formativa desenvolvida pela DFPP no percurso de construção do RCC, entendemos que a experiência formativa vivenciada pelos professores da rede municipal foi muito intensa e legítima, destacando-se o protagonismo dos profissionais na condução das formações. A proposta de trabalho acaba por apoiar-se nos mesmos princípios que vinham emergindo no Projeto Saberes em Diálogo (SILVA, MACHADO, 2018).

O Projeto Saberes em Diálogo, idealizado e desenvolvido pela Secretaria da Educação de Canoas/RS em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, surge da necessidade de aproximar a educação básica da universidade por meio da pesquisa e se consolida pela compreensão dos professores sobre o seu papel protagonista na construção de conhecimento pedagógico e da relevância de uma postura pesquisadora para o enfrentamento dos desafios cotidianos na educação. O referido projeto vem orientando a proposta de formação continuada dos professores da rede municipal em torno de um movimento em rede e com a rede que articula os saberes da docência em diálogo com os saberes acadêmicos, ao possibilitar o protagonismo dos professores na qualificação da sua prática pedagógica por meio da pesquisa e troca de experiências.

A sistematização do percurso iniciado e desenvolvido no ano de 2018

acerca da construção e implementação do RCC mobilizou a equipe de assessoria da SME para a submissão de uma proposta de projeto de pesquisa ao edital “Anos Finais do Ensino Fundamental: Adolescências, qualidade e equidade na escola pública”,¹⁰ tendo sido contemplado dentre as quatorze propostas de pesquisa selecionadas em todo país.

Surge, assim, o Projeto Cartografias de Implementação do Referencial Curricular de Canoas, com novos desafios, novas demandas investigativas e com grande potencialidade para desenvolver um trabalho de formação continuada sistematizado na rede municipal, visando constituir espaços para que se possa ouvir a voz dos profissionais que estão na escola, responsáveis por colocar o RCC em prática nas salas de aula. O referido projeto, inserido no Projeto Saberes em Diálogo como uma pesquisa dentro da modalidade REDE, por abranger os professores das 44 Escolas do Ensino Fundamental da rede municipal, se propõe a investigar como um movimento de formação de professores mediado pela pesquisa contribui para promover transformações significativas na prática docente e a qualificação do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental.

O Projeto Cartografias, assim, caracteriza-se por ser uma pesquisa implicada (MACEDO, 2012; MACEDO e DE SÁ, 2018) que toma por referência teórico-metodológica tanto as contribuições oriundas do campo da formação de professores quanto os princípios da pesquisa-ação colaborativa, com especial atenção para as contribuições tomadas desde a “Sistematização de Experiências” proposta por Oscar Jara (2006; 2012). O trabalho fundamenta-se nos princípios pedagógico-metodológicos comuns a todas as atividades formativas propostas que enfatizam o protagonismo docente, o trabalho colaborativo, a formação entre pares, o registro e a visibilidade das práticas docentes e o foco nas demandas do cotidiano. Tais princípios, emergidos através das experiências formativas vivenciadas com a rede, vêm se constituindo numa forma de pensar a formação continuada que opera em uma outra lógica, colocando os sujeitos envolvidos na centralidade dos processos, desde um viés descolonizador da formação continuada.

10 O projeto selecionado *Saberes em Diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas* foi submetido ao edital na Modalidade de Pesquisa 2 - *Pesquisas que sistematizem e avaliem um projeto ou programa educacional já implementado ou em implementação que indique respostas promissoras a um ou mais desafios dos anos finais do ensino fundamental*, tendo como eixo da pesquisa o Campo temático I - *Currículo, práticas e avaliação* e o *Espaço da escola* como espaço da ação educativa. Para dar conta do recorte investigativo proposto ao edital, ou seja, de sistematizar a ação formativa de implementação da BNCC na Rede Municipal de Ensino de Canoas, posteriormente o projeto foi renomeado para *Saberes em Diálogo: Cartografias de implementação do Referencial Curricular de Canoas no Ensino Fundamental*.

A cartografia da experiência formativa de implementação do RCC na rede municipal

Entender o campo do currículo como um processo histórico que tem uma implicação política-pedagógica e indica direcionamentos que podem ser reorientados pela ação dos atores que compõem a cena curricular, nos mobiliza a empoderar os docentes a protagonizar e narrar a experiência formativa como uma forma de atualizar, organizar e significar cotidianamente o currículo como prática educativa. Para Macedo (2015, 52), “pesquisar-com a experiência significa encontrar mundos subjetivados, incertos, ligados ao acontecer, ao singular”, em que o saber se dá por meio da ação que busca (re)atualizar o saber acumulado.

Vislumbra-se, assim, a capacidade formativa e transformativa da experiência educativa, destacando o percurso formativo enquanto uma experiência a ser compreendida, como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar nos forma e nos transforma” (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 25-26). A cartografia apresenta-se como um método em potencial para dar conta da complexidade desse fenômeno humano, em que se lida com identificações, mas também com imprevistos, contradições e incompletudes que podem ser ressignificados no coletivo.

A cartografia como um método rizomático foi concebida por Deleuze que identifica linhas de força, linhas de fuga, jogos de poder e está interessada em campos de atuação de interações, de objetivações e subjetivações, podendo também servir para o enfrentamento e resistência (MACEDO, 2016). Ao nos aventurarmos no exercício de mapear os saberes advindos da experiência formativa da rede, destacamos algumas anotações de Macedo (2016) sobre a cartografia que dialogam com a investigação a que nos propomos a realizar por meio do processo formativo.

A atitude de pesquisa fundante (*ethos* da pesquisa) é habitar territórios experienciais; Prima por experimentações ancoradas em situações e realizações; [...] O método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios. [...] O cartógrafo inicia o seu processo de habitação do território com uma receptividade afetiva; A implicação do cartógrafo deve estar sempre ao lado da experiência e não sobre ela (p. 65-66).

No contexto da pesquisa do Cartografias, entendemos que o percurso investigativo se construiu ao caminhar com os diferentes atores/professores

vinculados ao projeto, vivendo e sistematizando o acontecimento por meio do movimento de formação continuada da rede municipal. A proposta metodológica de sistematização da experiência, desdobrada em “cinco tempos”,¹¹ de Oscar Jara (2018), foi o dispositivo inicial para adentrar no território “como um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações” (MACEDO, 2016, p. 64), para serem usados de forma elástica e possibilitarem novos caminhos e reorientações de percurso, pautados pela atenção sensível em encontrar o que se apresentava como potencialidade desconhecida.

O ato de sistematizar o que se faz no cotidiano de processos autoformativos de educadores e das práticas cotidianas que visam à formação continuada de professores da educação básica têm se colocado como desafio permanente. Práticas estas que são normalmente exigidas pelas políticas emanadas das esferas públicas, em que o educador é estimulado a produzir adaptações de políticas mais amplas para processos de caráter pedagógico e de valor didático pontuais que se dão no espaço da escola e no ambiente da sala de aula. Seguindo a proposição de Oscar Jara H., podemos afirmar que:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (2006, p. 24).

Ao nos propormos trabalhar com esta perspectiva teórica de produção do conhecimento, distanciando-se das dicotomias clássicas (natureza X cultura; trabalho manual X trabalho intelectual etc.) que perfazem os processos clássicos da pesquisa desde a perspectiva ocidental moderna, lançamo-nos na aposta de que é preciso exercitar “modos outros” de produção de conhecimento que façam circular os conhecimentos, garantindo o acesso a todos. No dizer de Oscar Jara (2012, p. 161), “no sentido de afirmar conhecimentos e visões historicizados, intersubjetivos e ‘sentipensantes’, que vinculam razão e desejo, superando a concepção positivista de investigação social e a noção universalista abstrata do denominado conhecimento científico”. Nesse sentido, trabalha-se com a lógica de contribuir para, senão romper, pelo menos esfarelar a noção de que a “produção de conhecimento científico e verdadeiro só poderia ocorrer por indivíduos denominados investigadores e por um método normatizado, cujas

11 Tempos da metodologia de Oscar Jara (2006): 1º Ponto de partida; 2º As perguntas iniciais; 3º Recuperação do processo vivido; 4º As reflexões de fundo; 5º Os pontos de chegada. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/redepopsaude/contents/biblioteca-1/para-sistematizar-experiencias/para-sistematizar-experiencias-livro-oscar-jara.pdf/view>>.

regras teriam que ser seguidas ao pé da letra para ser considerado legítimo” (JARA, 2012, p. 161).

Na pesquisa em educação, e o fato de termos um docente/pesquisador, ele se apresenta embebido “de” e “por” sua ação docente, transformando-a em objeto de reflexão com o objetivo de aperfeiçoá-la, de tratá-la desde um lugar que se institui epistemicamente na prática docente a fim de transformá-la, qualificando-a. Dessa prática emergem conhecimentos que vão assumindo o lugar e o status de cientificidade, não no sentido racionalista, mas no sentido integrador de razão e emoção: “sentipensante”, ou seja, um docente/pesquisador que está na dinâmica da vida em estudo, que faz parte e assume este lugar epistêmico de produtor de conhecimento.

Assim, poderíamos pensar a importância da sistematização da experiência feita ou aquela que vai acontecendo como duas dimensões importantes em que ambas concorrem para enriquecer-se. Pois, ao sistematizar a experiência feita, nos apropriamos dela e com essa apropriação passamos a aprender. Tal movimento implica que, ao sistematizarmos a experiência, a reconstruímos de forma organizada e sistemática, e é justamente essa reordenação que permite a apropriação de maneira qualificada e crítica. O que nos leva para outra esfera, ou seja, nos direciona para o campo da produção do conhecimento que ultrapassa a mera experiência vivida, mas faz dela campo de estudo. É esse conhecimento estruturado que resulta da prática organizada e permite que, ao voltar-se sobre a prática, se faça de forma a transformá-la, a revisar o que se faz no cotidiano em direção à sua qualificação e transformação. Obviamente que este processo pode ser realizado de forma individual, como busca (solitária) de aperfeiçoamento, mas sem medo de errar, podemos afirmar que o trabalho experimentado no coletivo, de forma participativa e colaborativa, se torna muito mais produtivo, instigante. Isso implica em conceber um processo participativo que alimenta de forma dinâmica a produção do conhecimento que vai sendo elaborada.

O movimento formativo do Cartografias como pesquisa colaborativa

Uma das características do Projeto Cartografias que o diferencia das pesquisas colaborativas tradicionais de cunho acadêmico, em que geralmente há uma aproximação do professor pesquisador da universidade com a escola, no intuito de dar conta de demandas e pontos específicos do processo produtivo de conhecimento, é que o movimento de constituição de parcerias de trabalho se deu por iniciativa da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME,

responsável pela formação continuada do Ensino Fundamental. O percurso formativo vivenciado na rede municipal indicou para a importância de sistematizar o processo formativo como produção de conhecimento sobre a Educação Básica, do lugar de ação e de fala da escola. Amparados no princípio de horizontalidade das relações, constituiu-se uma comissão gestora do projeto formada por representantes da SME, da UNILASALLE e da escola, a partir de uma relação dialógica e não hierárquica entre os participantes dessas instituições para produzir conhecimento na e com a escola.

Compõe a comissão gestora do Cartografias um grupo de pedagogas dos anos iniciais e um grupo de especialistas dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Canoas, sendo estes organizados em 10 grupos por segmento/áreas do conhecimento (Anos Iniciais, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia e Ensino Religioso). A escolha dos coordenadores se deu por indicação/convite da assessoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação e, em alguns casos, por indicação do coletivo de educadores do componente curricular e teve a função de dinamizar, propor e coordenar o processo de formativo. Somados ao trabalho da coordenação, outros dois professores pesquisadores assumiram o papel de garantir o registro e sistematização das discussões e dinâmicas postas em movimento em cada grupo. Os professores que assumiram a função de pesquisadores no trabalho possuem formação acadêmica, com experiência em pesquisa, em sua maioria no nível *stricto sensu*. O trabalho em seu conjunto foi acompanhado por um professor vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade La Salle, de forma sistemática e implicada.

Quadro 1 - Professores do Cartografias

Componente	Coordenadores		Sistematizadores	
1º e 2º anos	Fernanda Cardoso da Luz EMEF Rio Grande do Sul	Gabriele Bonotto DFPP/SME	Carolina Monteiro DFPP/SME	Elisângela Trentin EMEF David Canabarro
3º ano	Silmara Coelho EMEF Theodoro Bogen		Gláucia Rosa EMEF Theodoro Bogen	Katielle Felix EMEF Monteiro Lobato
4º e 5º anos	Kelly Rebelo EMEF Erna Würth		Janaina Fidelis EMEF Leonel Brixzola	Katia Quinteiro EMEF Carlos Drummond

Língua Portuguesa	Daniel Roessler EMEF Castelo Branco	Daniela Ilhesca EMEF Arthur Pereira	Adriana Bayer EMEF Pernambuco	Jhonatan Zotti EMEF Assis Brasil Alexandre Kuciak EMEF Odete Freitas
Matemática	Fernanda Pacheco dos Reis EMEF Irmão Pedro	Paula Froehlich EMEF Santos Dumont	Cintia Fick EMEF General Osório	Clayton Moch EMEF Rio de Janeiro
Ciências	Leandro Lemes EMEF Rio Grande do Sul	Michele Beltran EMEF Cirne Lima Roberta Anjos EMEF Barão do Mauá	Clarissa Pujol EMEF Tancredo Neves	Mônica Gallon EMEF Assis Brasil
História	Rhenan Pereira Santos EMEF General Osório		Fábio Fatturi EMEF Santos Dumont	
Geografia	Rodrigo Fagundes EMEF Tancredo Neves	Maria Aparecida Cirilo EMEF Barão do Mauá	Alex Sandro da Silva EMEF Odete Freitas	Vinício Pierozan EMEF Thiago Würth
Educação Física	Juliano Gomes da Silva EMEF Ildo Meneghetti	Gabriela Zardo EMEF Arthur Jochins	Roberto Facchinello EMEF Tancredo Neves	Gabriela Fontana EMEF General Osório
Língua Inglesa	Thiago Prietto EMEF Irmão Pedro	Adriano Follmann Time Google/SME	Elaine Capellari EMEF Tancredo Neves	Tatiana Selva Pereira EMEF Max Oderich
Artes	Rafaela da Silva EMEF Irmão Pedro	Marília Henriques EMEF Leonel Brizola	Fabiano Mota Luiz EMEF João Paulo I	Manoela Furtado EMEF Thiago Würth
Ensino Religioso	Maitê Santarém EMEF Erna Würth		Rodrigo Fagundes EMEF Tancredo Neves	

Fonte: Dados da SME de 2020

Para o planejamento das formações em 2019, reunimos no dia 02/04, na SME, os professores coordenadores dos componentes curriculares e anos iniciais para avaliar o movimento formativo de 2018, apresentar o Projeto Cartografias como pesquisa colaborativa e discutir a continuidade da proposta de implementação gradual do RCC a ser realizada na rede no decorrer do ano, convidando-os a se integrarem ao trabalho.

No dia 30/04, na UNILASALLE, promovemos um primeiro encontro com os professores sistematizadores para apresentar a proposta de trabalho e vinculá-los à pesquisa do Cartografias. Participaram desta reunião 21 professores representantes dos componentes curriculares e anos iniciais. Foi apresentado pelo comitê gestor do projeto um resgate do percurso formativo

realizado na rede nos últimos anos e a proposta de pesquisa da Modalidade Rede (Projeto Saberes em Diálogo), vinculado ao Edital Anos Finais do Itaú Social e Fundação Carlos Chagas, que almejava formar um coletivo de pesquisadores com o objetivo de pesquisa em comum de investigar como um movimento de formação de professores, mediado pela pesquisa, contribui para promover transformações significativas na prática docente e a qualificação do ensino nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A proposta parte do princípio de entender o lugar do professor como pesquisador que tem o direito de falar sobre a escola, propondo o deslocamento do pesquisador da Universidade que pesquisa a escola para o professor que está na escola fazendo pesquisa acerca da sua realidade. Destacou-se que o que nos movimenta é a qualificação acadêmica do grupo, a construção da horizontalidade nas relações, o trabalho acadêmico a serviço da educação básica, ideias de partilha, lugar da esperança, com visibilidade às possibilidades formativas mobilizadas pela questão da implementação do RCC. Foram explicitados o problema de pesquisa e a metodologia qualitativa com foco de investigação na compreensão dos processos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Cada grupo/componente curricular teve um encaminhamento muito próprio na busca de entender a BNCC e a lógica de construção dos conhecimentos na sua área de atuação, cabendo aos sistematizadores participar das reuniões de formação, acompanhando o processo de implementação do RCC nas escolas com um olhar investigativo e reflexivo visando perceber como as pessoas se sentem e como se vinculam no trabalho.

Na sequência, também organizamos com os coordenadores dos componentes curriculares o primeiro encontro formativo dos anos finais, que foi realizado no dia 01/06, na EMEF Tancredo Neves, já contando com a participação dos sistematizadores. Esse encontro ocorreu num sábado pela manhã, reuniu os professores dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia e contou com a participação de 88 professores dos anos finais da rede municipal. Por problemas de agenda da coordenação de Artes nesse dia, a formação de Artes ocorreu no dia 04/07, no turno da tarde na Villa Mimososa e reuniu 20 professores.

O Projeto Cartografias começou oficialmente no dia 13/08 com a realização da primeira Oficina de Trabalho nos turnos da manhã e tarde na Unilasalle. Na oportunidade, reunimos toda a comissão gestora do projeto com a participação da nossa supervisora externa, professora Ani Martins, vinculada ao Edital dos Anos Finais do Itaú Social e FCC. Após a acolhida inicial e falas institucionais da SME e Unilasalle, foi feita a apresentação do projeto “Cartografias de implementação do

RCC no Ensino Fundamental” pelo comitê gestor e realizado um Diálogo sobre Currículo, com a participação da professora Dra. Luciene Simões, da UFRGS. No turno da tarde, foram realizados os trabalhos em grupos a partir das questões mobilizadoras: 1) O que ficou mais forte para vocês em relação a proposta de pesquisa? 2) O que mais incomodou? 3) Que dúvidas a proposta suscitou e que sugestões tem a acrescentar ao trabalho? Concluímos a Oficina com a apresentação das sínteses dos grupos em relação às questões mobilizadoras e foram feitos os encaminhamentos iniciais para a realização das ações formativas.

Dos apontamentos registrados da discussão dos grupos, destacam-se como pontos fortes: o protagonismo do professor como produtor de conhecimento; a horizontalidade do projeto; a oportunidade de construir, sistematizar, romper os paradigmas dentro das escolas e realizar mudanças; a tarefa de formar os pares; a importância da formação continuada para suprir lacunas da formação inicial; o desafio de trabalhar com um grupo grande de pesquisadores. O que incomodou: Não saber exatamente a essência do processo que será sistematizado, que produto será exigido desta sistematização, de que forma este produto vai atingir os professores; receio de que o projeto se limite apenas ao registro/sistematização/ observação e escrita; objetivo não é aumentar o IDEB, isto é uma consequência; o recorte do edital é para os anos finais, como rede, entendemos que precisamos dialogar com os anos iniciais; questões operacionais, maior clareza nas funções; problemas de interpretação que pode gerar; o método de registro disso tudo. Como sugestões: aferir a percepção de mudança pelo lado do aluno (o projeto tem pernas pra isso?); ver como isso está chegando nos planos de ensino, nos planos de trabalho, relacionar a BNCC à PPP é muito complexo; incomoda as formações por área, pensar outra perspectiva sobre formação, trabalhar por competências gerais e cada área pensar dentro do seu contexto; pensar numa linha de ação dentro da escola; preocupação sobre como a família e comunidade serão inseridos no processo, não descartar nenhuma das ideias, nem a família e nem os estudantes. E podemos resumir essa experiência formativa com a fala de uma professora do grupo ao destacar que todos que estão aqui são profissionais comprometidos, importante mostrar o encantamento aos professores na formação, “eu vivo isso e gosto do que eu faço, gosto de compartilhar com vocês”.

Figura 2 - Oficina de Trabalho do Projeto Cartografias



Fonte: Arquivo de imagens da SME

Após essa oficina, houve encontros pontuais com os professores coordenadores para o planejamento das formações do segundo semestre, tanto para os anos iniciais como para os finais. O cronograma de formações do segundo semestre letivo contemplou o segundo encontro dos anos finais, realizado no dia 05/10 (sábado pela manhã), na EMEF Edgar Fontoura, que reuniu 129 professores dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia e Artes. Para os professores dos anos iniciais, também foram realizados dois encontros formativos: o primeiro no dia 28/09 (sábado pela manhã), na EMEF Tancredo Neves, reunindo 119 professores do 1º ao 5º ano; o segundo no dia 19/10 (sábado pela manhã) na EMEF Jacob Longoni, contemplando 138 professores do 1º ao 5º ano. No primeiro encontro dos anos iniciais, os professores foram divididos em três grupos de trabalho: alfabetização (1º e 2º ano), 3º ano e pós-alfabetização (4º e 5º ano). No segundo encontro foi necessário dividir o grupo do 1º e 2º ano devido ao grande número de professores participantes.

O percurso formativo de 2019 foi focado no objetivo de iniciar a implementação do RCC nas escolas municipais, sendo que a abordagem metodológica de cada componente curricular ou bloco de ensino foi proposta pelo(s) professor(es) formador(es), embasados nas sugestões e necessidades advindas do trabalho formativo realizado em 2018. Observou-se nesses encontros a participação de professor externo à rede, convidado pelos coordenadores

para discutir temáticas específicas da disciplina; proposição de dinâmicas de ensino e práticas realizadas em laboratório e pátio da escola; discussões teóricas; relatos de experiências; vivências de grupo; construções curriculares coletivas, entre outras. Todas as atividades propostas buscavam dar conta do desafio de pensar os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula por meio do desenvolvimento de habilidades e competências a partir da mobilização de objetos de conhecimento inseridos em unidades temáticas ou campos de conhecimentos propostos no RCC.

Ao avaliarmos o percurso formativo de 2019, observamos um número crescente na participação dos professores nas formações, da primeira para a segunda etapa, porém ainda muito aquém do que se objetivava atingir como movimento formativo de implementação de um documento curricular que diz respeito a todos os profissionais da educação. No entanto, as avaliações dos professores participantes das formações, tanto do primeiro como do segundo semestre, consideraram a relevância destes encontros na qualificação do fazer docente. No grupo dos anos finais, há uma aprovação de 91% dos professores que responderam ao instrumento de avaliação,¹² ao afirmar que as formações são muito importantes porque permitem o encontro entre os pares e a troca de experiência e 82% dos professores consideraram que o objetivo proposto para formação atendeu a necessidade de discutir a implementação do RCC. Nos anos iniciais, também há uma aprovação de 70% dos professores que consideram os encontros muito importantes e 30% consideram os encontros bons, porém poderiam ter outra dinâmica e conteúdo. Em relação ao objetivo da formação, o grupo dos anos iniciais se divide, sendo que 40% consideram que foi adequado porque atendeu a necessidade de discutir o RCC e 40% consideram que foi adequado em parte em função da dispersão do grupo com outros temas, sendo que 20% avaliam que não atendeu ao objetivo proposto, tendo como justificativa ser muito repetitivo, abordou questões tecnológicas fora da escola, faltou contextualizar com o RCC. Em relação ao conhecimento sobre o RCC, observamos que 67% dos professores afirmaram conhecer o documento e está apropriado das mudanças na sua área de atuação, sendo que 32% conhecem superficialmente o documento, sem a devida apropriação das mudanças na sua área de atuação.

Os professores, quando questionados sobre o maior desafio em relação a sua prática docente para a implementação do RCC na rede municipal destacam:

12 O instrumento de avaliação via formulário do Google foi enviado por e-mail para todos os professores participantes do encontro de formação no final do primeiro e segundo semestre. O instrumento 1 - Anos Finais (Primeiro Semestre) foi respondido por 43% dos participantes. O Instrumento 2 - Anos Iniciais e Finais (Segundo Semestre) foi respondido por 38% dos participantes dos anos iniciais e por 27% dos participantes dos anos finais.

a readaptação curricular, a adequação da metodologia e da avaliação das aprendizagens a partir de habilidades e competências; o nível de aprendizagem dos alunos, a defasagem e dificuldade de aprendizagem nas turmas; a alfabetização dos alunos, a ampliação de conhecimentos matemáticos e a não retenção no bloco de alfabetização; a apropriação coletiva e adequação do documento na escola; as diferenças sociais entre as escolas da rede; a aceitação das inovações no campo da educação; os recursos materiais e físicos adequados; o conhecimento e utilização do documento como orientador da prática docente; o otimismo amparado nas formações, no estudo e na dedicação; compreensão do RCC como instrumento condutor de práticas docentes que desenvolvam e consolidem habilidades e competências de forma a construir o conhecimento.

Como continuidade do trabalho percebemos a necessidade de intensificar a adesão dos professores ao movimento formativo de implantação do RCC na rede. Para tanto, nos articulamos junto ao Departamento do Ensino Fundamental no planejamento das formações continuadas de 2020, incluindo as datas das formações de professores no calendário da SME e das escolas, prevendo 4 encontros formativos para os anos iniciais e 4 encontros para os anos finais, com dispensa de alunos nesse dia e convocação dos professores para participar dos encontros. Também reivindicamos junto à secretária de educação que os professores vinculados ao projeto Cartografias tivessem a redução de um período da carga horária semanal de aulas na escola para poderem dedicar este tempo ao projeto.

Assim, iniciamos 2020 com o cronograma das formações do Projeto Cartografias inserido no calendário da SME e divulgado junto às equipes diretas das EMEFs. Organizamos a segunda Oficina de Trabalho, que estava prevista para ocorrer no dia 17 de março, sendo cancelada na véspera devido à Pandemia do Covid 19. Em 18 de março, iniciou o período de quarentena em Canoas que suspendeu as aulas presenciais na rede municipal e direcionou os professores e funcionários para o trabalho remoto. Ficamos perplexos diante do estado de excepcionalidade que nos encontrávamos, sem precedentes na história. O que fazer? Como dar conta da manutenção dos vínculos com os alunos e a continuidade da aprendizagem? Como promover a formação continuada dos professores na pandemia e implementar o RCC?

Os desafios da implementação do RCC/BNCC em tempos de pandemia

Partindo do princípio sustentado por Macedo (2016) de que a formação se realiza como experiência irreduzível (seja no âmbito da autoformação, ao formar-se consigo mesmo, da heteroformação, a formação com o outro, e da

metaformação, através da sua própria experiência formativa), emergindo como acontecimento pela imprevisibilidade que habita sua emergência, podemos pensar o currículo em níveis de formação institucional como acontecimento.

Um currículo acontecimental deverá ser um sistema aberto que incorpora um movimento enquanto fonte possível de saberes acontecimentais, até porque o currículo nunca está pronto e a formação só se compreende em pleno voo, se fazendo, portanto (MACEDO, 2016, p. 52).

No cenário de excepcionalidade que nos acometeu e após o primeiro mês de quarentena, ao observarmos alguns movimentos individualizados das escolas e professores para dar conta do atendimento remoto aos alunos, diante de muitos questionamentos, dúvidas e angústias por parte dos docentes, entendemos que, como coletivo de pesquisa, não poderíamos nos omitir e deveríamos retomar o projeto e intervir pedagogicamente com a rede, promovendo algum tipo de formação e orientação para subsidiar os professores no ensino remoto. Para isso, no dia 16/04 mobilizamos a comissão gestora do Cartografias, via reunião pelo Google Meet, para nos ajudar a pensar um novo modelo formativo que pudesse dar conta de atender a essa demanda que se mostrava pulsante na rede.

Nessa reunião apresentamos um breve relatório das formações de 2019, trazendo dados quantitativos e qualitativos da avaliação do trabalho realizado, retomamos o objetivo da nossa pesquisa e compartilhamos o planejamento inicial que tínhamos pensado para as formações em 2020, que visava à implementação do RCC nas escolas. Dividimos com o grupo a necessidade de reorganizar o planejamento e intervir junto à rede num projeto de formação que desse conta das demandas do cotidiano que se mostravam urgentes, assim como incorporar o contexto acontecimental na concepção de currículo que vínhamos abordando. “O acontecimento é aquilo que nos coaciona a decidir por uma nova maneira de ser, de atuar ou de atrair. Suplemento incerto, imprevisível, dissipado, apenas aparece. Nomeia o não sabido da situação” (MACEDO, 2016, p. 32).

Na escuta aos professores do Cartografias percebemos angústias, apreensões e incertezas por não se saber como proceder em relação ao momento de excepcionalidade que estávamos vivendo, que sentiam falta de uma orientação mais precisa da SME, do Conselho de Educação ou do próprio MEC de como agir. Ao mesmo tempo, os professores apontaram para possibilidades da continuidade da pesquisa e de uma ação formativa com a rede, pois entendiam que todos estavam aprendendo e a escola precisava se adaptar e mudar em relação aos desafios que se apresentavam com o ensino remoto. Destacaram

ser um grupo extremamente privilegiado de pesquisa por terem esse momento de conversa com a SME e que era importante amparar o colega no letramento digital, sendo esta uma habilidade prevista na BNCC.

Destacou-se, no contexto da reunião, a fala de um professor do grupo ao salientar a percepção, a partir da sua experiência na escola nesse momento de pandemia, que ainda há um apego muito grande dos professores à lista de conteúdos e que esse era o momento ideal para abordar essa questão da educação e a BNCC, pois “não podemos pensar a escola como algo a parte da sociedade e já deveríamos estar trabalhando com uma abordagem contextualizada dos conhecimentos, enfatizando as competências e habilidades relacionadas com a realidade que estamos vivendo” (D.R.).¹³ Ressaltou que, como categoria, geralmente há uma crítica de que as decisões, na maioria das vezes, são tomadas de cima para baixo para serem cumpridas e que era o momento de os professores tomarem a iniciativa sem esperar que decidam o que devem fazer. “Acho que a gente pode aproveitar esse momento para conversar a respeito do que a gente vai fazer em vez de ficar esperando que alguém superior nos diga o que fazer” (D.R.). Pontuou a exclusão tecnológica de muitos alunos da escola pública, mas que esta era uma realidade já presente na sala de aula no contexto de normalidade e que não deveria ser um impedimento para buscar alternativas para atender os alunos.

Finalizamos este encontro fortalecidos como coletivo de pesquisa, pela escuta fraterna, ao acolhermos angústias e sugestões dos professores, vislumbrando a necessidade de planejar uma formação docente voltada inicialmente para dar conta dos desafios do ensino remoto em tempos de pandemia, tendo como tema de fundo as competências e habilidades importantes de serem priorizadas neste momento na perspectiva de desconstrução de um currículo tradicional, centrado em lista de conteúdo. Agendamos outra reunião para o dia 30/04, para uma nova escuta dos encaminhamentos do ensino remoto nas escolas a partir das orientações enviadas pela SME e começamos a planejar a primeira etapa da proposta formativa com a rede. Para subsidiar esse trabalho, consideramos os dados obtidos da sondagem realizada com os professores do Ensino Fundamental (via Formulário Google) para perceber como estavam trabalhando com o ensino remoto, o alcance das atividades propostas, a modalidade de planejamento, o conhecimento da BNCC/RCC e o possível legado dessa experiência para a educação. Também encaminhamos com o grupo a produção escrita da pesquisa voltada à sistematização da experiência formativa nos diferentes segmentos curriculares, prevendo etapas e prazos de escrita.

¹³ A fala foi transcrita da reunião via *Google Meet* do dia 16/04/2020 que foi gravada com o consentimento dos professores participantes como registro da pesquisa.

Organizamos a primeira etapa de formação com a participação de todos os professores do Cartografias, diluindo-se, em muitos casos, as fronteiras delimitadas dos papéis de coordenador e sistematizador de cada componente curricular, que juntos planejaram e coordenaram os encontros formativos. No mês de junho, foram promovidos quatro encontros de formação voltados para os anos iniciais, na modalidade Live, pelo canal de Formação dos Professores do Youtube, e nove encontros por componente curricular, no Google Meet, para atender os professores dos anos finais. Houve uma grande adesão dos professores da rede ao movimento formativo, assim como uma avaliação muito positiva do trabalho realizado. Ao avaliar essa experiência, entendemos que a mesma havia atendido à emergencialidade da situação e que agora poderíamos avançar com a rede, retomando a questão da implementação do RCC como foco do planejamento da segunda etapa formativa, sendo essa realizada no decorrer de quatro segundas-feiras no mês de agosto.

O 2º Ciclo de Lives intitulado “A BNCC e a Educação Básica: a construção do RCC e os desafios de implementação nas escolas da rede municipal” foi planejado com o objetivo de atingir a todos os profissionais do Ensino Fundamental e retomar o processo de implementação do RCC, adequando-o às demandas educativas advindas das experiências vivenciadas no período de excepcionalidade do Covid 19. As Lives foram organizadas a partir de eixos temáticos e ministradas pelos professores do Cartografias e professores convidados da rede, integrando os anos iniciais e finais de forma interdisciplinar, com ênfase na leitura e escrita como compromisso de todas as áreas, no desenvolvimento do raciocínio lógico e pensamento científico, com um viés interdisciplinar do currículo, voltado para o cuidado de si e do outro, cultura, corpo e diversidade, todos os temas abordados a partir da prática de sala de aula.

Os eixos temáticos contemplados nas Lives destacaram as competências gerais da BNCC/RCC e foram desenvolvidas integrando as áreas de conhecimento por meio das seguintes unidades temáticas de discussão: 1) A implementação do RCC na rede municipal: um compromisso de todos; 2) Conhecimento, comunicação e cultura digital; 3) Pensamento Científico, crítico e criativo, argumentação, trabalho e projeto de vida; 4) Responsabilidade e cidadania, empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado.¹⁴ Concluímos o percurso formativo de implementação do RCC com essa atividade formativa, compreendendo que tínhamos dado um grande passo no sentido de tornar o

14 Todas as Lives do primeiro e do segundo ciclo de formação de professores estão disponíveis no Canal de Formação de Professores SME da Prefeitura de Canoas no *YouTube*. Acesso pelo link: <<https://www.youtube.com/channel/UCurOcG9RoXPEQa5yBRNdXMg>>.

RCC conhecido na rede pela mediação e experiência dos nossos professores como protagonistas do processo formativo.

Considerações do percurso investigativo

A pesquisa vinculada ao Projeto Cartografias de Implementação do RCC teve como problematização investigar como um processo de implementação do Referencial Curricular de Canoas, a ser sistematizado e analisado por meio de um movimento de formação continuada de professores, mediado pela pesquisa colaborativa, pode contribuir para a qualificação da prática docente e do ensino nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Para dar conta de responder a essa questão investigativa, como um coletivo de pesquisadores, nos propusemos a realizar um exercício de cartografar a experiência vivenciada no percurso formativo de 2018 a 2020, que consistiu na discussão da BNCC, construção do RCC e implementação gradativa do novo referencial curricular na rede municipal de ensino de Canoas.

Para o exercício de compreensão da forma como os atores instituem as suas experiências no percurso formativo de implementação do RCC, foi necessário encontrar um caminho que se aproximasse desse objetivo, num esforço epistemológico, teórico, metodológico que foi se construindo no percurso, no vivido da normalidade da experiência, no caso as formações de professores na rede municipal de Canoas, para a excepcionalidade do acontecimento, a pandemia do Covid 19 no Brasil e no mundo. Durante esse percurso, tivemos que nos reinventar como um coletivo de pesquisa para dar conta do não-sabido da experiência. Foi na relação dialógica, responsável e comprometida estabelecida com a comissão gestora do Projeto Cartografias que reconstruímos o percurso formativo, amparados nos saberes acontecimentais emergidos da experiência.

Do trabalho investigativo resultaram os textos escritos a muitas mãos pelos professores sistematizadores e coordenadores das formações, sendo que os papéis pré-estabelecidos inicialmente no projeto de pesquisa também foram se diluindo no decorrer do percurso formativo, integrando os atores nas formações e na sistematização do processo vivido. São 14 textos que compõem o corpus narrativo da pesquisa que cartografa o percurso vivido para encontrar os saberes da experiência: um texto contextualizando a BNCC, que foi encomendado ao professor Caio Balbinot, pela sua contribuição nas reflexões sobre a BNCC nas formações em 2018, quando coordenou a área de História e participou do Grupo de Trabalho de construção do RCC; dois textos escritos pelas professoras

coordenadoras e sistematizadoras dos anos iniciais, sendo um relacionado ao percurso formativo da área da Linguagem e outro relacionado à área da Matemática; 10 textos que dão conta da sistematização do percurso formativo dos componentes curriculares dos anos finais nas disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia (dois textos), História e Ensino Religioso; e um texto da Libras, escrito pelas professoras da EMEF Bilíngue Vitória, dando conta da inclusão do componente curricular da Libras no nosso RCC.

Dos movimentos formativos vivenciados na sua singularidade pelos professores da rede no percurso formativo de implementação do RCC, podemos destacar alguns aspectos que emergem da compreensão do vivido a partir de duas dimensões; a primeira refere-se ao educador e as relações que foram sendo tecidas desde a perspectiva da atuação docente; a segunda envolve a dimensão do que denominamos aqui de efeitos dessa ação docente para além do espaço escolar.

Na primeira dimensão destacam-se:

- Protagonismo docente como potencialidade. A importância da centralidade do processo formativo de discussão e construção dos documentos curriculares pelos professores que estão atuando no chão da escola;
- Pertencimento a um coletivo. A partilha e entrega entre os colegas como resultado do movimento formativo, vínculo com a formação de professores;
- Interdisciplinaridade construída por práticas menos fragmentadas e conectadas a outras áreas de conhecimento;
- Diálogo entre os diferentes níveis de ensino. Construção coletiva entre os anos iniciais e finais nas discussões e planejamentos curriculares para não atribuir ao nível anterior os problemas evidenciados na aprendizagem dos estudantes;
- Compartilhamento dos saberes e práticas. Oferta de espaço de fala e de escuta entre os pares, implicando em repensar valores;
- Formação continuada a partir da formulação de problemas oriundos da prática, da convivência produtiva;
- Diálogo entre a universidade e a escola. Lugar de escuta da universidade;

- Pesquisa colaborativa. Estrutura e metodologia de pesquisa a serviço da rede;
- Exercício da escrita, do registro como estratégia autoformativa, revelado nos textos produzidos em que a descrição densa aproxima-se muito à perspectiva da escrita etnográfica. Os registros revelam-se cuidadosos ao transcrever falas, depoimentos produzidos durante as ações coletivas;
- A busca por aportes teóricos inspiradores que proporcionem ampliar a capacidade de ver e interpretar o vivido.

Na segunda dimensão encontramos os seguintes aspectos:

- Do assombro diante da situação pandêmica à reação propositiva, criativa e mobilizadora, em que o coletivo se fortalece e junto imagina, cria e constrói ações;
- Da experiência vivida na horizontalidade que se estende para além das relações entre educadores, ocupando um papel importante no trabalho do fazer pedagógico junto aos estudantes da rede;
- O questionamento simples, porém necessário, sobre quem é o estudante com quem atuamos e para quem e com quem construímos intervenções didático-pedagógicas;
- Professores e estudantes sendo elevados à centralidade do processo educativo, portanto ativos e participantes;
- O contexto em que se dá a atuação docente ganha evidência, deslocando o olhar para o desde onde se atua, com quem se atua, projetando desde o local para o global;
- Uma rede que se conhece e reconhece, atribuindo-se autoria referenciada. Como exemplo, elencamos uma das falas que se tornou ícone para o coletivo durante a pandemia Covid19 e que foi preconizada pela professora Giorgia Fabiana Vieira dos Santos: “O que fazer quando o que se sabe fazer não se pode fazer?”.

O projeto Cartografias, em síntese, foi uma experiência formativa que nos formou e transformou enquanto coletivo de professores pesquisadores vinculados a diferentes instituições educativas (SME, Universidade e Escola) que, no percurso de dois anos letivos, coordenou a implementação do RCC na rede municipal de ensino por meio de um percurso formativo atravessado

pela excepcionalidade de uma pandemia. Foi a organização de pesquisa colaborativa, integrando professores representantes dos diferentes segmentos e componentes curriculares, que permitiu reorganizar as demandas formativas da rede, adequando-as às necessidades advindas do trabalho com o ensino remoto vivenciado no período de quarentena a que fomos submetidos. Atendida essa demanda urgente, houve a continuidade do processo de implementação do RCC que foi discutido como temática com toda a rede municipal por meio do 2º Ciclo de Lives intitulado “A BNCC e a Educação Básica”, sendo esses encontros ministrados, na sua totalidade, pelos professores da rede.

Ao nos formar e transformar como comissão gestora do Projeto Cartografias, o movimento formativo também qualificou a docência e o ensino nas escolas municipais. Isso pode ser evidenciado nos encontros formativos e por meio da leitura das narrativas pedagógicas que compõem o Volume 3 da Coleção Saberes em Diálogo, publicação voltada a dar visibilidade à implementação do RCC na sala de aula, lugar onde ela deve efetivamente fazer diferença, permitindo o acesso dos estudantes aos conhecimentos essenciais previstos na BNCC.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2-** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasil, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 23/11/2020.

CANOAS. **Lei Municipal nº 5021.** Institui o Sistema Municipal de Ensino no Município de Canoas e dá outras providências. Canoas, 2005. Disponível em: <<http://leismunicipais/mdjoh>>. Acesso em 23/11/2020.

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências.** (Tradução de Maria Viviana V. Resende). 2. ed., revista. Brasília: MMA, 2006. 128 p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf>. Acesso em 28/05/2019.

JARA, O. **A sistematização de experiências, para uma prática e teoria para outros mundos possíveis**. Brasília/DF: CONTAG, 2012.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: Editora CRV, 2015.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, R. S. **A Etno pesquisa implicada**: Pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

SILVA, G. F. da.; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación/ Revista Ibero-americana de Educación**. v. 77, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>>. Acesso em 17/05/2019.

Capítulo II

Questões Práticas na BNCC e no RCC

*Caio Balbinot*¹

Olá, colega professora e colega professor. Meu nome é Caio Balbinot, sou professor de História da rede municipal de Canoas desde 2015. De antemão, peço licença a você que está lendo para escrever este texto em primeira pessoa, para que haja ares de conversa e que, por ora, possamos nos afastar um pouco da formalidade.

Aqui tratarei da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do RCC (Referencial Curricular de Canoas). Em um primeiro momento, farei um breve panorama da educação brasileira e explicarei o que é a BNCC e qual é o seu suporte legal, assim como o RCC. Logo adiante, tentarei traçar como se dará a sua aplicação em sala de aula e, por fim, pretendo fazer as críticas aos documentos que estão norteando a nossa prática pedagógica.

Antes de adentrarmos na BNCC, vale a pena fazer aqui uma breve contextualização das mudanças que a educação vem sofrendo desde a passagem do segundo para o terceiro milênio, sem, todavia, esgotar o tema por conta do fôlego do presente texto.

A primeira diferença que podemos notar nas últimas quatro décadas são os brasileiros que finalmente conseguiram acessar o sistema educacional. Para se ter uma ideia, na década de 1980 a taxa de analfabetismo no Brasil era de aproximadamente 25% (BRASIL, p. 6) e hoje, em 2020, está próxima dos 6% (TOKARNIA, 2020, p. 1). Foram milhões de brasileiros que conseguiram chegar aos bancos escolares. E não será preciso um exercício muito grande para entendermos que são justamente os mais pobres que estão sendo acrescentados nas nossas listas de chamada, porque a quatro décadas a classe média e os mais abastados já frequentavam a escola. Nesse processo de entrada dos mais pobres nas escolas, especialmente as públicas, apareceram as fragilidades da sociedade brasileira que dantes não eram tão evidentes nas salas de aula. Nós, professores, lidamos com isso todo dia: familiares desempregados, casas sem estrutura para as crianças estudarem, falta de saneamento básico, de acesso à saúde e até a fome, pois sabemos que

¹ Graduado em História e Direito. Professor de História e Ensino Religioso na EMEF Jacob Longoni. Contato pelo e-mail: caio.balbinot@canoasedu.rs.gov.br

muitos vão à escola em primeiro lugar pela merenda. Parece que estou a me desviar do tema da BNCC, mas é que a educação não vem isolada, ela não é puramente técnica, em que pegamos uma metodologia de ensino e aplicamos em qualquer contexto e o resultado sai igual. Não. A educação se dá sobre uma realidade socioeconômica e, muitas vezes, o processo educativo tem que passar por inúmeras barreiras antes de chegar à questão propriamente pedagógica.

Essa constatação simples e evidente deve ser feita para não cairmos na ilusão de que a BNCC irá uniformizar o processo educativo em todo território nacional. É você, professora e professor, que conhece a realidade da sua comunidade e saberá dosar a aplicação das bases curriculares aos seus discentes. Para não ficar no ar, vamos a um exemplo prático. Certa feita trabalhei numa comunidade fragilizada aqui em Canoas e num sexto ano boa parte das crianças não sabia escrever. Boa parte mesmo, 1/3 da turma não entendia as minhas anotações no quadro. Ora, a primeira habilidade do 6º ano em História da RCC é “Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)”. Naquele contexto, talvez se eu fosse um aplicador do RCC sem levar em conta que boa parte dos meus alunos não estava com a escrita e a leitura prontas para o 6º ano eu estaria apenas cumprindo o protocolo e isso não surtiria nenhum efeito a não ser frustração, tanto minha quanto das crianças. Nesse caso, acredito que o correto seria tratar essa questão com os demais professores e juntos traçarmos uma solução para esse problema da alfabetização incompleta dos alunos e só depois nos preocuparmos com a aplicação do RCC.

Nós, docentes, não podemos ser simples aplicadores tanto da BNCC quanto do RCC de maneira acrítica, sob pena de realizarmos uma educação extremamente burocrática e tecnicista e, assim, estar cumprindo uma lista de tarefas sem, antes, analisar sobre qual contexto estamos atuando. Trago aqui as palavras de Paulo Freire (2013) para me ajudar a propor um compromisso com a criticidade dos documentos norteadores e a sua respectiva adaptação às conjunturas da comunidade que iremos atuar, embora no contexto de sua escrita ele estivesse exemplificando com o trabalho agrícola. Façamos um exercício de analogia imaginando o labor docente no lugar do agrícola:

Não posso reduzir o homem a um simples objeto da técnica, a um autômato manipulável.

Quase sempre, técnicos de boa vontade, embora ingênuos, deixam-se levar pela tentação tecnicista (mitificação da técnica) e, em nome do que chamam “necessidade de não perder tempo”,

tentam, verticalmente, substituir os procedimentos empíricos do povo (camponeses, por exemplo) por sua técnica.

Partem do pressuposto verdadeiro “de que é, não só necessário, mas urgente, aumentar a produção agrícola”. Uma das exigências para consegui-la está na mudança tecnológica que deve verificar-se”. Outro pressuposto válido.

No entanto, ao desconhecer que tanto sua técnica com os procedimentos empíricos dos camponeses são manifestações culturais e, deste ponto de vista, ambas válidas, cada qual em sua medida, e que, por isso, não podem ser mecanicamente substituídos, enganam-se e já não podem comprometer-se.

Terminam, então, por cair nesta irônica contradição: “para não perder tempo”, o que fazem é perdê-lo (FREIRE, 2013, p. 20-21).

E se não der tempo de aplicar os objetos de conhecimento e as habilidades listadas pela BNCC e o RCC? Parto da ideia de que educação é processo, é caminhar. Acredito que devemos tirar da nossa prática pedagógica que o fim é mais importante e proponho aqui uma educação antimaquiavélica, na qual os meios são mais importantes que os fins. Devemos nos preocupar menos com o que será construído e mais com o processo de construção. Assim, voltando ao nosso caso, se ao final do 6º ano aqueles alunos estiveram com a leitura e escrita em um nível melhor que do início do ano, acredito que tivemos sucesso na nossa jornada. Destarte, a BNCC e o RCC não devem ser tratados como uma lista de tarefas que devemos cumprir. Vejamos esses documentos como nortes, como apontamentos de direção que podemos tomar. A direção está posta pelas bússolas da BNCC e do RCC, mas a caminhada é feita em sala de aula pelos docentes e discentes, levando em conta as particularidades de cada contexto.

A segunda diferença que pretendo tratar aqui, essa sim, é metodológica. Quando eu era uma criança estudando na escola Professor Chaves, que fica em Santana do Livramento, as minhas professoras eram as detentoras da informação. Lembro daquele livro que ao final estavam as respostas para as perguntas dos nossos livros. E quem possuía esse livro era somente a minha professora. Os educadores eram os detentores da informação, porque era essa a função da escola, qual seja: prover a criança e o adolescente com informações básicas que os tornariam um bom cidadão e trabalhador. Fernando Becker denominou esse modelo pedagógico como “pedagogia diretiva” e, segundo ele, “o professor age assim porque acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno” (BECKER, 2001, p. 16). Para além do produto dessa pedagogia diretiva não ser um aluno ativo e crítico, ocorre que a informação se descentralizou nas duas últimas

décadas. Basta um “ok Google” e perguntar em que ano ocorreu a Campanha da Legalidade e o seu celular irá responder que esse grande evento histórico, no qual o povo gaúcho garantiu que a Constituição de 1946 fosse cumprida e evitou um golpe, ocorreu entre o final de agosto e início de setembro de 1961. E talvez até te informe que o governador do Estado era Leonel Brizola, que era cunhado do vice-presidente João Goulart, que estava sendo golpeado. Enfim, os dados estarão lá. O meu ponto é que, nós, professores, não podemos mais nos reduzir a sermos fontes de informação somente, porque qualquer celular terá mais capacidade de guardar dados que o nosso cérebro permite lembrar.

Há exatos 20 anos, Gadotti já tivera essa sensação de descompasso entre o que estamos fazendo dentro de sala de aula e o que está ocorrendo fora dela. São palavras dele:

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para preservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica (GADOTTI, 2000, p. 5).

Pode parecer óbvio, mas é preciso ser dito: nosso papel não está mais em conceder a informação, mas sim em ajudar o aluno a aprender a encontrá-la e trabalhar com ela para produzir conhecimento. Quando eu aprendi o significado do IDH, o meu professor de Geografia escreveu no quadro que o IDH era o Índice de Desenvolvimento Humano, que media a qualidade de vida das pessoas a partir de fatores como a renda, a expectativa de vida e a educação de um país. No dia da prova a pergunta era: o que é o IDH? Aí eu decorava e escrevia exatamente o que ele anotara no quadro. Terminada a avaliação, aquela informação já havia exaurido a sua função na minha cabeça, qual seja: ser escrita na prova. Se fosse possível voltar ao passado, daria a seguinte dica ao meu professor: pergunte aos seus alunos se é possível medir a felicidade de um povo a partir do IDH. Note que, para responder a essa pergunta, os alunos deverão buscar a informação do que significa a tal sigla. A informação será o caminho, não o fim. E nesse caso haverá diversas respostas e um debate sobre o que é a felicidade. Ao construir

esse conhecimento sobre o IDH, se ele pode ou não medir felicidade, acredito que a criança e o adolescente estarão se apropriando do conhecimento, pois algo saiu deles e não lhes foi entregue pronto. Ademais, poderá ter a oportunidade de desenvolver a habilidade de comparar os diferentes sentidos que a palavra felicidade tem para cada um e talvez perceber o alto grau de subjetividade desse estado de plenitude e satisfação.

A esse segundo modelo que estou defendendo, Fernando Becker (2001) chamou “pedagogia relacional”, que segue a máxima “aprendizagem é, por excelência, construção”. Deixo aqui as palavras do autor para descrever tal modelo:

O professor e os alunos entram na sala de aula. O professor traz algum material – algo que, presume, tem significado para os alunos. Propõe que eles explorem o material – cuja natureza depende do destinatário: crianças de pré-escola, de ensino fundamental, púberes ou adolescentes de ensino médio, universitários etc. Esgotada a exploração do material, o professor dirige um determinado número de perguntas, explorando, sistematicamente, diferentes aspectos problemáticos a que o material dá lugar. Pode solicitar, em seguida, que os alunos representem – desenhando, pintando, escrevendo, fazendo cartunismo, teatralizando etc. – o que elaboraram. A partir daí, discute-se a direção, a problemática, o material da(s) próxima(s) aula(s) (BECKER, 2001, p. 23) .

Acredito que temos, urgentemente, que virar a chave e deixar o modelo da pedagogia diretiva para o século XX e no século XXI pensar numa pedagogia relacional. Penso que a BNCC e o RCC deixam espaço para que assim ajamos ao focar o processo na geração de habilidades e competências, que mais adiante trataremos. Se o que Paulo Freire nos disse sobre “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 1996. p. 25), nossas escolhas metodológicas também o são. E nesse sentido, podemos continuar a reproduzir a realidade como posta está, ou na nossa prática pedagógica, junto das alunas e dos alunos, “construir o mundo que se quer, e não reproduzir ou repetir o mundo que os antepassados construíram para eles ou herdaram de seus antepassados” (BECKER, 2001, p. 28).

Feito esse brevíssimo panorama das mudanças que estão ocorrendo nas últimas décadas no nosso sistema educacional, vamos tratar aqui do que é de fato a BNCC e o RCC. Usarei a definição da Resolução n. 2, de 2017, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que no seu artigo 1º traz o seguinte texto:

Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Note que, consonante ao que escrevi anteriormente, a BNCC tem como objetivo nortear a prática pedagógica, inclusive pela escolha das palavras, como “orientam”. Se olharmos para o documento como uma lista de tarefas a serem cumpridas, não estaremos utilizando-o como uma orientação, mas sim como uma cartilha. Ao lermos a Resolução n. 2 do CNE, que instituiu a BNCC em dezembro de 2017 para ser aplicada paulatinamente, o que encontramos é a ideia de uma direção, não de um manual.

Peço perdão se estou sendo repetitivo nessa questão, mas é que nas discussões com professores sobre a BNCC, em muitas oportunidades, apareceu o seguinte problema: não conseguiremos dar conta de cumprir todas essas habilidades listadas. Lembro que quando eu e meus colegas de História fomos estudar a BNCC do 9º ano do Ensino Fundamental, havia 39 habilidades, algumas bastante complexas, como “Desenvolver o conceito de trabalho nos âmbitos municipal, estadual e federal”. Temos, em média, 80 aulas anuais para a disciplina de História. A cada duas aulas uma habilidade teria que ser cumprida. Ainda temos que descontar os feriados, as avaliações e os dias que ocorrem imprevistos. Não faz sentido, portanto, encarar a BNCC como um currículo engessado ou uma lista de tarefas que devem ser cumpridas, porque na prática nem há como “vencer” todas as habilidades, para usar uma expressão tão cotidiana na sala dos professores.

A BNCC é, portanto, um currículo? A resposta é não. Acredito que a melhor definição que podemos dar ao documento é que se trata mesmo de uma base. Base no sentido de que lá basearemos os nossos projetos pedagógicos de maneira mais legitimada. Vamos a um exemplo: quando os professores de História estavam discutindo a formulação do RCC a partir da BNCC aqui em Canoas, conseguimos incluir no 9º ano o objeto de conhecimento “Protagonismo Feminino”, para tratar o processo de nascimento e crescimento do movimento feminista no século XX. Doravante, o docente estará seguro para trabalhar o tema com os alunos em suas aulas, na medida em que as suas aulas estarão embasadas num texto normativo, qual seja, o RCC, que passou pela crítica de um corpo de professores de História, e pelo crivo da Secretaria de Educação

Municipal e do Conselho Municipal de Educação.

E o RCC? O Referencial Curricular de Canoas foi construído ao longo do ano de 2018 com a colaboração dos docentes, supervisores, orientadores e do corpo técnico da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação. Durante meses, nos reunimos para ler a BNCC e partir dela gerar um texto específico para Canoas. Isso porque há especificidades locais que precisam ser atendidas a partir de um texto acurado, o que gerou o RCC. Voltando à Resolução n.2 que instituiu a BNCC, o texto traz essa previsão de adaptação aos contextos locais nos seus artigos 7º e 8º:

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.

Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado.

Artigo 8º Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes [...].

Em nossa prática pedagógica, como devemos ler esses dois textos? Para responder, precisamos antes entender os conceitos de competência, habilidade e objeto de conhecimento.

Competência, no âmbito da BNCC e do RCC, é definida pela Resolução n. 2, em seu art. 3º, como “*a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*”. Em outras palavras, competência é reunir habilidades e conhecimentos para poder gerar uma determinada ação/saber.

Para que fique mais claro, vamos utilizar uma metáfora. Pensemos em fazer um bolo de chocolate. A competência é saber fazer um bolo apetitoso que será disputado na sala dos professores. Para que isso ocorra, devemos possuir diversas habilidades: misturar os ingredientes, saber usar a batedeira ou bater à mão, conhecer o forno que estamos utilizando para adaptar a temperatura, untar a forma e depois desenformar. Todas essas habilidades combinadas resultarão numa competência. Para fazer esse bolo, precisaremos de ingredientes, e aqui entram os objetos de conhecimentos. Por enquanto, podemos chamá-los de conteúdos, para fazer a transição do modelo curricular antigo para a nova ideia da base. Note que os objetos de conhecimentos não são tão determinantes assim, pois podemos substituir esse chocolate por outro sabor. Assim como a farinha, o fermento e o leite podem ser diferentes. Em alguns casos, podemos suprimir ingredientes ou acrescentar alguns. O importante é que o aluno aprenda como fazer e vá descobrindo o seu jeito próprio de fazer bolo, os seus gostos e preferências de ingredientes, sabor, textura, cozimento etc.

Na nossa prática docente estarão lá na BNCC e no RCC as competências que trabalharemos com os alunos e as alunas. E essas competências serão geradas a partir do desenvolvimento de habilidades combinadas com objetos de conhecimento. No encontro entre estes dois, devemos focar nas primeiras, pois ao gerar habilidades junto dos alunos estaremos ajudando-os a desenvolver a autonomia necessária para, posteriormente, buscarem outros objetos de conhecimento. Voltando à metáfora, nossa tarefa é ajudá-los a aprender a fazer bolo, não apenas dizer quais ingredientes que são necessários para fazer um.

Inclusive isso pode ser explicado à criança e ao adolescente: que o programa anual produzido pelo (a) professor (a) foi feito com escolhas de objetos de conhecimentos e que tem como objetivo que os (as) alunos (as) desenvolvam determinadas habilidades para que, ao final, sejam produzidas as competências correspondentes. Melhor ainda se for possível discutir com os alunos quais competências, habilidades e objetos de conhecimento eles gostariam de desenvolver naquele ano letivo, mostrando o RCC e a BNCC às crianças e aos adolescentes. Acredito que a discussão entre docentes e discentes para a produção de um programa anual viria ao encontro de uma educação horizontalizada defendida pela BNCC e pelo RCC. Urge na nossa prática pedagógica fazer com que o protagonismo seja dos alunos, inclusive na elaboração dos programas. Como escreveu Gadotti (2000, p. 8), “o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação”.

Por fim, quero fazer aqui algumas críticas aos documentos norteadores da nossa prática pedagógica. A primeira dela é que ao ler a BNCC pela primeira vez,

notei um deslocamento entre aquele documento programático e a realidade da educação brasileira, especialmente a pública. Numa das unidades temáticas de Educação Física, por exemplo, havia a previsão de aulas de natação. Provavelmente essa modalidade foi lá posta porque deve haver escolas por esse Brasil imenso que possuem piscinas e instalações adequadas para a prática, mas acredito que a realidade da maioria das redes de ensino é diferente nesse quesito. Em questões de ensino/aprendizagem, acredito que também ocorreu essa supervalorização da realidade educacional brasileira, na medida em que algumas habilidades são demasiadamente complexas para o nível fundamental de ensino.

Outra crítica é que do jeito como estão postos, a BNCC e o RCC parecem muito com uma lista de conteúdos a serem cumpridos e, nesse sentido, parece que estamos fazendo o mais do mesmo. Acredito que isso dependerá muito da nossa prática em sala de aula ao virarmos a chave do conteúdo para o foco nas habilidades. Lendo os dois documentos, é possível inclusive subverter a sua ordem dentro do mesmo ano. Começar pela unidade temática 4, por exemplo, não me parece um problema, desde que você tenha uma justificativa para isso e que a medida se adeque à sua realidade. Acrescentar um tema local, uma problemática do bairro/comunidade no plano de ensino é uma boa ideia. Ao fim e ao cabo, caro colega, os documentos normativos estão postos por órgãos superiores da administração pública, mas somos nós, professores, que estamos no chão de fábrica, que conhecemos a realidade das nossas escolas, que sabemos as necessidades dos nossos alunos e alunas, que por vezes até o histórico familiar precisamos ter ciência para dar um atendimento mais especializado, enfim, somos nós que aplicaremos esses documentos normativos e temos toda a legitimidade para fazermos do jeito que acharmos o correto, pois temos formação para isso, estudamos a BNCC e o RCC e, por fim, conhecemos melhor que ninguém a realidade sobre a qual serão trabalhados.

Em que pese essas possíveis críticas, penso que tanto a BNCC quanto o RCC possuem a auspiciosa oportunidade de diminuirmos o fatídico “conteudismo” aos focarmos mais no desenvolvimento de competência a partir de habilidades e também de quebrarmos a verticalidade na relação entre docente e discente, partindo para uma relação mais horizontalizada entre os agentes da educação, na medida em que nossa tarefa passa de um provedor de informações para um propositor de situações proporcionadoras de desenvolvimento de habilidades e competências.

À guisa de conclusão, deixo as palavras do nosso patrono:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar, por isso, é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996. p. 38).

Referências

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação/Inep. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6978610>. Acesso em: 27 jul.2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 27 jul.2020.

TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>>. Acesso em: 27 jul.2020.

Capítulo III

Um olhar para a alfabetização na implementação do Referencial Curricular de Canoas

*Carolina Monteiro*¹

*Elisângela Trentin*²

*Fernanda Cardoso da Luz*³

*Glaucia Silva da Rosa*⁴

*Katielle Oliveira*⁵

*Silmara Coelho*⁶

Introdução

Ao nos propormos a participar do Projeto “Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas no Ensino Fundamental”, nos comprometemos a fazer parte de uma pesquisa que tem por objetivo sistematizar o processo de implementação do Referencial Curricular na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS e investigar como um movimento de formação de professores busca contribuir para a promoção de transformações significativas na prática docente e na qualificação do ensino nos anos iniciais e, por conseguinte, nos anos finais do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que o projeto amplia seu olhar que se limitava aos anos finais para os anos iniciais por acreditar no processo de continuidade para a qualidade da aprendizagem de todo o Ensino Fundamental.

1 Professora de anos iniciais do Ensino Fundamental atuando como Assessora Pedagógica junto à Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP/SME), Canoas/RS. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: carolina.monteiro@canoasedu.rs.gov.br

2 Professora de anos iniciais na EMEF David Canabarro, Canoas/RS. Mestre em Educação pela Universidade La Salle. E-mail: elisangela.trentin@canoasedu.rs.gov.br

3 Professora de anos iniciais na EMEF Rio Grande do Sul, Canoas/RS. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela UNINTER. E-mail: fernanda.daluz@canoasedu.rs.gov.br

4 Professora de anos iniciais na EMEF Theodoro Bogen, Canoas/RS. Mestre em Educação pela Universidade La Salle. E-mail: glaucia.rosa@canoasedu.rs.gov.br

5 Professora de anos iniciais na EMEF Monteiro Lobato, Canoas/RS. Mestra em Educação pela Universidade La Salle. E-mail: katielle.sena@canoasedu.rs.gov.br

6 Professora de anos iniciais na EMEF Theodoro Bogen, Canoas/RS. Pós-graduada em Supervisão Educacional pela Universidade La Salle. E-mail: silmara.vianna@canoasedu.rs.gov.br

Nosso desafio neste processo foi de acompanhar os momentos formativos dos anos iniciais do bloco de alfabetização (1º ao 3º ano) tanto na sistematização quanto na execução da formação. Quando pensamos em sistematizar, logo nos reportamos ao seu significado trazido nos dicionários: “ordenar os elementos organizadamente, sistematizar dados”. Ampliando este conceito, nos amparamos em Jara (2006) que conceitua a sistematização de experiências como uma interpretação crítica de uma ou várias experiências. A partir da sua ordenação e reconstrução, descobrimos ou explicitamos a lógica do processo vivido, considerando os fatores que intervieram, como se relacionam entre si e o porquê de se sucederem dessa forma.

A formação continuada de docentes com a promoção permanente de aperfeiçoamento dos seus saberes, realizado ao longo da vida profissional, visa, principalmente, a assegurar a qualidade do processo educativo. Em consonância a isso, Freire (1996, p. 43) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Neste sentido, os docentes precisam estar em constante desacomodação, com (re)planejamento de suas ações dentro da sala de aula para que alcancem melhor os seus educandos. Para tal, temos como um dos grandes desafios pensar e propor um processo de formação continuada, pois os participantes deste processo formativo são colegas de profissão. De acordo com Nóvoa (2013), tencionar tais percepções é um exercício necessário para que possamos ampliar e fortalecer a formação por dentro da profissão, entre pares.

O Projeto Cartografias, utilizando a formação continuada para propor a implementação do RCC na rede municipal de Educação de Canoas/RS, possibilitou esta reflexão trazida por Nóvoa (2013), em que além da reflexão sobre os fundamentos do referencial curricular, o foco direciona-se à prática da sala de aula dos docentes participantes deste processo formativo, oriundo do Projeto Saberes em Diálogo⁷ que “nasce alicerçado na compreensão de que Educação Básica e Academia precisam trabalhar de forma articulada, onde os dados produzidos por um, servem de elementos para ajudar a pensar as questões que perpassam o cotidiano do outro” (SILVA, MACHADO, 2018).

Assim, abordaremos na primeira seção a alfabetização na perspectiva da BNCC e do RCC; na segunda seção será apresentada a sistematização dos relatos das formações realizadas nos anos de 2018 e 2019, bem como a formação que está em andamento no ano 2020; na terceira seção discutiremos e analisaremos o processo da formação realizado até o momento e, por fim, na quarta seção apresentaremos algumas considerações e reflexões referentes ao estudo.

7 <<https://www.canoas.rs.gov.br/sabereseindialogo/>>.

A alfabetização na perspectiva da BNCC e do RCC

Na BNCC (BRASIL, 2017) “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Pensar nessa definição nos remete ao que almejamos enquanto escola de Educação Básica, de tornar os nossos alunos capazes de utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na solução de demandas da vida cotidiana.

Os processos de ensino e de aprendizagem pautados por competências e habilidades possibilitam situações concretas de aprendizagem, melhores condições de criação de significações através de práticas voltadas à ação do aluno na resolução de problemas. Portanto, a definição apresentada na BNCC dialoga com o conceito de aprendizagem significativa, conforme desenvolve Ausubel:

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as idéias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas idéias. Esse aspecto especificamente relevante pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo (AUSUBEL, 1978, p. 41).

A compreensão sobre a aprendizagem significativa é determinante em diferentes níveis e idades dos sujeitos envolvidos. Estabelecer conexões com as aprendizagens já consolidadas, relacionar os seus significados e as articular às capacidades cognitivas e afetivas são possibilidades de avançar nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, o professor alfabetizador necessita compreender a forma como a criança estrutura o seu pensamento, reconhecer as suas habilidades e o estágio de desenvolvimento em que ela está para possibilitar práticas pedagógicas que sejam ao mesmo tempo provocadoras e possíveis de serem resolvidas, para que, assim, possa haver aprendizagem.

Para os anos iniciais, no foco da alfabetização, conforme descrito na BNCC/RCC, serão aprofundadas as experiências da língua oral e escrita inicializadas na família e na Educação Infantil, de modo que serão considerados como eixos condutores do desenvolvimento e da aprendizagem da linguagem a oralidade, a análise linguística/semiótica, a leitura/escuta e a produção de textos.

Seguindo estes eixos e os demais que abrangem a alfabetização matemática, e as demais áreas do conhecimento que envolvem a aprendizagem do processo de alfabetização nos anos iniciais, nos propusemos, nos encontros formativos, o entendimento de como o Referencial Curricular de Canoas foi organizado, com base no conhecimento, nas competências e habilidades específicas para cada área do conhecimento definidas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e na visão de alfabetização, proposta na centralidade do texto e das práticas sociais de leitura e escrita, na alfabetização matemática, no desenvolvimento das habilidades de forma interdisciplinar, bem como o planejamento de atividades que permitissem aos professores participantes uma reflexão sobre sua prática, com foco no “o que ensinar”, na construção do “como ensinar” elencados nos relatos e espaços de troca durante a apresentação de diversas atividades e jogos para cada ano.

O processo de sistematização da formação de professores: espaços de interação e de construção coletiva

A sistematização da formação é um método de registro que possibilita a análise crítica do processo a partir das experiências vivenciadas através da interação de professores e professores formadores. No contexto da pesquisa do Cartografias, os pesquisadores/sistematizadores fizeram parte da construção e execução da pesquisa, ao mesmo tempo em que são professores da rede municipal de ensino, ou seja, professores em formação.

No entanto, anteriormente ao projeto Cartografias, no ano de 2018, a rede municipal de ensino de Canoas se articulou para discutir e estudar o documento da BNCC em formações por componente curricular para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. No caso dos Anos Iniciais, tivemos em um primeiro momento formações específicas sobre Alfabetização e Matemática. Posteriormente, promoveu-se a interlocução entre os Anos Iniciais e Finais com a participação de professores dos componentes curriculares nas formações de Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Assim, a primeira formação proposta especificamente com foco na Alfabetização ocorreu em agosto de 2018 e foi oferecida em quatro turnos a fim de obter um alcance maior a partir da disponibilidade das professoras do Bloco de Alfabetização. No total, os quatro encontros, que ocorreram no auditório do Sinprocan, contaram com a participação de cerca de 160 professoras alfabetizadoras.

Nestes encontros, inicialmente, realizou-se uma apresentação do processo de construção da BNCC, sua estrutura e objetivos gerais e questões legais para sua implementação. Foram evidenciados alguns aspectos gerais do documento com relação ao Ensino Fundamental, a saber: a articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil com vistas a uma progressiva sistematização dessas experiências e ao desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo. Ainda, ressaltou-se que o documento defende um trabalho organizado em torno dos interesses manifestos pelas crianças e que a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas.

O objetivo principal desta ação formativa foi possibilitar que as professoras e professores da rede tivessem acesso e, talvez, um primeiro contato com o documento que seria objeto de estudo e reflexões nas formações desenvolvidas posteriormente no interior de cada escola. Assim, foram apresentados os elementos que compõem e fundamentam a área das Linguagens e, especificamente, do componente curricular da Língua Portuguesa, no qual se insere a Alfabetização.

O principal ponto de discussão entre as professoras participantes se deu em torno da redefinição do foco na Alfabetização para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, modificando o entendimento que se tinha a partir do Plano Nacional de Educação, ainda em vigência, que tinha como meta “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2015, p. 85). De acordo com a BNCC, o processo de alfabetização deve ser foco da ação pedagógica no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano o foco seria o processo de ortografização, o que implica em uma maior complexidade das habilidades a serem desenvolvidas neste ano letivo. Tal aspecto gerou um amplo debate sobre as mudanças de políticas públicas na Educação e incertezas quanto à continuidade da progressão sistemática e da própria estrutura do Bloco de Alfabetização. De modo geral, os encontros formativos foram muito positivos e permitiram às professoras um olhar mais amplo sobre o documento, contribuindo para um melhor entendimento de sua estrutura e permitindo uma maior compreensão sobre essa nova organização curricular que se apresentava.

No ano de 2019, a formação de professoras do bloco de alfabetização do Ensino Fundamental ocorreu em dois momentos, nos quais as professoras foram divididas em dois grupos a partir do ano escolar, a saber: 1º/2º ano e 3º ano. O primeiro encontro ocorreu na EMEF Tancredo Neves, no mês de setembro, com ênfase nas habilidades de Matemática e o segundo encontro na EMEF Jacob

Longoni, no mês de outubro, com a temática da importância dos jogos e das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento com ênfase nas habilidades de Língua Portuguesa.

As formações no ano de 2019 se deram através da exposição de atividades já trabalhadas e conhecidas pelos professores da rede, associando com o referencial curricular, mais especificamente, as habilidades a serem trabalhadas, no processo de ensino-aprendizagem, dando um novo enfoque, tirando a atenção dos conteúdos, como estávamos acostumados, tendo como principal objetivo as habilidades a serem adquiridas pelos educandos.

O primeiro encontro do grupo de 1º e 2º anos contou com a participação de 66 professoras. Inicialmente, a professora formadora retomou algumas questões com relação à estrutura da BNCC e do RCC, além de conceitos como igualdade e equidade, habilidade e competência. Ainda foram apresentadas as dez competências gerais da BNCC e discutiu-se a ideia da implementação como um processo que, portanto, não será imediato. Também se ressaltou a ideia de que os documentos orientadores como a BNCC e o RCC apresentam o que fazer e para qual finalidade, mas que é papel da escola e do professor encontrar e definir os meios de como fazer.

Destaca-se nesta formação a intensa participação e interação das professoras com questionamentos, contribuições, exemplos etc. A estratégia da formadora de relacionar constantemente teoria e prática, além de fazer uso de muitos exemplos práticos, especialmente através de jogos, certamente contribuiu muito para este fator.

Apesar de ter como temática a área da Matemática, alguns aspectos relacionados à Alfabetização foram mencionados pelas professoras participantes, principalmente a importância de um diálogo maior com as professoras da Educação Infantil, tendo em vista que há uma continuidade entre as habilidades a serem desenvolvidas nas diferentes etapas de ensino. Além disso, um dos grandes desafios apontados pelas professoras participantes foi a questão da aprovação automática que se mantém ao longo de todo o Bloco de Alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º ano, tendo a possibilidade de reprovação apenas no 3º ano, o que, de acordo com as professoras, parece ser incoerente com a estrutura da BNCC que organiza as habilidades de modo que a Alfabetização deve ser trabalhada no 1º e 2º ano.

O segundo encontro do grupo de 1º e 2º anos contou com a participação de 70 professoras. Este encontro abordou a implementação do Referencial Curricular de Canoas de Língua Portuguesa, com o foco principal no 1º ano

do Ensino Fundamental, na qual o planejamento e as metodologias adotadas necessitam ter clareza do conceito de EQUIDADE, desenvolver as habilidades com o foco nas necessidades e possibilidades de todos os educandos, oportunizando a aprendizagem nas diferenças. A formação iniciou com a apresentação de todas as professoras presentes para o conhecimento das particularidades de cada uma. A professora formadora enfatizou que o momento era de diálogo e trocas com o objetivo de apresentar metodologias de acordo com algumas habilidades apresentadas no RCC.

A professora formadora relembrou os conceitos abordados no encontro anterior, principalmente para os participantes que não estiveram presentes no 1º encontro: competências da BNCC, o que são habilidades, exemplo de competência e habilidade do motorista, o objetivo principal da BNCC (O que? Para que? Como?), campos de experiências da Educação Infantil e práticas de linguagem.

No momento de explanação sobre a Educação Infantil, muitos professores apresentaram suas angústias frente aos alunos que ingressam no 1º ano oriundos da Educação Infantil, questionando o que se tem trabalhado nesta modalidade, pois os alunos estão chegando da Educação Infantil sem autonomia, noções de espaço e tempo, pensamento organizado e motricidade fina. Contribuindo, uma das professoras falou sobre a universalização da Educação Básica em que há a obrigatoriedade do ingresso dos alunos de 4 anos na Educação Infantil e ainda temos alunos vindo de casa para o 1º ano.

Ao abordar sobre as práticas de linguagem – oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, gramaticais e educação literária –, as professoras que trabalham no Projeto Livro e Leitura descreveram que seu trabalho pode contribuir muito com estas práticas, principalmente com propostas que despertem o encantamento pela leitura e escrita. O RCC proporciona este movimento interdisciplinar em que as trocas, o trabalho coletivo entre os profissionais que atuam na escola consegue expandir o seu fazer solitário para um trabalho coletivo.

O primeiro encontro de formação para o grupo do 3º ano contou com a presença de 31 professoras e iniciou com a proposta de possibilitar a compreensão de como realizar práticas pedagógicas que estejam de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017). A professora formadora reafirmou a tentativa de igualdade e aproximações e trabalhos dos professores da rede de Canoas/RS, com foco nas compreensões gerais da BNCC para as práticas a serem propostas na formação.

A partir da interação e diálogo estabelecidos entre os pares, foram

apresentados vários aspectos importantes que auxiliam na construção do processo da formação. As falas foram sistematizadas para possibilitar a compreensão sobre as reflexões pertinentes a cada aspecto levantado pelos professores presentes, conforme descrito a seguir.

A primeira professora a falar apresentou a sua percepção da dificuldade da contextualização das práticas através do desenvolvimento das competências e maior articulação entre alfabetização e letramento. Tal fala abriu espaço para que outra professora trouxesse a sua experiência docente em outros estados. Ela afirmou que há a necessidade de uma identidade pedagógica, de uma unidade das escolas da rede de Canoas/RS, possibilitando a melhoria do ensino. Ela finalizou a fala com a afirmação de que é preciso, portanto, assumir uma corrente pedagógica para desenvolver o trabalho e ter maior diálogo nas escolas com uma posição única.

Na sequência, uma professora pontuou uma diferença que percebe em Canoas/RS com a experiência que teve em outro estado. Em sua percepção, é preciso repensar em grupo a educação da rede, pois ela percebe muito assistencialismo e o pedagógico fica em último plano. Assim, ela percebe maior avanço dos estados vizinhos a partir da unidade entre a rede, pois, em sua opinião, as diferenças de metodologias atrapalham o trabalho docente. Ela finalizou a sua fala afirmando que a Matemática fica secundarizada em função da alfabetização e letramento (nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental), bem como as outras disciplinas, o que impacta no desenvolvimento dos alunos que chegam no terceiro ano.

Outra fala ilustrou a dificuldade no acesso à internet nas escolas, o que compromete o uso das tecnologias digitais pela falta do recurso. A partir desta manifestação surgiu outra fala sobre a falta de formação para Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e o impacto dos diferentes aspectos no desenvolvimento de práticas com a tecnologia.

A última fala foi sobre a necessidade de demonstração e experimentação de práticas que podem ser realizadas com os alunos e que apresentem possibilidades de articular as habilidades de forma mais criativa.

Por fim, a professora formadora apresentou seus materiais e jogos, sendo alguns confeccionados pelos alunos e as suas famílias, e realizou com o grupo de professoras as práticas pedagógicas que fazem parte do seu cotidiano escolar nas turmas em que atua como professora na rede de Canoas/RS.

No segundo encontro de formação do grupo do 3º ano estiveram presentes

40 professoras. O encontro iniciou com reflexões das professoras formadoras sobre as diferentes realidades das escolas da rede no que diz respeito ao acesso à internet e apresentaram a importância das práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais na alfabetização e letramento, bem como a adaptação a cada realidade encontrada pelos professores em suas escolas.

As formadoras ressaltaram que os alunos podem ter um papel mais ativo com o uso de TICs, pois há o envolvimento com dinâmicas lúdicas, apresenta novos espaços de aprendizagem e a contextualização das mesmas com maior envolvimento. Foram realizadas orientações sobre o uso do Drive e ferramentas *Google*⁸ e o quanto os seus usos podem facilitar a relação de registros e acompanhamento das práticas realizadas em sala de aula, tanto pelos professores quanto pelas famílias, para além dos cadernos.

Na sequência, foram apresentados recursos pedagógicos não digitais, com diferentes jogos (comprados e também confeccionados pela professora e seus alunos), explorando a importância do registro após os jogos como expressão de possibilidades pedagógicas contextualizadas a partir do uso de jogos.

A partir do uso de jogos foi reforçado que pode haver a articulação com os objetos de conhecimentos da BNCC (BRASIL, 2017) em forma de registros e orientações para novas atividades capazes de direcionar para os objetivos pedagógicos e adaptação para os diferentes níveis de aprendizagem em uma turma.

A articulação entre conhecimento acadêmico e prática pedagógica, com a necessidade de promoção de espaço de troca entre seus pares, ficou cada vez mais evidente durante as formações de 2019. Nesses encontros, ao aprofundar os conceitos, competências e habilidades do RCC para o 1º ano, enfatizou-se que o momento era de diálogo e trocas com o objetivo de apresentar metodologias de acordo com algumas habilidades apresentadas no RCC; essa colocação despertou no grupo o relato de muitas práticas que estavam sendo desenvolvidas a partir das habilidades e sugestões propostas pela formadora.

As professoras participantes destacaram a importância de falarmos sobre a autonomia dos nossos alunos, pois muitas vezes “ficamos remoendo o antigo, quando falamos de como os alunos eram nos anos atrás”, destacando, então, que precisamos pensar em possibilidades para trabalhar a autonomia dos alunos, principalmente os dos primeiros anos que chegam ao ensino fundamental muito dependentes. Retomamos, então, provocados por uma professora, sobre a pedagogia da pergunta destacada por Freire e Faundez (1985), em que as

8 Empresa multinacional online e de softwares.

perguntas possuem um papel importante de mediador, sendo uma ponte entre a primeira pergunta e a realidade concreta. “[...] o que o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar” (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 46). O ato de perguntar, ou a elaboração da própria pergunta, são princípios de conhecimento. Considera que é importante ressaltar que “[...] o valor não está tanto nas respostas que o professor oferece, porque as respostas são sem dúvidas provisórias, assim como as perguntas” (p. 46).

Buscamos auxiliar utilizando como base as experiências dos alunos e vivências de jogos e atividades do seu cotidiano, empregando as habilidades para solidificar práticas e vivências dos estudantes, facilitando, assim, uma aprendizagem real.

Durante o processo de formação do RCC, ao ouvir os relatos das professoras na abordagem sobre as práticas de linguagem – oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, gramaticais e educação literária –, as professoras que desenvolvem o Projeto Livro e Leitura junto às turmas do bloco de alfabetização descreveram a importância do trabalho focar nestas habilidades a fim de contribuir com estas práticas, principalmente com propostas que despertem o encantamento pela leitura.

A formação continuada no Bloco de Alfabetização: olhares e perspectivas

A infância é marcada pela construção da nossa personalidade. Nessa fase da vida os brinquedos e brincadeiras estabelecem sentidos e significados para as nossas relações e experiências humanas.

A formação do 1º ano teve como enfoque principal trazer as habilidades para a prática, a forma como os professores já trabalham em sua prática, demonstrando o trabalho já realizado na rede, não como uma novidade a ser colocada, mas um novo olhar para a forma que o Referencial Curricular de Canoas nos traz, tirando o olhar principal do conteúdo, trazendo para as habilidades que os alunos devem adquirir, buscando sempre uma forma lúdica de aprendizagem. O relato de muitas colegas trouxe sua prática da forma como referenciada no RCC, onde o lúdico traz os aprendizados junto com suas vivências de uma forma mais divertida, com trocas, percebendo o mundo com descobertas importantes no seu cotidiano.

Deve-se também levar em consideração que uma atividade consegue contemplar mais de uma habilidade, de maneira interdisciplinar,

principalmente se falarmos em jogos e atividades lúdicas.

Ao se colocar no papel de “formadora de seus pares” levamos “nossas crenças” de como se ensina e como se aprende, assim tendo a ludicidade dentro de uma prática pedagógica diária, onde o brincar tem um significado de experienciar diferentes culturas e construções e que exige tempos e espaços determinados para que se facilite e aproprie-se de aprendizagens. As formações para as turmas do 3º ano do Ensino Fundamental se construíram baseadas na ludicidade, tendo como base fundamental o que traz o Referencial Curricular de Canoas, referindo-se ao Ensino de Ciências da Natureza, mas que se entende ser necessário a todas as áreas do conhecimento:

[...] No decorrer desse período, espera-se construir as habilidades através da experimentação, da ludicidade e do pensamento científico, autônomo e crítico... Isso permite o tratamento de sistemas mais amplos que dizem respeito às relações dos sujeitos com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente, no sentido da construção de uma visão própria de mundo. Para tanto, é imprescindível que eles sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações (p. 192).

Tendo bem claro essa prática pedagógica no meu fazer docente, ao elaborar as formações para as professoras, que são minhas colegas da Rede Municipal de Canoas, tentei priorizar atividades que contemplassem essa proposta de ensino. O grande desafio para organizar essas formações, que se realizaram em dois dias distintos no ano de 2019, um para que abrangesse o Componente Curricular de Matemática e outro para o Componente Curricular de Língua Portuguesa, foi priorizar alguns objetos de conhecimentos trazidos no Referencial Curricular de Canoas, para dar início a Formação Continuada de professores do 3º ano do Ensino Fundamental. Essa tarefa inicial foi bem difícil por ainda estarmos em processo de implementação deste documento na Rede. O tempo entre a organização da dupla de professoras formadoras, a organização da formação e as formações também foi muito curto, ficando restrita a nossa dinâmica a um único encontro antes dos dias de formação em si, sendo que as dúvidas e anseios eram múltiplos e ainda o contexto por serem realizadas em dupla, com outra colega da Rede que nunca tinha tido contato até aquele momento.

Ao se pensar alternativas para a implementação do Referencial Curricular de Canoas, através da formação continuada de professores, é preciso pensar que dentro da mesma rede, da mesma escola e até mesmo da mesma turma existem realidades

diferentes, alguns com mais acesso a recursos e tecnologias e outros com quase ou nenhum acesso. Propor atividades que possam contemplar essa gama de diferentes realidades também é um desafio, já que temos que pensar em como atingir com todos e nas diferentes questões trazidas tanto pela BNCC, quanto no RCC.

Minha colega, formadora do 3º ano, trazia algumas questões sobre a necessidade de se usar as Tecnologias digitais, tendo como fundamentação tanto a BNCC, quanto o RCC, e nossa vida e experiências sociais da atualidade, destaca-se a competência número 5 da BNCC que traz a cultura digital:

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, 2017, p. 9).

Tendo essas concepções como aporte para pensarmos as formações, no primeiro encontro trabalhamos com as habilidades do RCC, que se referem ao componente curricular de Matemática. Dividimos os participantes em grupos de 4 professores e apresentamos algumas habilidades do RCC e exemplificamos através de jogos como era possível trabalhar cada uma delas.

Na segunda formação trabalhamos habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa que estivessem relacionados à cultura digital. Foi explicado como criar uma proposta de Caça ao tesouro, através de QR Codes e a construção de formulários no Google. Houve um momento de procura das pistas e resolução das atividades para trabalhar a habilidades. Depois apresentamos e realizamos jogos para trabalhar as habilidades trazidas no RCC.

O mais significativo nesta experiência foi poder compartilhar com meus pares (professoras do 3º ano do Município de Canoas) a minha prática docente, levar ideias e discutir maneiras de como podemos juntas dar visibilidade e contextualização ao RCC. Nesta proposta somos todos professores falando para professores da mesma rede.

A formação de professores no contexto da pandemia: desafios e possibilidades

A formação de professores entre pares apresenta possibilidades de interações significativas para a construção coletiva de um novo cenário de

educação no município de Canoas/RS, pois as problemáticas apresentadas são vivenciadas pelos formadores no cotidiano escolar. Assim, as formações cumprem com o papel de propor e discutir soluções para algumas das demandas apresentadas nos espaços formativos.

Em um primeiro momento, foi possível verificar que o espaço de formação era o espaço de compartilhamento de professores sobre as demandas e as problemáticas, porém foi se transformando em um espaço de compartilhamento de práticas e reflexões sobre as possibilidades. A relação de confiança estabelecida entre os pares (formação horizontal) abriu espaço para a interação efetiva na busca por situações concretas de ensino e de aprendizagem.

No ano de 2020, o contexto de pandemia mundial originada pela Covid-19, anunciado em março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), necessitou de uma reorganização na educação. Com ela, várias discussões já realizadas nos espaços formativos ganharam espaço junto com a necessidade de transformação da educação com a capacidade de acolher e incluir professores e alunos.

Os professores e Equipes Diretivas, no mês de março, mantiveram relação com os alunos e as suas famílias com a proposta de manter o vínculo entre escola e comunidades escolares. Tal movimento foi impulsionador para a reorganização do novo cenário encontrado. A partir da observação sobre o momento inicial, reflexões entre Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS e os formadores/pesquisadores do Cartografias foram construídas as primeiras orientações do ensino remoto e formações de professores durante o mês de abril.

No primeiro ciclo foram realizadas quatro *lives*: A criatividade e a experiência no cotidiano: possibilidades de aprendizagens em diferentes tempos e espaços; Atividades remotas: desafios na alfabetização; Inovação e criatividade: as potencialidades das tecnologias na prática pedagógica do 4º e 5º ano; por último, Reinventando a educação nos anos iniciais: estratégias das escolas municipais de Canoas em tempos de pandemia. Essas *lives* foram transmitidas pelo canal do *youtube* Formação de Professores de Canoas e tiveram uma grande abrangência, não só de professores do município, mas também de outros municípios do Rio Grande do Sul e até mesmo do Brasil.

Ressignificar a prática docente foi um imenso desafio, inicialmente por desfazer nossas crenças a respeito do vínculo, da interação e da afetividade que se perpetuam na Educação, não conseguindo dissociá-las das nossas vivências enquanto professoras, depois por pensar na alfabetização durante o Ensino Remoto que se instaurou neste ano letivo.

Muitos foram os questionamentos sobre a alfabetização e o Ensino Remoto no início da suspensão das aulas. “Como se ensina sem estar presente?”. “Avançar ou não nas habilidades propostas para este ano?”. “Estou enviando atividades para quê? Manter o vínculo? Construir conhecimento? Ocupar o tempo?”. “Estou garantindo ou não a qualidade da educação e o acesso a todos?”. “O que e como fazer para dar continuidade ao processo de alfabetização no Ensino Remoto?”.

Pensando nesses questionamentos, no material a ser utilizado pelos alunos em casa, na falta de acesso à internet para alguns, nas diferentes realidades escolares dentro da Rede... O grupo do projeto Cartografia se reuniu através do *Google Meet* e elaborou um bloco de formação continuada que contemplasse as angústias coletivas deste momento inesperado e fizesse a ligação com as habilidades do Referencial Curricular de Canoas.

As formações de professores na alfabetização ocorreram através de um ciclo composto por *lives*, por meio de tecnologias digitais com início em maio, sendo duas com foco na alfabetização. A primeira teve como tema “A criatividade e a experiência no cotidiano: possibilidades de aprendizagens em diferentes tempos e espaços” e contou com a presença de 910 pessoas (respondentes ao questionário de participação) e teve 3.817 visualizações até o dia 29/05.

Durante a *live*, foram abordadas práticas e reflexões que possibilitam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização e letramento e que podem fazer parte do novo momento de ensino remoto na rede. A participação foi além dos professores do Bloco de Alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental) e possibilitou interações e reflexões (via bate-papo online) significativas e contextualizadas, afirmando a necessidade de uma educação que rompa com o modelo tradicional de ensino e que esteja focada na inclusão e acolhimento das diversidades.

A segunda *live* ocorreu na mesma semana da anterior, com o tema “Atividades remotas: desafios da alfabetização” e seguiu o mesmo curso de compartilhamento de práticas e reflexões voltadas à alfabetização dentro do contexto de ensino remoto com algumas experiências de escolas da rede até o momento. A *live* contou com 704 participantes (respondentes ao questionário de participação) e 2.361 visualizações até 29/05, o que mostra que foi vista para além da nossa rede de ensino, tendo uma repercussão muito positiva dos colegas professores tanto da nossa cidade como fora dela!

Na *live* os relatos traziam os questionamentos iniciais que tivemos ao nos deparar com o Ensino Remoto, contextualizamos onde estávamos enquanto turmas do bloco de alfabetização no ano em 2020, trouxemos algumas estratégias

que estamos utilizando para interagir com os alunos e apresentamos atividades que já havíamos enviado aos alunos que contemplavam as habilidades do Referencial Curricular de Canoas para alfabetização.

Além das habilidades propostas para o bloco de alfabetização, foi referenciada a necessidade de pensarmos sobre as competências gerais, tanto em relação às competências cognitivas como às competências socioemocionais, principalmente nesse momento que estamos sendo desafiados a propor atividades remotas em que o vínculo dos estudantes com a escola precisam ser mantidos, a necessidade de trabalhar a empatia e cooperação, buscando incentivar a reflexão para que o planejamento seja realizado com intencionalidade.

As duas *lives* foram bem avaliadas pelo conjunto de professores que participaram das formações por meio de um formulário online disponibilizado ao final da atividade, ampliando as possibilidades de diálogo e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no ensino remoto, levando em conta a necessidade de acolhimento de professores e alunos ao novo cenário, ao mesmo tempo em que se constrói a política de educação de Canoas/RS para o novo momento.

Considerações finais

A observação e a escuta atenta às possibilidades e limitações nos espaços que são apresentadas nos encontros formativos possibilita a re(construção) das formações a partir do diálogo com o grupo de pesquisadores e a Secretaria de Educação de Canoas/RS, configurando políticas públicas de formação de professores.

Os encontros formativos, por sua vez, são fundamentais para as reflexões que constroem o processo de formação com base nos estudos da BNCC (BRASIL, 2017) e no RCC (CANOAS, 2018) e a diversidade de situações encontradas na rede municipal de ensino de Canoas/RS. Tal situação possibilita a compreensão de que a adaptação é necessária para cada contexto, não sendo possível uma padronização de metodologias de trabalho dos professores.

A discussão sobre metodologias e concepções pedagógicas são importantes e aparecem nos espaços formativos. A pluralidade de métodos é determinante para a adaptação de práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos alunos em diferentes níveis de aprendizagem. A concepção pedagógica é o que expressa o que se acredita e o que se constrói enquanto potencializador dos processos de ensino e de aprendizagem na articulação entre a teoria e a prática.

Desta forma, a construção que vem sendo feita na educação de Canoas/RS é uma educação para além da concepção tradicional em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno mero receptor. Ambos são ativos nos processos e protagonistas na construção do conhecimento.

Acredita-se que a ação docente é uma ação complexa que depende, dentre outros fatores, da eficácia da relação interpessoal e de processos subjetivos oriundos da formação inicial e continuada dos professores. Precisamos enquanto formadores propor espaços de troca, de reflexão sobre a prática, referenciadas a partir de um “norte”, no caso o RCC, nos exigindo um constante estudo e análise sobre os resultados que foram alcançados durante esse processo formativo, principalmente nos focos de discussão: processo da alfabetização e letramento, conceitos matemáticos, científicos e humanos dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. (2. ed.) Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1978. 733 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.
- CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas (RCC)**. Canoas, RS, SME/ Prefeitura Municipal de Canoas, 2018.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JARA H. O. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.
- SILVA, G. F. da.; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018.

Capítulo IV

“A BNCC serve como farol”: desafios e potencialidades da implementação do Referencial Curricular de Canoas na formação de professores de Língua Portuguesa

*Jonathan Zotti da Silva*¹

*Alexandre Kuciak*²

Introdução

Após anos de discussão e de elaboração de importantes documentos oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) foi publicada em dezembro de 2017. Com a vigência deste novo documento de caráter normativo, estados e municípios tiveram de elaborar novos referenciais curriculares. Essas reformulações deveriam se organizar por etapas da Educação Básica e por competências, habilidades e objetos do conhecimento, conforme o modelo estruturado pela BNCC, cumprindo, assim, uma das etapas da diversificação dos conhecimentos em razão das características regionais e locais das regiões brasileiras (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, os antigos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) tiveram de ser reformulados e foram substituídos pelo novo Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018). De maneira semelhante, no contexto da educação municipal em Canoas (RS), as Diretrizes Curriculares Municipais (BERTÉ; DAMASCO; PULGATTI, 2016) precisavam ser reformuladas. Assim, em 2018, a Secretaria Municipal da Educação iniciou um processo de formação de professores para que o corpo docente do município pudesse conhecer e se apropriar das proposições da BNCC. A condução desse processo formativo foi protagonizada por professores da rede e culminou na elaboração do Referencial Curricular de Canoas (RCC), publicado ao final do mesmo ano (CANOAS, 2018).

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professor de Língua Portuguesa na EMEF Assis Brasil. Coordenou a construção do Referencial Curricular de Canoas referente à Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. E-mail: jonathan.zotti@canoasedu.rs.gov.br

2 Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professor de Língua Portuguesa na EMEF Professora Odette Yolanda Oliveira Freitas. Atuou enquanto professor-sistematizador das discussões relativas à implementação da RCC em Canoas. E-mail: alexandre_kuci@hotmail.com

Em dezembro de 2018, a Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da Secretaria Municipal da Educação de Canoas foi contemplada no edital de pesquisa “Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública”, da Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas. Assim, surgiu o projeto *Cartografias da implementação do RCC no Ensino Fundamental*, que busca sistematizar o processo de implementação do RCC e investigar como o processo de formação de professores pode contribuir para promoção de transformações significativas na prática docente e na qualificação do ensino na rede municipal. Além de receber financiamento da Fundação Itaú Social e da Fundação Carlos Chagas, o projeto *Cartografias da implementação do RCC no Ensino Fundamental* também faz parte de um programa de formação de professores promovido pela Secretaria Municipal da Educação chamado *Saberes em Diálogo*,³ que é apontado em publicação da UNESCO como uma experiência inovadora na formação continuada de professores no Brasil (GATTI, Et al., 2019).

É no contexto desse projeto que este capítulo⁴ está inserido, buscando apresentar uma cartografia da implementação do RCC referente ao componente curricular de Língua Portuguesa. Assim, este capítulo tem como objetivos recuperar a trajetória da construção do RCC de Língua Portuguesa, bem como analisar os desafios e as potencialidades da implementação do RCC através da formação de professores.

Na próxima seção, intitulada “Implementação da BNCC e construção do RCC”, retoma-se brevemente a construção da BNCC, em especial do componente curricular de Língua Portuguesa, e se relata o processo de formação de professores ocorrido em 2018 para implementá-la na rede municipal de Canoas, o qual gerou discussões e deliberações para a elaboração do RCC. Na seção intitulada “Implementação do RCC”, relatam-se os encontros formativos

3 O programa nasceu como um projeto iniciado em 2017 a partir da constatação de que mais da metade dos professores da rede municipal tinha formação em nível de pós-graduação (LEDUR; SILVA; MACHADO, 2019). Assim, foi organizado o “Seminário Municipal Saberes em Diálogo: Educação Básica, Universidade e Pesquisa” para que os professores apresentassem as pesquisas que desenvolvem nas universidades. Como resultado, os trabalhos foram reunidos em um e-book (MACHADO; LEDUR; SILVA, 2018). A partir da dimensão que o projeto tomou no ano seguinte, o “Saberes em Diálogo” passou a ser estruturado como um programa de formação continuada comprometido com a produção de conhecimento situada nas escolas da rede municipal (MACHADO; SILVA, 2018). Assim, o programa promove o desenvolvimento de projetos de pesquisa conduzido por professores que se reúnem em grupos temáticos e que apresentam seus achados em um seminário municipal.

4 Agradecemos a Rejane Reckziegel Ledur pelas leituras e apontamentos que enriqueceram a construção deste texto bem como pela concessão de registros fotográficos de seu acervo, que conferem mais historicidade e pessoalidade aos sujeitos envolvidos nos processos relatados neste capítulo.

para a implementação do RCC realizados em 2019 e 2020. A partir desses relatos, na seção seguinte, intitulada “Desafios e potencialidades da implementação do RCC”, apresenta-se uma análise reflexiva dos encontros formativos da qual são elencados desafios e potencialidades do processo de implementação do RCC e da formação de professores em nível municipal.

Implementação da BNCC e construção do RCC

A publicação da BNCC (BRASIL, 2017) em 2017 concretizou 21 anos depois uma disposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). No Art. 26, o texto da LDBEN (BRASIL, 1996) dispõe que os currículos da Educação Básica devem se orientar por “uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”. Além das controvérsias políticas e pedagógicas que são intrínsecas ao debate sobre o que e como deve servir como base para a educação de um país de dimensões continentais, o processo de elaboração da BNCC foi atravessado por uma grande crise política, que culminou no processo de *impeachment* da então Presidenta da República Dilma Rousseff. Essas mudanças políticas atingiram também a construção da BNCC: os especialistas que redigiam o documento foram repentinamente substituídos; além disso, a elaboração da BNCC referente ao Ensino Médio foi retardada e aprovada somente em 2018 devido à polêmica reforma do Ensino Médio, que alterou significativamente a estrutura curricular desta etapa da Educação Básica. A elaboração do documento referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental foi iniciada em 2015 e, até a publicação da versão final em 2017, passou por pelo menos três versões. No que se refere à Língua Portuguesa, o documento ainda passou por uma espécie de quarta versão, na qual foi realizado o “aprimoramento da progressão”⁵ dos objetos do conhecimento e habilidades previstos para o componente curricular.

A partir de então, o Ministério da Educação fixou um prazo de dois anos para que Estados e municípios reformulassem seus referenciais curriculares, buscando estabelecer objetivos de aprendizagem alinhados à BNCC. Assim, em 2018 a Secretaria Municipal da Educação de Canoas iniciou a implementação do documento através de encontros formativos com os professores da rede. De acordo com o RCC (CANOAS, 2018, p. 11),

5 Conforme posicionamento oficial do Ministério da Educação ao G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-envia-ultima-revisao-sobre-a-base-nacional-curricular-a-conselheiros-que-farao-o-debate-final-a-partir-de-segunda.ghtml>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

O trabalho coletivo de apropriação da BNCC pelos professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de 9 anos, desenvolvido no decorrer de 55 encontros de formação, foi coordenado por 23 professores da rede, de diferentes níveis de ensino e componentes curriculares, que assumiram a tarefa de apresentar a BNCC aos seus pares, fazendo a mediação da discussão e a sistematização das contribuições de cada componente curricular a partir das especificidades locais. A movimentação da rede municipal em torno da discussão e apropriação da BNCC resultou na construção coletiva do Referencial Curricular de Canoas [...].

Esse movimento de implementação da BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental ocorreu em três etapas. Contando com o professor-formador, 48 professores de Língua Portuguesa participaram voluntariamente desse processo formativo e construtivo. A primeira etapa, realizada em dois encontros no dia 20 de junho de 2018, um pela manhã, outro pela tarde, na Casa das Artes Villa Mimosa, tinha o objetivo de que os professores se apropriassem do documento como um todo, desde os pressupostos conceituais até a organização dos objetivos de aprendizagem. Além disso, os docentes compararam as disposições das Diretrizes Curriculares Municipais (BERTÉ; DAMASCO; PULGATTI, 2016), então vigentes, às aprendizagens essenciais elencadas pela BNCC, concluindo que os cinco conceitos estruturantes do componente de Língua Portuguesa nas Diretrizes foram contemplados na nova Base.

Figuras 1 e 2 - Registros fotográficos dos encontros da primeira etapa, manhã e tarde



Fonte: acervo pessoal de Rejane Reckziegel Ledur.

Em 18 de setembro 2018, antes dos encontros da etapa seguinte, foi criado um grupo no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, o qual se constituiu como uma ferramenta de interação e discussão do grupo de professores de Língua Portuguesa da rede municipal de educação de Canoas. Tal grupo permitiu

que a experiência formativa continuasse para além dos encontros presenciais relacionados à BNCC e ao RCC, pois continuou servindo também como um meio de integração dos professores e compartilhamento de suas experiências escolares.

Já na segunda etapa, também realizada em dois encontros no dia 26 de setembro de 2018, no Auditório do Sindicato dos Profissionais em Educação Municipal de Canoas, os professores, divididos em pequenos grupos, receberam a tarefa de estudar os objetos do conhecimento e as habilidades estabelecidas pela BNCC, buscando identificar possíveis lacunas que necessitariam ser preenchidas pelo Referencial que seria construído para a educação municipal.

Figuras 3 e 4 - Registros fotográficos dos encontros da segunda etapa, manhã e tarde



Fonte: acervo pessoal de Rejane Reckziegel Ledur.

Assim, na terceira e última etapa, que ocorreu em encontro único na manhã do dia 31 de outubro de 2018, os professores iniciaram o processo de redação de habilidades que seriam incorporadas pelo RCC, processo que foi finalizado a distância, utilizando o grupo do *WhatsApp* como meio de comunicação, e o *Google Docs* e o *Google Spreadsheets* como ferramentas de apoio para a escrita colaborativa.

Figuras 5 e 6 - Registros fotográficos do encontro único da terceira etapa



Fonte: acervo pessoal de Rejane Reckziegel Ledur.

O grupo docente evitou alterar a redação e a ordem das habilidades apresentadas no texto da BNCC, buscando apenas adicionar novas aprendizagens essenciais que visavam à solução de lacunas identificadas na BNCC e ao atendimento de peculiaridades do contexto municipal. Visto que a BNCC estabelece um número expressivo de habilidades relacionadas ao componente curricular de Língua Portuguesa, o grupo de professores teve o cuidado de não sobrecarregar o RCC com novos objetivos de aprendizagem. Do 6º ao 9º ano, são 185 habilidades previstas como aprendizagens essenciais pela BNCC no componente de Língua Portuguesa. As contribuições dos professores foram transformadas em três novas habilidades, que foram inseridas no RCC, sendo destacadas em negrito e acrescidas com um código acrescido à palavra “CANOAS”. Todas elas planejadas para serem desenvolvidas ao longo do 6º ao 9º ano.

A primeira habilidade envolve a apresentação de trabalhos em feiras de ciências. Apesar de divulgação de resultados de pesquisas por meio de apresentações orais já ser prevista na BNCC através das habilidades EF67LP21⁶ e EF89LP25,⁷ o grupo de professores sentiu a necessidade de estabelecer a participação em feiras de ciências como uma forma de legitimar e ampliar um movimento de iniciação científica que já ocorre entre professores e alunos da rede. A maioria das escolas já organiza suas feiras de ciências escolares, e a Secretaria Municipal da Educação uma feira municipal desde 2013, sendo hoje chamada de Feira Municipal Científica e Tecnológica (FEMUCITEC). Anualmente diversos projetos das escolas da rede são selecionados para participar das feiras promovidas por instituições de ensino técnico e superior da região metropolitana de Porto Alegre, muitos se destacando e sendo credenciados em feiras nacionais e internacionais. Tomando como base a redação da habilidade EF69LP38,⁸ e posicionada logo após a mesma no documento do RCC, a habilidade EF69LP01CANOAS (CANOAS, 2018, p. 92) propõe uma apresentação oral em feiras de ciências, sustentada em gêneros de letramento acadêmico e científico próprios deste tipo de evento:

6 Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc. (BRASIL, 2017, p. 169).

7 Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc. (BRASIL, 2017, p. 185).

8 Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea (BRASIL, 2017, p. 153).

Apresentar oralmente resultados de pesquisa utilizando gêneros de apoio como slides de apresentação, pôster científico, caderno de campo, resumo acadêmico, entre outros, em feiras de ciências nos âmbitos escolar, municipal, regional e nacional, adequando a linguagem a cada interlocutor, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

A segunda habilidade adicionada ao RCC pelos professores de Língua Portuguesa se refere ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. O Art. 26A da LDBEN (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) sustentam que esse assunto deve perpassar os currículos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, principalmente nos componentes de Artes, Literatura e História. No entanto, apenas a habilidade EF67LP28,⁹ prevista apenas para 6º e 7º ano, aborda a temática ao mencionar lendas brasileiras, africanas e indígenas. A partir da identificação de uma lacuna no que se refere a esse assunto, o grupo de professores de Língua Portuguesa decidiu resolver esse problema inserindo uma habilidade de 6º a 9º ano no texto do RCC. Nesse sentido, utilizando como base o texto da habilidade EF69LP44¹⁰ e a dispondo logo após a mesma no documento do RCC, foi redigida a habilidade EF69LP02CANOAS (CANOAS, 2018, p. 94):

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários e manifestações artísticas de origem africana e indígena, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

A terceira e última habilidade adicionada ao RCC se refere à promoção, à participação e ao compartilhamento de leituras em eventos culturais em nível escolar, municipal e regional. Devido à importância das feiras do livro da cidade,

9 Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 169).

10 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2017, p. 157).

dos seus bairros e de outras cidades da região metropolitana, e de eventos artísticos como encontros e semanas de artes promovidos por escolas e outras instituições da sociedade civil, o grupo de professores resolveu incluir e legitimar essa peculiaridade local no RCC. Assim, com base na habilidade EF69LP46,¹¹ os professores redigiram a habilidade EF69LP03CANOAS (CANOAS, 2018, p. 94), ficando esta posicionada logo após aquela no RCC: “Promover, participar e compartilhar práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas em eventos culturais no âmbito escolar, municipal e regional”.

Com essas três contribuições para a construção do novo Referencial, o componente de Língua Portuguesa passou a estabelecer 188 habilidades ao longo dos quatro anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Considerando que esse número é bastante desafiador, ainda mais se comparado ao número de habilidades de outros componentes curriculares, os 48 professores que participaram desse processo de formação e construção decidiram que as adições resolviam questões importantes e que não seriam incluídas novas habilidades e objetos do conhecimento. Também foi apontado que outras singularidades locais e regionais e mesmo lacunas de conteúdo podem ser resolvidas nos planos de estudos das escolas.

O RCC, resultado do esforço colaborativo dos professores da rede, foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em dezembro de 2018 e apresentado oficialmente à rede em evento com professores em março de 2019. Com o documento finalizado e aprovado, o desafio passou a ser a implementação do mesmo nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Canoas. Além disso, a contemplação no edital de pesquisa promovido pela Fundação Itaú Social e pela Fundação Carlos Chagas conferiu o dever de cartografar essa implementação. Tal processo foi iniciado em 2019 em dois encontros formativos, um em cada semestre, desta vez em sábados letivos e com as reuniões de todos os componentes em uma mesma

11 Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (BRASIL, 2017, p. 157).

escola, buscando ampliar a participação dos professores. Neste ano de 2020, marcado pela pandemia de COVID-19, o processo formativo precisou ser repensado por meio de encontros virtuais. Tais encontros, tanto em 2019 como agora em 2020, foram organizados por dois professores-formadores, que tinham o papel de dirigir e mediar os encontros, e dois professores-sistematizadores, que tinham a função de descrever as formações em relatos analíticos a fim de fornecer subsídios ao processo de cartografia da implementação do RCC na rede. Com base nesses relatos, a próxima seção se propõe a descrever a trajetória de implementação do documento nos encontros formativos de 2019 e 2020.

Implementação do RCC

Além da reconstrução dos Projetos Político-Pedagógicos e dos regimentos escolares, a efetiva implementação do novo Referencial a nível municipal passava pela formação de professores. Por isso, um processo formativo semelhante ao conduzido para a implementação da BNCC foi iniciado em 2019, dessa vez com o objetivo de que os professores da rede se apropriassem do RCC. As professoras Daniela Cristina Pires Saraiva e Daniela Duarte Ilhesca e o professor Daniel Roessler assumiram o papel de professores-formadores. Já os professores Alexandre Kuciak e Jonathan Zotti da Silva e a professora Adriana Elisabete Bayer, na função de professores-sistematizadores, ficaram responsáveis por registrar e analisar as questões que impulsionaram as discussões referentes ao desafio de implementar a RCC.

O processo formativo se deu início na manhã do 1º de junho de 2019 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves, e contou com a participação de 16 professores. O encontro foi conduzido pelas professoras Daniela Cristina Pires e Daniela Duarte Ilhesca. Durante as apresentações, foi enfatizado que aquela reunião era um espaço aberto no qual os docentes poderiam discorrer sobre as questões que considerassem importantes. Desse modo, criou-se um ambiente em que os professores, juntos, puderam desabafar sobre angústias e aflições para a Secretaria Municipal da Educação de Canoas. A ausência da equipe diretiva das escolas pode ter contribuído para o modo como os relatos foram elaborados. A maioria dos professores de Língua Portuguesa optou por incluir e pontuar em suas falas sentimentos relativos às suas vivências e à sua experiência dentro das estruturas oferecidas pelo município.

O momento oferecido pela Secretaria, de abertura ao diálogo, identificou certa exaustão de muitos professores. Os assuntos não relacionados à BNCC foram diversos e ressaltados a partir de um argumento geral de que havia

“muito a ser feito antes da BNCC”. Entre os assuntos destacados, os professores discorreram sobre as dificuldades enfrentadas em relação aos alunos e, em especial, as lacunas do corpo docente, questões relativas às estruturas das escolas e das salas, formação de turmas e casos de inclusão. Em um contexto mais pessoal, relatou-se sentimentos de não se sentir “armado suficientemente”, de cansar de resolver situações com o “jeitinho brasileiro”, de não saber “onde está errando” e mesmo insegurança, por lecionar em uma “comunidade difícil”. Diante de todas estas questões, alguns professores utilizaram a palavra “desmotivados”.

Em relação às escolas, mais especificamente, o contexto político do momento pôde ser evidenciado. Houve relatos de que “professor não poder falar sobre política”, refletindo o noticiário e pressões do governo federal de “fiscalização” dos professores, além de reflexos das participações nos protestos do período. Em meio aos relatos, alguns professores compartilharam pontos de vista diversos, como o bom trabalho com alunos de inclusão, ressaltaram a experiência positiva após a implementação de salas temáticas e compartilharam seu encantamento com as aulas de leitura.

Sobre a implementação da BNCC nas escolas, especificamente, muitas falas enunciaram um sentimento de solidão, de querer atuar mais ativamente no processo de implementação da Base. Diante de falta de reuniões e mesmo de discussões sobre o tema em suas escolas, contudo, foram diversas as falas de “não tenho com quem trocar ideias” e mesmo um sentimento de impotência. Uma das razões de, naquele momento, não terem havido tantas reuniões sobre a Base, pode estar relacionada ao processo de discussão sobre os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, realizado simultaneamente, de modo que a BNCC pode ter sido organizada pelas equipes diretivas enquanto um tópico de discussão “pós-PPP”. Visto que cada escola se organiza com suas dinâmicas e organizações para a elaboração do PPP, como pesquisas com a comunidade e maior tempo de discussão, relatos como “o Referencial não chegou na escola” podem ser compreendidos por essa perspectiva. De acordo com os professores daquele encontro, o tema era mencionado em algumas escolas, mas não era aprofundado, enquanto duas escolas foram descritas como parceiras, por abordarem o tema em suas reuniões e por terem um grupo mobilizado.

Figuras 7 e 8 - Registros fotográficos do primeiro encontro formativo de 2019



Fonte: acervo pessoal de Rejane Reckziegel Ledur

O segundo encontro ocorreu na manhã do dia 05 de outubro de 2019 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Edgar Fontoura, e contou com a presença de 23 professores. O encontro foi estruturado a partir de uma apresentação oral elaborada pelo professor Daniel Roessler, que apresentou os oito mitos do preconceito linguístico na perspectiva de Bagno (1999). Conforme a apresentação ocorria, os professores comentavam os tópicos e os relacionavam com os objetivos de aprendizagem da BNCC e do RCC. Como esse tema é bastante polêmico, o grupo de professores divergiu em relação a um ou outro tópico. Basicamente o grupo se dividiu entre aqueles que consideravam que a gramática normativa tradicional deveria ter mais espaço na grade curricular e aqueles que discordavam disso. Após longo debate, os professores concordaram que não se deve ignorar a gramática normativa tradicional nem ensiná-la por si mesma através de longas listas de tópicos gramaticais. O grupo chegou à conclusão de que a gramática normativa deve ser contemplada de maneira articulada com o ensino dos diferentes gêneros do discurso de modo que se forneçam recursos linguísticos aos alunos em suas necessidades ao planejarem e escreverem textos que utilizem a norma culta. Assim, o grupo de professores concluiu que é importante reconhecer e legitimar as variedades linguísticas utilizadas pelos estudantes, mas sempre fazendo conexões com a norma culta, possibilitando-lhes o acesso à variedade prestigiada a fim de que possam circular por espaços na vida profissional e acadêmica que, sem esse acesso, não seriam possíveis.

Nesse segundo encontro, pôde-se notar que os professores se envolveram mais no assunto proposto pelo professor-formador em relação ao encontro do primeiro semestre. Possivelmente, num primeiro momento, os docentes precisavam desabafar sobre as dificuldades de se buscar os objetivos estabelecidos pela BNCC e pelo RCC em seus contextos de atuação e encontraram um espaço seguro num encontro formativo com seus pares. Com essa demanda suprida, puderam concentrar as energias em debater os tópicos do encontro com mais disposição.

Figuras 9 e 10 - Registros fotográficos do segundo encontro formativo de 2019



Fonte: acervo pessoal de Rejane Reckziegel Ledur.

O processo formativo de implementação do RCC em 2020 foi atravessado pela suspensão das aulas na rede municipal de Canoas a partir de 19 de março e pelas limitações impostas pelas medidas de isolamento social. Por isso, os encontros de formação de professores realizados presencialmente deram lugar a encontros virtuais por meio de videoconferências e transmissões ao vivo. Assim, no primeiro semestre, foram realizadas videoconferências por meio do aplicativo *Google Meet* com o objetivo de oferecer aos professores subsídios de como planejar e executar atividades de ensino remoto, dialogando com os objetivos de aprendizagem propostos pelo RCC. Além disso, foram organizadas salas de aula virtuais no aplicativo *Google Classroom* para cada um dos componentes de modo que fossem compartilhados textos, materiais e outros recursos para o planejamento de atividades de ensino remoto.

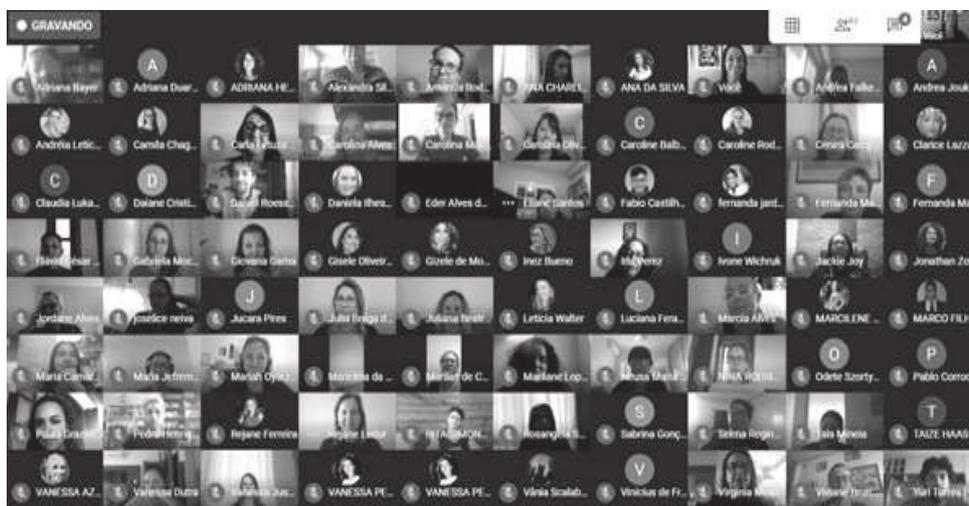
A videoconferência com os professores de Língua Portuguesa ocorreu na tarde do dia 19 de maio de 2020, e contou com a participação de 96 professores. O encontro virtual foi organizado em conjunto pelos professores-formadores e pelos professores-sistematizadores, que planejaram um encontro de compartilhamento de experiências pedagógicas de ensino remoto. A videoconferência foi coordenada pelo professor Daniel Roessler que mediu os relatos das professoras Carla Letuza Moreira e Silva, Daniela Duarte Ilhesca e Adriana Elisabete Bayer. Num segundo momento, o professor Jonathan Zotti da Silva mediu um painel de relatos de professores que se inscreveram para falar no chat do aplicativo.

A professora Carla relatou suas práticas relacionadas à produção de vídeos, considerando que a produção de conteúdo digital pode ser uma das maneiras de atingir nossos alunos nesse contexto de isolamento. Na tentativa de conseguir atingir os seus alunos, a professora declarou que “a BNCC serve como farol”, pois aponta objetivos que orientam seu trabalho. Em seguida, a professora Daniela

relatou sua experiência com o projeto *Solta a Voz, Guria*, que envolve a produção de *podcasts* que contam histórias das meninas da escola e da cidade e que também buscam entrevistar mulheres a fim de que elas contem suas histórias. A professora afirmou que o projeto foi selecionado como um dos 350 projetos inovadores do Brasil pelo *Prêmio Professor Transformador*, sustentando que “nós somos capazes de criar, de transformar e de inovar juntos aos alunos e à nossa comunidade”. Na última apresentação, a professora Adriana relatou o trabalho com gêneros multimodais numa perspectiva interdisciplinar, utilizando a ferramenta *Google Forms* para organizar as atividades. Num dos exemplos, expôs uma tarefa de leitura do conto “A Orelha de Van Gogh”, de Moacyr Scliar, que era acompanhado de um passeio virtual em uma galeria com obras do pintor holandês.

Após as apresentações, outros professores também fizeram relatos de atividades que conduziram no período de isolamento social. No diálogo, que ocorreu de forma oral e também no chat do aplicativo, percebeu-se que os professores, no geral, estavam preocupados com a pouca quantidade de retorno que recebem dos alunos nas suas tarefas. Depois do encontro, muitos professores interagiram na sala do *Google Classroom*, trocando materiais e dicas de formação.

Figura 11 - Captura de tela da videoconferência do primeiro semestre de 2020



Fonte: acervo pessoal de Rejane Reckziegel Ledur.

Para o segundo semestre de 2020, foram programadas uma série de quatro transmissões ao vivo num canal do *YouTube*¹² com o seguinte tema: “A BNCC e a Educação Básica: a construção do RCC e os desafios de implementação nas escolas da rede municipal”. Essas transmissões são fruto das discussões dos professores envolvidos no projeto *Cartografias da implementação do RCC no Ensino Fundamental*, que sugeriram a realização formações numa perspectiva interdisciplinar. Assim, professores envolvidos no projeto e outros professores da rede foram convidados a debater competências gerais da BNCC e do RCC. Para cada uma das quatro transmissões, foram convidados professores de diferentes componentes curriculares e etapas do Ensino Fundamental. Cada uma das transmissões alcançou quase mil acessos simultâneos, evidenciando o alcance expressivo que tomou esse ciclo de formação.

Desafios e potencialidades da implementação do RCC

Como foi relatado nas seções anteriores, o processo que buscou implementar primeiramente a BNCC e posteriormente o RCC de 2018 a 2020 envolveu a oferta de encontros formativos entre os professores da rede municipal. Assim, nesta última seção deste capítulo, esse processo é interpretado de modo que são apontados desafios e potencialidades da implementação do RCC na formação de professores de Língua Portuguesa.

Diretamente relacionado ao protagonismo apontado posteriormente como uma potencialidade, um dos desafios encontrados na implementação do RCC de Língua Portuguesa na formação de professores é a *observância do objetivo do encontro*. Visto que se trata de um processo dinâmico e aberto, a formação desses professores ocorria de maneira colaborativa. Alguns professores planejavam e mediavam o encontro, mas todos os participantes podiam utilizar a palavra e direcionar o debate. Por mais que a tarefa do professor-formador resida no desenvolvimento do tópico estabelecido, vemos como muito importante a sensibilidade da equipe responsável pela organização dos eventos para ouvir as demandas dos professores. Diante das conjunturas socioeconômicas atuais, o professor passa muito tempo ouvindo e deseja, por sua vez, também falar. O contato com a Secretaria Municipal da Educação oferece um espaço de fala dos professores para com os demais colegas e para a administração do município e desejam ser ouvidos e ter as suas preocupações colocadas em pauta. Assim, faz-

12 Canal intitulado *Formação de Professores SME - Prefeitura de Canoas*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/FormacaodeProfessoresSMEPrefeituradeCanoas>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

se necessário, para superar o desafio de manter o foco de um encontro formativo, uma atenção do professor-formador ao mediar o encontro, propondo um momento preliminar ou posterior em que seja possível aos professores exporem suas inquietações. Esses momentos fortalecem o grupo docente. Muitas vezes, estas demandas diversas acabam surgindo em meio ao tema da formação, relegando-o para segundo plano, de maneira que antecipá-lo pode ajudar a enriquecer o debate com proveito do tempo disponível. Assim, o desafio para o professor-formador é o de legitimar essas demandas trazidas pelo grupo docente e, ao mesmo tempo, o de conduzir a reunião em direção ao objetivo do encontro.

Uma das tarefas mais importantes e difíceis reside na elaboração de planejamentos pedagógicos a partir das sugestões e dos debates elencados pelos professores. Por isso, a *elaboração de produtos* construídos a partir dessas discussões aponta-se como um dos desafios da implementação do RCC na formação de professores. Na empolgação dos debates, muitas vezes ideias e relatos se perdem. O compartilhamento de experiências em diferentes suportes e formatos potencializa a implementação da BNCC, auxilia no processo criativo dos docentes e permanece como registro histórico atualizável de uma geração de professores. Em momentos de gestação de novas práticas, a visualização de como os conceitos transformam-se em situações concretas pode estimular os docentes em seus planejamentos.

No caso específico da BNCC e do RCC, a visualização da articulação das habilidades no planejamento de tarefas estimula a construção de planos de estudos fundamentados na progressão das habilidades. Tomando emprestada a bela e pertinente metáfora utilizada pela professora Carla Letuza Moreira e Silva, é ao enxergar os objetos do conhecimento e as habilidades articulados em um planejamento pedagógico que se compreende que a BNCC (e também o RCC) serve como farol, iluminando os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados. A tarefa de articular conhecimentos para a construção de materiais instiga o professor a exercer sua autoria. Nesse sentido, Garcez e Schlatter (2017, p. 15-16) apontam que

[...] a formação do professor-autor pode ser construída a partir da formulação e da resolução de problemas oriundos da prática, da convivência produtiva entre professores mais e menos experientes e da busca por reflexão coletiva sobre o que significa aprender a ensinar em cada contexto.

Quando o professor se responsabiliza por esse material construído e os publica, ele constrói a identidade de professor-autor-formador (GARCEZ;

SCHLATTER, 2017, p. 70). Desta maneira, uma das possibilidades de preservação desses primeiros passos do corpo docente de Canoas em relação à implementação da BNCC e do RCC no município poderia ser a publicação de uma coletânea de planejamentos pedagógicos elaborados pelos professores da rede municipal. A ideia, surgida durante os encontros, incita o diálogo entre professores de diferentes componentes curriculares e pode aprimorar as experiências dos demais colegas a partir de seus contextos escolares específicos, trazendo benefícios ao município e ao grupo de professores, como projetos, feiras e situações interdisciplinares. Entre os suportes possíveis para a publicação desta coletânea, foram sugeridos o formato de livro, objetivando-se a sua difusão entre as escolas, e a sua versão em e-book, de maneira a possibilitar o contato e a troca com professores dos demais estados brasileiros. Outra possibilidade, também aventada durante os encontros, sugere a criação de um periódico à semelhança da *Revista Bem Legal*,¹³ tanto em formato eletrônico quanto impresso, e com periodicidade anual. À semelhança da *Bem Legal*, seria uma maneira de divulgar as iniciativas em relatos de experiência e em projetos de ensino e aprendizagem de língua (e também de outras áreas), de maneira a unificar os esforços do município em um veículo que, também, permitiria aos professores de Canoas ampliarem os seus currículos, auxiliando-os em sua vida acadêmico-científica.

Além dos desafios apontados anteriormente, elencam-se também características potentes identificadas na implementação do RCC na formação de professores. Uma das potencialidades desse processo é o *protagonismo docente*. Mesmo com a possibilidade de convidar pesquisadores de outras redes, prestigiou-se o professor local, aumentando o envolvimento de suas escolas com os espaços formativos e valorizando o saber situado e construído nas escolas da rede. Essa característica é observada no processo formativo da BNCC no ano de 2018 e do RCC em 2019 e 2020, quando foram convidados professores da rede municipal de educação para coordenar os processos formativos da BNCC e os grupos de trabalho de construção e de implementação do RCC. Pode-se dizer que esse movimento começou em 2017 quando do lançamento do projeto Saberes em Diálogo (ver nota de rodapé 3) que promoveu um espaço de formação de professores construído pelos próprios docentes da rede. Essa autonomia oferecida à rede pela Secretaria Municipal de Educação é uma

13 Conforme a apresentação da revista, “a *Bem Legal* é uma publicação eletrônica semestral que foi idealizada por alunos e professores do Instituto de Letras da UFRGS. [...] Seu objetivo principal é estabelecer um veículo de comunicação com agentes educacionais para disseminar conhecimento acerca de iniciativas, ações e projetos de ensino de língua que deram certo”. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

importante conquista dos professores, que incorporaram o protagonismo em sua prática, inclusive oferecendo oportunidades para seus pares. O primeiro encontro formativo de 2020 é prova disso, pois se configurou como um espaço de compartilhamento de relatos de experiência de professores convidados pelos professores-formadores bem como por relatos dos docentes que participavam da videoconferência e se inscreveram para comunicar suas práticas aos seus colegas.

Alguns aspectos da manifestação desse protagonismo docente na formação de professores, como dito no início desta seção, podem ser um tanto quanto desafiadores de serem gerenciados em alguns momentos. Sem perder a formalidade e a seriedade, o encontro se torna um ambiente seguro para que os professores compartilhem seus saberes e expressem suas demandas. Nesse sentido, a possibilidade de manifestar posicionamentos durante os encontros às vezes leva a um deslocamento do debate em relação ao objetivo da formação. Trata-se de um movimento esperado e legítimo, mas que necessita ser administrado pelo professor-formador e pelo próprio grupo docente a fim de que esse deslocamento não desconfigure a finalidade do encontro.

Por fim, destaca-se como uma potencialidade o *alcance das ferramentas digitais* na formação de professores. Desde o início do processo de implementação da BNCC, diversos recursos digitais foram utilizados para organizar os dados e amplificar os espaços formativos. O *Google Forms* sempre foi utilizado como uma ferramenta para controlar as inscrições para os encontros e também como instrumento de pesquisa a fim de fornecer *feedback* aos professores-formadores e de coletar dados referentes às demandas de formação. O aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* também foi utilizado desde o início desse percurso formativo relatado neste capítulo, proporcionando uma comunicação mais dinâmica e ágil entre os professores de Língua Portuguesa. Ferramentas de escrita colaborativa como o *Google Docs* e o *Google Spreadsheets* também possibilitaram a construção coletiva de textos e documentos, inclusive o texto das três habilidades que foram incluídas no RCC de Língua Portuguesa.

Neste ano de 2020, as medidas de isolamento social e suspensão das atividades letivas obrigou o processo formativo a ser reestruturado a partir das ferramentas digitais. Assim, o *Google Classroom* passou a ser utilizado como uma plataforma de compartilhamento de materiais entre os professores, fornecendo subsídios para o planejamento de atividades de ensino remoto. Ainda mais importantes foram as ferramentas que permitiram o acontecimento dos encontros formativos: o *Google Meet* por meio de videoconferências e o *YouTube* por meio de transmissões ao vivo. No primeiro encontro formativo de 2020,

possibilitado pelo *Google Meet*, 93 professores estiveram presentes. Um encontro presencial com professores de Língua Portuguesa com esse quórum seria inviável por razões logísticas e organizacionais, pois é muito difícil que quase uma centena de professores consiga ser liberada pelas equipes diretivas para estar no mesmo local e no mesmo horário. Nas transmissões ao vivo pelo canal do *YouTube* da Secretaria Municipal da Educação, foram alcançados quase mil professores nos encontros formativos do segundo semestre. Eventos presenciais de porte parecido são organizados uma vez por ano, normalmente no Dia do Professor ou em casos especiais, como o *Google Experience*, realizado em 2019, que marcou o lançamento do *Google for Education* na rede municipal de Canoas. No entanto, um ciclo de formação com encontros semanais que permitam a presença de quase mil professores seria impraticável, pela logística e pelo custo. Enfim, o uso das ferramentas digitais permite potencializar o alcance a dimensão dos encontros formativos, permitindo um alcance expressivo do grupo docente que compõe a rede municipal de educação. Essas ferramentas permitiram que a implementação do RCC (e a própria educação por meio de ensino remoto) fosse possível em 2020, mas, devido aos seus benefícios, certamente continuarão a ser empregadas na formação dos professores num contexto pós-pandemia.

Considerações finais

Este capítulo buscou apresentar uma cartografia da implementação do RCC de Língua Portuguesa. Assim, na primeira seção, foi relatado o percurso formativo organizado para implementar a BNCC entre os professores de Língua Portuguesa em 2018, que culminou na construção do RCC. Também foram apresentadas e discutidas as três habilidades que foram elaboradas e incluídas no novo Referencial como resultado desse percurso. Na segunda seção, foi descrito o processo de implementação do RCC de Língua Portuguesa nos anos de 2019 e 2020. E, na última seção, foram interpretados desafios e potencialidades da implementação do RCC na formação de professores de Língua Portuguesa. Como desafios, foram apontadas a observância do objetivo do encontro e a elaboração de produtos. E, como potencialidades, foram elencados o protagonismo docente e o alcance das ferramentas digitais.

É preciso destacar que os desafios e as potencialidades apontados neste capítulo são interpretações dos autores deste capítulo a partir dos processos vivenciados e aqui relatados. Desse modo, é possível que outros sujeitos enxerguem de maneira diferente o percurso formativo e tenham diferentes interpretações em relação ao mesmo. Também é preciso observar as limitações deste capítulo,

pois, como um dos seus objetivos era relatar a trajetória de implementação da BNCC e do RCC, grande parte do texto se ocupou nesse relato. Em razão disso, o desenvolvimento da última seção, em que se interpreta o processo formativo, foi bastante limitado em tamanho e em articulações teóricas. Ainda assim, considera-se que os objetivos do capítulo foram atingidos, recuperando a bela trajetória construída pelos professores de Língua Portuguesa na implementação dos novos documentos oficiais a nível federal e municipal bem como apontando as limitações e as conquistas alcançadas nesse processo.

Referências

BAGNO. M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1999.

BERTÉ, E. L.; DAMASCO, F. C.; PULGATTI, M. (Org.). **Diretrizes Curriculares**: a rede municipal de Canoas se apresenta. Canoas, RS: Prefeitura de Canoas, 2016. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/Diretrizes_Curriculares.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília (DF), v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23. dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, RS: Prefeitura de Canoas, 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo, SP: Blucher, 2017. p. 13-36. Disponível em: <<https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/dialogos-im-pertinentes-entre-formacao-de-professores-e-aprendizagem-de-linguas-1329>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>> Acesso em: 9 ago. 2020.

LEDUR, R. R.; SILVA, G. F.; MACHADO, J. A. Projeto Saberes em Diálogo: mobilizador para a discussão de uma Política de Formação na Rede Municipal de Ensino de Canoas. In: MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F.; SILVA, J. C. (Orgs.). **Saberes em Diálogo: Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas - volume 2**. Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2019. p. 17-27. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Ebook-Saberes-em-Dialogo-Vol2-2018.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. (Orgs.). **Saberes em Diálogo: Educação Básica, Universidade e Pesquisa**. Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/AF-Saberes-em-dialogos.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

MACHADO, J. A.; SILVA, G. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri (ES) v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre, RS: SE/DP, 2009. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento Pedagógico. Referencial Curricular Gaúcho: linguagens. Porto Alegre, RS: SE/DP, 2018. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

Capítulo V

Relatos de uma construção coletiva em Arte

*Manoela de Barros Barbosa Furtado Ribeiro*¹

*Rafaela da Silva*²

*Fabiano Mota Luiz*³

Introdução

Pensar o ensino e a aprendizagem deve ser uma atitude comum ao educador,⁴ que muitas vezes busca o aperfeiçoamento de seu trabalho e o desejo de resultados melhores em sua prática pedagógica. Inspirados e motivados por essa busca de formação, a Rede Municipal de Canoas/RS oportunizou aos seus professores a construção coletiva do Referencial Curricular de Canoas (RCC) no ano de 2018. Foram realizados encontros trimestrais com professores divididos por componentes curriculares, que estudaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e construíram juntos a adequação deste documento para suas realidades e necessidades.

Assim, no presente ensaio, busca-se construir uma reflexão sobre o desenvolvimento do projeto *Cartografias da implementação do Referencial Curricular de Canoas: Anos Finais do Ensino Fundamental*, coordenado pela Profa. Dra. Rejane Reckziegel Ledur (SME), Profa. Mestra Juliana Aquino Machado (SME) e Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva (Unilasalle). O projeto é parte de um movimento mais amplo na Rede Municipal de Canoas que vem ocorrendo desde 2017 no campo da formação continuada

1 Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais/UFRGS. Mestrado em Poéticas Visuais/UFRGS. Doutoranda em Poéticas Visuais/UFRGS. Professora de Arte da EMEF Santos Dumont em Canoas/RS. E-mail: furtadomr@gmail.com

2 Licenciatura Plena em Artes Visuais/FURG. Pós-graduada em Poéticas Visuais/FEEVALE. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional/Universidade Positivo. Professora de Arte da EMEF Irmão Pedro em Canoas/RS. E-mail: rafaela.dasilva@canoasedu.org.br

3 Licenciatura em Artes Visuais/UFRGS. Mestrado em Poéticas Visuais/UFRGS. Doutorando em Poéticas Visuais/UFRGS. Professor de Arte da EMEF João Paulo I. E-mail: fabiano.luiz@canoasedu.rs.gov.br

4 Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê *educadores / professores / alunos*, entenda-se também como *educadoras / professoras e alunas*.

de professores, intitulado Saberes em Diálogo.⁵

Além disso, busca-se fazer um breve relato e análise das formações de professores de Artes em meio à pandemia de COVID-19, que obrigou alunos e professores a se afastar do ambiente escolar. Nesse contexto de ensino remoto e plataformas digitais, como professores podem continuar promovendo a cultura e a arte?

Da construção do documento

O município de Canoas, decidido a desenvolver e melhorar seus resultados na educação, deu início em 2018 a construção do documento Referencial Curricular de Canoas (RCC). Documento este desenvolvido a partir dos estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo trabalho coletivo de professores e equipes diretivas da rede. Esta construção, realizada por meio de debates e discussões, resultou num documento que ampara e norteia o trabalho a ser desenvolvido em nosso município.

Para compreendermos melhor a elaboração do RCC, precisamos relembrar, brevemente, os percursos do ensino da arte e reconhecer os documentos que regem a educação básica. O ensino da Arte no Brasil, historicamente, passou por diferentes concepções, mas podemos destacar três importantes marcos. Tivemos, primeiramente, o ensino da Arte por meio da escola Tradicional, iniciada com as Escolas de Belas Artes, que foram implementadas com a chegada da Missão Artística Francesa no início do século XIX. O segundo marco foi a escola Renovada, onde as práticas e a experiência passaram a ser mais valorizadas, incluindo-se diversas técnicas e materiais inusitados. E o terceiro marco é a escola Contemporânea, na qual muitas mudanças ocorreram na metodologia desta área, principalmente nos anos 1980, quando houve uma reorganização significativa de valorização à produção artística da sociedade, valorizando as diferentes culturas como objetos de conhecimento.

O sistema educacional brasileiro - regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB - introduziu a Arte no currículo escolar em 1971.⁶ Embora tenha sido uma conquista a garantia desse espaço nos currículos escolares, diversos problemas apresentaram-se. Entre eles, Ferraz e Fusari (2001) apontam

5 Projeto de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS. Maiores informações <<https://www.canoas.rs.gov.br/sabersemdialogo/>>.

6 Lei 5692/71.

a falta de formação teórica de professores e a inexistência, por parte do sistema público de ensino, de programas voltados à formação dos docentes.

Além da prática pouco fundamentada constatada pelas autoras, a dificuldade no ensino de Arte é agravada pelo fato dos professores não estarem preparados para o domínio das linguagens que foram incluídas no currículo: artes plásticas, artes cênicas e educação musical (BRASIL, MEC, 1997, p.26). Assim, é cobrado do professor uma atuação polivalente, sendo que estes não têm formação para assumir tantas linguagens artísticas, uma vez que são especializados em determinada área das Artes.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB 9394/96, que atualmente regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior), a Arte é considerada um componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Essa conquista resultou do movimento de arte educadores no Brasil, que a partir dos anos 80 aprofundou as discussões da área que resultaram em novas concepções e metodologias para o ensino das artes nas escolas.

Em 1991, Ana Mae Barbosa sistematiza a Proposta Triangular, especificando três aspectos: a produção, a leitura de imagens e a contextualização. Sendo assim, valorizar produções sociais e culturais próximas a realidade do aluno, desenvolvendo processos criativos e reflexivos sobre elas de forma a contextualizá-las, desenvolver habilidades e competências fundamentais no educando, que passa a se sentir parte do meio em que vive tornando-o consciente das possibilidades de ser um agente transformador de sua realidade. Podemos perceber isso quando Luciana Mourão Aslan e Rosa Iavelberg afirmam que:

Em arte se atribuem e se extraem sentidos do mundo natural e das culturas. A cultura e a diversidade cultural passam a ser aspectos imprescindíveis no currículo escolar, tanto no estudo dos eventos cotidianos como na assimilação da produção cultural. (ARSLAN, IAVELBERG, 2011, p. 4).

Esta transformação ganhou força com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte, em 1997, documento que apresenta um conjunto de princípios que reorientam a visão de ensino da arte e organiza objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliação em artes visuais, dança, música e teatro. Os PCNs conceituam e reforçam a arte como área de conhecimento ao valorizar suas diferentes linguagens.

Como documento federal mais atualizado temos a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC, 2017), 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.

Nesse aspecto, a rede municipal de Canoas aprofundou os estudos propostos pela BNCC, debatendo e questionando a polivalência do ensino da Arte apresentada pela Base. Nos encontros e formações, foram unânimes o reconhecimento e a valorização da formação especializada do profissional, já que o município contempla professores formados em Artes Visuais e Música. Atualmente, o município possui 21 professores formados em Arte, sendo 16 especializados em Artes Visuais e 05 especializados em Música.⁷

Reconhecida a necessidade de respeitar e valorizar a formação especializada dos professores de Arte, deu-se início a construção do texto que contempla o Ensino da Arte no RCC. Muitos debates e discussões levaram o grupo a reconhecer a necessidade de unir a Unidade temática Artes Integradas a cada uma das outras Unidades, porém apresentando cada Linguagem temática (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) separadamente no RCC. Desta forma, o documento apresenta como unidade temática das Artes Visuais/Artes Integradas separada da unidade temática da Música/Artes Integradas e conseqüentemente da Dança/Artes integradas e Teatro/Artes Integradas. Esta separação foi realizada como forma de respeitar a especificidade do profissional atuante em Arte, sem comprometê-lo nem obrigá-lo a contemplar conhecimentos não abordados em sua formação.

Decidida esta questão, surgiu a necessidade de tornar a proposta da BNCC mais próxima da realidade de nosso município. Sendo assim, foram incluídas, nas habilidades propostas pela Base, duas novas habilidades que contemplassem conhecimentos e cultura local. Essas novas habilidades usaram o mesmo código da BNCC, porém acrescentou-se marcação em negrito e a identificação “CANOAS”, ficando da seguinte forma: (EF69AR01CANOAS).

Com tais alterações, foi possível desenvolver a escrita do RCC respeitando nossos professores, suas especificidades e realidades. A inclusão de habilidades que contemplem nossa cultura local também se mostra como um aspecto muito positivo, pois convida o educador a se apropriar de espaços e locais próximos da realidade de nossos alunos, valorizando artistas regionais e incentivando nossos educandos a serem agentes atuantes, criadores e transformadores de suas realidades.

⁷ Conforme dados obtidos junto ao setor administrativos da SME de professores com concurso na área de arte/educação artística/música lotados nas escolas municipais de agosto/2019.

Relatos dos encontros

Ao longo do ano de 2019, deu-se início à implementação do RCC na rede de ensino por meio de formações e encontros dos professores organizados por componente curricular. As formações de Arte aconteceram em duas etapas: um encontro em cada semestre do ano.

O primeiro encontro ocorreu logo no início do 1º semestre, no dia 04/07/2019, na Casa das Artes Villa Mimosa, e organizado na modalidade de adesão, ou seja, cada escola foi convidada a enviar seus educadores para participar. Atingimos um número de 24 participantes, o que embora pareça ser pouco, se mostrou como um aspecto bem positivo, já que tivemos presente no encontro muitos educadores sem formação em Arte, mas que se mostraram interessados em aprender e desenvolver melhor suas práticas em sala de aula. Porém, reforçamos que a participação poderia ter sido maior, já que sabemos que as demandas escolares, muitas vezes, não favoreceram sua liberação para que possa ausentar-se da escola e participar do encontro. Devido a essa situação, a adesão foi um tanto baixa e acabamos atingindo um percentual pequeno de professores atuando na disciplina de Arte se compararmos ao número total de escolas do município. Outro aspecto enfrentado foi a formação do professor, que muitas vezes era especialista em outro componente curricular e complementava a sua carga horária com essa disciplina.

A reunião foi iniciada com uma breve explanação sobre a caminhada trilhada no ano anterior e sobre a construção do RCC. Relembramos as adaptações feitas e apresentamos o resultado obtido no documento.

Como forma de fomentar reflexões sobre essa nossa caminhada para a implementação do RCC, apresentou-se um vídeo chamado *Arte não se ensina, contamina-se pela Arte*,⁸ da educadora, professora, pesquisadora e escritora Ana Mae Barbosa. Nele, a autora reflete sobre os desafios em arte-educação, o processo de descolonização nas Artes e a construção da empatia com as linguagens artísticas, independentemente da classe social.

Juntamente com o vídeo, exibiu-se uma apresentação em slides orientando sobre como o RCC estava organizado e convidando o grupo a pensar sobre a questão problema: como articular as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de cada linguagem da Arte no cotidiano da escola, com vista a construir as competências necessárias para os estudantes dos anos

8 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ROz0EPOdkc0>>.

iniciais e finais do Ensino Fundamental, para que se atinja a cidadania social com responsabilidade e competência, atentando às necessidades dos tempos atuais.

As discussões fluíram, em pequenos grupos, debatendo-se sobre os desafios para aplicar o RCC. Reconheceu-se que quem já usava a BNCC estava mais familiarizado com a nova metodologia e seria mais fácil adaptar-se aos planos de trabalho. Assentiu-se a fragilidade da disciplina na Rede Municipal, pelo fato de ser usada como complementação de carga horária, e refletiu-se sobre as diferentes realidades das escolas do município e o quanto isso pode limitar o trabalho em Arte.

Fechamos a reunião com dinâmicas e jogos teatrais, proposição sugerida por uma professora, espontaneamente, durante a Formação. A intenção foi de reconhecer, na prática, que as habilidades e competências poderiam ser trabalhadas de diferentes maneiras, e que as experiências em arte poderiam facilitar os processos criativos.

Nosso segundo encontro ocorreu em 5/10/2019, na EMEF Edgar Fontoura, em um sábado, o que teve dois aspectos: um positivo e outro negativo. O aspecto positivo é que, por ser no final de semana, permitiu que nenhuma escola precisasse liberar seu educador (o que ocasionaria em substituições para a escola). Já o aspecto negativo, foi do encontro de todos os componentes curriculares ocorrerem no mesmo dia e horário, assim, reunimos apenas nove docentes - aqueles que complementavam carga horária e não puderam participar de todas as reuniões.

Essa é uma questão que vem sendo debatida desde a primeira formação, e abordada novamente durante a segunda. Além de haver poucos professores concursados na área específica, o ensino de arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional envolve o teatro, as artes visuais, a dança e a música. Entretanto, os professores graduados na área de Artes Visuais não se sentem capazes de dar aulas de música, por exemplo. Portanto, apesar das artes abarcarem uma gama de linguagens, os professores se mostraram adeptos à seleção e diferenciação das Artes por áreas do conhecimento, havendo, dessa forma, disciplinas com profissionais capacitados em cada especificidade.

O encontro iniciou com a leitura do texto de Rejane Galvão Coutinho (Professora de Artes da UNESP), intitulado *O Reflexo da Polivalência dos Professores de Arte: Inquietações e mudanças no ensino das diversas linguagens artísticas*, que apresenta uma breve história do sistema educacional brasileiro, revelando diferentes concepções dos objetivos e finalidades do ensino de

Arte. Originou-se, então, um diálogo sobre a construção das possibilidades de aprendizagem que essa disciplina provoca, como o desenvolvimento da capacidade de interpretação, que se aplica a qualquer área da vida.

Acerca desta questão, pontuou-se que a Arte alarga a possibilidade de interculturalidade, ou seja, de trabalhar diferentes códigos culturais. Desse modo, aplicar em sala de aula questões relativas à cultura indígena, africana, asiática, por exemplo, ganha espaço dentro de uma disciplina que engloba uma diversidade de linguagens (dança, música, teatro e as artes visuais), refletindo sobre questões contemporâneas e emergentes da sociedade e possibilitando intersecções e quebras de fronteiras.

Novamente foi pontuado que a carga horária da disciplina, que é mínima – uma hora por semana –, dificulta o envolvimento dos alunos com os trabalhos práticos, pois quase não há tempo dos estudantes organizarem e iniciarem suas produções. Também não há espaço físico para guardar os trabalhos não finalizados, dificultando que eles não esqueçam de trazê-los na aula seguinte. Foi sugerido que a implementação de salas temáticas na escola poderia diminuir este problema, e todos os professores demonstraram interesse na obtenção de um ambiente particular a cada disciplina.

Também foi manifestado o interesse em realizar atividades artísticas conjuntas entre diversas escolas da Rede – resgatando a necessidade de fortalecer e demarcar o lugar da arte –, por meio de proposições como o Encontro Municipal de Arte,⁹ exemplo de fomento ao espaço da disciplina de Artes nas escolas. Foi destacado que esse tipo de iniciativa favorece o desenvolvimento de troca não apenas entre estudantes, mas entre os próprios professores que, na maioria das vezes, não conseguem obter contato por trabalharem em diferentes escolas.

Por sermos educadores de Arte, cujo processo de ensino e aprendizagem segue uma metodologia diferenciada das outras disciplinas, a formação oportunizou a discussão sobre como as aulas podem ser planejadas, como abordar os diferentes conteúdos contemplados na disciplina e qual o método de avaliação que seguimos. Foram colocados questionamentos envolvendo o modo de pontuar o que é avaliado quantitativamente, uma vez que o processo de execução de trabalhos práticos é subjetivo, ou seja, como validar respostas

9 O Encontro Municipal de Arte surgiu em 2017 por iniciativa dos professores de Arte da EMEF Erna Würth com o objetivo de reunir professores e alunos das escolas municipais em torno de atividades artísticas. A cada ano, o Encontro vem atraindo novas escolas e professores, fazendo parte do calendário escolar da Rede Municipal de Canoas. O 3º Encontro Municipal de Arte ocorreu no dia 31/08/2019, na EMEF Erna Würth.

personais e existenciais e como abordar o trabalho prático em conjunto com a teoria, durante o ano letivo? Os professores trocaram informações sobre seus métodos de avaliação que envolviam, em sua maioria, trabalhos e não provas no final do trimestre.

A reunião encerrou-se com retornos positivos dos participantes, que expuseram a oportunidade de comunicação ocasionada pelas formações como necessárias ao estabelecer diálogo entre professores da Rede, proporcionando a troca de experiências sobre diferentes escolas e salas de aulas. Com estas duas formações, fechamos o ano de 2019 satisfeitos com as reflexões e debates desenvolvidos pelos professores de Arte, que se mostraram participativos e mais engajados e motivados para desenvolver os desafios da implementação do RCC.

Coronavírus e a quarentena

Iniciado o ano letivo de 2020, nos deparamos com uma realidade assustadora na área da saúde mundial. Em 11 de março, a Organização Mundial da Saúde declara que estávamos vivendo uma pandemia mundial de Covid-19, e faz com que as escolas – entre outros tantos setores da sociedade –, sejam obrigadas a fecharem suas portas como medida preventiva e de segurança.

Essa situação chegou de forma inesperada e lançou muitos desafios à educação. Não demorou muito para que a tecnologia se tornasse a maior aliada na tentativa de superar os desafios do distanciamento social em que a sociedade se encontrava. Logo, universidades e escolas particulares começaram a fazer uso de recursos e plataformas de ensino a distância como forma de atender seu público. Porém, sabemos que o uso da tecnologia requer recursos financeiros e econômicos, e isso é um problema pontual para as redes públicas de ensino que, muitas vezes, atendem a uma parcela da sociedade em situação difícil ou vulnerável.

Essa realidade desafiou educadores e equipes diretivas a buscarem por acessibilidade para seus alunos. Muitas escolas municipais desenvolveram atividades remotas com o objetivo de manterem o vínculo com os estudantes, e começaram a adequar os meios de entregá-las, utilizando diferentes mídias e plataformas. Dentre elas, destacou-se o uso do *WhatsApp*, dos sites das escolas, do *Google Sala de Aula* e do *YouTube*, entre outras ferramentas oferecidas pelo *Google for Education*, pois a prefeitura de Canoas estabeleceu parceria com esta empresa. Também foi necessário desenvolver uma estratégia de entrega dessas

atividades impressas nas escolas, sobretudo para atender aqueles alunos que não têm acesso à internet.

Assim que as escolas se organizaram em relação às atividades remotas, a Rede Municipal de Canoas, juntamente com a Secretaria de Educação, mobilizou-se para oferecer formações continuadas aos professores e equipes diretivas. Desta forma, o projeto Cartografias deu seguimento às formações para implementação do RCC.

Pandemia e o ensino de Arte

Foi proposta uma formação específica na área da Arte no dia 22 de maio de 2020, em meio ao isolamento social, no intuito de provocar docentes da disciplina em direção às seguintes perguntas: como podemos pensar a arte/educação quando estamos diante de uma catástrofe sanitária mundial? Que metodologias, didáticas e procedimentos podemos inventar para agenciar o conhecimento? Como criar momentos de trocas poéticas e práticas artísticas quando estamos separados?

A formação foi realizada através da plataforma *Google Meet*. Contou com a participação de mais de 90 professores da rede envolvidos de alguma forma com o ensino de Arte, muitos dos quais sem formação específica. A reunião foi coordenada pela Profa. Rafaela da Silva (EMEF Irmão Pedro) e teve como formadores a Profa. Manoela Furtado (EMEF Santos Dumont), a Profa. Rosana Fachel de Medeiros (EMEF Nelson Paim Terra), o Prof. Fabiano Mota Luiz (EMEF João Paulo I) e o Prof. Marcos Cleber de Souza (EMEF Nancy Pansera). Contou também com a participação introdutória da Profa. Dra. Rejane Ledur (SME). A dinâmica seguiu baseada no relato de experiências dos professores formadores durante o período de isolamento, mostrando algumas de suas práticas, metodologias e procedimentos.

A Profa. Manoela Furtado trouxe seu posicionamento de enfrentamento positivo ao isolamento, ou seja, que vantagens metodológicas e pedagógicas podemos adquirir desse momento pandêmico? Pensando nisso, e em poéticas cuja temática girem em torno do “tempo”, a professora tentou trabalhar questões envolvendo o olhar subjetivo sobre o cotidiano e sobre como os alunos têm ocupado seu tempo em casa. Isso foi feito envolvendo outras disciplinas. Contou também sobre a transformação que seu projeto¹⁰ de visita a ateliê sofreu com

10 Projeto desenvolvido no Saberes em Diálogo: Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas,

a pandemia. Como os alunos não poderiam mais ir até os estúdios, foram solicitados vídeos onde os artistas poderiam trazer para uma plataforma digital suas poéticas e questionamentos artísticos.

A Profa. Rosana Fachel de Medeiros optou pelo comentário de inúmeras propostas pedagógicas que ela vem trabalhando com seus alunos desde o início do isolamento. Todas as suas propostas estão disponíveis em sua conta do Instagram, onde mantém um contato bastante possível com os alunos. Ela sublinha a importância de criar um canal de comunicação com os alunos que não fuja daquilo que eles conhecem e já utilizam em suas vivências diárias.

Já o professor Marcos Clasen vinha trabalhando com uma proposta de desenho utilizando videoaulas, com forte ênfase em práticas interdisciplinares. Por exemplo, se o assunto da aula gira em torno das cores, de que maneira isso pode ser trabalhado na Biologia, na História, no Ensino Religioso, na Matemática e assim por diante? Podemos enxergar a Arte como um centro de ideias e conceitos divergentes para outras disciplinas. Esse *brainstorming* coletivo é fundamental para que a interdisciplinaridade ocorra, como o exemplo trazido num trabalho com “memes” em conjunto com a disciplina de Português. Em relação aos procedimentos, citou alguns softwares que utiliza para edição dos vídeos e que são acessíveis aos alunos. A partir de sua experiência, frisou a importância da motivação para a participação dos alunos em diversas plataformas, como *Instagram*, *YouTube* e *WhatsApp*. Segundo ele, já precisaríamos ter mais tecnologia em nossas vidas, e a situação atual nos obrigou a enxergar essa necessidade.

O professor Fabiano Mota Luiz compartilhou com o grupo uma breve pesquisa das atuais “arenas de discussão” de produções e poéticas artísticas que podem ser trazidas e trabalhadas na sala de aula virtual: o ser humano e a tecnologia, isolamento, confinamento, futuro do mundo, pandemia, redes sociais. O primeiro projeto discutido foi o *Museu do Isolamento* – hospedado no *Instagram* –, uma compilação visual de obras de diversos artistas de diferentes locais do Brasil e do mundo sobre a temática da quarentena. O segundo projeto, intitulado *Mostra tua Arte*, oportuniza que pessoas enviem vídeos para serem projetados em prédios da cidade de Belém (Pará). Por fim, nos indicou o projeto *Inumeráveis*, uma proposição extremamente sensível e humana que presta um serviço inestimável aos parentes das vítimas da COVID-19; consiste em um gigantesco memorial com micro relatos sobre quem eram essas pessoas que faleceram por conta da pandemia, escritos por conhecidos ou parentes.

idealizado pela Diretoria de Formação pesquisa e Projetos da Secretaria da Educação em parceria com a Universidade La Salle.

A formação finalizou com a criação de uma lista de recursos, ideias, projetos e ações que podem ser úteis para os professores, principalmente aqueles que não são formados e estão substituindo ou completando horas na disciplina de Artes.

Metodologias de ensino de Arte e a BNCC

Como já citado anteriormente, no que diz respeito à realidade que vivemos em Canoas (e que não difere de outros municípios), temos professores complementando carga horária na disciplina de Arte na maioria das escolas. Deste modo, há poucos professores com formação nas quatro linguagens para dar conta do que propõe a BNCC. Hoje, atuando na rede, temos cinco professores com formação em música, dezesseis professores com formação em arte/educação artística, sendo que desses dezesseis, dois estão atuando em biblioteca para atender as 44 EMEFs. Como dar conta da BNCC/RCC neste contexto? O que isso implica na qualidade da educação básica municipal?

Ao pensarmos neste projeto, adotamos uma postura semelhante à da professora e pesquisadora Luciana Loponte (2018); uma posição investigativa, de maneira com que as formações não intentassem indicar alguma metodologia fixa a ser adotada: “não existem metodologias totalmente prontas a nossa espera” (LOPONTE, 2018, p. 4). Apesar de nos pautarmos em certo rigor teórico e no detalhamento de ações educacionais analisadas, os procedimentos metodológicos explicitados dependem do senso crítico dos professores participantes, abrindo espaço para a troca de reflexões pessoais que proporcionem a construção de um conhecimento conjunto.

Consequentemente, as considerações feitas durante os encontros validaram-se através de questionamentos e compreensões que devem ser continuamente refletidas por todos os envolvidos, e não pontuadas como verdades universais. Exaltamos que este processo esteve direcionado aquilo que Fischer (2005, p. 121) coloca: “estudar muito, embrenhar-se pelas coisas ditas, lidas, ouvidas; fazê-las nossas, desde as primeiras e rudimentares anotações”.

Assim, nossas formações também pautaram-se por uma exploração de contextos marcados por experiências e vivências, reconhecidos de forma ampliadora, através do diálogo com diversos profissionais da área. Como determinado no RCC (CANOAS, 2018, p. 121): [a prática artística] “é geradora de conhecimentos únicos que contribuem para o fortalecimento e a formação

de valores, pertencimentos e identidades individuais e coletivas”. Dessa forma, intentamos gerar conhecimento e formar professores por meio de práticas construídas num contexto que envolve e discute tantos valores individuais quanto coletivos que o cotidiano escolar exalta, trabalhando de maneira correlacionada entre si, conhecendo, criando e refletindo sobre estratégias para esta implementação.

Considerações Finais

Embora a rede esteja avançando muito sobre o ensino da Arte, ainda há muito o que melhorar. Nossa rede é muito ampla, contempla quarenta e quatro (44) escolas de ensino fundamental. Este fato faz com que enfrentemos realidades díspares. Nosso município apresenta uma diversidade econômica social e crítica, e essa realidade se faz presente nas escolas. Muitas escolas atendem públicos com necessidades profundas de amparo social. Mas também há escolas que conseguem atender públicos mais favorecidos social e economicamente. Com isso as práticas de ensino acabam variando significativamente. Os recursos são escassos em algumas escolas, em outras isso não acontece. Como equalizar tanta disparidade?

Outro aspecto problemático apresentado pela nossa rede municipal é em relação à grade curricular, que muitas vezes é planejada baseando-se na disponibilidade de professores na escola. Com isso, a disciplina de Arte acaba sendo muito prejudicada, pois existem escolas que conseguem manter dois períodos semanais de Arte, enquanto outras reduzem para apenas um período semanal. Fica difícil manter a qualidade e a unidade de trabalho, dado que as realidades dessa prática são divergentes. Este é um problema sistêmico, cuja solução deveria partir de um esforço combinado entre a Secretaria de Educação, as equipes diretivas e os professores.

Se olharmos para os Anos Iniciais, o problema é ainda maior, pois não existem professores de Artes especializados atuando neste nível de ensino nas escolas municipais. A rede poderia incluir ao menos uma das linguagens na formação inicial, como, por exemplo, a Música, afim de garantir uma formação em Arte que desenvolva as habilidades e competências que nossos educandos merecem.

Sabemos que uma implementação generalizada, de qualidade e com viés estrutural, leva tempo. Entendemos nossas deficiências. Compreendemos que

nossos problemas são o resultado de uma longa cadeia de erros e tentativas. Fazemos parte dessa luta pela implementação de um ensino de Artes no Brasil que leve aos alunos uma educação livre e autoconsciente, que consiga construir uma pavimentação metodológica coesa, com afeto e fluida.

Dentro de uma sala de aula, afinal, a Arte serve para quê? “É uma forma de emancipar o pensamento”, diria alguém. “É uma forma de ver o mundo”, diriam outros. Arte na sala de aula permite uma reflexão crítica sobre nosso contexto sociocultural. Na escola, a Arte pode inspirar e transformar o aluno. Poderíamos afirmar que uma de suas funções na escola é a de valorizar “o sensível” do ser humano. Arte/Educação é a intervenção no desenvolvimento cultural de uma pessoa. A Arte tem potência para tencionar, romper e borrar as fronteiras entre inclusão e exclusão.

Referências

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. **Ensino da Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27jun. 2020.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 10 mai.2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 jun.2020.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas (RCC)**. Canoas: Secretaria Municipal da Educação. 2018. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/0046933424a30911ee09c?page=1>>. Acesso em: 20 mai.2020.

FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2001.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOPONTE, L. G. Arte e Docência: Pesquisa e Percursos Metodológicos. **Revista Criar Educação** (PPGE-UNESC), Criciúma, v. 7, n. 1, jan/jul 2018.

Capítulo VI

A trajetória dos(as) professores(as) de Educação Física na construção e implementação do Referencial Curricular de Canoas

*Gabriela Mendes Fontana*¹

*Roberto Facchinello*²

Introdução

O projeto Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas (RCC) surge como uma proposta formativa em que os(as) próprios(as) professores(as) da rede municipal de Canoas têm oportunidade de descrever como se deu o processo de implementação da BNCC e do RCC nas escolas da Rede Municipal. O RCC é um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os(as) estudantes devem acessar e se apropriar durante todo o período da educação básica nos diferentes componentes curriculares na rede pública de educação da cidade de Canoas-RS.

A ideia central foi trazer o(a) professor(a) ao protagonismo no processo de formação continuada. Importa mencionar que, em dados apurados em maio de 2019, a rede contava com 138 professores de Educação Física, dentre eles, 62 mulheres e 76 homens, o que demonstrava a possibilidade de uma rica discussão, diante de um grupo heterogêneo e que atua em realidades diversas dentro do município.

Esse projeto conta com a participação de uma comissão organizadora, formada por profissionais da Secretaria Municipal da Educação e por uma parceria que contribui como elo entre o conhecimento gerado na escola e a área da pesquisa acadêmica, representada pela Universidade La Salle. Foram convidados(as) alguns(as) professores(as) da rede que compõem os pares de

1 Professora da EMEF General Osório. Licenciada em Educação Física/FACOS. Mestranda em Ciências do Movimento Humano/ESEFID/UFRGS. E-mail: gabriela.fontana@canoasedu.rs.gov.br

2 Professor da EMEF Tancredo Neves. Licenciado em Educação Física pela UNISINOS/RS. Especialização em Treinamento Desportivo pela Universidade de Ciências e Letras de Arapongas/PR. Mestrado em Treinamento Desportivo pela UNIG/RJ. E-mail: roberto.facchinello@canoasedu.rs.gov.br

formadores(as) e sistematizadores(as) das áreas de conhecimento em que desenvolvem sua prática de ensino. A sistematização do processo formativo foi fundamentada em Oscar Jara (1996), que propõe a sistematização como uma interpretação crítica de experiências que, a partir da sua organização e reconstrução, descobre e explicita a lógica do processo em questão, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.

O presente texto se destina a tratar especificamente do componente curricular Educação Física que, a partir da formação dos pares, começou o processo de organização e definição da metodologia a ser adotada para a implementação do RCC na rede municipal e, também, de que forma seria a cartografia desse processo, tendo como meta principal fazer com que o maior número possível de professores(as) participasse de forma ativa e conseqüentemente fizesse a apropriação do conteúdo desse documento, para posteriormente aplicá-lo em suas rotinas pedagógicas.

Nesse sentido, o que nos diz Freire (2016, p. 30) sobre a ligação entre a prática do ensino e a pesquisa é que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Por isso, nos parece pertinente a possibilidade de usarmos de agora em diante a denominação professor(a)-pesquisador(a).

Essa proposta de sistematização da implementação do RCC vem a ser a continuidade da construção coletiva que se deu em 2018 com o corpo docente de cada componente curricular, na discussão e adaptação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o contexto municipal, documento esse com caráter legal normativo, ou seja, obrigatório.

No sentido de seguirmos a reflexão sobre a implementação do RCC, é imprescindível que falemos, ainda que de forma sucinta, sobre o processo de construção da BNCC, que deu origem ao documento municipal, do qual trataremos mais adiante. Se o RCC teve seu processo de discussão em Canoas ao longo do ano de 2018, a BNCC começou a ser debatida e organizada em 2015.

O cenário macrossocial brasileiro entre os anos de 2015 e 2017, exatamente o período em que a formulação da BNCC estava sendo construída, precisa ser considerado. A situação se mostrou tão adversa que é necessário comentarmos que o documento proposto nas duas primeiras versões e que será brevemente apresentado a seguir sofreu significativa alteração tão logo tiveram oportunidade os grupos conservadores, tomados pelas intenções de cunho financeiro, quando assumiram o poder com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Assim, após três versões propostas, o documento final aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2017 ficou diferente do que foi pensado inicialmente, tornando-se um currículo mínimo a ser cumprido em todo o país. Nossa análise está estruturada a partir de uma ordem cronológica na tentativa de facilitar a compreensão dos fatos.

Em consideração à envergadura de um documento que se propõe a ser o orientador da Educação de todos(as) os(as) brasileiros(as), parte-se do pressuposto de que seria necessário um grande envolvimento de todas as partes interessadas nesse processo. Assim, equipes técnicas foram formadas para o encaminhamento das discussões, conforme indicação de duas entidades, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Na Educação Física a equipe inicial foi constituída por seis professores da Educação Básica e seis professores universitários, com a coordenação de um assessor, igualmente professor do Ensino Superior (NEIRA, SOUZA JUNIOR, 2016, p. 189).

Ao longo da construção da proposta inicial da BNCC, foram realizados inúmeros encontros e a produção escrita foi organizada, basicamente, considerando o consenso de entendimento entre as pessoas de cada equipe. Foram realizadas consultas públicas em uma plataforma *online*, contando com a participação de milhões de pessoas, escolas e entidades, com mais de 12 milhões de contribuições.

Contando também com análise crítica de diversas instituições como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sociedade Brasileira de Física, Associação Brasileira de Currículo (ABDC), a Associação Nacional de História (ANPUH) e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), dentre muitas outras, que redigiram resenhas críticas sobre o documento inicial.

Todas as contribuições recebidas foram analisadas, categorizadas e, em grande parte, o conteúdo foi incorporado, resultando na segunda versão do documento norteador. Conforme Neira e Souza Junior (2016, p. 194), “uma das demandas recaiu sobre a necessidade de explicitação de conceitos e fundamentos que permitiram alocar a Educação Física na área das Linguagens”. Essa localização enquanto Linguagem veio de um entendimento de que as práticas corporais

expressam formas de comunicação em diferentes esferas, externas e internas ao sujeito, trazendo elementos que refletem diferentes culturas, incidindo também nos significados traduzidos às pessoas.

Nesse sentido, fazem parte da cultura corporal de movimento todos os saberes e discursos que envolvem as práticas corporais, desde as regras da amarelinha até o desenho tático do futebol, passando pelas técnicas do balé, a história do judô e os efeitos gerados pelos exercícios de musculação (NEIRA, SOUZA JUNIOR, 2016, p. 196).

Com relação aos conteúdos, a BNCC busca ter coerência entre a função social da escola, o papel da Educação Física, a base epistemológica, em referência aos conhecimentos que a alimenta e os objetivos de aprendizagem. Para tanto, não discrimina os conteúdos a serem tratados e, sim, possibilita que cada escola que tenha princípios baseados na gestão democrática discuta coletivamente com a comunidade escolar e chegue ao entendimento coletivo sobre os temas que deverão ser abordados, como e de que forma poderão ser avaliados, enquanto processo de aprendizagem.

No componente Educação Física o viés adotado para orientar o trabalho do(a) professor(a) centra-se na cultura corporal do movimento, buscando uma proposta voltada à luta por mudanças sociais, ao priorizar procedimentos democráticos, reconhecer os sujeitos participantes, valorizar experiências de reflexão crítica sobre as práticas corporais, além de aprofundar e ampliar os conhecimentos dos(as) alunos(as), oportunizando a contraposição de diferentes representações e manifestações (NEIRA, SOUZA JUNIOR, 2016, p. 201).

Inicialmente, a proposta não era algo para ser entendido como um currículo mínimo ou algo que pudesse ser olhado de forma apressada, sem a devida atenção e reflexão, mas deveria ser efetivamente um ponto de partida para ser pensado e recriado no cotidiano escolar.

Contudo, pelas alterações no cenário político brasileiro que incluíram mudanças no Ministério da Educação (órgão que estava à frente desse projeto) e o desligamento do grupo de trabalho que vinha conduzindo o processo, tivemos um resultado diferente do esperado conforme o que foi descrito anteriormente, nas duas primeiras versões do documento.

O documento aprovado em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação revela lacunas nas suas formulações centrais. A concepção de currículo atrelada a uma linha teórica tradicional, orientada para uma cientificidade que não se

preocupa com questões político-sociais, ocasionando conflitos com concepções pedagógicas contemporâneas conectadas com a comunidade escolar e a realidade vivida pelos(as) alunos(as).

Nesse quesito, inclusive, a introdução da BNCC traz como objetivo principal ser o conjunto de “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2017). Esse objetivo se mostra audacioso ou prepotente, se considerarmos a realidade heterogênea vivida pelas pessoas, especialmente alunos(as) em um país com proporções geográficas continentais, como no caso brasileiro.

Ao ler o documento final se percebem vazios sobre a fundamentação teórica do relatório, em que não se evidencia a explicação sobre os motivos que levaram a classificar a Educação Física na área das Linguagens, bem como a opção pela linha pedagógica da Cultura Corporal de Movimento (GRANDO, *Et al*, 2019; NEIRA, 2018), sendo necessário o acesso a documentos auxiliares para o esclarecimento de dúvidas.

A transição dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os anos finais não prevê uma mudança coerente com o que é proposto na primeira fase. Tampouco traz elementos que privilegiem questões culturais vividas pelas crianças em seu cotidiano fora da escola, ao longo desses períodos.

Outra questão pertinente é a falta de evidência quanto ao trabalho de dimensões histórico-culturais das práticas de brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura, bem como a centralidade na temática esportes, deixando em segundo plano vivências próprias de cada realidade que poderiam ser trabalhadas em aula.

Nesse contexto, surge a necessidade de se fazer chegar a BNCC ao conhecimento do quadro de professores(as) de Educação Física da rede municipal de Canoas. Assim, a coletividade foi convidada a debater sobre o tema ao longo do ano de 2018, por meio do Projeto de Formação da BNCC – anos iniciais e finais.

Foram realizados os encontros de formação das áreas de conhecimento que ocorreram em três etapas e foram ofertados nos turnos da manhã e tarde, com o objetivo de ler e discutir as especificidades de cada área de conhecimento na BNCC e sistematizar as contribuições locais para a construção do Referencial Curricular de Canoas.

O primeiro encontro contou com a participação de 46 professores(as),

no segundo, tivemos a presença de 27 e no terceiro e último encontro, 37 participantes. O encontro final teve o caráter de finalização da proposta a ser levada à apreciação do Conselho Municipal de Educação juntamente com a produção das demais áreas.

Essa aposta de construção e apropriação do documento parece ter sido positiva, pois propiciou, além do aprendizado, uma fundamentação teórica sustentada por meio das trocas de experiências vivenciadas dentro da realidade escolar de cada componente do grupo. E essa troca entre os(as) profissionais da área balizou, a partir do ordenamento crítico de cada situação relatada, a organização do Referencial Curricular de Canoas.

Nas discussões, foram tratadas várias questões referentes ao cotidiano dos(as) professores(as) de Educação Física da rede municipal, como as questões que envolvem a estrutura das escolas, o escasso acesso a materiais de qualidade, a desvalorização dos(as) profissionais e a condição do componente curricular como subárea, em relação aos demais, demonstrando a preocupação do coletivo docente com questões elementares que afetam a elevação da educação pública a patamares de alta qualidade.

No encontro final, entendendo algumas lacunas entre o documento BNCC, a prática docente e as concepções teóricas do grupo, foram incluídas habilidades e sugeridos ajustes em todos os anos (CANOAS, 2018, p. 129).

Sendo assim, adiante se buscará refletir sobre o percurso formativo de implementação do RCC na rede municipal a partir da sistematização da experiência vivenciada pelos(as) professores(as) de Educação Física nos encontros de formação continuada.

Primeiro encontro formativo: a proficiência dos(as) professores(as) de Educação Física da Rede Municipal e o RCC

Com a definição de uma metodologia a ser traçada no intuito de implementar o RCC, deu-se início ao primeiro encontro dos professores de Educação Física na EMEF Tancredo Neves, no dia 01/06/2019, tendo como formadores os professores Juliano da Silva e Gabriela Zardo e o professor Roberto Facchinello como sistematizador. O total de professores participantes na formação foram quinze (15), considerando os formadores (2) e o sistematizador (1).

Na dinâmica apresentada pelos formadores, procurou-se dar uma visão de como estava sendo desenvolvido o conteúdo por cada professor, suas dificuldades, seu potencial de conhecimento em diferentes modalidades trabalhadas na escola e, também, as possibilidades para alguma mudança.

Seguindo uma proposta de avaliação e registro dos conteúdos, como também o grau de proficiência dos professores nas mais diversas modalidades, foi sugerido aos professores(as) que descrevessem, de forma individual, as modalidades que costumavam trabalhar e qual o seu grau de conhecimento em cada uma delas. O registro deveria acompanhar a seguinte composição: descrever a modalidade desenvolvida e ao lado colocar a simbologia conforme quadro que segue:

Grau de Conhecimento	Símbolo
Domina pouco	+
Domina razoavelmente	++
Domina muito	+++

Fonte: elaboração própria

Como exemplo do que foi elencado pelo grupo, segue o quadro:

Basquete	++
Badminton	+
Tênis de mesa	+++

Fonte: elaboração própria

Feito o registro, ocorreu a tabulação das respostas as quais foram coladas por modalidades em uma cartolina. Com essa tabulação geral, foi possível visualizar quais são as modalidades mais exploradas e quantas delas possuem um número maior de professores(as) com domínio pleno, quais são importantes para serem desenvolvidas, mas não estão sendo ou estão por um número muito baixo de professores.

Procurando identificar as lacunas existentes em muitos conteúdos, houve o debate entre os pares a fim de aprofundar as possibilidades de mudança, a melhoria do cenário atual da Educação Física no ambiente das EMEFs de Canoas e as alternativas para fazer com que a implementação do RCC seja efetiva.

A partir desse momento, muitas questões vieram à tona e a explanação de inúmeras situações vivenciadas pelos professores puderam perfazer o quadro da diferenciação de realidade nas escolas no nosso município e a conseqüente

interferência dessa realidade na qualidade do nosso trabalho. Neste sentido, serão pautados a seguir os tópicos considerados como balizadores e interferentes no movimento de aplicabilidade do RCC segundo os professores presentes nesse primeiro encontro.

Sobre o quesito material, a privação ou sucateamento de materiais são fatores decisivos no que tange à qualidade da aula, apesar do conhecimento, imaginação e criatividade do professor. Poderíamos pensar, a fim de exemplificar, a situação de um professor de artes não ter papel, lápis de colorir, tinta, tesoura ou então ter 30 a 35 alunos(as) na turma e possuir apenas duas ou três unidades de cada material para trabalhar o seu conteúdo. A falta de material ou sua escassez faz com que o tempo efetivo de participação de cada aluno(a) durante a aula seja extremamente comprometido, assim como também o seu grau de aprendizado do conteúdo.

Ao nos remetermos ao ensino de modalidades como vôlei, handebol, basquete, futebol e outras tantas, que dependem de um tempo longo de prática e conseqüentemente de manuseio com o devido implemento de jogo, neste caso a bola, com o intuito de aprender e assimilar os gestos básicos para o desenvolvimento da modalidade em questão, muitos professores(as) se deparam com a mesma dificuldade do(a) colega de artes, ou seja, turmas com um grande número de alunos(as) e material insuficiente para o desenvolvimento qualitativo da sua aula.

Existe uma grande preocupação por parte dos(as) professores(as) em conseguir fazer com que o RCC seja aplicado de forma integral, porém, além das modalidades tradicionais supracitadas, outras tantas dependem de material para poderem ser aprendidas e praticadas (atletismo, jogos eletrônicos, ginásticas, lutas, práticas de aventura, circuitos físicos, jogos de tabuleiro etc.). As diferentes realidades entre as escolas da rede, possui uma disparidade muito grande, tanto em termos de material didático como em estrutura física, o que, de certa forma, poderá impossibilitar que alguns objetos de conhecimento sejam totalmente contemplados em toda a rede de ensino.

No intuito de minimizar essa falta de material e uma possível lacuna na prescrição de algumas atividades do RCC, houve falas para promover a tentativa de intercâmbio entre as escolas, usufruindo do material do qual se tem carência e disponibilizando aquele que a escola possui. Como exemplo, foram citados o *Kneticke just dance*, que contemplariam os jogos eletrônicos, não se restringindo somente a esses, podendo ser também utilizados materiais de outras tantas modalidades (atletismo, badminton, xadrez, tênis de mesa etc.).

Em relação ao quesito espaço físico, foi relatado por muitos professores como uma grande adversidade, juntamente com a falta de material para o desenvolvimento de suas atividades. Muitos não possuem uma quadra adequada, ficam juntamente com os(as) alunos(as) expostos(as) ao frio e umidade do inverno, ao calor e sol escaldante do verão, o piso é inapropriado e coloca em risco os alunos em caso de queda. Muitas vezes, acontece de o professor perder algum tempo da sua aula limpando a sua sala (quadra), que normalmente não recebe a mesma atenção dos espaços físicos das demais disciplinas (salas de aula). Cabe aqui salientar que, durante o ano letivo, em muitos momentos, o espaço da Educação Física é requisitado para atividades de outras áreas, resultando na impossibilidade de aulas práticas. Aliás, no assunto espaço físico, algumas escolas possuem quadras com trinta ou mais anos de uso e sem nenhuma revitalização.

Acreditamos que poderia haver um empenho e um olhar por parte do poder público para solucionar esse problema. Não basta o discurso de valorização do esporte educacional, ele deve ser materializado no dia-a-dia do(a) professor(a) atendendo às suas necessidades e às dos(as) alunos(as).

Em relação à equipe diretiva, foi sublinhado como um aspecto relevante no dia-a-dia escolar, onde ainda não está pacificado sobre o apoio por parte das equipes diretivas. Alguns relatos dão conta de que poderia haver um olhar mais atento para a área da Educação Física na escola, por exemplo:

- Que a Educação Física possua a mesma valorização dos demais componentes curriculares;
- Mesmo com as dificuldades financeiras, procurar contemplar o(a) professor(a) com a aquisição de materiais básicos para poder atender as demandas do RCC;
- Liberação do(a) professor(a) para sua participação em formações, torneios, campeonatos e outras atividades diretamente relacionadas ao seu desenvolvimento pedagógico e ao desenvolvimento esportivo dos(as) seus alunos(as), propiciando momentos de troca de conhecimento e integração.

Convém aqui deixar mencionado o apoio e reconhecimento de outras tantas direções com a importância e significado do conteúdo de Educação Física no processo formativo dos(as) alunos(as). Com o intuito de reforçar o posicionamento dos(as) professores(as) sobre essa questão, foi citado como exemplo o projeto do IEE-Instituto Esporte e Educação, patrocinado pela Petrobrás, que tem como objetivo qualificar o esporte educacional. Para tanto, foram selecionadas algumas

escolas do município de Canoas e Esteio para que um(a) professor(a) de Educação Física e, obrigatoriamente, um(a) componente da equipe diretiva de cada escola selecionada participassem dos encontros formativos.

As participações das equipes diretivas serviram para acompanhar os relatos e as práticas dos(as) formadores(as) e dos(as) professores(as) das escolas de Canoas e Esteio que procuraram fazer o entendimento e conscientização da importância na valorização do esporte educacional e sua contribuição multidisciplinar no ambiente escolar.

Diante de tantas adversidades, ainda é preciso seguir em frente e nos reinventarmos a cada dia, encontrarmos soluções, sermos criativos, buscarmos motivação, procurarmos alternativas para podermos cumprir com todos os conteúdos sugeridos pelo RCC.

Buscando soluções nesse contexto, podemos constatar uma grande capacidade de reinvenção dos(as) professores(as), com sugestões de muita simplicidade e fluidez. Dentre algumas das colocações sugeridas, vale ressaltar a valorização do grupo para o desenvolvimento da pesquisa, aquela em que o(a) professor(a) assume o papel de pesquisador(a), em que ele(a) possa expressar seu pensamento crítico e desenvolver sua própria metodologia, não seguindo modelos estereotipados que, muitas vezes, não condizem com sua realidade, lhe impedindo de agir como ser pensante.

Nesses relatos colhidos juntos aos professores(as) há uma ligação com o que fala Tardif (*apud* RUFINO, 2016, p. 45), pois é imprescindível que se considere o ponto de vista de quem efetivamente realiza as ações profissionais, em todas as atividades.

Com um corpo docente altamente qualificado e imbuído pela busca de alternativas e transformações no campo educacional, através das formações fazendo propostas fundamentadas na vivência e práticas adotadas na sua realidade, esse grupo vem conjugando saberes estruturados na comprovação científica, pois todos os conteúdos com suas diferentes metodologias de aplicabilidade são postos à prova todos os dias no pátio da escola.

Conforme Kincheloe (*apud* MACEDO, 2015, p. 52):

[...] compreender/mediar situações e saberes acontecimentais significa imaginar que atos de currículo, como diferença, muitas vezes não pedem mais licença para fazer parte da experiência curricular, mesmo em cenários formalistas das

práticas educacionais. Nesses termos, há que suportar, na pluralidade dos seus sentidos, um currículo que se customiza e se auto-organiza cotidianamente, constantemente. Assim, urge que o campo pedagógico acolha o acontecimento da formação e seus saberes, ou seja, a diferença que emana daí, do contrário, repetirá as imposições epistemicidas que vem cultivando e atualizando, até porque ninguém aprende igual, ninguém aprende tudo e, de alguma perspectiva, nem toda aprendizagem é boa. São experiências perspectivais.

De maneira muito pertinente, os professores Juliano Silva e Gabriela Zardo, responsáveis pela formação, propuseram, conforme citado anteriormente, a busca de dados concretos a fim de planejar encontros futuros para o compartilhamento de saberes e experiências, construindo, assim, possibilidades e maneiras múltiplas de visualizar como o RCC pode ser desenvolvido.

Seguindo essa linha de valorização e protagonismo docente, foram oportunizadas algumas formações de altíssima qualidade e identidade com nossa rede, pois os ministrantes são colegas pertencentes a ela e conhecem muito bem a realidade. Vale ressaltar a grande aprovação dessa sistemática por parte dos(as) colegas que puderam interagir com pertencimento. O pertencer se faz por um protagonismo na troca das experiências vividas e na possibilidade de intervenção curricular para uma adequação na sua aplicabilidade.

Convém aqui ressaltar que não estamos falando somente de aplicações das práticas desportivas, mas também de saber adequar a conduta docente considerando a realidade social de cada aluno(a) e, se pensarmos nas 44 escolas de ensino fundamental que compõem a rede, temos a dimensão da diversidade social e cultural para as quais temos que nos adequar e pensar em eleger uma proposta de currículo que dê conta de atender a essa heterogeneidade.

Essa capacidade de detecção e intervenção do(a) professor(a) para adequar e manter a qualidade das aulas como também oportunizar seus conhecimentos aos demais colegas faz dele(a) o(a) verdadeiro(a) docente/pesquisador(a).

A questão da diferenciação social dos(as) estudantes é outro grande desafio a ser transposto no contexto escolar, sua influência faz com que tenhamos um papel para além de ser professor(a). Muito arriscado dar uma definição da nossa representatividade para as crianças, aparentemente somos as referências em carinho, em motivação, em atenção, em amor, em amizade, em influência positiva, em compreensão e em limite, em meio a isso, temos que implementar o RCC.

Dessa forma, o olhar atento é muito importante tanto para o que dizem os documentos, a BNCC e o RCC, quanto para os projetos político-pedagógicos de cada escola, subsidiando a criação de um currículo customizado, passível de ser aplicável à sua realidade social sem deixar de lado as competências e habilidades exigidas.

Vale aqui evidenciar o esforço da Secretaria Municipal da Educação e das pessoas do departamento pedagógico para reunir e dar voz aos professores(as) com o objetivo de pensarem e buscarem alternativas à construção do RCC, através de formações, reuniões para troca de experiências entre os pares, buscando, como consequência, expandir a implementação do RCC.

Segundo encontro formativo: a avaliação na Educação Física

Dando continuidade ao ciclo de encontros com a intenção da capilarização dos objetos de conhecimento da Educação Física no RCC, tivemos o segundo encontro que seguiu a mesma sistemática de encontros anteriores, estimulando a troca de experiências vivenciadas. A formação ocorrida na EMEF Edgar Fontoura, no dia 05 de outubro de 2019, teve como formadores(as) os professores Juliano Silva e Gabriela Zardo e o professor Roberto Facchinello como sistematizador, oportunizando fazer uma reflexão sobre a conduta avaliativa de cada colega em suas distintas realidades, assim como também de suas diferentes formas de entendimento no que tange à avaliação escolar em Educação Física.

Como proposta de iniciação ao tema, a professora e sistematizadora Gabriela Zardo relata sua experiência em avaliação, tendo como fonte o trabalho de Darido (2005). Foi feita uma explanação das dimensões da avaliação:

- Avaliação conceitual: representa o tema desenvolvido, saber o que é;
- Avaliação atitudinal: representada pela parte disciplinar do aluno, seu comportamento, sua cooperação, suas atitudes com o grupo;
- Avaliação procedimental: sua evolução motora propriamente dita.

Seguindo seu relato, a professora Gabriela Zardo apresentou seu modelo de avaliação que estabelece o modo *conceitual* através de filmes, pesquisa em diferentes fontes, evitando avaliar por meio de prova. Já no modo *atitudinal*, propõe aos alunos(as) que criem regras para as aulas de Educação Física. Quanto ao modelo *procedimental*, fez um contrato com dez cláusulas que foram construídas pelos(as) alunos(as) e a professora, e, posteriormente, o mesmo

foi assinado pelos(as) alunos(as) e responsáveis; aqui teve o relato que alguns pais não concordaram, diferentemente dos(as) alunos(as), que aderiram à ideia, inclusive ajudando a organizá-la.

O professor e formador da reunião, Juliano Silva, também deu seu relato. No modo conceitual, costuma fazer prova em dois dias com um dia de discussão entre elas para debater sobre os erros. Constrói a nota final com 30% de cada dimensão (conceito), o(a) aluno(a) faz a autoavaliação e também avalia o professor. Para avaliar o procedimental, acha complicado, pois muitos(as) alunos(as) vêm de realidades distintas, possuem, ou não, estímulos extraclasse, o que dificulta avaliar.

Como forma de enriquecer o debate, foi citado o filme *Treino Para a Vida* (2005), com direção de Thomas Carter, em que um treinador de basquete, representado pelo ator Samuel L. Jackson, adota regras duras e é criticado pelos jogadores e seus pais, mas está determinado a fazer com que os jovens sejam vencedores tanto na escola quanto na quadra (no âmbito esportivo).

Após as situações expostas pelos professores Juliano e Gabriela, deu-se um interessante debate, pois avaliar é uma questão polêmica e de difícil consenso. Mais uma vez, voltamos ao questionamento das diferentes realidades e situações típicas de cada comunidade escolar, tendo o(a) professor(a) que criar os seus critérios customizados a fim de compor a sua nota. Seguem alguns dos relatos:

- Como elaborar uma avaliação justa e com critérios que levem em consideração as várias dimensões derivadas das aulas, com um número excessivo de alunos(as) por turma?
- Diferenciação na composição de notas em diferentes escolas, algumas possuem notas individuais por conteúdos enquanto em outras a Educação Física faz parte da área das linguagens e compõe a nota juntamente com os componentes curriculares Português, Inglês e Artes e, segundo alguns relatos, não possui o mesmo grau de importância dos demais componentes curriculares;
- Professores com pouca habilidade pedagógica e aulas nada motivacionais, que usam da avaliação como forma de prender o(a) aluno(a), de motivá-lo(a) a fazer as atividades ou puni-lo(a) se não fizer (a avaliação seria a sua “bengala”);
- Professora relata ser uma mediadora para que os(as) alunos(as) construam seus próprios valores, avalia o(a) aluno(a) em relação ao seu próprio rendimento. Salienta a importância de valorizar o quanto de estímulo conseguimos construir com nossos(as) alunos(as).

Muito interessante como a oportunidade da fala de quem vive a realidade escolar contribui e nos faz repensar alguns valores enraizados que carregamos como absolutos, nos instigando à dúvida, a novas possibilidades, ao questionamento do que fazemos e à partilha do cotidiano escolar sob a visão de múltiplas experiências.

Talvez aqui resida um dos temas de maior complexidade, não só da Educação Física como também de outros componentes curriculares. Com frequência, nos deparamos com a dificuldade de outros(as) colegas encontrarem critérios e maneiras justas e contundentes de avaliar os(as) seus alunos(as). Buscando oportunizar o entendimento do que vem sendo feito e procurar alternativas relevantes, o referido encontro foi organizado de forma a estimular os(as) professores(as) a fazer os seus relatos e suas reflexões a respeito do assunto.

Para Darido (2005, p. 122), embora complexo, é também estimulante refletir sobre a avaliação em Educação Física. Ela sugere que sejam elencadas algumas perguntas para orientar esse importante momento do processo de ensino-aprendizagem: por que avaliar? Quem avaliar? Como avaliar? O que avaliar? E quando avaliar? Esse caminho pode ser uma possibilidade na construção dessa etapa.

O tema da avaliação abarca outros entendimentos e algumas contradições. A grande maioria dos(as) professores(as) procura usar métodos que não comprometam ou gerem injustiças no momento da avaliação, em algumas vezes trazendo isso para discussão junto aos alunos(as).

Para o fechamento do encontro e reforço dos conceitos apresentados pelos professores formadores, foi sugerido que os(as) participantes formassem grupos e desenvolvessem uma aula contendo as dimensões (conceitual, atitudinal e procedimental), a qual teve a apresentação e o entendimento de cada conceito aos demais colegas. Poderíamos expandir o tema do encontro por mais algumas formações, tal a sua importância e complexidade, segundo a impressão verificada entre os(as) participantes. Como última fala dos formadores, sugeriram tópicos para as próximas formações.

O ano da implementação do RCC

Chegamos ao ano de 2020, feita a organização para a implementação do RCC pelas escolas em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), com isso, veríamos o RCC na prática, sendo utilizado para os planejamentos de cada professor(a).

Veríamos. Em 17 de março, recebemos orientação do poder executivo municipal para a suspensão das atividades presenciais, tendo em vista a situação de pandemia e a disseminação do novo coronavírus ao redor do mundo.

No início, a ideia era cumprir a quarentena de 14 dias e retornar às aulas presenciais. Percebemos que alguns professores(as) rapidamente organizaram meios de comunicação com as turmas, para seguir tendo contato e, possivelmente, enviar algum material pertinente.

O isolamento foi se estendendo, as perspectivas de retornar diminuindo, em nível nacional, a proposta de combate ao vírus mostrou-se aquém do desejado pela população brasileira. Mais e mais casos surgindo, cada vez mais perto das famílias, de toda comunidade escolar.

Surgiu a orientação de buscarmos oficializar meios de comunicação com os(as) alunos(as) a fim de mantermos o vínculo escolar e alguma proposta que estimulasse novas possibilidades de aprendizado das crianças. Nós, da Educação Física, nos deparamos com a necessidade de repensar e replanejar as aulas, na sua forma, no seu conteúdo, dentro da possibilidade de interação necessária: a virtual.

Muita insegurança no ar. Estarão os(as) alunos(as) tendo possibilidades de subsistência dentro dos seus lares? Há local para fazer as novas aulas? Qual é a disponibilidade de acesso aos envios virtuais?

O momento de sondagem foi fundamental para esse novo e urgente planejamento, diante de uma realidade tão diferente da imaginada no início do ano letivo. Visto como um momento de ressignificação e de reflexão das práticas que vínhamos desenvolvendo.

Após algumas reuniões virtuais do grupo envolvido na construção e implementação do RCC, foi organizada uma rodada de encontros virtuais com as diferentes áreas para conversar sobre a rotina de aulas virtuais e algumas possibilidades dentro do novo marco curricular. O encontro aconteceu no início da noite do dia 27 de maio, com a participação de mais de 100 professores(as). Algumas partilhas foram feitas, colegas contaram um pouco das suas experiências com o ensino virtual e dos objetivos que estavam desenvolvendo com as suas turmas.

O ambiente de insegurança e incertezas diante da situação imposta pela pandemia ficou perceptível entre todos(as), especialmente em relação à manutenção das condições de aprendizagem dos(as) alunos(as). O desafio pedagógico vem sendo enfrentado com criatividade e resiliência, com muitos(as)

professores(as) buscando aprendizado sobre como lidar com o ambiente virtual e suas possibilidades.

Considerações finais

Neste texto descrevemos o processo de elaboração e implementação do Referencial Curricular de Canoas (RCC), tendo como apoio a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que teve seu processo de construção brevemente comentado, a título de compreensão histórica dos fatos.

A heterogeneidade do grupo de professores(as) nos possibilitou revisitar algumas concepções de Educação Física, considerando-a uma área de conhecimento, com muitas possibilidades, como a abordagem tecnicista, o movimento renovador, a pedagogia do esporte, entre outras. As classificações e nomenclaturas podem variar de acordo com o(a) autor(a) estudado(a).

Em matéria de currículo, a nossa discussão não avançou em linhas teóricas, sendo acolhido o proposto pela BNCC, com um pensamento dito tradicional. Foi possível perceber que podemos avançar nas discussões sobre a corrente da Cultura Corporal de Movimento, que sustenta a prática do(a) professor(a) no seu planejamento e rotina de aulas, bem como da adoção de linhas pedagógicas complementares, tal como a pedagogia do esporte, que recentemente tem trazido contribuições interessantes à área.

Sobre a construção dos projetos político-pedagógicos, precisaremos analisar o RCC de forma criteriosa e atenta, olhando para o cenário da comunidade escolar e os aspectos materiais que poderemos utilizar, inclusive os recursos físicos de cada escola.

Propor um ambiente que pense o ensino da Educação Física respeitando a pluralidade de ideias e as trocas entre os pares foi um ponto positivo na proposta da Secretaria no planejamento dessa ação de mobilização do corpo docente da rede de ensino para a discussão e implementação do RCC. Muitos(as) professores(as) demonstraram satisfação e realização em ter essa oportunidade. Típico em um ambiente de debate, o clima geral foi de questionamentos e tensionamentos entre as mazelas das realidades vividas e o que se verifica nos documentos e como o(a) professor(a) está amparado para atuar frente a esse cenário.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 ago. 2020.

CANOAS. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. 2018.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GRANDO, D.; LABIAK, O.; MATTES, V. V.; MADRID, S. C. de O. A educação física na base nacional comum curricular: pressupostos, avanços e retrocessos. *In: 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física, Londrina, Anais [...]* 2019. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%202019%20-%20ARTIGOS%20COMUNICACAO%20ORAL%20E%20CARTAZ/A%20EDUCACAO%20FISICA%20NA%20BASE%20NACIONAL%20COMUM%20CURRICULAR.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

JARA, O. H. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 1996.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **RevBrasCiênc Esporte**. v. 40, n. 3, p. 215-223, mai. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892018000300215>. Acesso em: 16 ago. 2020.

NEIRA, M. G.; SOUZA JUNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

COACH CARTER - TREINO PARA A VIDA. Direção: Thomas Carter. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2005. DVD.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. de. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p42>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

Capítulo VII

O ensino da Língua Inglesa na Rede Municipal de Canoas: desafios e contribuições

*Elaine Teresinha Costa Capellari*¹

*Tatiana Antonia Selva Pereira*²

*Thiago Goulart Prietto*³

Os alunos com um professor mais fraco podem dominar 50% ou menos do currículo para aquela série; alunos com um bom professor têm um ganho médio de um ano; e estudantes com professores excelentes avançam 1,5 série ou mais (HANUSHEK, RIVKIN 2010; ROCKOFF, 2004).

Introdução

A formação dos professores tem sido e sempre será um requisito primordial para que a escola possa construir um sistema de ensino-aprendizagem eficiente, garantindo as competências e aprendizagens essenciais dos alunos, pautadas na BNCC/RCC, através da qualidade e atuação de seus professores. Na BNCC, a inclusão da Língua Inglesa como componente curricular obrigatório nos anos finais do ensino fundamental se estrutura de modo que o estudante adquira uma educação linguística voltada para a interculturalidade, para a compreensão de discursos e como meio de comunicação oral, escrita e multimodal, na produção de sentidos e resolução de conflitos, fazendo uso das mais novas tecnologias. Para tornar o processo de aprendizagem dinâmico e objetivo, o componente Língua Inglesa se divide em cinco eixos estruturantes: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Esses eixos se organizam em unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades descritas da seguinte forma:

-
- 1 Professora da EMEF Tancredo Neves. Licenciada em Letras e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: elaine.capellari@canoasedu.rs.gov.br
 - 2 Professora de Língua Inglesa da EMEF Max Oderich. Doutora em Letras pela UFRGS e pela Universitat de Barcelona e Licenciada pela Universidad de La Habana em Língua e Literatura Inglesas. E-mail: tatiana.pereira@canoasedu.rs.gov.br
 - 3 Professor de Inglês da EMEF Irmão Pedro e Mestre em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: tgoulartprietto@gmail.com

1. Oralidade: abrange as práticas de uso da linguagem verbal com foco na compreensão e na fala;
2. Escuta: compreende a prática de ler textos escritos com foco na construção de significados em textos de vários gêneros, principalmente os da cultura digital;
3. Escrita: envolve o ato de escrever sob dois aspectos: o da escrita em si e o da escrita como prática social;
4. Conhecimentos linguísticos: encontram-se as práticas de análise e construção textuais, incluindo a gramática, as formas, os tempos verbais e as estruturas de frase;
5. Dimensão intercultural: lida com a interação entre povos e culturas, na qual os alunos aprendem outras formas de ver e entender o mundo numa perspectiva global.

A BNCC também influencia um segmento muito importante do processo educativo, isto é, a formação continuada dos professores. Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e visa 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 (BNCC, 2017, p. 10).

Considerando a fundamentação anterior, o presente texto pretende relatar e avaliar o processo de formação continuada dos professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Canoas, organizada pela Secretaria da Educação de Canoas, refletindo sobre a forma como os professores vêm se apropriando do RCC no planejamento das aulas. Para tanto, foram escolhidas três sistematizações desses encontros, as quais retratam três momentos diferentes dos mesmos, no que diz respeito à implementação da BNCC/RCC do município, e à capacitação dos professores através da articulação de habilidades, metodologias e estratégias de ensino.

Dos encontros

Em 2018 iniciou-se, na Rede de Ensino no município de Canoas, o movimento de discussão e apropriação da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC). Ao longo do referido ano, encontros de formação continuada com os professores da rede resultaram na construção coletiva do Referencial Curricular de Canoas (RCC), com a proposta de abranger e nortear as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nas etapas da Educação Básica do município. Conseqüentemente, esse movimento passou a fazer parte do Projeto “Saberes em Diálogo”, uma pesquisa Rede e com a Rede, da Secretaria da Educação, em parceria com a Universidade La Salle e os professores das escolas. O projeto foi contemplado no livro “Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação” de Bernadete A. Gatti *et al.* O “Saberes em Diálogo” oportuniza o protagonismo dos professores na construção coletiva do RCC, a formação entre os pares e o foco nas demandas do cotidiano. Neste contexto, o papel do projeto Cartografias se torna importante enquanto pesquisa externa e corporativa que pode fazer com que a formação continuada fortaleça o RCC de Canoas.

O Primeiro ano de formação dos professores

A primeira etapa de discussão da BNCC, durante o ano de 2018, teve como foco encontros de Formação de Professores de Língua Inglesa, os primeiros a tratar das questões relativas a este novo documento. Divididos em três momentos específicos, estes encontros englobaram não somente a discussão acerca da Base e sua implementação, todavia procuraram desvelar os diversos problemas vistos quando imaginada uma aula de Língua Inglesa, na escola pública. O grande desafio inicial, antes mesmo de se pensar na implementação da Base, seria revisitar e rediscutir os “tabus” e preconceitos presentes no ensino de Língua Inglesa. O mais gritante e explosivo problema certamente concentra-se na oralidade do idioma, tanto de professores quanto dos alunos.

As exigências do ensino formal de Língua Inglesa na educação básica, majoritariamente, aborda a escrita (precária e insuficiente, cabe destacar) e a leitura, pura e simplesmente, o que, infelizmente, favorece uma postura passiva, não reflexiva, dependente do significado e tradução “correta” do texto, desprivilegiando a leitura enquanto atitude geradora de autonomia, ato vivaz e transformador, relegando o estudante a mero decodificador de sinais gráficos, e não um usuário ativo e (re)modelador da língua utilizada. A fala é ação construtiva e construtora do indivíduo; negar-lhe tal autonomia ou a liberdade de transitar por ela, entre acertos e percalços, contraria a própria noção de ensino e aprendizagem em qualquer idioma conhecido.

Por isso, abordar a oralidade de Língua Inglesa, numa sala de aula, é condição *sinequa non* para qualquer outra ação neste ambiente. É necessidade primordial, núcleo gerador de correlações de sentidos na ação e no uso do idioma. Entretanto, ocorre que nem mesmo professores encontram-se plenamente familiarizados e com pleno domínio e fluência no idioma. Ou seja, por essas razões de natureza alarmante e provocadoras que, durante as formações, fez-se obrigatório promover uma dinâmica interlocutória que priorizasse a discussão acerca do uso constante da Língua Inglesa, tanto por professores quanto alunos em sala de aula, sempre que possível, sem subestimar conhecimentos prévios, acolhendo as dificuldades, abraçando a diversidade de bloqueios e desafios enfrentados pelos discentes e docentes. Esse foi o primeiro desafio, e sempre o principal foco de discussão: pode a escola pública ensinar a fala em Língua Inglesa? Quais os desafios que isso traz à tona? Tais questionamentos balizaram a primeira etapa desse processo de formação.

Em seguida, nos encontros posteriores, após e durante a discussão da BNCC, percebemos que diversos temas, dúvidas, desafios, erros e acertos dos professores foram surgindo. Discutir a Base não só incluiu o conteúdo do texto e da lei, *per se*, mas também permitiu que muitos incômodos e inquietações viessem à tona. O debate ao redor da nova norma suscitou a discussão de assuntos que estavam dormentes na rotina dos docentes, problemas que englobavam não somente a oralidade do idioma, mas também a necessidade de atualização dos estudos de ensino de Língua Inglesa, defasados e insípidos diante de uma contemporaneidade ativa, dinâmica e avassaladora na sua perene (re) configuração de paradigmas e posicionamentos.

Por fim, ao final das formações do ano de 2018, surgiu um terceiro aspecto, que diz respeito ao que vem após a discussão: como implementar tantos questionamentos, tantos recursos e técnicas a um contexto distante de letramentos profusamente requisitados pelo contemporâneo mundo, a uma escola estática e perdida em meio a tantos caminhos e pontos de vista? Com esses questionamentos, aprendizados e experiências compartilhadas, foi dada continuidade às discussões, no ano seguinte, numa nova série de encontros que buscaram sedimentar e sistematizar todos os elementos elencados, dentro da problemática, complexa e provocadora realidade do Ensino de Língua Inglesa em escolas públicas.

A Continuidade do trabalho

Em junho de 2019, a primeira formação que dá continuidade ao trabalho iniciado em 2018 contou com um professor coordenador, responsável pela formação, outro professor sistematizador, responsável por fazer os registros e quatro professores participantes. Após uma breve apresentação, constatamos que apenas um dos quatro professores trabalhava exclusivamente com o componente curricular Língua Inglesa, os demais complementavam sua carga horária em outras disciplinas. Entre esses quatro participantes, havia uma professora que não tinha formação na área, mas estava atuando devido à falta de professor na escola. A partir dessa primeira informação, deu-se o primeiro diálogo entre os participantes, o fato de professores atuarem fora de suas áreas de concurso.

O coordenador, ao apresentar a proposta da reunião, coloca que o objetivo no momento era sistematizar as metodologias e as habilidades propostas na RCC. Chamou a atenção para o foco na oralidade e das dificuldades disso diante das realidades encontradas nas aulas. Os participantes relataram que as turmas são cheias, falaram da dificuldade em lidar com as inclusões, das situações de indisciplina e nas barreiras sociais que os contextos escolares apresentam. A propósito deste último fator, uma das professoras, com formação somente em anos iniciais, falou de sua atuação em uma escola de periferia com muitos problemas sociais; além de não ter formação em inglês, encontrava muitas dificuldades em argumentar para os estudantes sobre a importância do inglês, que não lhes interessa aprender, porque não vislumbram sua utilização, como viajar ou trabalhar. Os outros professores relataram suas estratégias de argumentação; falaram que preferem chamar a atenção dos alunos para o inglês que eles têm contato como capa do caderno, roupas, jogos, músicas, séries, filmes etc., pois a possibilidade de viajar e trabalhar é algo muito distante na concepção dos estudantes. Nessa interação entre os professores, o que nos chama a atenção são as estratégias dos professores de apresentar e aproximar os alunos à Língua Inglesa; através da realidade concreta do seu entorno, do dia a dia, mostrando que a nossa cultura está permeada de vocábulos do inglês como língua franca, com uma frequência de uso mais alta no português do que eles imaginam. Aqui vemos claramente um eixo muito importante destacado na BNCC que é a utilização da Língua Inglesa como prática social. Percebemos que, mesmo diante das dificuldades relatadas no cotidiano da sala de aula, os professores buscam despertar o interesse do aluno, mostrando o uso da língua nas mais variadas situações.

O coordenador deu seguimento à reunião lendo algumas habilidades apresentadas na RCC e instigou os professores a pensarem metodologias alinhadas

às habilidades colocadas. Os professores sugeriram a utilização de sequências didáticas e explanaram sobre como os livros didáticos são inapropriados, pois não contemplam uma abordagem de ensino baseada nas prerrogativas da BNCC.

Na nossa avaliação como sistematizadoras, formações focadas em metodologias alinhadas às habilidades, como a anteriormente registrada, são bem interessantes, necessárias e pertinentes, considerando que os professores presentes não são especialistas desse componente curricular, comprometendo, de certa forma, sua atuação enquanto facilitadores e mediadores do processo de ensino-aprendizagem da língua. Entretanto, pensamos, na ocasião, que era necessário traçar alguma estratégia para a adesão de mais professores às formações, já que falávamos em implementação e o número de participantes na formação de apenas quatro professores da rede era frustrante.

O segundo encontro acontece também em 2019, teve como eixo principal a oralidade e os níveis de proficiência linguística. Pela primeira vez, o encontro foi realizado apenas usando a língua inglesa e foi dividido em três momentos. No primeiro momento, houve a apresentação do material de formação: “Ensinando em diferentes níveis de proficiência”, de autoria dos formadores. Foi usado o vídeo da educadora estadunidense Rita Pearson no programa *Ted Talks Education*, com ênfase na comunicação humana e no bom relacionamento entre professor e aluno, permitindo a profunda reflexão e discussão entre os presentes dos fatores que influenciam o processo de aprendizagem.

No segundo momento, um dos formadores apresentou os quatro níveis de classificação de proficiência da língua, expondo técnicas para desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, levando em conta esses níveis. Cabe destacar que a maioria das turmas da rede são iniciantes e contempladas no termo: *real beginners*, ou seja, nunca tiveram contato prévio com a língua. O formador expôs o conceito de “nível inicial”, outorgando ao professor o papel central para o sucesso dos objetivos traçados. Porém, este papel deve ser de facilitador do processo de aprendizagem, respeitando as diferenças tanto cognitivas quanto comportamentais e culturais dos alunos. É um dos níveis mais recompensadores, pois o professor pode ver claramente a evolução dos estudantes. Entretanto, o docente deve estar preparado para lidar com os níveis diferentes de proficiência que encontramos em algumas turmas. Há alunos nas turmas de iniciantes que se destacam por terem nível intermediário no inglês. São alunos regulares de algum curso de idiomas e inclusive estão aprendendo vocabulário e estruturas linguísticas através de videogames. Para estes estudantes, o professor é desafiado a propor estratégias diferenciadas para não se desmotivarem.

Citamos algumas técnicas apresentadas pelos formadores e professores para desenvolver as habilidades dos alunos e facilitar a aquisição da língua, bem como resolver alguns impasses nas aulas, as quais avaliamos como muito positivas: uso de músicas em inglês para incentivar o interesse pela língua e explorar vocabulário; incentivo na aula do uso do inglês, mesmo que seja apenas de palavras inseridas dentro de frases em português, como parte do processo da apropriação da língua estrangeira e construção da fala. Neste sentido, um dos formadores relatou sua experiência sobre a construção pelo professor de uma personagem, cuja gravata teria atribuições mágicas, que o faria falar apenas em inglês com as crianças, estimulando-as a interagir na língua com ele. Mencionamos, também, a técnica dos “monitores”, aplicada para aqueles alunos de nível intermediário, de apresentarem conteúdos no lugar do professor e de auxiliarem seus colegas na resolução de exercícios e atividades após concluírem suas tarefas. Muito interessante foi a técnica que auxilia os alunos a sistematizar um conteúdo gramatical novo, através de associações com palavras da sua própria língua, por exemplo: o verbo “amareis”, que desmembrado (*am-are-is*) contém as três conjugações verbais do “*to be*” (ser/estar) do inglês, também se comentou sobre a importância das formas discursivas em se lidar com os “erros” dos alunos em se tratando de pronúncia e de adequação linguística.

No terceiro momento, a discussão priorizou a avaliação do livro didático e o sistema avaliativo do aluno. Os livros didáticos escolhidos pela Rede não se adequam às necessidades do professor e dos estudantes; não devem dominar o processo, ou seja, devem ser usados apenas como subsídio. Um dos formadores salientou a necessidade de entender a avaliação como processo. O RCC não esclarece como deve ser a avaliação, mas o regimento escolar é claro: os testes são traduzidos em notas e conceitos. Foi frisada, então, a necessidade de mudar tanto as estratégias de ensino quanto as de avaliações, as quais devem ser contínuas e periódicas, com a inclusão de teste oral.

Acreditamos que o encontro foi positivo e produtivo em vários aspectos, pois ofereceu uma oportunidade para os professores presentes praticarem a Língua Inglesa e refletirem sobre o tipo de aula que almejamos e como devemos planejá-la. O espaço permitiu que os professores expressassem seus anseios e preocupações com relação ao processo de aprendizagem com turmas lotadas, problemas de indisciplina, inadequação dos livros didáticos. Foi discutido, também, o papel do professor no desenvolvimento das habilidades intrínsecas ao processo de aquisição da língua, aliado a um novo elemento, isto é, ao afeto entre professor e aluno. Foi debatida a necessidade de rever o sistema avaliativo pautado pelo RCC e a inclusão de uma prova oral nesse sistema, e, nesse sentido, a ideia de acontecerem reuniões extraoficiais para estudar mais o RCC. Entretanto, ressaltamos que a adesão dos professores de Língua Inglesa

às formações foi pequena, pois contaram apenas oito professores.

Em época de pandemia e isolamento social, aconteceu o terceiro encontro de formação continuada dos professores. A reunião ocorreu em ambiente virtual e contou com sessenta e um participantes, contrastando com o número de participantes que foi maior do que os observados nos dois encontros relatados anteriormente. O encontro girou em torno da apresentação do RCC do município de Canoas. Coordenadores, formadores e professores discutiram sobre desafios para a implementação da BNCC/RCC neste momento de perigo e incertezas, fazendo uso das mais modernas tecnologias disponibilizadas para auxiliar tanto professores quanto alunos no processo de ensino-aprendizagem a distância e no planejamento de aulas e atividades remotas. Após apresentação dos coordenadores, formadores e sistematizadores foi feita uma síntese sobre as formações continuadas a partir de 2018 até o presente. O ano de 2019 teve seus encontros de implementação do RCC agendados e realizados. No início de 2020, já existia um planejamento de encontros, porém, infelizmente, seguido de período de suspensão em função da pandemia. A partir desse momento, as escolas se mobilizaram para oferecer ensino remoto de professores aos seus alunos. A Secretaria, por sua vez, percebeu a necessidade de organizar essa prática. Hoje, essa necessidade atravessa nosso dia a dia, sendo preciso continuar nosso trabalho, frisando o acesso às novas tecnologias virtuais e as novas formas de interação entre professores e desses professores com os alunos.

Na sequência, foram apresentadas três questões fundamentais como provocações para auxiliar na discussão do momento. A primeira questão foi o atendimento das escolas às necessidades e exigências do alunado de forma massiva, pois nem todos os alunos estão aderindo a esta nova forma de atendimento virtual. A segunda questão foi sobre o grande desafio de ensinar o inglês na rede pública, quando existe a “crença” de que não se aprende inglês na escola pública, junto ao desafio de planejar a prática da oralidade em sala de aula e agora na distância. Recorrente disso, verificou-se que é preciso identificar quais recursos serão usados para conversar e alcançar esses alunos. A terceira questão abordou o acolhimento dos estudantes na volta à escola. Sabe-se que nada mais será igual a antes. Existe um planejamento de implementação do RCC em parceria com o time *Google* e Prefeitura. Contudo, haverá uma mudança drástica, uma quebra de paradigmas, conteúdos e formas de trabalho. Sabe-se que a estratégia de ensino mudará; que o professor trabalhará com turmas menores; haverá uma mudança de foco e visão sobre como cativar e capacitar os alunos. Professores precisam ser mais pesquisadores do que nunca, mudar o foco das aulas.

Percebeu-se, ao longo da discussão, que não estamos preparados para encarar a educação face à pandemia. Aprendemos, de uma maneira drástica, que não é mais possível agarrar-se aos velhos moldes de aprendizagem e às velhas propostas de exercícios engessados. Aprende-se inglês através da curiosidade. Por tanto, nossas aulas deverão ser centradas no aluno e nas suas necessidades, destacando a importância da língua como fonte de informações diversas, de acesso aos pontos de vista de outros países e culturas. Agradou muito a sugestão de os alunos assistirem as *LIVES* em inglês que acontecem nos meios de difusão massivos e disponíveis, visando, assim, à elaboração de atividades que incitem os alunos a pesquisarem, a se interessarem pela língua, a aprenderem a língua. Seguidamente, um dos formadores apresentou um plano para auxiliar os professores no planejamento de suas aulas virtuais e no acesso aos estudantes. Para tanto, dividiu a apresentação em três eixos, impulsionados pelos questionamentos: Por onde começar? Para onde olhar? Como ir?, respectivamente.

No primeiro eixo que inicia com o questionamento “Tá, mas por onde eu começo?”, foram apresentados o site da “Nova Escola”, que possui planos de aula adaptados e alinhados para o uso a distância, gratuitos e abertos aos professores, com atividades organizadas por anos, disciplina e competências e o SAE digital que é um site que orienta como montar planos de aula. No segundo eixo, com o questionamento: “E agora, para onde olho?” o formador trouxe os sete pontos que a UNESCO identifica como habilidades do século 21 para desenvolver com os alunos. Por último, no terceiro eixo da questão: “Tá bem, agora como vou?”, o formador destacou o ensino focado no aluno, fora do conteudismo e o protagonismo do professor, trazendo as aprendizagens essenciais, competências, adaptabilidade e a importância da realidade para seu futuro. Foram mostradas e explicadas, também, de forma geral, as ferramentas disponíveis: *Google Classroom*, *Google sites* e *Google formulários* com seus respectivos links e recursos existentes. Dos anseios e das reflexões dos professores presentes surgiram uma série de recursos didáticos, tecnológicos sugeridos pela BNCC/RCC que podem auxiliar tanto professores na elaboração de atividades remotas quanto os alunos na assimilação de diferentes padrões linguísticos da fala que fogem da norma culta, no estudo de formas que dialogam com questões de economia da língua, de situações linguísticas, nas quais é mais importante transmitir mensagens do que reproduzir estruturas gramaticais.

Os professores também se mostraram preocupados com aqueles estudantes que não têm acesso à internet. Um dos formadores esclareceu que a mantenedora realizou um levantamento sobre essa situação e que está buscando alternativas para disponibilizar o acesso para estes estudantes. Acrescentou, ainda, que as escolas estão

organizadas para entregar material impresso aqueles que não dispõem de internet.

Uma das participantes comentou estar preocupada mais com a aproximação do aluno ao ambiente escolar do que com o conteúdo. A partir deste comentário e das reflexões dos presentes, concluiu-se que não será mais possível manter a pretensão de ensinar conteúdos na volta dos alunos e, sim, de preocupação com sua saúde emocional, física e familiar, isto é, a primeira interação será de acolhida. Sugeriu-se, então, aproveitar o retorno dos estudantes, que em função dos protocolos de vigilância sanitária deverão retornar aos poucos, para fazer uma revisão de conteúdos, a fim de detectar as necessidades deles de forma mais individual.

Alguns professores manifestaram sua preocupação com os sextos anos porque não possuem conhecimento pré-existente da língua. Perante isto, um dos formadores sugeriu que fossem enviadas brincadeiras, jogos que foquem mais no léxico do que na gramática; que se parta do interesse dos alunos, como músicas, cruzadinhas, caça-palavras; que se converse com os professores dos anos anteriores, sobre a experiência, ou possível contato das crianças com a língua. Validou-se, também, o uso do blogger, de aplicativos do *Google*, *Jamboard*, *Google Expeditions*, *Ted.com* que podem ser usados como ferramentas para as atividades remotas. Ainda no campo dos aplicativos, sugeriu-se o *Cake* que oferece músicas em inglês e português.

Outro assunto preocupante foi com relação ao retorno das atividades enviadas aos estudantes pelos professores, uma vez que esse retorno é sempre dado pelos mesmos alunos e o número é pequeno. Boatos sobre o ano escolar perdido ou já ganho para todos têm desmotivado muito os alunos, ocasionando a baixa adesão às atividades remotas. Constatou-se, por um lado, que as famílias não estão preparadas para esse tipo de ensino; muitos pais não têm condições de ajudar seus filhos nos anos iniciais porque não são alfabetizados. Por outro lado, os alunos não conseguem estudar sozinhos. Estão perdidos e desorientados. As ferramentas mais usadas pelos alunos para interagir com os professores têm sido o *Google Classroom*, o *WhatsApp*, o *Google Drive*, *Facebook* e o site das escolas.

Vale destacar o importante papel que o professor ocupa no processo ensino/aprendizagem como mediador e gerenciador do conhecimento e não como mero transmissor de informações. Conteúdos contextualizados, considerando-se a experiência de vida do aluno e seu conhecimento de mundo devem primar em sala de aula. Conhecer o aluno deve fazer parte da sua prática educativa da escola, respeitando as diferenças e o limite de cada um, baseando-se na generosidade e afetividade. Deve atuar de forma a levar o educando a pensar, criticar e gerar

dúvidas para a produção do conhecimento. A família e a escola, que intervêm no processo pedagógico, devem trabalhar em parceria visando à formação da identidade do educando como um cidadão no convívio social (MENDES, 2006) e, com certeza, todos esses princípios norteadores não poderiam ser diferentes em época de isolamento social. Esse momento especial imposto pela pandemia está repleto de novidades e desafios; novidades porque, pela primeira vez, depende-se única e exclusivamente da tecnologia para poder ensinar, aprender e aprender a aprender; desafios, porque constatou-se que, tanto professores quanto alunos, não estão preparados para enfrentar essa nova realidade. É necessário que todos os envolvidos no processo educacional se unam e passem a manifestar seus anseios, trabalhando colaborativamente. Este encontro foi extremamente produtivo e pertinente, pois mostrou um leque de recursos e plataformas visuais que estão, de fato, à disposição do professor e da necessidade, acima de tudo, de fazermos cursos de capacitação nas novas tecnologias.

O encontro mostrou ser um espaço para acolhimento dos professores e de reflexão para repensar novas estratégias que permitam retomar o ensino da Língua Inglesa, a implementação gradual do RCC, pois velhos moldes não cabem mais. Verificou-se um enorme potencial de criatividade em cada um dos professores de Língua Inglesa da Rede. Estamos passando por um franco processo de assimilação e acomodação gradual de professores e alunos às novas tecnologias, que nos possibilita entrar num novo tempo para além da pandemia.

Considerações finais

Entendemos que a apropriação e a implementação da BNCC/RCC é um processo complexo que, para acontecer, precisa da mobilização de pessoas e recursos para além de qualquer componente curricular. A partir dos relatos dos encontros descritos ao longo deste texto, se depreende que ainda estamos numa fase intuitiva e experimental de apropriação. Observa-se que os professores estão receptivos e abertos às mudanças necessárias. São criativos, dedicados, competentes e comprometidos. O último encontro mostrou isso. Infelizmente, a pandemia interrompeu a nossa sistemática de encontros, planejamento, estudo e implementação do RCC, forçando-nos a desviar o nosso foco e traçar estratégias para garantir o processo de ensino/aprendizagem de forma dramática, porque ninguém estava preparado para lidar com tamanho desafio. Prova disso foi o número de professores presentes no terceiro encontro. Uma nova relação está sendo estabelecida: uma relação de diálogo e colaboração, que não nasceu

agora. Essa relação vem sendo construída através da articulação da Secretaria com as equipes diretivas das escolas e a realização da formação continuada por componente curricular, tendo seu corolário nas edições anuais do Projeto de Pesquisa: “Saberes em Diálogo”. Mesmo que as discussões e reflexões, ao longo dos encontros, tenham ficado muito nas questões e problemas da rotina diária, professores e gestores estão tomando ciência da necessidade do trabalho em equipe para resolução de problemas. É um momento de muita reflexão, revisão de sistemáticas e de conceitos, um momento de transição. Professores, escola, mantenedora estão sensíveis para a mudança, o movimento que existe para redesenhar o processo de ensino/aprendizagem se torna cada vez mais vigoroso. A última formação continuada deixou para todos os envolvidos uma mensagem muito clara: “Unidos somos mais fortes”.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

GATTI, B. A. ; Eet al. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Edições UNESCO, Brasília, 2019.

HANUSHEK, E., RIVKIN, S. Generalizations about using Value - Added Measures of Teacher Quality. **American Economic Review**. v. 100, n. 2, p. 267-71.

MENDES, W. de O. **Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem**. Inesul, Londrina, p. 01 - 12, 30 jan. 2014. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

NOVA ESCOLA ASSOCIAÇÃO, FUNDAÇÃO LEMANN. **BNCC na Prática**. Aprenda tudo sobre as Competências Gerais. e-book, 11 de outubro de 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12720/bncc-baixa-em-pdf-o-e-book-de-competencias-gerais>>. Acesso em: 19 de jun. 2020.

ROCKOFF, J. E. The Impact of Individual Teacher on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*. v. 94, n. 2, p. 247 -52.

PEARSON R. **Rita Pearson**: cada criança precisa de um herói. Ted Talks Education. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion?language=pt#t-452048>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SABERES EM DIÁLOGO. **Lançamento do 4 Saberes em Diálogo**: Em Rede, Com a Rede, Para além da Rede. 4. ed. You Tube Live. Transmitido ao vivo em 14 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i-Ivsp6w3Xk>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Capítulo VIII

O Ensino da Libras na Escola Bilíngue para Surdos no Município de Canoas

*Patricia Stangherlini da Cunha*¹

*Lucimeri Teixeira Piachiski*²

Introdução

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. A BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Na área de linguagens a BNCC (BRASIL, 2017, p. 63), diz que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Ainda destaca que na BNCC “a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – anos finais, Língua Inglesa” (BRASIL, 2017, p. 63).

Vemos então a Libras citada apenas como uma linguagem e não como um componente curricular. Apesar de a Libras ser uma língua oficial no Brasil e termos 9.717.318 pessoas que se declararam surdas, segundo IBGE 2010, havendo

1 Professora da EMEF Bilíngue para Surdos Vitória. Formada em Pedagogia – ISEE. Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva – UNIASSELVI. Supervisão escolar – UNINTER. Técnica em tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) - IFRS. E-mail: patricia.dacunha@canoasedu.rs.gov.br

2 Diretora da EMEF Bilíngue para Surdos Vitória. Formação LP em Educação Física- UFRGS. Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Ludicidade e Motricidade- ULBRA. Especialização AEE Surdez – UFMG. E-mail: lucimeri.piachiski@canoasedu.rs.gov.br

várias escolas bilíngues para surdos no país e tendo legislação que a regulamenta, ela não foi contemplada como componente curricular no documento.

O Decreto Federal 5626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que os alunos surdos devem ter uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda. Neste modelo, a Língua Brasileira de Sinais é a língua de instrução no sentido de possibilitar o acesso ao conteúdo de todas as disciplinas, inclusive de Língua Portuguesa. Para isso, ela deve ser adquirida pelas crianças surdas o mais cedo possível, o que, em geral, vai se dar na escola, preferencialmente na interação com interlocutores surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais ou ouvintes com fluência na língua.

Considerando os aspectos acima fundamentados, o presente texto tem como objetivo fazer um relato da implementação do componente curricular da Libras no Referencial Curricular da cidade de Canoas.

Do convite à participação

A diretora da EMEF Bilíngue para Surdos Vitória Lucimeri Teixeira Piachiski foi convidada pela Diretoria de Formação Projeto e Pesquisa (DFPP) para uma reunião, com a então diretora Cristiane de Boite que trouxe a preocupação de contemplar a escola bilíngue para surdos do município, colocando a Libras como componente curricular no referencial curricular que já vinha sendo construído, afinal a Libras é a primeira língua do surdo e na qual ele é alfabetizado. A proposta foi prontamente aceita pela diretora com muita alegria, pois era o reconhecimento da escola bilíngue, do cidadão surdo e da sua língua.

A EMEF Bilíngue para Surdos Vitória é um escola pública municipal de Tempo Integral e está situada na rua Caçapava, 400, no Bairro Mathias Velho, em Canoas-RS. É a única escola para surdos no município de Canoas e foi inaugurada em 19 de março de 2003, com o nome de EMEF Especial para Surdos Vitória, destinada a contemplar o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos de várias idades oriundos de muitos bairros de Canoas e demais cidades da Região Metropolitana de Porto Alegre. No ano de 2014, a escola passa por um processo de ressignificação da sua proposta pedagógica, passando a ser bilíngue e adequando seu currículo escolar, sua estrutura de atendimento, e o componente curricular da Libras passa a ter equivalência de carga horária com a segunda língua, o português escrito. Como destaca Bastos (2017, p. 6):

O papel da língua de sinais na escola vai além da sua importância para o desenvolvimento do surdo, por isso, não basta somente a escola colocar duas línguas em sua proposta educacional, é preciso que haja a adequação curricular necessária, apoio para os profissionais especializados para favorecer surdos e ouvintes, a fim de tornar o ensino apropriado a particularidade de cada aluno.

A proposta foi levada para a escola pela diretora Lucimeri, porém não havia tempo hábil para uma prolongada discussão e optou-se por entregar o projeto de construção dos marcos de aprendizagem à professora Patrícia Stangherlini da Cunha, com formação na área e por ser professora de Libras na escola, trabalha com o currículo integrado, EJA, anos iniciais e finais, tendo contato com todos os professores da escola para ouvi-los sobre a construção dos marcos de aprendizagem, assim como contato com todos os alunos para perceber as necessidades de desenvolvimento em cada etapa da aprendizagem.

A Construção

A construção do referencial da Libras se deu a partir de algumas questões muito relevantes relacionadas ao sujeito surdo, sua língua, cultura e aprendizagens. Para seguir, é importante ter conhecimento sobre a língua de sinais, assim como as principais diferenças entre a criança surda e ouvinte, com relação à aquisição da língua materna (L1 ou língua de instrução). Vejamos a seguir.

Libras

Libras é a sigla para Língua Brasileira de Sinais, entendendo que a língua de sinais é uma forma natural de comunicação entre as pessoas de determinado grupo. É uma língua organizada e não apenas uma junção de gestos. As línguas de sinais não são universais, cada país possui a sua, e em todas, assim como em qualquer idioma, existem os regionalismos.

A língua de sinais tem estrutura própria e apresenta todos os níveis da gramática: sintático, fonológico, semântico e pragmático. Assim como a língua oral, está sempre em constante transformação. A criação ou substituição de um sinal é feita pela comunidade surda de acordo com a sua necessidade e acontecem nas associações ou federações, onde os surdos se reúnem com frequência para discussão de assuntos variados, como seus direitos, o dia-a-dia, política, moda e tudo que lhes interessa.

Existe a escrita de sinais, que possui a mesma estrutura da língua de sinais, chamada de *Sign Writing*, que é um recurso utilizado por algumas escolas bilíngues.

Os sinais são formados pela configuração das mãos (forma da disposição das mãos para fazer o sinal), o ponto de articulação (local onde é feito o sinal, que pode tocar o corpo ou não) e, principalmente, da expressão facial. A expressão facial é que dá a “entonação”, ou até mesmo o significado do sinal, onde os ouvintes usam o tom da voz para diferenciar alegria de tristeza, por exemplo. Usa-se, também, em proporções menores, a expressão corporal.

Nem todas as palavras possuem sinal equivalente, então nesses casos é utilizado a datilologia, que é uma forma de soletração. O surdo gesticula letra por letra da palavra que quer “falar”. Artigos, conjunções e preposições não são usados na Libras. Os verbos são conjugados através da expressão corporal ou ao adicionar um sinal complementar, não há uma conjugação parecida com o português, quando transcritos os verbos são usados no infinitivo. Para que tenhamos o entendimento do tempo que o surdo está usando, deve-se ficar atento ao contexto das frases.

Existe na língua de sinais os classificadores que substituem alguns substantivos e adjetivos, e trazem a ideia de tamanho, volume e quantidade. São extremamente usados nos mais variados contextos. São os classificadores que conferem clareza necessária em relatos, contação de histórias, entre outros.

Aprendizagem da libras pela criança surda

A aquisição da linguagem pela criança ouvinte se inicia em casa, ouvindo os pais, irmãos, ou seja, a família em geral, se comunicar. Essas crianças que crescem em uma família alfabetizada têm contato com a escrita alfabética quase que diariamente ao longo de seu desenvolvimento. Isso fica fixado na memória da criança; quando ela inicia a etapa da alfabetização, a escrita já é algo familiar, facilitando o processo de entendimento. A alfabetização da criança ouvinte se dá pelo som, utiliza-se também o visual, mas a aprendizagem dela já está acontecendo desde o momento em que os pais leem uma história para seus filhos. Posteriormente, essa criança tenta adivinhar o que está escrito; nesse momento, ela já está se familiarizando com a escrita alfabética. Essa alfabetização se dá basicamente a partir de fonemas e grafemas.

Tal processo é completamente diferente quando falamos de crianças surdas, pois muitas delas são filhas de pais ouvintes e alfabetizados, que, apesar

disso, não proporcionam o contato da criança com a escrita. Esses pais, em sua grande maioria, só pensarão em adquirir o conhecimento em língua de sinais quando comprovado que seu filho é surdo e passarão a usar somente essa forma de comunicação com a criança, o que faz tardar o contato da criança com a Libras e pode ainda trazer grandes consequências, especialmente se a pessoa que vier a ensinar língua de sinais para os pais não for surdo ou um ouvinte fluente, como salientam Lodi e Lacerda (2009, p. 139):

As crianças surdas não vivenciam uma condição linguística tão favorável como a das crianças ouvintes: a língua de sinais não é adquirida em casa nem em variados ambientes. Muitas vezes, o uso de sinais é aprendido somente com pessoas ouvintes que têm domínio parcial da língua, o que traz consequências graves para os processos de subjetividade [...]. Em nossa realidade atual, para que seja respeitado o direito do surdo a formar-se como pessoa bilíngue, temos de considerar que a imersão na língua de sinais pode ocorrer menos tardiamente, o que configura um compromisso inescapável dessa etapa da educação básica em qualquer escola que receba surdos [...].

Baseado na vivência que temos na nossa escola, podemos afirmar que as crianças surdas, em sua maioria, chegam na escola sem língua alguma, sem comunicação com a família e com seus pares. Assim, ao chegar, iniciamos o processo de imersão na língua de sinais. Antes de se pensar em conteúdos é preciso pensar em ensinar a língua para essa criança, para que, a partir da aquisição dos sinais, ela possa começar a compreender o mundo e começar a se expressar.

Para alfabetizar uma criança surda, é preciso utilizar muito material visual, como, por exemplo, cartões com desenhos sempre acompanhados das palavras escritas alfabeticamente, para que a criança estabeleça a relação dos desenhos com os sinais e já se acostume com as letras escritas. Também se faz necessário o contato da criança com outras pessoas surdas, pois assim mantém-se um diálogo, um contato direto em língua de sinais, o que faz com que ela assimile com mais facilidade, visto que os sinais não ficam isolados. A este respeito convém destacar que:

[...] as crianças surdas precisam ter a chance de desfrutar do encontro surdo-surdo. Os pais ouvintes precisam descobrir este mundo essencialmente visuo espacial e conhecer a língua de sinais. [...] Possibilitar a aquisição da linguagem das crianças surdas implicará um desenvolvimento mais consistente do seu processo escolar. [...] crianças que vão para a escola com

uma língua consolidada, terão possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com mais consistência (FERNANDES, 2010, p. 31).

É preciso, então, utilizar sempre a associação da imagem com o sinal com a criança surda, isto é, a imagem ou o objeto propriamente dito e o sinal a que corresponde. Assim, depois de ter fluência nos sinais, passa-se a introduzir as letras na sua alfabetização.

Organização do Referencial

A partir do exposto, passamos à organização do referencial curricular da Libras, que foi estruturado pensando nos alunos surdos, independentemente de onde estão inseridos, seja em escola bilíngue ou no ensino regular.

Baseado na falta de conhecimento da língua e escassez de vocabulário, viu-se a necessidade de abordar a ampliação dos vocábulos nos primeiros anos do ensino fundamental. Seguem os blocos e suas estruturações.

Do 1º ao 4º ano os alunos entram em contato com a língua, seja com sinais isolados ou em contexto, para já se familiarizarem com sua estrutura gramatical. Mas destacamos que a dedicação maior nesses anos é a ampliação de vocabulário, sempre pensando na relação sinal x significado x grafia. Atribuir significado aos novos vocábulos é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, pois ela precisa compreender e saber empregar este sinal em qualquer situação, além da necessidade de estimular a criatividade dos educandos, fazendo com que os mesmos se expressem na sua língua de forma lógica e coerente. Nesses anos iniciais os educandos também têm contato com a literatura surda, com a contação de histórias; como ocorre com toda criança, o lúdico ajuda muito na aprendizagem.

O 5º ano é considerado um ano de transição, e dessa forma ficou com um bloco específico. Neste ano trabalhamos com a Libras apenas em contexto, não deixando de lado o estudo de novos vocabulários. Porém, qualquer novo sinal ou significado introduzido nas aulas, sempre está em uso aplicado (contexto), e não mais com sinais isolados, para que os alunos aprimorem sua forma de expressão e de compreensão, visto que no ano seguinte estarão em contato com diversos professores que possuem formas diferentes de sinalizar, abordando os mais diversos assuntos. Aqui também abordamos a interpretação de texto sinalizado, que é extremamente importante, visto que as aulas são todas em Libras, a compreensão é essencial.

Já no bloco do 6º ao 9º ano entra-se de fato na gramática da língua. Onde os alunos passam a entender questões mais complexas das regras gramaticais e a ampliar seus conhecimentos acerca da história, literatura e cultura surda.

Neste bloco, a relação Libras - Português fica mais estreita, o contato dos alunos com produções escritas se amplifica, não deixando de praticar sua expressão em língua de sinais. Aborda-se também toda a parte histórica dos sujeitos surdos, desde os primórdios até a atualidade, perpassando por seus direitos e deveres como cidadão e cidadão surdo, assim como conhecer e reconhecer as produções literárias dos surdos, além de estimular as produções próprias dos educandos.

Para implantação na escola regular

Quando abordamos a implementação do componente curricular em uma escola regular falamos em algo desafiador, pois demanda ter um profissional capacitado para tal cargo. O ideal, para ambas as realidades, é que esse professor seja surdo com formação na área afim. Na ausência do professor surdo é necessário que o professor ouvinte que assuma essa disciplina tenha, além de formação, fluência e contato com a comunidade surda. Padden e Humphries (1998, p. 5) referem que:

Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas surdas para os alcançar.

Cabe destacar que a Libras é uma língua viva, ou seja, está em constante mudança e evolução. Se o profissional não está inserido efetivamente na comunidade surda, acaba ficando defasado, o que acarreta prejuízos aos educandos. As formações na área são importantes como em qualquer outra área, mas o contato com os pares surdos ou com a cultura em si é fundamental para a qualificação desse profissional.

O referencial curricular foi pensando visando o aluno surdo, seja ele inserido na escola bilíngue ou incluído na escola regular. Acreditamos que onde quer que o aluno esteja deve ter um ambiente bilíngue para que seu desenvolvimento seja pleno.

Além da formação do professor que ministrará a disciplina é importante também que se pense nas turmas em que será ministrada, a idade dos alunos e a carga horária que será dispensada para esse aprendizado. O conhecimento da Libras não se esgota na língua, é importante que os alunos tenham contato com a cultura surda e com alunos surdos, tendo na prática o aprendizado.

É pertinente dizer que a fluência da língua é adquirida com o contato e troca entre ouvintes e surdos, mas que o conhecimento básico da língua já ajudará muito quando o estudante tiver contato com uma pessoa surda. O aprendizado da Libras deve ser lúdico e divertido, através de jogos, brincadeiras, teatro, atividades de expressão facial e corporal, pois as expressões transmitem, junto com os sinais, sentimentos e emoções.

O RC da Libras traz nos seus marcos de aprendizagem, em todos os anos do ensino fundamental, as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelo professor e deve ser valorizada para que de fato a escola se torne um agente de transformação e inclusão na vida das pessoas surdas.

Considerações finais

A educação de surdos exige uma formação constante de seus professores tanto na particularidade desse componente curricular quanto na fluência da língua de sinais para que o aluno surdo tenha total compreensão da informação a ser passada pelo professor. A implementação do RCC reconhecendo a Libras (língua brasileira de sinais) como componente curricular é um passo muito importante para a educação de surdos no município de Canoas, pois é o reconhecimento da escola bilíngue para surdos, da sua língua e identidade.

Temos consciência de que a formação de professores para trabalhar com surdos é uma construção contínua, pois estamos falando de língua, cultura e identidade. A construção dos marcos contou com a experiência dos professores e baseou-se na observação atenciosa das necessidades dos alunos durante os dezessete anos de existência da escola bilíngue do município e nas muitas trocas feitas entre outras escolas para surdos e seus professores.

O componente curricular de Libras vai além dos muros da escola bilíngue, pois servirá para sua implementação nas escolas regulares favorecendo o contato de professores e alunos ouvintes, minimizando os problemas de comunicação com os alunos surdos quando estes se encontram em ações realizadas pelas

secretarias do município, tais como gincanas, atividades esportivas, culturais, diminuindo o constrangimento e a exclusão sentido pelos estudantes surdos por não serem entendidos. Outro benefício que o componente curricular trará é o aumento de professores surdos que passarão a fazer parte do quadro de professores da escola. Esse perfil docente contribuirá para um currículo mais embasado na cultura e identidade surdas. É de grande importância para os alunos surdos uma referência de professor surdo, sobretudo porque contribuirá de forma positiva na sua autoestima e influenciará na construção da sua identidade surda. A criança surda, quando aprende por meio de uma educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua, aprenderá com mais facilidade o português, e terá um maior desenvolvimento intelectual.

Sem o acesso à Libras o surdo continuará sem conhecer sua própria Língua e apresentará dificuldades de leitura e escrita na Língua Portuguesa e seu aprendizado em todas as disciplinas ficará comprometido.

Referências

BASTOS, E. R. M. **A Libras como Disciplina na Educação Básica**: Uma pesquisa com professores da rede estadual de Caxias - MA, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_662>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 21 set. 2020.

FERNANDES, E. (Org). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Orgs.). **Uma escola duas línguas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Sharing a Culture**. WFD News, Mar.1998.

Capítulo IX

A formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na área da Matemática: a experiência do município de Canoas a partir de professoras formadoras da/na/com a rede

*Janaína Mota Fidelis*¹

*Gabriele Bonotto Silva*²

*Kelly da Silva Rebelo*³

*Kátia Renata Quinteiro Juliano*⁴

Introdução

A necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, levou o município de Canoas a elaborar o Referencial Curricular Comum (RCC) para a sua rede municipal de ensino. O RCC foi elaborado no ano de 2018 por meio da parceria de órgãos da Secretaria Municipal de Educação e de professores da rede. Com a conclusão do referencial, o novo desafio do município foi preparar seus professores para colocar em prática o RCC nas salas de aula. Desse desafio surgiu o projeto “Cartografias da Implementação do RCC: ensino fundamental”, com o intuito de atender a demanda de formação da rede municipal de ensino para conhecer e se apropriar da proposta desse referencial.

Para um processo de formação de qualidade, a equipe coordenadora do projeto convidou uma equipe de professores da própria rede municipal de

1 Professora de anos iniciais do Ensino Fundamental - PEBI - EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, Canoas/RS. Mestranda em Educação pela UFRGS. E-mail: janaina.fidelis@canoasedu.rs.gov.br

2 Especialista em Educação Básica, atuando na Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME, Canoas/RS. Professora no curso de Pedagogia da Cesuca – Faculdade Inedi. Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle. Bolsista CAPES PROSUC. E-mail: gabriele.silva@canoasedu.rs.gov.br

3 Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na EMEF Erna Würth, Canoas/RS. Especialista em Educação Matemática: Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela UNIFRAN. E-mail: rebelokelly@gmail.com

4 Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na EMEF Carlos Drummond de Andrade, Canoas/RS. Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. E-mail: katia.juliano@canoasedu.rs.gov.br

educação para a sistematização e execução das formações, paralelamente com a pesquisa referente à implementação do RCC. Os professores foram convidados de acordo com suas experiências e formações para elaborar, ministrar e registrar as atividades formativas. Assim, as formações foram organizadas por anos escolares e áreas do conhecimento.

Diante do exposto, nós, professoras atuantes em diferentes espaços da rede municipal de ensino de Canoas, assumimos a empreitada de articular a reflexão acerca do RCC e o ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Nossos diferentes lugares de fala e nossas diferentes experiências, de acordo com a formação acadêmica e com as realidades escolares das quais fazemos parte, proporcionaram um olhar múltiplo para a elaboração e sistematização desse diálogo com os demais professores da rede. Essa experiência nos permitiu vivenciar diversos papéis, atuando nesse processo como formadoras e sistematizadoras/pesquisadoras.

Nesse sentido, o objetivo principal deste texto foi analisar e refletir acerca da prática docente voltada para o ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que essa foi a nossa temática ao longo das formações, assim como percebemos recorrentes solicitações de tal aprofundamento por parte das demais colegas da rede. Para atingir tal objetivo, nosso diálogo pautou-se não só no RCC como também no ensino para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Como acreditamos que o ensino da Matemática para o desenvolvimento de habilidades e competências implica dar significado a esta área do conhecimento e suas utilizações no cotidiano, nossa discussão ao longo deste texto é pautada em conceitos e práticas que direcionem a tal reflexão. Após descrever o método, abordamos os desafios para implementar o RCC e o ensino da Matemática pautado em habilidades e competências. A seguir, discutimos sobre conceitos relativos ao fazer pedagógico a partir de jogos e resolução de problemas para que a Matemática escolar não se resume apenas na aprendizagem de números e algoritmos. Além disso, ao longo da discussão, apresentamos o olhar e a reflexão dos professores participantes dos diálogos formativos. Por último, nossas considerações finais trazem as conquistas, os desafios e as possibilidades de trabalhar com o ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Método

Para atingir o objetivo da pesquisa, analisar e refletir acerca da prática docente voltada para o ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental,

utilizamos registros das formações realizadas pelas formadoras/pesquisadoras nos anos de 2018 e 2019. Os registros continham relatos sobre as formações e os conceitos que foram abordados, além da participação dos professores.

Para analisar o corpus da pesquisa, nos pautamos na análise textual discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2007). O processo passou pela unitarização, categorização e construção do metatexto. As categorias emergentes apresentam as diferentes faces da formação de professores na área de Matemática, a saber: formação continuada de professores: o desafio da implementação RCC; o ensino da Matemática nos anos iniciais pautado em habilidades e competências; o jogo no ensino da Matemática; e sentimentos e percepções das formadoras e pesquisadoras: como ocorre o processo de formação continuada com pares.

Formação continuada de professores: o desafio da implementação do RCC

A caminhada acadêmica dos professores começa na formação inicial, ou seja, nos cursos de licenciatura. Porém, o professor está em constante processo de construção e reconstrução, apropriando-se do que é ser professor na atualidade e da realidade da sua comunidade educativa. A partir disso, torna-se necessário a formação continuada, para que o professor possa dialogar com os seus pares e continuar o seu processo a partir da ação-reflexão-ação e da práxis pedagógica.

Nesse sentido, Pimenta (1994) apresenta a práxis como relação entre a teoria e a prática. No caso dos professores, é preciso relacionar a teoria e a prática na atividade de ensino-aprendizagem, sempre articulando o objeto de estudo do ensino-aprendizagem que é a didática. A própria atividade docente é práxis e envolve conhecimentos técnicos, teóricos e práticos que ocorrem de forma sistemática, científica e intencional. A práxis aparece ainda como uma atitude humana de transformação da sociedade (MARX *apud* PIMENTA, 1994), ou como a atividade humana que mobiliza conhecimentos para transformar o mundo. Por isso, toda práxis é transformadora (VÁSQUEZ *apud* PIMENTA, 1994).

Como a teoria e a prática são indissociáveis, a implementação do RCC nos mobilizou, como professores, a nos apropriarmos deste novo documento e dos seus conceitos, para assim modificarmos ou adaptarmos nossa prática. A mudança de percepções passa pelo conceito de habilidade e competência. Compreendemos por habilidade as aprendizagens essenciais que precisam ser asseguradas aos educandos de cada rede de ensino (BRASIL, 2017), ou ainda, a

mobilização de conhecimentos e capacidades para resolver situações-problema do cotidiano (PERRENOUD, 1999). Por competência, entendemos a forma eficaz de resolver diferentes situações, articulando recursos cognitivos, habilidades, conceitos, atitudes, capacidades, informações e valores (PERRENOUD, 1999).

Para aproximar-se do ensino por habilidades e competências, as formações foram feitas a partir de seus pares, ou seja, a partir de professores que atuam na própria rede municipal e que estudaram a BNCC e o RCC para debater com os colegas e pensar estratégias de adaptação e aplicação para cada realidade escolar. Esta perspectiva de formação com os pares, de forma contínua e sistemática, corrobora com Magina, Santana, Santos e Merlini (2018) que enfatizam que é mister criar modelos de formação de professores que promovam a reflexão e o diálogo, além do olhar para a sua própria prática pedagógica. Sob essa perspectiva, a seguir apresentaremos aspectos de uma das formações realizadas para a implementação do RCC: a Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O ensino da Matemática nos anos iniciais pautado em habilidades e competências

O ensino pautado em habilidades e competências sugere a contextualização com a vida real, visto que habilidade está relacionada à capacidade de resolver situações cotidianas, e competência diz respeito à capacidade de articular conhecimentos, habilidades e ações para a tomada de decisões (PERRENOUD, 1999).

Outrossim, a BNCC (BRASIL, 2017) indica um conjunto de ideias fundamentais que a escola precisa desenvolver na forma de objeto do conhecimento para o desenvolvimento do pensamento matemático. Essa proposta implica utilizar o objeto de conhecimento a ser trabalhado em sala de aula para desenvolver competências para a vida em sociedade, buscando, assim, desenvolver o poder matemático para a tomada de decisões. Além disso, a BNCC (2017) e o próprio RCC possuem uma proposta de ensino em espiral, no qual o conhecimento, as habilidades e as competências iniciam seu desenvolvimento e são aprofundados e consolidados no decorrer dos anos escolares de acordo com a maturidade cognitiva subentendida à idade do estudante e ao ano escolar.

Tal perspectiva implica desvincular o ensino da Matemática do ensino conteudista. O que acarreta associar o conteúdo (objeto do conhecimento, conforme a BNCC) ao desenvolvimento de habilidades. Contudo, destacamos

aqui a fragilidade da formação voltada para a Matemática nos currículos das graduações em Pedagogia (CURI, 2004; ALMEIDA, LIMA, 2012; OLIVEIRA, 2012; ABRAHÃO, SILVA, 2017). Nesse sentido, percebemos forte necessidade de formações voltadas para o ensino da Matemática para as professoras de anos iniciais no exercício da função. Diante de tal realidade, Pertile e Justo (2020) ressaltam o desafio de implantar a BNCC (BRASIL, 2017) na área do conhecimento da Matemática.

Pertile e Justo (2020) destacam a necessidade de compreender aspectos relativos a conteúdos e metodologias de ensino, visto que, para saber como ensinar, é necessário saber o que ensinar. Diante disso, para ensinar Matemática nos anos iniciais desenvolvendo habilidades para a vida, o primeiro desafio é instrumentalizar e empoderar as professoras com o próprio conhecimento matemático. Por isso, o projeto Cartografias de implantação do RCC: ensino fundamental, buscou na própria rede de ensino professores com afinidade e formação adequada a cada área do conhecimento.

Com isso, professores e professoras da rede que receberam o convite e aceitaram o desafio iniciaram a preparação para as formações. Contudo, com a empreitada de formação entre pares, surgiram também preocupações, inseguranças e temores, instigando o aprofundamento teórico como possibilidade de uma fala clara e assertiva. As preocupações residiram principalmente no fato de nossos interlocutores serem nossos colegas de rede, e nossa interação não seria restrita apenas ao momento de formação. Diferente de quando a formação é realizada em outros municípios e nosso contato é pontual. Em ambos existe o cuidado para realização de uma formação contextualizada e significativa. No entanto, com os nossos colegas de uma mesma rede de ensino, essa cobrança se intensifica, pois estaremos em muitos momentos atuando em conjunto. Dessa forma, é imprescindível a construção de uma relação de confiança e diálogo colaborativo.

Essa preocupação com formações significativas para colegas da rede nos estimulou a desenvolver formações dialogadas, as quais visaram sempre articular o aprofundamento do RCC, as formas de implementá-lo em sala de aula de maneira prática e a escuta dos anseios que surgiram no decorrer das discussões. As práticas de implementação sugeridas e discutidas nas formações estiveram sempre de acordo com o que a BNCC (BRASIL, 2017) propõe para o ensino da Matemática, ou seja, a utilização de conceitos e procedimentos matemáticos para resolver problemas. Buscamos, assim, assegurar o compromisso com o letramento matemático nos processos formativos.

O letramento matemático previsto na BNCC (BRASIL, 2017) destaca o ensino da Matemática através de habilidades e competências, visto que o mesmo pressupõe o desenvolvimento da capacidade de raciocinar, se comunicar, representar e argumentar matematicamente, assegurando assim a utilização de conhecimentos matemáticos na atuação e compreensão do mundo. Para a construção de um ensino significativo, a ser consolidado no decorrer dos anos iniciais, as competências para atuar com pensamento matemático no cotidiano, acreditamos que o investimento na aprendizagem lúdica é uma excelente ferramenta para atrair a atenção infantil e desenvolver habilidades matemáticas, por isso, nos debruçamos a seguir na utilização de jogos para ensinar matemática.

O jogo no ensino da Matemática

Muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas a respeito da potencialidade dos jogos no ensino da Matemática. Essa disciplina é considerada pelos alunos como a de maior dificuldade no currículo escolar. Para eles, está fortemente relacionada a sofrimento e ausência de prazer em sua aprendizagem. Neste contexto, o jogo tem ganhado muito espaço no ambiente educativo nos últimos tempos, principalmente na área da Matemática. Ele é visto como um meio promissor de aquisição de conceitos.

Ao jogar na aula de Matemática, o aluno acaba por desmistificar um dos maiores mitos na educação: que a matemática é difícil e não é prazerosa. Neste sentido, Gómez (2005) afirma que:

[...] Uma das principais características do jogo: é proporcionar prazer. Essa característica é objeto de pesquisas psicológicas acerca do papel do jogo no desenvolvimento humano. Dando ao jogo um papel redutor da ansiedade, dando às crianças certo controle sobre o mundo, e uma forma de expressar os impulsos inconscientes (GÓMEZ, 2005, p. 386).

O jogo se constitui como uma tecnologia educativa eficaz na aprendizagem. No entanto, ele somente alcançará este objetivo se utilizado de forma adequada, ou seja, um jogo por si só não garante a aprendizagem. Cabe a nós, educadores, realizarmos esta mediação, para que de fato se constitua como uma ferramenta que auxilie no processo de ensino e aprendizagem. Pensar no que é necessário que se desenvolva, quais as habilidades o jogo possibilitará desenvolver e as estratégias do uso em sala de aula são aspectos importantes para pensarmos

durante o planejamento das atividades e na utilização dos jogos em sala de aula, pois só o jogo pelo jogo não representa a aprendizagem em si.

Sendo assim, a utilização de jogos nas aulas de Matemática possibilita ao aluno desenvolver concomitantemente sua autonomia moral e intelectual, visto que ao jogar a criança está construindo hipóteses, relações e elaborando estratégias de resolução de problemas, se apropriando de conhecimentos específicos da disciplina, assim como desenvolvendo o raciocínio lógico matemático (KAMII, 2005). Por outro lado, a educação sócio moral e intelectual ocorrem simultaneamente, já que a criança precisa respeitar as regras do jogo, esperar a sua vez, confrontar ideias e respeitar a opinião do colega. A respeito disto, Smole, Diniz e Cândido (2007, p. 12) afirmam: “Por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente”.

Para usarmos jogos nas aulas de Matemática, é necessário um planejamento, em função do objetivo que pretendemos, uma minuciosa escolha do jogo a ser proposto e que conceitos podem ser explorados através da sua utilização. É indispensável uma organização do trabalho pedagógico para além do brincar e do jogar, haver aprendizagem (SMOLE, *et al.*, 2007, p. 17). Esse planejamento se inicia pela sondagem dos conhecimentos dos alunos, para que a escolha do jogo tenha sucesso. Passa pela forma em que este é apresentado para a turma, o estudo das suas regras, que devem estar estabelecidas e compreendidas antes de iniciar o jogo, podendo, se for consenso do grupo, ocorrer modificações nas regras. Continua na organização da classe para jogar. Os grupos não devem ser muito grandes e a composição dos mesmos pode ser feita pelos próprios alunos, ou pela escolha do professor, a fim de atender as necessidades do grupo.

É imprescindível que um mesmo jogo seja jogado por mais de uma vez pelo grupo, somente assim a criança poderá se apropriar das regras e compreender o funcionamento do mesmo, construindo estratégias para vencer. Ao término do mesmo é importante que o grupo discuta sobre o jogo, as dificuldades encontradas, assim como as descobertas, e faça um registro das observações. E, para finalizar, é importante a problematização do jogo, através de uma atividade de sistematização, onde os educandos têm a possibilidade de sistematizar os conhecimentos construídos durante as partidas. Isso pode ser feito, por exemplo, através de jogadas realizadas pelo grupo e registradas por nós, professoras, durante o jogo. Podemos apresentar as jogadas e o grupo analisar o que deu certo e o que não deu e de que outra maneira poderia ser feito. Assim,

é possível nos certificarmos do que foi compreendido e o que ainda precisa ser, visto que durante a realização do jogo, por vezes, não conseguimos ter uma visão mais individualizada de cada estudante.

A resolução de problemas para dar significado à aprendizagem Matemática

A resolução de problemas pode ser uma ferramenta potente para o ensino da Matemática, desde que bem utilizada, com objetivos claros e com questões que realmente se apresentem como um problema a ser resolvido. Itacarambi (2010) destaca que, muitas vezes, as práticas em sala de aula estão arraigadas na concepção de que as situações problemas não geram ou não devem gerar dúvidas, assim como não exigem tentativas ou construção de estratégias para se encontrar o resultado. Por isso, acreditamos que, de acordo com Itacarambi (2010), para uma questão se apresentar como uma situação problema no contexto escolar, ela precisa indispensavelmente apresentar desafios para os quais não há uma solução clara, de maneira que para encontrar o resultado se faz necessário interpretar o que se pede, traçar um plano e executá-lo.

Nesta perspectiva, a resolução de problemas não é vista meramente como uma maneira de medir o conhecimento dos estudantes, mas como um meio promissor para construção de conceitos. Neste sentido, Smole e Diniz (2001) atentam que o ensino baseado na resolução de problemas deve visar à compreensão dos conceitos, à criação de estratégias e à validação de suas próprias estratégias, ou seja, refletir sobre seu próprio pensamento, a metacognição. No entanto, para que este objetivo seja alcançado, alguns cuidados são essenciais. Primeiro, é de suma importância que os estudantes não “percam” tempo com a cópia dos problemas. Os problemas podem ser projetados, ou entregues impressos, para que o tempo seja utilizado na exploração e compreensão da situação problema. Outro ponto de grande importância refere-se a não focar no algoritmo que resolve o problema, e sim na relação existente entre os números, a semântica do problema, proporcionando aos educandos o contato com a maior variedade possível de situações problemas, não ficando apenas nos problemas prototípicos, como, por exemplo, no seguinte caso: Pedro tinha 20 bolachas. Deu 12 bolachas para seu amigo. Com quantas bolachas Pedro ficou?

Por vezes, o trabalho com resolução de problemas em sala de aula não leva o estudante a refletir, compreender e posteriormente solucionar o problema. É comum vermos professores que ensinam o algoritmo da divisão, e após trabalham

problemas de divisão, ou ensinam a multiplicação e na sequência os estudantes precisam resolver situações de multiplicação. “Isto ocorre porque, geralmente, acredita-se que elas precisam dominar técnicas operatórias para resolver problemas, tendo um mínimo de linguagem matemática adquirida para expressar suas resoluções” (CAVALCANTI, 2001, p. 123). Desta forma, o educando não precisa compreender a situação, a relação entre os números, basta aplicar o algoritmo anteriormente trabalhado.

Neste modelo tradicional, o trabalho com resolução de problemas não abre espaço para discussão das diferentes formas de resolver um mesmo problema, pois, normalmente, os estudantes apenas conferem o resultado exposto no quadro pela professora. Quem acertou coloca certo em seu caderno, quem errou apenas apaga e realiza a cópia da forma correta, sem que tenha havido uma discussão e uma troca, ou a validação das diferentes estratégias usadas. No decorrer das formações, abordamos essa variedade de estratégias utilizadas pelos estudantes, a variedade de situações problemas, assim como problematizamos com os professores participantes a necessidade de estimularmos e provocarmos nossos estudantes através de intervenções, para que eles compartilhem suas ideias, a forma como resolveram a situação, independente de estarem apresentando o raciocínio correto ou não, já que a análise do erro consiste em uma atividade de grande potencial para compreendermos a forma adequada de solucionar um problema.

Por isso, destacamos a importância de trabalhar as diferentes situações problemas de acordo com as possibilidades apresentadas pelos estudantes. Ou seja, um problema não pode ser fácil demais, a ponto de não apresentar nenhum desafio, como também não pode ser difícil a ponto de não ser solucionado. Sendo assim, é necessário um diagnóstico inicial, no intuito de verificar o que os estudantes já sabem e o que ainda precisam aprender, para que, assim, os problemas trabalhados por eles sejam desafiadores, solucionáveis. Dessa forma, é necessário mediar o desenvolvimento de todos os educandos, independente de suas dificuldades, para que ele ganhe autoconfiança e autoestima para iniciar a busca da resolução do problema.

Nossa concepção está de acordo com o que Dante (2009) chama de formulação e resolução de problemas como metodologia do ensino da Matemática, englobando, assim, conceitos, procedimentos, atitudes e metodologia. Nessa perspectiva, o problema é o ponto de partida para o ensino da Matemática, no qual o educando precisa interpretar e estruturar a situação apresentada, de maneira a explorar conceitos, ideias e formas de resolução. Dessa maneira, em nossos debates, buscamos abordar como a sala de aula pode ser um espaço de reflexão que

promove aproximações entre as diferentes resoluções que os estudantes podem encontrar. Essa postura possibilita aos estudantes utilizarem o que aprenderam para resolver outros problemas, realizando adequações de acordo com o que a questão necessita. Essas generalizações auxiliam na construção de um campo de conceitos para uma gama de problemas, orientando a aprendizagem não somente de conceitos, mas de procedimentos e atitudes matemáticas.

Tal entendimento aponta para um cuidado especialmente importante, e um equívoco comumente cometido em um modelo tradicional de ensino, ou seja, o trabalho com resolução de problemas matemáticos focado em palavras-chaves, tais como, ganhou, perdeu, aumentou, diminuiu etc. Destacamos que o foco não pode estar em apenas algumas palavras do problema, e sim na leitura global e na compreensão da relação existente entre os números. Nem sempre essas palavras indicam a operação necessária para solucionar adequadamente um problema. Como, por exemplo: Pedro perdeu 26 cartinhas no jogo de bafó, ficando com 38 cartinhas. Quantas cartinhas Pedro possuía no início do jogo? Este problema, analisado através da palavra-chave perdeu, sugere um decréscimo, no entanto a solução adequada é realizada através de uma adição. Para um aprofundamento sobre o tema, sugerimos o estudo sobre relações consistentes e inconsistentes entre quantidades (VERSCHAFFEL, 1994; ORRANTIA, 2003, 2006).

Outro aspecto importante ao trabalhar com resolução de problemas reside na nossa postura como educadores enquanto os educandos resolvem as situações. Enfatizamos que este momento não pode ser utilizado para sentar-se e organizar tarefas. Pelo contrário, é a possibilidade de circular entre os estudantes, observando as estratégias utilizadas para resolução dos problemas, assim como fazer registros que auxiliarão na avaliação de cada estudante. Percebemos a potência desse momento para observar as diferentes estratégias utilizadas pelos estudantes e depois solicitar que eles expliquem suas estratégias, independente de estar correto ou não. Da mesma maneira, analisar e compreender o erro pode demonstrar como o estudante está pensando, as estratégias que está utilizando, pois assim podemos compreender a causa do erro e interferir adequadamente.

Por isso, acreditamos que as estratégias devem ser constantemente discutidas em sala de aula. Perceber como o estudante chegou a determinado resultado, encorajá-lo a explicar, debater em grupo e expor diferentes estratégias para a resolução de um mesmo problema é uma ferramenta poderosa para desenvolver habilidades mais eficazes e econômicas para encontrar um resultado com sucesso. Nesse sentido, acreditamos, de acordo com Cavalcanti (2001), que estimular a oralidade na resolução de problemas pode servir de fio condutor para diferentes

tipos de raciocínio, aproximando ainda o iniciante à linguagem matemática. Outro recurso que tem grande potencial para a compreensão e resolução de problemas é o desenho, ele pode ser utilizado tanto para interpretar quanto para registrar a estratégia encontrada para se chegar a um resultado. Esses e outros recursos, tais como resolver problemas mais simples, ou seja, resolver casos particulares dentro de um problema, simular resoluções, fazer generalizações, se valer da tentativa e erro e os próprios algoritmos, precisam ser estimulados nesse processo de aprendizagem. Destacamos que estimular os estudantes a demonstrarem as estratégias que utilizaram para encontrar um resultado pode auxiliar o professor a perceber qual raciocínio foi utilizado, sendo um bom indicativo para o planejamento do fazer docente.

Sabemos que a aprendizagem matemática abarca o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades. Ensinar Matemática nos anos iniciais é um desafio que envolve a disponibilidade docente ao constante aprendizado. Compreendemos, também, que a subjetividade do professor proporciona diferentes perspectivas sobre a necessidade de aprender para ensinar. Por isso, nos dedicamos, na sequência, a refletir sobre esse processo ao longo das formações.

Sentimentos e percepções das formadoras e pesquisadoras: como ocorre o processo de formação continuada com pares

As formações e discussões acerca da BNCC e do RCC, como explicitado anteriormente, se deram a partir de encontros com os educadores da rede, que estiveram desenvolvendo papéis diversos nessa trajetória de exploração, apropriação e adaptação dos documentos com a realidade escolar do município de Canoas. Apesar da diversidade que a cidade apresenta, e que também é um dos desafios enfrentados pelos educadores, os encontros possibilitaram um diálogo profícuo, propiciando identificação por parte dos formadores (que apresentavam as discussões e algumas estratégias da implementação do RCC ao cotidiano escolar), dos pesquisadores/sistematizadores (que tinham a tarefa de escuta e descrição das formações) e dos participantes (educadores ouvintes que participavam do diálogo, trazendo sugestões, dúvidas e frustrações referentes tanto aos documentos quanto ao seu cotidiano docente).

Na posição de formadoras e pesquisadoras/sistematizadoras, fundamentamos os tensionamentos das formações nas características das competências apresentadas nos documentos, mais especificamente na área da Matemática, observando-se a quebra do ideário de ensino mecanizado do

conteúdo, uma vez que há a necessidade do desenvolvimento dos educandos para o mundo e não apenas a decora de conteúdos sem significado. Sendo assim, durante as formações, apresentamos e refletimos sobre as especificidades da BNCC, expondo de forma mais abrangente os conteúdos e os anos que devem ser trabalhados, pois não há uma indicação de metodologia ou de autores para serem utilizados. Pretendemos com essa postura deixar a escola e os professores mais livres para o planejamento das suas aulas.

Para melhor encaixar as competências⁵ no planejamento escolar, propusemos três questionamentos como ponto de partida: O quê? Para que? Como?, para então iniciar o diálogo referente ao ensino da Matemática, que foi abordada tendo como base a resolução de problemas, uma vez que apenas o algoritmo não configura ser o suficiente para que haja a reflexão. Algumas competências foram lidas, juntamente com exemplos de intervenções pedagógicas de acordo com as unidades temáticas,⁶ os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas, aproximando as aprendizagens da BNCC ao cotidiano dos educadores. Essa dinâmica proporcionou posteriormente uma real participação do grande grupo, que compartilhou suas ideias, suas atividades, seus problemas e suas dúvidas.

Nessa perspectiva, propusemos a formação de grupos para pensar sobre um determinado objeto de conhecimento e unidades temáticas do RCC, propondo estratégias a serem utilizadas em sala de aula. Esse movimento integrou colegas de diferentes escolas e diferentes pontos de vista. Após, houve a reflexão em grupo, momento em que foram analisadas as habilidades e pensadas a partir da proposta pedagógica de resolução de problemas como meio de desenvolver o pensamento matemático no estudante. Esse espaço de discussão permitiu escutarmos umas às outras a respeito das especificidades e semelhanças encontradas nas características subjetivas das turmas de cada professora. As reflexões trouxeram apontamentos em comum, tais como: a necessidade de embasamento matemático para que o raciocínio seja elaborado; as dificuldades dos alunos em relação à compreensão do número; a atenção à terminologia utilizada (que pode confundir ainda mais o aluno que ainda não

5 É definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

6 As unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2017, p. 29).

construiu determinados conceitos); e o uso do material dourado como material concreto para subsidiar a aprendizagem. Tantas inquietações possibilitaram a continuidade da abordagem em outro encontro.

No encontro seguinte, aprofundamos as discussões sobre a resolução de problemas para o ensino da Matemática, as quais tivemos como ponto de partida o letramento matemático (BRASIL, 2017). Refletimos sobre importância da compreensão leitora para a interpretação do problema, sendo posteriormente solicitado que os participantes em duplas elaborassem situações problemas que oferecessem desafios aos estudantes e, assim, desenvolvessem as habilidades propostas na BNCC. Nesse movimento, houve mais questionamentos dos participantes, envolvendo outras inquietações pertinentes à formação, como de metodologias antiquadas em relação às inovações sociais e a relação do professor com os objetos de conhecimento (será suficiente “amar” matemática para melhor ensinar? Os índices de aprendizagem refletem a realidade? O docente tem base teórica matemática para ensinar?).⁷

Evidenciamos com essas trocas a disposição entre os pares na compreensão e na elaboração de estratégias para adequar a BNCC à realidade heterogênea de Canoas, tendo como base um trabalho dialógico e cooperativo. Um dos aprendizados docentes que destacamos nessa formação foi a compreensão da resolução de problemas como um gênero textual que necessita ser trabalhado em sala de aula para ser compreendido. Dentre as trocas propostas, apontamos: organizar um planejamento semanal que contemple a resolução de problemas; oportunizar tarefas interdisciplinares; considerar as diferentes formas de efetuar os cálculos (para que se possa compreender como a criança está pensando matematicamente); e utilizar projetos de aprendizagens e/ou sequências didáticas.

Observamos que a aproximação dos documentos às atividades exemplificadas nas formações, chamando a atenção dos educadores para o desenvolvimento cognitivo do educando, contribuiu para desmistificar e facilitar a compreensão da BNCC, que requer ser retomada durante os planejamentos.

Outrossim, atentamos que os professores chegam a essas formações com muitas inquietudes e ansiedades. Embora saibamos que um processo de ensino-aprendizagem exitoso seja resultado de múltiplos fatores, que o professor não é o único fator interveniente neste processo, as cobranças externas e internas recaem sobre esse sujeito. Dessa forma, na busca de soluções e possibilidades para atender os mais distintos perfis de educandos, os educadores adentram nas formações

⁷ Questionamentos dos participantes registrados pela professora sistematizadora durante a formação.

em busca de atividades práticas que possam ser desenvolvidas no cotidiano com suas turmas. No entanto, preenchidos pela ânsia e desejo de desempenhar seu papel da melhor forma possível, acabam por priorizar formações práticas, sem o aprofundamento teórico que as formações visaram contemplar.

Considerações Finais

Este trabalho teve o objetivo de analisar e refletir acerca da prática docente voltada ao ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse intento, buscamos nossas vivências e registros nas formações de professores da rede municipal de Canoas para a implementação do RCC. Esses registros e nossas memórias, aliadas aos conceitos teóricos e práticos para o ensino e a aprendizagem matemática na infância, nos permitiram tecer uma rede de reflexão sobre experiências e anseios docentes nessa temática.

Implementar um novo referencial curricular é um desafio para professores e gestores da rede municipal de ensino. Ao promover a discussão dos elementos e dos conceitos previstos na BNCC e no RCC, como formadores dos anos iniciais do ensino fundamental, compartilhamos ideias sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática.

A formação, organizada através dos próprios pares, ou seja, pelos próprios professores da rede municipal, buscou trabalhar com o princípio da horizontalidade. Nesse sentido, os professores participantes da formação puderam se identificar nas nossas falas e práticas como professoras formadoras. Muito mais do que trazer informações sobre os documentos oficiais e exemplos de jogos e atividades, nos pautamos na práxis pedagógica, ou seja, na relação entre a teoria e a prática.

Nesta perspectiva, as habilidades, competências e objetos de conhecimento foram discutidos através de exemplos de jogos e de problemas utilizados em sala de aula do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, priorizando o letramento matemático. Verificamos que este foi um processo de desacomodação, tanto para as formadoras quanto para os professores.

Sabe-se que esse desafio ainda não está concluído, pois, para realmente trabalhar a partir de habilidades e competências, são necessárias mudanças de conceitos, de concepções e de resignificação da prática pedagógica. Para isso, é necessário tempo e experiência, ação-reflexão-ação. Neste sentido, novas formações e novos artigos podem surgir desse processo.

Referências

ABRAHÃO, A. M. C.; SILVA, S. A. F. Da. Pesquisas sobre a formação inicial do professor que ensina Matemática no princípio da escolarização. **Zetetiké**, v. 25, n. 1, p. 94-116, 30 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8647742>>. Acesso em: 08 out. 2019.

ALMEIDA, M. B.; LIMA, M. G. Formação inicial de professores e o curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação Matemática. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 18, n. 2, p. 451-468, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132012000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**: Educação é a base. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. – Brasília: MEC/ CNE, 2017.

CAVALCANTI, C. Diferentes Formas de Resolver Problemas. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Orgs). **Ler, escrever e resolver problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 121 -149.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Resolução CNE/CP n. 2/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41 a 44.

CURI, E. Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. **Tese**. (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2004.

GÓMEZ, Juan. M. B. El juego en la educación infantil. In: CHAMORRO, M. D. C. **Didáctica de las Matemáticas**. Madrid: Pearson Educación, 2005. Cap. 12, p. 383-417.

ITACARAMBI, R. R. (Org.) **Resolução de Problemas**: construção de uma metodologia: (ensino fundamental I). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

KAMII, C.; JOSEPH, L. **Crianças Pequenas Continuam Reinventando a Aritmética**, Implicações da Teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAGINA, S. M. P.; SANTAN, E. R. dos S.; SANTOS, A. dos; MERLINI, V. L. Espiral RePARE: Um modelo metodológico de formação de professor centrado na sala de aula. **Revista REAMEC**, Cuiabá – MT, v. 6, n. 2, jul/dez 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

OLIVEIRA, G. M. A Matemática na Formação Inicial de Professores dos Anos Iniciais: Uma Análise de Teses e Dissertações Defendidas entre 2005 e 2010 no Brasil. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

ORRANTIA, J. Dificulta desenel Aprendizaje de las Matemáticas: una perspectiva evolutiva. **Revista de Psicopedagogia**, v. 23, n.71, p. 158-180, 2006.

ORRANTIA, J. El rol del conocimiento conceptual em la resolución de problemas aritméticos com estructura aditiva. **Infancia y Aprendizaje**, v. 26, n. 4, p. 451-468, 2003.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERTILE, K.; JUSTO, J. C. R. O desafio dos professores dos Anos Iniciais para o ensino da Matemática conforme a BNCC. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 2, p. 612-636, 28 abr. 2020.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M.I. (Orgs). **Ler, escrever e resolver problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Jogos de Matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VERSCHAFFEL, L. Using retelling data to study elementary school children's representations and solutions of compare problems. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 25, p. 141–165, 1994.

Capítulo X

Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas na área de Matemática

*Cíntia Regina Fick*¹

*Clayton Gregis Moch*²

*Fernanda Pacheco dos Reis*³

*Paula Tatiane Froehlich Sachser*⁴

Introdução

Este texto tem por finalidade apresentar um retrospecto do processo de formação continuada dos professores de Matemática da rede municipal de Canoas/RS para (e durante) a construção e a implementação do Referencial Curricular de Canoas (RCC) na área de Matemática dos anos finais. Durante esse processo formativo, muitas inquietações surgiram das falas dos professores, inquietações essas que perduram até os dias atuais e que, agora, em meio à pandemia do COVID 19, ganham outra dimensão devido ao desafio de ensinar remotamente e buscar manter vínculo com os alunos.

Dessa forma, destacamos que o problema de pesquisa que resultou na produção deste texto foi: *de que forma o movimento de formação continuada de professores contribui para promover transformações significativas na prática docente por meio da implementação do RCC e suas necessárias adaptações, tendo em vista o*

-
- 1 Professora da rede Municipal de Canoas e da rede privada de Porto Alegre. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS, Especialização em Educação Matemática pela UFSM e Graduação em Licenciatura em Matemática pela UFSM. E-mail: cintia.fick@canoasedu.rs.gov.br
 - 2 Professor da rede Municipal de Canoas e da rede Municipal de Alvorada. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho; Especialista em Tecnologias Educativas pela Universidade do Minho; Especialista em Física para a Educação Básica pela UFRGS; Licenciado em Ciências com habilitação em Matemática pela Faculdade Porto Alegrense, FAPA. E-mail: clayton.moch@canoasedu.rs.gov.br
 - 3 Professora da rede Municipal de Canoas e da rede privada de Porto Alegre. Especialização em Mídias Digitais, Didática Matemática pela UFRGS, Graduação em Matemática pela FAPA. E-mail: fernanda.reis@canoasedu.rs.gov.br
 - 4 Professora da rede Municipal de Canoas. Mestrado em Educação Matemática pela UFRGS e Graduação em Licenciatura em Matemática pela UFRGS. E-mail: paula.froehlich@canoasedu.rs.gov.br

atual cenário que vivenciamos? Com intuito de responder ao problema de pesquisa supracitado, estabeleceu-se como objetivo geral: *verificar de que maneira o movimento de formação continuada de professores contribuiu e ainda contribui para transformações significativas na prática docente durante o processo de construção e de implementação do RCC, mesmo diante do atual cenário que vivenciamos.*

Para contemplar os apontamentos até aqui apresentados, destacamos que o texto está estruturado da seguinte maneira: 1. Introdução: apresenta e contextualiza a pesquisa realizada, bem como a organização do próprio artigo; 2. Procedimentos metodológicos: apresenta as etapas realizadas para o desenvolvimento da pesquisa; 3. Movimento de formação continuada de professores de Matemática da rede municipal de Canoas: apresenta considerações relevantes sobre a BNCC e o RCC e uma linha cronológica das formações de professores ocorridas de 2018 a 2020, expondo as inquietações que surgiram nesses encontros formativos; 4. Considerações finais: retomamos o problema de pesquisa e o objetivo geral e, além disso, sintetizamos os principais resultados obtidos com o intuito de responder o problema de pesquisa.

Vale ressaltar que o texto que segue é redigido por quatro professores da rede municipal de Canoas que entraram no projeto em tempos e circunstâncias diferentes, mas que construíram muitos conhecimentos nesse período. Destacamos que ser um professor/formador ou professor/sistematizador na nossa rede é uma possibilidade que surgiu através do Projeto Cartografias, ficando aqui o convite aos demais professores da rede.

Procedimentos metodológicos

Os encontros formativos foram elaborados e organizados por dois professores formadores da rede municipal de Canoas, contando com o apoio de dois professores sistematizadores. Pensando nesse processo de sistematização, que nem sempre é um processo simples, e não se limita a um breve relato dos fatos ocorridos, buscou-se amparo em Jara (2006) que traz algumas estratégias metodológicas para sistematização de experiências vividas.

De acordo com Jara (2006, p.11), é comum afirmar que, em função do ritmo intenso das atividades desempenhadas pelas pessoas em suas atribuições profissionais, é difícil fazer a sistematização das suas vivências. No entanto, o autor destaca que “Isto reflete, muitas vezes, uma carência nas instituições no que diz respeito a refletir criticamente sobre o nosso fazer”. Diante disso, faz-

se extremamente necessário adotar estratégias e práticas que possibilitem uma sistematização das experiências vividas e posterior reflexão sobre as práticas.

Nesse sentido, com objetivo de responder ao problema de pesquisa proposto, fez-se uso das estratégias metodológicas propostas por Jara (2012), sendo elas compostas de cinco tempos: 1º tempo: momento voltado para sistematização das formações, considerando a orientação de que só pode sistematizar aquele que faz parte do movimento, ou seja, também a vivência, participando do movimento de formação; 2º tempo: momento no qual estabelecemos os objetivos, buscando focar no problema de pesquisa e trazendo para reflexão as inquietações dos professores de Matemática da rede municipal de Canoas; 3º tempo: momento no qual se fez a escrita das vivências ocorridas no processo formativo, focando nas inquietações dos professores participantes; 4º tempo: momento em que se fez a análise das sistematizações realizadas, tecendo reflexões acerca das inquietações dos professores e relacionando-as com a teoria; 5º tempo: momento final onde se obteve a conclusão da pesquisa e se possibilitou a elaboração de propostas para futuras experiências.

Vale destacar que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo que, nas palavras de D'Ambrosio (2012, p. 21) “[...] é o caminho para escapar da mesmice. Lida e dá atenção às pessoas e as suas ideias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas”. Dessa forma, em consonância com o autor, a proposta do processo formativo vivido na rede municipal de Canoas busca trazer o protagonismo dos professores da rede, dando visibilidade aos mesmos e oferecendo um espaço de escuta e partilha. D'Ambrosio (2012, p. 21) ainda destaca uma importante frase de Antonio Machado: “*Caminhante, não há caminho. Faz-se caminho ao andar*”, o que nos faz refletir sobre os procedimentos metodológicos adotados em uma pesquisa qualitativa e reavaliá-los sempre que necessário.

A BNCC e o RCC no movimento de formação continuada de professores de Matemática da rede de ensino de Canoas

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento elaborado a muitas mãos, que contou com a participação de muitos especialistas de todas as áreas do conhecimento, educadores e a sociedade de modo geral. Esse documento

[...] é de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da

Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Conforme consta na própria base, a BNCC “[...] é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2017, p.5). Ou seja, entende-se que, além de ser um documento normativo, a BNCC tem por objetivo ampliar a qualidade das aprendizagens dos alunos, buscando melhorar os índices de aprovação e permanência dos alunos na escola.

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2017, p. 5).

Outro aspecto importante que a BNCC aborda é que além das mudanças que ocorreriam nos currículos, também se espera que essas orientações presentes no documento influenciem na formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, a rede municipal de Canoas, ao elaborar seu próprio Referencial Curricular a partir da BNCC e em consonância com as Diretrizes Curriculares Municipais, buscou efetivar um movimento de formação continuada de professores da rede. Para além da mera construção e sua implementação, o RCC busca “[...] priorizar o protagonismo docente, a construção colaborativa, a valorização dos saberes e dos sujeitos a partir do olhar sobre os diferentes contextos” (CANOAS, 2019, p. 8).

No contexto da Matemática, o RCC, em convergência com as orientações presentes na BNCC, destaca que o papel da Matemática é muito importante para a formação do indivíduo, contribuindo para a ampliação de seus conhecimentos e para seu crescimento enquanto cidadão. Além disso, o RCC enfatiza que, a partir da atuação dos professores, os alunos são instigados a elaborarem possibilidades de uso da Matemática, percebendo sua importância e sua indispensabilidade, pois, tendo em vista as constantes mudanças ocorridas nos últimos séculos, é visível a necessidade de se aprender a questionar, argumentar, testar e validar a Matemática, sendo o espaço escolar fundamental para contribuir com essa construção.

O movimento de formação continuada de professores de Matemática da rede Municipal de Canoas

As transformações estruturais que a sociedade contemporânea sofreu nas últimas décadas acabaram afetando o contexto escolar e confrontaram a escola com o grande desafio de formar cidadãos para esse mundo tão complexo (KENSKI, 2007). Com esse impasse para lidar com essas novas exigências do mundo atual, surgem inquietações com relação à formação continuada do professor, sua identidade profissional e ao papel social da escola (PIMENTA, 1999). Atualmente, exige-se um saber e saber-fazer dos professores, diferente de outras épocas, em que o aluno era outro e o contexto também era outro. O que antes funcionava, atualmente pode não mais funcionar.

É necessário pensar na formação continuada do professor a partir desse novo cenário. Muitas foram as mudanças ocorridas nessa nova sociedade, destacando-se o desenvolvimento das tecnologias, as mídias digitais e a informática, que evoluem de maneira veloz. Dentro desse parâmetro, é importante destacar que a formação continuada se torna primordial para que a identidade do professor e sua autonomia profissional sejam construídas a partir da sua prática pedagógica, considerando-se o contexto. Com isso, se concebe o professor reflexivo que reflete sobre sua ação, revendo e transformando sua prática (ZEICHNER, 1995; SCHÖN, 1992 *apud* BACCON, 2011, p. 25).

As formações em Matemática realizadas entre os anos de 2018 e 2020, orientadas pela Secretaria Municipal de Educação e desenvolvidas por professores da rede, tiveram como foco principal a construção, apropriação e implementação do RCC, porém essas formações foram para além destes objetivos. Durante as formações, os professores puderam se apropriar destes documentos, trocar experiências e ideias e, desta forma, serem protagonistas desse movimento.

A partir disso, ficou evidente a importância do registro histórico dessas formações, algo que pretendemos discutir neste texto, mas também demonstrar que quando existe a apropriação do RCC por parte dos professores, o trabalho torna-se mais fácil e produtivo. Prova disso é a participação dos professores desde 2018, quando iniciaram os primeiros estudos sobre a BNCC, convidando-os a participarem de encontros presenciais e optativos.

Em 2019, ano de apropriação e início da implantação do RCC, foram organizados encontros de formação em dois sábados pela manhã, por adesão, para possibilitar a participação de um número maior de professores. No entanto, o número de participantes não aumentou muito, continuando em torno de 30

professores por sábado de trabalho. Nessas formações, além de participarem normalmente, os dois professores sistematizadores ficaram encarregados de realizar os registros do encontro.

No entanto, o número de professores participantes não aumentou muito, continuando em torno de 30 para um turno apenas. Nessas formações, além de participarem normalmente, os dois professores sistematizadores ficaram encarregados de realizar os registros do encontro.

No ano de 2020, com plano inicial de encontros também aos sábados, mas obrigatórios, esperava-se uma maior adesão e envolvimento dos professores. Entretanto, chegou a pandemia e os planos tiveram que ser adaptados. Diante dessa nova situação, os formadores e sistematizadores da área de Matemática planejaram conjuntamente a primeira formação de 2020. Juntos realizaram o encontro online dos professores de Matemática para discussão sobre o RCC, seguindo os mesmos moldes das formações dos encontros do ano de 2019. Nesse encontro virtual, participaram, em média, 80 professores, colaborando e expondo suas ideias, fortalecendo o vínculo e destacando a importância da formação em tempos de pandemia.

Linha cronológica: discussão dos dados

Ano de 2018

A construção do RCC teve início em 2018 e todos os professores foram convidados a participar de oficinas elaboradas por professores da rede juntamente com a Secretaria Municipal de Educação. O componente curricular de Matemática teve três encontros na Villa Mimosas, em horários pela manhã e tarde, para o professor optar por um deles.

A dinâmica das oficinas se deu através de exposição de slides contendo as habilidades e competências da BNCC da área de conhecimento de Matemática, que foram focadas pelo professor colaborador pontuando principalmente as diferenças entre as habilidades e competências. Após a explanação, formaram-se grupos de professores que discutiram e validaram temas e construções importantes que deveriam constar no Referencial Curricular da rede, buscando perceber a relação entre competência e habilidade. Além disso, era evidente a preocupação dos professores em relação à real aprendizagem dos alunos, propondo constantemente discussões sobre conteúdos específicos e as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Vale ressaltar que esse formato de encontro não propiciou um grande número de adesão de professores, muito em virtude de não conseguirem liberação de suas escolas para participarem e, outros, por desconhecimento da formação oferecida. Nesse ano não se conseguiu ter uma continuidade na formação, pois muitos professores só conseguiram participar de um dos três encontros. Em média, trinta professores (manhã e tarde) participaram de cada formação.

Após as discussões nas oficinas, todo o material construído foi sintetizado pelos professores colaboradores do projeto e transformado no Referencial Curricular de Canoas. Esse documento foi entregue a todas as escolas da rede na noite do dia 22 de março de 2019, em um evento com a participação da Secretaria Municipal de Educação e de todos os professores que participaram da sua construção.

Ano de 2019

Em 2019, ano anterior à implementação da BNCC no país, conforme orientações do Ministério da Educação, foi um ano para apropriação do RCC e início de sua implementação. Para este momento, organizou-se um novo grupo coordenador da área de Matemática, no qual participaram duas professoras formadoras e dois professores sistematizadores. As formadoras ficaram responsáveis pela organização e construção das formações e os sistematizadores registraram e documentaram esses momentos.

A primeira formação proposta para dar início ao processo de apropriação e implementação do RCC ocorreu em 1º de junho de 2019, na sala temática de Matemática da E.M.E.F. Tancredo Neves, contando com a participação de 16 professores da rede. Inicialmente, as formadoras destacaram qual era o objetivo da formação e de como esses momentos eram importantes para que os professores conseguissem refletir sobre as melhores estratégias para se implementar o RCC de uma maneira mais tranquila, sem lacunas de aprendizagem durante o período de transição. Além disso, oportunizaram um momento de trocas de experiências, que ocorreu ao final da formação, visando motivar os professores a proporem atividades diferenciadas, conforme orientado no RCC ao destacar que na Matemática “[...] é preciso ampliar as estratégias e materiais de ensino e diversificar as formas de organizações didáticas”(CANOAS, 2019, p. 158). Essa preocupação fica evidente na fala de uma das professoras participantes da formação, ao destacar que: *“Sempre estamos aprendendo. Estou saindo (me aposentando), mas parece que sempre estou entrando, procurando, repensando a*

prática docente. Parece que sempre estou em dúvida sobre o quê ensinar, como ensinar e como avaliar sem ser injusta” (Participante A).

Nesse sentido, buscando ampliar a troca de experiência durante a formação, foram propostas algumas atividades para estimular o uso de jogos interativos e de materiais manipuláveis em sala de aula. Segundo Smole, Diniz e Milani (2007, p. 9):

O trabalho com jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, as quais estão estreitamente relacionadas ao assim chamado raciocínio lógico.

A primeira atividade proposta foi uma atividade intitulada *Medindo cartazes*, cujo objetivo era instigar os alunos a utilizarem a linguagem algébrica por meio da geometria, desenvolvendo os objetos de conhecimento referentes ao valor numérico de expressões algébricas e às medidas de comprimento, fazendo uso de números decimais e de números fracionários. Nas figuras a seguir é possível observar alguns grupos realizando as medições e anotando os dados para obter a expressão algébrica correspondente.

Figura 1. Atividade Medindo Cartazes



Fonte: Professores sistematizadores

O fato de os professores se envolverem efetivamente com a atividade proposta pelas formadoras corrobora com as ideias de Smole e Diniz (2001) ao destacarem que, em relação à linguagem matemática, a tarefa dos professores consiste em direcionar para as questões referentes ao desenvolvimento dos processos da escrita e representação, elaboração de símbolos e o desenvolvimento das habilidades de raciocínio. Além disso, as autoras ainda destacam que intervenções com jogos e materiais manipuláveis são importantes, pois estimulam a inserção do aluno na alfabetização matemática. Destacamos que

isso ficou evidente durante a atividade, pois os professores constantemente se colocavam no lugar do aluno, buscando visualizar qual a melhor abordagem para desenvolver a atividade com seus alunos.

Com intuito de complementar a primeira atividade, a segunda foi um quiz virtual, tendo ainda a álgebra como unidade temática. Essa atividade foi desenvolvida com a utilização do site KAHOOT (<https://kahoot.com/>), que busca fazer uma gamificação a partir de perguntas elaboradas pelo professor. As formadoras disponibilizaram um código para cada participante acessar via celular e participar. Elas projetavam a pergunta e depois as alternativas de resposta, quem respondesse mais rápido e correto via celular ganhava a pontuação. O próprio site fez a contagem de acertos e erros de cada participante. Esse momento de interação despertou muita curiosidade e envolvimento por parte dos professores, pois muitos manifestaram desejo de utilizar com seus alunos e ampliar o uso desse recurso para atividades interdisciplinares. Uma das formadoras ressaltou isso ao afirmar: “*Fazer mais atividades que exijam mais de uma habilidade ao mesmo tempo. Uma possibilidade é fazer atividades e avaliações que tenham questões contextualizadas*” (Formadora A).

As contribuições dos professores, tanto dos formadores quanto dos participantes, mostram a preocupação que existe na rede municipal de Canoas com o ensino oferecido e a constante atualização dos professores. Segundo a fala de uma das formadoras, “*Mesmo em um sábado pela manhã, ninguém perdeu tempo, todos ganharam conhecimento. Foi uma troca rica*” (Formadora B).

Além disso, durante a formação, ficou evidente que os professores buscam ser protagonistas no processo de implementação do RCC, sempre se colocando como peça central desse movimento, assumindo a responsabilidade de fazer a melhor implementação possível do referencial. Isso ficou evidente quando alguns participantes manifestaram a preocupação em se fazer uma implementação gradual, fazendo inicialmente adaptações para que não houvesse lacunas em relação aos objetos do conhecimento abordados.

A segunda formação proposta ocorreu em 5 de outubro de 2019, na E.M.E.F. Edgar Fontoura, com a participação de 21 professores. Começou com uma breve apresentação de cada um dos presentes, iniciando pelas formadoras. Para essa formação, cada uma das formadoras apresentou uma atividade que já realizava nas suas práticas em sala de aula e que contemplava uma ou mais habilidades do RCC.

A formadora B apresentou a primeira atividade, o jogo “*Varal dos*

Irracionais”, indicado para o 9º ano. Para execução do jogo, os participantes foram divididos em pequenos grupos. Em cada rodada, cada grupo recebeu uma cartela com alguma raiz quadrada não exata. Por exemplo, O grupo teve como tarefa estimar um valor aproximado, com duas casas decimais para essa raiz. Quando estimado esse valor, um integrante deveria pendurar a cartela com a raiz no varal superior e a cartela com a aproximação no varal inferior. O objetivo desse jogo era desenvolver a habilidade “EF09MA02: reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica” (CANOAS, 2019, p. 189).

Na sequência, a formadora A propôs a construção de retas coplanares, indicado para o 6º ano, utilizando uma folha A4. Cada participante recortou sua folha em 4 pedaços, para obter 4 planos diferentes. Dobrou um deles em um local qualquer e nessa dobra traçou a primeira reta. Repetiu-se o mesmo processo traçando outra reta a partir de uma nova dobradura. Nos demais pedaços os participantes ficaram livres para construir suas retas a partir de dobraduras. Essa atividade fomentou discussão entre os participantes acerca das perguntas feitas pela formadora A: *As retas estão no mesmo plano? Elas possuem pontos em comum?* Além disso, o fato de ter utilizado materiais concretos, fez a atividade ganhar outra dimensão, promovendo o efetivo envolvimento dos professores participantes. Isso faz com que vários professores ganhem mais segurança e autoconfiança para elaborar e propor suas próprias atividades com utilização de materiais concretos.

Sobre o uso de materiais concretos em sala de aula, Lorenzato (2006, p. 21) ressalta que “[...] pode ser um excelente catalizador para o aluno construir o seu saber matemático”. Nessa mesma perspectiva, Passos (2006, p. 78) contribui afirmando que os materiais concretos “[...] devem servir como mediadores para facilitar a relação professor/aluno/conhecimento no momento em que um saber está sendo construído”. Com base no exposto, acredita-se que as formadoras conseguiram atingir seus objetivos ao proporem essas duas atividades, sendo perceptível a motivação despertada nos participantes.

Já em um segundo momento, essa formação passou a discutir questões referentes ao RCC. Vale destacar que, diferente do que ocorreu na reestruturação dos objetos de conhecimentos de outras áreas na BNCC e RCC, na Matemática não ocorreram muitas mudanças nessa reestruturação do Ensino Fundamental. As principais mudanças ocorridas foram deslocamentos de alguns conteúdos para diferentes anos do ensino fundamental. Essa foi uma preocupação demonstrada

pelos professores, não apenas nessa formação, mas nas demais também. Sobre isso, a BNCC deixa claro que:

[...] os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa divisão em unidades temáticas serve tão somente para facilitar a compreensão dos conjuntos de habilidades e de como eles se inter-relacionam. Na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, devem ser enfatizadas as articulações das habilidades com as de outras áreas do conhecimento, entre as unidades temáticas e no interior de cada uma delas. (BRASIL, 2017, p. 274).

Nesse intuito, desde a primeira formação de 2019, se tinha uma preocupação em evidenciar que muitas das práticas que já ocorriam nas salas de aulas continuariam ocorrendo com a implementação do RCC. Sendo assim, não seria necessária uma total inovação dos nossos planos de trabalho, mas uma análise desses planos para a verificação do que estaria de acordo com o RCC.

Nesse sentido, para dar sequência à discussão, as formadoras retomaram o RCC de Matemática para que os professores presentes pudessem se reunir em grupos (por ano de ensino), discutir e organizar as habilidades e objetos de conhecimento em uma tabela fornecida pelas formadoras. Em seguida, passou-se para um momento de discussão nos grupos sobre o preenchimento dos planos de estudos de cada ano que cada professor teria que fazer em sua escola.

Figura 2. Tabela de habilidades e objetos de conhecimento

Sistema		Período	Disciplinas	Objeto de conhecimento	Unidade temática	
1ª	Paralelo	EFW001				
		EFW002				
		EFW003				
		EFW004				
		EFW005				
		EFW006				
	Matutino	EFW007				
		EFW008				
		EFW009				
		EFW010				
		EFW011				
		EFW012				
2ª	Matutino	EFW013				
		EFW014				
		EFW015				
	Vespertino	EFW016				
		EFW017				
		EFW018				

Trimestre	Objeto de conhecimento	Unidade temática
1ª	Agosto	EFW001
	Setembro	EFW002
		EFW003
		EFW004
		EFW005
		EFW006
		EFW007
	Outubro	EFW008
		EFW009
		EFW010
	Novembro	EFW011
		EFW012
EFW013		
Dezembro	EFW014	
Avaliação	1ª Trimestre	
	2ª Trimestre	
	3ª Trimestre	

Fonte: professores sistematizadores

Figura 3. Modelo de tabela entregue para os grupos. Elaborado pelas formadoras.



Fonte: Registros feitos pelos sistematizadores e formadores.

Nesses grupos foram discutidas as habilidades a serem desenvolvidas a cada trimestre e a cada mês, com uma interação ainda entre os diversos grupos, principalmente em função da preocupação dos professores em relação ao deslocamento entre anos de ensino de alguns conteúdos. Todo material elaborado nesse encontro foi disponibilizado para os professores participantes através de uma pasta compartilhada no Google Drive, inclusive com as construções que os grupos fizeram referente às escolhas das habilidades a serem desenvolvidas em cada trimestre. O objetivo da criação dessa pasta compartilhada no Google Drive é fomentar uma rede de apoio entre os professores, promovendo a partilha e a valorização dos professores da rede municipal de Canoas. Além disso, fica evidente o protagonismo dos professores na elaboração de documentos norteadores para as escolas e professores, em consonância com o que o próprio RCC propõe:

A construção do Referencial Curricular de Canoas resultou de um movimento que envolveu a Secretaria Municipal da Educação, as escolas da rede Municipal de Ensino e o Conselho Municipal de Educação, devendo ter continuidade em sua implementação, apoiado nos mesmos princípios nos quais foi efetivado, ao priorizar o protagonismo docente, a construção colaborativa, a valorização dos saberes e dos sujeitos, a partir do olhar sobre os diferentes contextos (CANOAS, 2019, p. 8).

Dessa forma, vale reiterar que esses documentos poderão ser utilizados pelas escolas e seus professores para construção de seus planos de trabalho no ano de 2020, construindo, dessa forma, um plano de trabalho em rede e para a rede. Esse movimento colaborativo foi muito bem avaliado ao final desta formação, resultando em falas positivas por parte dos participantes.

Ano de 2020

Para este ano, a expectativa era de que houvesse a implementação do RCC. No entanto, a condição vivida no momento não permitiu que o movimento de implementação ocorresse como planejado, sendo necessário um replanejamento quando se iniciou o período de distanciamento social. Diante dessa situação, a dupla de formadoras, com apoio dos sistematizadores, elaborou uma formação virtual síncrona com objetivo de fortalecer o grupo de professores da rede que, em função do distanciamento social, se encontrava fragilizado e com algumas dificuldades para planejar atividades para os seus alunos.

Essa formação, no dia 20 de maio, contou com a participação de 85 professores da rede, mas nem todos da área da Matemática. Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas, a rede conta com 98 professores de Matemática. Não é possível sabermos quantos dos 85 participantes da formação eram professores de Matemática, mas há indícios de que a maioria era da área. No entanto, esse número elevado de participantes, em comparação às formações anteriores, e a inserção de professores de outras áreas, nos mostra que os professores da rede estão em busca de diálogo, de troca de experiências e de reflexão sobre sua prática docente. Isso nos leva a entender que estamos no caminho certo, pois, segundo Macedo (2016, p. 53), “[...] compreender a formação como acontecimento é reforçar atitudes educacionais pautadas na perspectiva de que a educação é um ‘tempo espaço’ de múltiplas experiências e múltiplos saberes”.

Em consonância com esse movimento de busca de trocas de experiências por parte dos professores da rede, as formadoras organizaram para a formação alguns pontos pré-definidos:

- Estimular a interdisciplinaridade na elaboração de atividades;
- Meios virtuais → como lidar com essa nova necessidade? O professor está preparado?;
- E como fica o RCC? É prioridade neste momento? Precisamos repensar a implementação do RCC, bem como a prática docente.

Esses três pontos foram os norteadores da formação, possibilitando a participação dos demais professores da rede, trazendo suas angústias e dúvidas diante da nova realidade e necessárias adaptações em suas práticas docentes.

Inicialmente, as formadoras expuseram que nesse período de distanciamento social é interessante que os professores se mantenham em diálogo com seus colegas, buscando elaborar atividades interdisciplinares com foco em conteúdos transversais e contextualizados. Para isso, apresentaram algumas atividades interdisciplinares que já haviam sido utilizadas em suas escolas. Nesse momento foi possível observar o quanto os professores participantes ainda estavam se familiarizando com encontros online, pois era perceptível a vontade de participação oral, mas, no entanto, não houve esse tipo de interação, sendo ela limitada ao uso do chat, conforme seguem algumas manifestações: *“Show de atividades. Procurarei acessá-las.”* (Participante B); *“Acho importante o compartilhamento das atividades, nos faltam criatividade às vezes”* (Participante C); *“Adorei as atividades, gurias! Posso utilizar com meus alunos?”* (Participante D); *“[...] pode me cadastrar como profe sim, pois tenho mais coisas pra enviar, que são mais relacionadas aos temas pandemia, isolamento social... atividades que estamos postando numa aba diferente do nosso site da escola, referentes a um projeto interdisciplinar”* (Participante E).

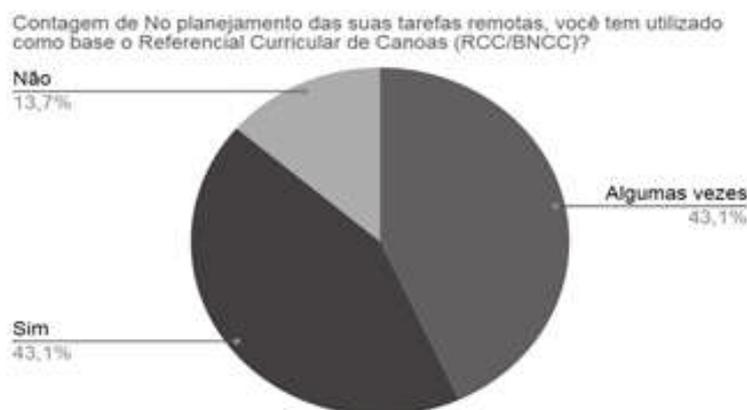
As manifestações desses professores nos levam a entender que o grupo de professores está engajado, buscando efetivar trocas, compartilhando ideias e buscando atuar de uma maneira mais interdisciplinar. No ensino de Matemática e das outras áreas também, a contextualização e a interdisciplinaridade possibilitam um entendimento mais abrangente de situações vivenciadas pelos alunos em seu dia a dia. Segundo Tomaz e David (2012), a contextualização possibilita uma melhor articulação entre o ensino e as práticas sociais e necessidades sociais que vão surgindo com o passar do tempo. Além disso, destacam que a interdisciplinaridade também pode ser considerada como

uma forma de contextualização que ocorre por meio das trocas e interrelações com outras áreas do conhecimento. A vontade de se integrar a outras áreas do conhecimento, buscando atuar de uma forma mais interdisciplinar, fica evidente quando professores, via chat, solicitaram acesso a grupos de discussão de outras áreas do conhecimento, conforme segue exemplificação: *Não sou da Matemática. Posso participar do grupo?* (Participante F).

Dando sequência à formação, as formadoras apresentaram alguns recursos e ferramentas digitais que poderiam ser utilizados para incrementar as atividades e aulas online. No entanto, mesmo manifestando grande interesse em conhecer novas ferramentas e agregar valor à sua prática docente, a preocupação manifestada pelos participantes foi em relação aos limitadores que as famílias dos alunos apresentam para terem acesso às aulas. Isso se exemplifica na contribuição de uma professora, ao se manifestar via chat: Ótima a tua colocação colega. Não podemos esquecer da nossa realidade de escola pública e de que nem todos os alunos têm acesso a internet. (Participante G). Outra professora também expôs sua dificuldade para elaborar suas atividades e fazer com que cheguem aos seus alunos. Essa mesma professora relatou que está se baseando em atividades online, vídeos e animações, mas diante da dificuldade de acesso à internet de alguns alunos, é necessário garantir a versão impressa para ser entregue a esses alunos na escola. Nesse sentido, a preocupação dessa professora corrobora com as exposições de outros professores em relação à desigualdade que se gera, tendo em vista que nem todos os alunos têm acesso à internet e que não é possível abranger tantos recursos na versão impressa. A formadora B também contribuiu enfatizando que por não saber como alcançar os alunos, essa é uma angústia de diversos professores. Complementou sugerindo que cada professor pensasse em atividades que fossem possíveis para os alunos, buscando alcançar pelo menos algumas competências. Além disso, a formadora propôs que todos refletissem se esse é o momento de pensarmos apenas em conteúdo e de que forma podemos usar atividades digitais nesse mundo em transformação e com tantas dificuldades.

O terceiro ponto que foi brevemente abordado na formação foi sobre o RCC e sua implementação interrompida devido ao isolamento social. Em um levantamento feito pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas sobre se os professores estão levando em consideração o RCC ao planejarem suas atividades remotas, a maioria dos professores respondeu que sim ou que pelo menos estão fazendo uso do RCC algumas vezes. Isso é possível ser verificado no gráfico que segue:

Gráfico 1 – Planejamento das atividades remotas



Fonte: SME/Canoas, 2020.

Diante desse resultado e das exposições dos professores participantes, percebe-se que a maioria está preocupada em implementar o RCC, mesmo tendo que planejar atividades remotas. Conforme destacado pela formadora A, em 2019, o planejamento era um e agora estamos em outra situação na qual estamos sendo mais desafiados, precisando dar conta de múltiplas coisas em função dessa nova realidade. Então, como dar conta disso tudo? Nesse mesmo sentido, uma das representantes da SME que participou da formação corroborou com as ideias já expostas, argumentando que, diante de tantos recursos, algumas coisas poderemos fazer agora, enquanto outras ficarão, e que muito do que fazemos agora refletirá mais à frente, surtindo algumas mudanças em nossa prática docente. Nesse sentido, sabemos que não é de hoje que a educação precisa ser repensada em função das mudanças ocorridas na sociedade. Em relação a isso, Gadotti (2004, p. 43) muito bem destaca que: “A educação participa inevitavelmente do debate no qual a nossa sociedade em crise se encontra envolvida e da angústia que ela suscita. A educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, ela se debate e se busca”.

Cabe destacar que os professores, nesse movimento de reflexão sobre suas práticas, se apresentam como provocadores e fomentadores dessas discussões que ocorreram ao longo das formações. De modo geral, percebeu-se que, incansavelmente, buscam estratégias para dar continuidade ao seu trabalho, reavaliando e se adaptando às novas situações impostas. Como já citado neste texto: *Caminhante, não há caminho. Faz-se caminho ao andar.* (Antonio Machado).

Considerações finais

O movimento de formação continuada de professores para construção, apropriação e implementação do RCC, possibilitando que os professores da rede sejam protagonistas desse processo, reforça a valorização do professor na rede municipal de Canoas. Além disso, os retornos positivos obtidos dos professores ao final de cada formação indicam que estamos no caminho certo e que essa valorização do professor como protagonista fortalece o grupo e fomenta uma grande rede colaborativa.

É importante destacarmos que é papel do órgão gestor propor e oferecer formação continuada aos professores da rede, mas que nada acontece se o professor não for o sujeito desse processo. É responsabilidade do docente educar, formar essa nova geração de jovens não só para estarem preparados para lidar com as mudanças tecnológicas, mas sim para construir valores humanos, e que possam atuar como cidadãos críticos e reflexivos, ocupando seus espaços sociais com responsabilidade, exercendo o seu direito à cidadania. Conforme destaca D'Ambrosio (1986, p.91), não há “outra possibilidade além de um esforço em massa, de proporções reconhecidas na história, para que a escola desempenhe seu papel único e insubstituível de preparar as crianças para que sejam instrumentos desta mudança”.

Dessa forma, reiteramos que o Projeto Cartografias traz para os professores da rede municipal de Canoas um momento de pertencimento, onde o docente se torna parte de um processo. Por outro lado, durante este processo, o professor é desafiado a olhar para sua prática, relacioná-la com o momento atual, fazer uso dos novos documentos e tecnologias e, a partir daí, construir (ou reconstruir) o seu fazer pedagógico. É um momento propício para desacomodar, se desafiar e aprender.

O aumento no número de professores participantes nas formações traz uma expectativa muito positiva de que esse tipo de movimento em uma rede é necessário e fundamental. Tratar a formação continuada de professores como uma proposta permanente deveria ser prioridade de qualquer gestão que olhe para a educação como sendo um dos pilares para uma sociedade mais justa e igualitária.

Em relação ao problema de pesquisa: “De que forma o movimento de formação continuada de professores contribui para promover transformações significativas na prática docente por meio da implementação do RCC e suas necessárias adaptações, tendo em vista o atual cenário que vivenciamos?”, destacamos que o movimento de formação continuada de professores, principalmente nas etapas de apropriação e de implementação, vem contribuindo

positivamente com transformações significativas nas práticas docentes dos professores. Essas transformações ficaram evidentes nas exposições dos professores participantes ao relatarem suas angústias e, mesmo assim, buscam se reinventar a cada desafio.

Além disso, como resultado desse movimento que não se encerra aqui, mas que tende a ganhar mais solidez, destacamos a partilha entre colegas, e muitos desses sequer se conhecem presencialmente, mas que virtualmente participam de encontros buscando a troca de experiência. Por fim, destacamos uma frase de Paulo Freire para reflexão: “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 ago.2020.

BACCON, A. L. P. Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo. Londrina, 2011. **Tese** (Doutorado em Ensino de Ciências e educação matemática) – Universidade Estadual de Londrina. 169 p., 2011.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas (RCC)**. Canoas: Secretaria Municipal da Educação, 2019. 286 p. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

D’AMBROSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexões sobre a Educação e Matemática. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

D’AMBROSIO, U. Prefácio. In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 4. ed., 2012.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

JARA, O. **Para sistematizar experiências**. (Tradução de Maria Viviana V. Resende). 2. ed., revista. Brasília: MMA, 2006. 128 p. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf>. Acesso em: 20 ago.2020.

JARA, O. **A sistematização de experiências, para uma prática e teoria para outros mundos possíveis**. Brasília/DF: CONTAG, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.

LORENZATO, S. A. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. (Org.). **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016. 120p.

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, S. (Org.). **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. **Jogos de Matemática de 6º a 9º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 104p.

TOMAZ, V. S.; DAVID, M. M. M. S. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Capítulo XI

Referencial Curricular de Canoas e as Ciências da Natureza: o diálogo necessário entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental

*Clarissa Pujol*¹

*Mônica da Silva Gallon*²

Introdução

Pretendemos neste capítulo compartilhar com o leitor as memórias dos encontros formativos realizados para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do ensino de Ciências da Natureza na rede municipal de Canoas, RS. Na ocasião tivemos a participação de um coletivo de professores atuantes na disciplina de Ciências, apresentando argumentos quanto às dificuldades e desafios no processo de apropriação das ideias inseridas na Base, e as expectativas que todos compartilhavam nesse novo momento da educação brasileira. A caminhada para o processo de apropriação e adequação ao contexto canoense de ensino e aprendizagem da rede municipal resultou no Referencial Curricular de Canoas (RCC), documento que hoje tornou-se o grande farol ao planejamento e atuação dos professores no âmbito das escolas. Para enriquecer nosso relato, contamos com as narrativas da professora que conduziu inicialmente os encontros de formação de Ciências, e o quanto essa experiência foi marcante em sua trajetória docente desse momento em diante.

Além disso, avançamos aos desafios que essas reflexões nos proporcionaram: apontamos possibilidades para futuras discussões, por meio da nossa percepção enquanto também professoras integrantes da rede, pensando nas necessidades e na importância de se discutir o ensino de Ciências em uma perspectiva mais integrada entre Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

1 Mestre em Ciências Médicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de Ciências da Natureza na EMEF Tancredo de Almeida Neves. Atuou enquanto professora-sistematizadora das discussões relativas à implementação do RCC em Canoas. E-mail: clarissa.salton@canoasedu.rs.gov.br

2 Doutora e mestra em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS). Graduada em Ciências Biológicas (UNISINOS) e Pedagogia (UNINTER). Professora de Ciências da rede municipal de Canoas. Atuou enquanto professora-sistematizadora das discussões relativas à implementação do RCC em Canoas. E-mail: monica.gallon@canoasedu.rs.gov.br

Nosso texto apresenta uma breve explanação sobre as Ciências da Natureza como componente curricular integrante à BNCC; partimos para o contexto da nossa cidade com as memórias dos encontros para a discussão da Base e as memórias da professora que coordenou as formações nesta área e, por fim, uma discussão sobre as necessidades de um olhar integrado, percorrendo o RCC dos anos iniciais aos finais, na busca de um ensino menos fragmentado e mais contextualizado à realidade local.

O contexto das Ciências Naturais na Base Nacional Comum Curricular: alguns apontamentos

Antes de iniciarmos esta reflexão sobre uma *base comum curricular*, precisamos pontuar alguns aspectos importantes sobre o que consideramos como *currículo*. Antes de mais nada, “o currículo é considerado um artefato social e cultural” (MOREIRA, TADEU, 2011, p. 13), portanto, trata-se de uma representação de uma dada sociedade, marcado pela temporalidade, costumes e cultura expressa dentro do contexto escolar de ensino. “O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA, TADEU, 2011, p. 14), sendo assim, está impregnado de interesses políticos de um determinado momento histórico, não sendo possível analisá-lo de forma descolada do cenário geral dos acontecimentos vividos.

Partimos à Base Nacional Comum Curricular, documento que contou com a colaboração na sua escrita e planejamento de inúmeros especialistas de diferentes áreas do conhecimento, e teve sua homologação por meio da Portaria nº 1.570, em 21 de dezembro de 2017, no Diário Oficial da União. A versão que hoje vigora teve ainda duas versões anteriores, com polêmicas inserções e exclusões de alguns temas tradicionalmente abordados nas escolas brasileiras. A exemplo das Ciências da Natureza, foco deste trabalho, na terceira versão, percebe-se certa invisibilidade aos assuntos relacionados à Educação Ambiental (ANDRADE e PICCININI, 2017) e também a exclusão da temática sexualidade dos Anos Iniciais (DESIDÉRIO, 2020). Nesse sentido, concordamos com Moreira e Tadeu (2011) que “o currículo é uma área contestada, uma arena política”, estando a versão que agora vigora mais consonante às ideias do atual governo. Porém, é necessário lembrar que o currículo sempre será dotado de escolhas, e, sendo assim, sempre será um campo contestado, cabendo a quem o analisa, utiliza, tece críticas, estar atento a serviço de quem ele está.

As disciplinas escolares são produtos de conhecimentos consolidados na sociedade. Para Sasseron (2018, p. 1062),

Cada qual representa não somente uma lista de temas que estão sob seu olhar mais atento, mas também modos de construir conhecimento, de analisá-lo, avaliá-lo e torná-lo legitimado nesta comunidade e por ela. Tomadas deste modo, as disciplinas escolares são, portanto, organizações de conhecimento que servem para auxiliar o trabalho didático e pedagógico.

No caso das Ciências, o conhecimento referência produzido por pesquisadores pertencentes às comunidades científicas, além de uma seleção atendendo às demandas já mencionadas, passam por um processo de “transposição didática”³ - a fim de que se enquadrem no tempo e espaço da escola, tornando-se mais facilmente submetidos a determinados mecanismos de controle” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p. 91). Dessa maneira, o conhecimento científico escolar está implicado na leitura dos conhecimentos científicos de referência, bem como às condições sociais, históricas e políticas.

Torna-se um desafio desconstruir as *listas de conteúdos* utilizadas ano após ano pelos docentes que, de certa forma, *normalizam* tal ação e consideram que esses conhecimentos traduzidos à cultura escolar seguem uma ordem entendida como *correta*, sendo vistos como algo imutável e incontestável. Portanto, emerge a necessidade de *desnaturalizar* aspectos como estes e problematizá-los, buscando conexões entre os diferentes componentes curriculares, a fim de integrar o ensino e a aprendizagem dos Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A BNCC (BRASIL, 2017) se mostra fortemente comprometida com a aproximação dos avanços científicos e tecnológicos vividos pela sociedade atual com a ciência aprendida no contexto escolar. Busca-se por meio das habilidades a serem desenvolvidas na formação dos estudantes o *letramento científico*, “que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BRASIL, 2017, p. 321). Com isso o estudante passa a fazer uso dos conhecimentos científicos em suas práticas sociais, e assim exercer o pensamento crítico e cidadania.

As competências específicas de Ciências da Natureza propostas na Base são válidas a todos os anos do Ensino Fundamental, devendo ser compreendidas como uma aquisição/construção gradual, respeitando a faixa etária do estudante, além dos seus conhecimentos adquiridos até o momento. Como forma de

3 Para saber mais sobre *transposição didática*, recomendamos a obra CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

guiar a construção dos currículos a serem desenvolvidos em todo o país, as aprendizagens essenciais foram dispostas em três unidades temáticas, a saber: *Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo*. De acordo com a BNCC (2017, p. 325):

Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem.

Para o estudo dos diferentes objetos de conhecimento, é proposto a organização de situações de aprendizagem com base em atividades investigativas. O ensino por investigação é apontado como elemento central da organização do componente curricular de Ciências da Natureza. O documento afirma que:

Dessa forma, o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem (BRASIL, 2017, p. 322).

O ensino por investigação, de acordo com Sasseron (2018, p. 1068), prevê cinco principais elementos que vão ao encontro da proposta da Base: “o papel intelectual e ativo dos estudantes; a aprendizagem para além dos conteúdos conceituais; o ensino por meio da apresentação de novas culturas aos estudantes; a construção de relações entre práticas cotidianas e práticas para o ensino; a aprendizagem para a mudança social”. Uma proposta de trabalho pelo viés da investigação proporciona uma aprendizagem mais ativa ao estudante, oportunizando a busca por conhecimentos que vão ao encontro dos seus interesses.

Portanto, no processo de construção do RCC, lançamo-nos ao desafio de fazer da BNCC um documento *vivo* que superasse as diferenças ideológicas inicialmente vistas como um obstáculo, e que, além disso, avançasse para uma desnaturalização da composição das listas de conteúdos escolares. Com isso buscamos que esta nova forma de perceber o currículo fosse por meio de

uma proposta que convidasse o estudante à problematização do seu cotidiano, instigando-o a pensar em soluções aplicáveis a sua realidade, e que o permitisse compreender o mundo ao seu redor, refletindo de forma crítica.

Nesse caminho, iniciamos no município de Canoas um processo primeiramente de apropriação do que versava o documento sobre as Ciências da Natureza. Deu-se então uma jornada formativa em que compartilhamos nossas inseguranças, anseios e aprendemos dentro de um coletivo. Percebemos nesse processo que a BNCC não apenas se trata de um documento para guiar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, mas de uma nova lógica em que o professor também é um sujeito que aprende por meio do processo investigativo. Como produto dessa jornada formativa, construímos, pautados na coletividade e diálogo, o Referencial Curricular de Canoas, documento que legitima as orientações apresentadas na BNCC, considerando as questões contextuais observadas ao nosso município.

Da Base Nacional Comum Curricular ao Referencial Curricular de Canoas: o caminho percorrido entre a elaboração e a prática

Os encontros formativos organizados para a discussão da BNCC no âmbito das Ciências da Natureza tiveram início em 2018 com o convite aos professores atuantes nesta disciplina à adesão da proposta. Não houve a obrigatoriedade em participar, porém, enfatizou-se a importância para a compreensão do documento, que seria futuramente incorporado pelas escolas. Os encontros tiveram como intuito discutir as especificidades da área das Ciências da Natureza e sistematizar as contribuições locais para a construção do RCC. As atividades incluíram o estudo das competências gerais e específicas à área e das habilidades propostas pelo documento. As formações foram coordenadas pela professora Rejane Reckziegel Ledur, representante da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (Secretaria Municipal de Educação), e conduzidas pela professora Denise Nunes, docente dos Anos Finais, da área de Ciências da Natureza, representante da EMEF Rondônia.

O primeiro encontro promovido para a área das Ciências ocorreu no dia 18 de junho de 2018, contando com a participação de 24 professores. As discussões inicialmente aconteceram com muita animosidade. Vários professores presentes demonstravam descontentamento com a forma com que o novo documento trazia a organização dos conteúdos. A professora formadora Denise, sobre este primeiro momento, revela:

Em um primeiro momento, me senti desafiada e angustiada com as modificações significativas que a BNCC trouxe para o ensino de Ciências. Quando eu me vi junto aos colegas, pude perceber a aflição e desacordo de todos. Isso me tranquilizou, pois me percebi angustiada com fundamento. Eu já estava em uma situação diferenciada, pois já tinha buscado o documento, e percebi que a maioria não o conhecia. E este desconhecimento era o gerador da angústia.

A fala da professora Denise, ao estar na posição de professora formadora, reflete o sentimento inicial dos professores frente às mudanças trazidas pela BNCC para a área de Ciências. Os ânimos exaltados de um lado e os olhares assustados de outro demonstravam desconforto com as modificações iminentes e os desafios que se apresentavam. Após um primeiro momento, um estudo mais aprofundado do documento e, principalmente, as apresentações de exemplos de planos de aula elaborados por alguns dos participantes, explicitando as habilidades e objetos de conhecimento trabalhados, permitiu aos professores perceberem que muito do que já vinham fazendo em aula estava alinhado às demandas da BNCC.

Nas discussões um aspecto bastante marcante ocorreu com relação à forma que os temas trabalhados estavam distribuídos do 6º ao 9º ano. Inicialmente, houve manifestações negativas e uma estranheza ao *desaparecimento* de conteúdos considerados fundamentais, como alguns sistemas do corpo humano. Após uma análise da proposta da Base para Ciências da Natureza, percorrendo do 1º ao 9º ano, percebeu-se que nada havia sido excluído, apenas realocado para outros anos que anteriormente não abordavam tais assuntos.

Os encontros em 2018 culminaram com a tessitura do RCC referente às Ciências da Natureza, oportunidade em que os professores participantes puderam analisar todas as habilidades propostas e, além disso, sugerir a inclusão de outras que julgassem relevantes, pensando no contexto e a adequação às escolas canoenses. Assim, ao final de consulta pública, houve a homologação do documento nesse mesmo ano.

Em 2019 deu-se continuidade às formações: a proposta agora era transformar a teoria em prática, buscar meios de mostrar aos professores da rede que o que estávamos discutindo no ano anterior deveria começar a ganhar vida e ocupar nossas salas de aula, em um modelo não mais centrado no *conteúdo*, mas nas habilidades propostas pela BNCC e ratificadas no RCC. A dinâmica do encontro ganhou um novo formato, mais reflexivo, integrando a prática à

teoria e contou com a colaboração de outros três professores como formadores – Leandro Lemes, Michele Beltran e Roberta dos Anjos –, todos atuantes na área de Ciências da Natureza, em diferentes escolas da rede municipal.

O primeiro encontro do ano contou com a participação, em caráter convite, de 13 professores atuantes em Ciências da Natureza na rede. Após a realização de uma dinâmica, onde cada professor definiu seu trabalho em uma palavra, a formação iniciou com o professor Leandro relatando suas angústias com relação ao processo de implementação do RCC, com a sugestão de que a reunião se conduza como uma troca de experiências e visões sobre o trabalho, para inspiração e aplicação em diferentes realidades, fortalecendo a rede de professores. A insegurança que permeava as formações no ano anterior parecia permanecer, e a resistência ainda era uma marca forte dentro do grupo.

Uma das principais dificuldades apontadas pelos professores era a definição de *habilidade* e como isso deveria ocorrer na prática, afinal o modelo hegemônico até então seguia a lógica do conteúdo para então atingir a construção da aprendizagem. Para auxiliar na elucidação, os professores formadores exemplificaram com a exposição de um plano de aula contendo uma atividade de construção de tabela. As habilidades desenvolvidas no planejamento envolviam interpretação textual, síntese e organização espacial. Após a demonstração dos trabalhos produzidos pelos estudantes por meio dessa atividade-exemplo, o grupo passou a discutir temas relacionados à atividade proposta. Mencionou-se a importância de atividades como essa, que retoma habilidades desenvolvidas na Educação Infantil (organização espacial), mas que também precisam ser exercitadas ao longo do Ensino Fundamental, pois as turmas são heterogêneas, com diferentes níveis de conhecimento e desenvolvimento. Na discussão que se seguiu, alguns pontos importantes para a construção de habilidades foram levantados: o envolvimento do estudante com o que é criado, a característica gradual deste processo e como a orientação, valorização dos pequenos avanços e o papel do *erro* na consolidação das habilidades. Carvalho (2013), em sua obra Ensino de Ciências por Investigação, diz que o erro em um contexto educativo, quando trabalhado e superado pelo próprio aluno, ensina mais que muitas aulas expositivas, quando o aluno segue o raciocínio do professor e não o seu próprio.

Em outro ponto do encontro, levantou-se o questionamento sobre o pouco tempo e espaço no currículo para se trabalhar a biologia por um viés evolutivo. Um dos participantes sugere que *deveríamos abandonar a lógica antiga*, em que somente os Anos Finais discutem os referenciais curriculares por área. Disse que a discussão precisa envolver também os Anos Iniciais para que não

haja fragmentação no processo de ensino e aprendizagem. O grupo compreende como um desafio necessário a se propor de que os professores também precisam desenvolver muitas das habilidades e competências junto a seus alunos, pois não foram educados sob esta perspectiva. Uma das maneiras é desenvolvendo a pro atividade para auxiliar colegas professores dos Anos Iniciais em seus planejamentos.

Ao final do encontro, uma síntese do encontro e das reflexões realizadas é construída de forma coletiva:

Não é viável acelerar o processo do aluno, querer que ele abandone a postura passiva adotada durante toda a vida escolar e torne-se um aluno ativo junto com a implementação da BNCC. O aprendizado aqui será tanto do aluno quanto do professor. É necessário lembrar que não temos todas as respostas, e nem deveríamos! Estamos no mesmo processo de nosso aluno, construindo conhecimento. Encontraremos juntos as respostas. Não existe mais professor detentor do conhecimento e aluno tábula rasa. Existe uma dupla com um mesmo objetivo.

De modo geral, a partir desse primeiro contato, percebeu-se a consolidação de um grupo de profissionais preocupados em transformar o RCC de um documento à prática. Com a reunião finalizada, muitas dúvidas e inquietações permaneceram sem respostas. Porém uma maior tranquilidade se instaurou quando aquelas professoras e professores se viram como um grupo. A caminhada seria difícil, mas não solitária.

O segundo encontro foi realizado em outubro, conduzido pelos mesmos professores formadores, e contou com 16 professores de Ciências da rede municipal. De partida, a dinâmica proposta para a integração do grupo nessa formação já elencava algumas habilidades sugeridas pelo documento da BNCC: comunicação, cooperação, resolução de problemas e pensamento científico, crítico e cooperativo. Um exercício para a retomada e consolidação na compreensão da lógica das habilidades. Divididos em trios e com duas folhas de jornal por grupo, os participantes deveriam cruzar a sala usando as folhas de jornal como barcos. Os barcos deveriam chegar íntegros ao final da jornada e nenhum participante poderia ficar de fora do “barco”. Novamente os professores se viram desenvolvendo as mesmas habilidades, que agora deveriam estimular em seus alunos. Cada vez mais, se evidencia que o processo de aprendizagem não acontece apenas com os educandos, pois “quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender” (FREIRE, 1996).

As discussões seguiram em torno do processo avaliativo. Com as mudanças propostas pelo documento, e com o pautar da aprendizagem sobre as habilidades e competências em detrimento dos objetos de conhecimento, como avaliar? *Nossas provas e testes talvez já não façam sentido, pois retratam um momento. A consolidação das habilidades, por sua vez, representa um processo. A avaliação então não pode mais ser pontual, mas documental, e então ser referida como um processo avaliativo.* Uma das sugestões levantadas foi uma prática pautada na investigação, seguindo o caminho da *Iniciação Científica*. Para Demo (2011, p. 44, grifos nossos), é indispensável introduzir formas alternativas de avaliação escolar, com base sobretudo em dois critérios interligados:

[...] compreender a avaliação como *processo constante de acompanhamento* da evolução do aluno [...]; não se trata, aqui, de atribuir notas [...] ou enquadrar o aluno em estatísticas; [...] deve constar deste *acompanhamento*, por exemplo, a anotação que revela a preocupação com alguém que participa pouco, fica retraído, quase não revelando restrita autoestima [...] e de outro lado, *formular outros indicadores de desempenho*, tais como interesse pela pesquisa, êxito em formulações próprias e nível de participação individual e como membro de grupos de trabalho.

No decorrer dos encontros formativos realizados nesses dois anos, alguns aspectos se mostraram relevantes para ultrapassar a margem da reflexão, partindo de uma ação em busca da consolidação para as mudanças necessárias, a fim de se colocar o RCC nas salas de aula de Canoas. Sobre essa etapa final, a professora Denise fala sobre três desafios a serem enfrentados: a *interdisciplinaridade*, pois no processo os professores constataram a importância de uma prática menos fragmentada e conectada às outras áreas do conhecimento; o *vínculo com a formação de professores*, mencionando a relevância dos professores a partir da apropriação dos princípios do RCC no processo de docência estarem constantemente se aprimorando por meio de novas formações continuadas; e a *autonomia* possibilitada pelo RCC ao educando, com uma prática menos centrada no professor.

Percebemos assim como pontos importantes nessa caminhada:

- A compreensão necessária aos professores de que não é mais possível pensar em *listas de conteúdos*, mas uma organização que parte das *habilidades* desejada à aquisição do estudante;
- Seguindo o caminho das habilidades, não faz mais sentido a realização

de avaliações pontuais, para a verificação das aprendizagens dos conteúdos, visto que determinadas habilidades exigem um trabalho extenso e que necessita um acompanhamento do professor;

- O papel centralizado no professor não se sustenta mais na lógica de um ensino pautado na investigação, pois o docente, ao compreender a essência dessa metodologia ativa, necessita assumir seu lugar de mediador do conhecimento, garantindo gradualmente a construção da autonomia do estudante;
- A compreensão da maneira como as habilidades estão dispostas no documento, especialmente na área de Ciências da Natureza, só é possível quando vista de forma integral, percorrendo do 1º ao 9º ano, num *continuum*, visto que muitos conteúdos, antes introduzidos nos Anos Iniciais, tinham um aprofundamento e consolidação nos Anos Finais;
- A formação docente desde uma dinâmica de compartilhamento de experiências, superando obstáculos e construindo conhecimentos, com a participação dos próprios professores, se mostrou uma forma eficaz de reflexão e fortalecimento, garantindo a esses profissionais expressar sua autonomia e autoria diante de suas produções. Assim como o estudante ocupa seu espaço como um investigador, o professor percebe-se como um professor-pesquisador de sua prática.

Emergiu nas discussões ao longo das formações da área das Ciências, marcada pela presença de professores atuantes no segmento dos Anos Finais, a necessidade de integração formativa com os professores de Anos Iniciais. Afinal, como salientado pela primeira professora formadora, em 2018,

Ninguém é louco de sumir com conteúdo! Todas essas coisas que estamos sentindo falta aqui, nos Anos Finais, estão lá nos Anos Iniciais.

Sendo assim, será que nossas colegas dos Anos Iniciais terão também desenvolvidas suas habilidades para trabalhar com classificação dos seres vivos, por exemplo, lá no segundo, terceiro ano?

Uma possibilidade seria a gente organizar formações por área nas nossas escolas, formações horizontais como essas.

Sendo assim, aprofundamos a seguir sobre a necessidade do diálogo entre os anos iniciais e anos finais na área de Ciências da Natureza, e apontamos

um novo modelo formativo a ser pensado à continuidade do processo de implementação do RCC, buscando processos de ensino e aprendizagem mais conectados e menos disruptivos na transição entre os dois segmentos.

Desafios à prática no campo das Ciências da Natureza: o diálogo necessário entre anos iniciais e anos finais

Seguindo as pistas deixadas pelos professores nos encontros realizados durante os dois anos de formação, percebemos que é uma necessidade premente o diálogo entre todos os anos no que se refere às aprendizagens necessárias às Ciências da Natureza.

A BNCC (BRASIL, 2017) deixa claro em várias passagens que a aprendizagem dos estudantes deve ocorrer de forma progressiva ao longo do Ensino Fundamental, buscando também evidenciar a importância da conectividade, do encadeamento necessário às práticas desenvolvidas a cada ano para o avanço do estudante ao longo da sua escolarização. O processo inicial do primeiro ano é produto de uma caminhada anterior: a Educação Infantil, bem como as aprendizagens adquiridas nas vivências desse estudante junto com a sua família e a interação com o mundo a sua volta.

Assim, ao iniciar o Ensino Fundamental, os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados. Esse deve ser o ponto de partida de atividades que assegurem a eles construir conhecimentos sistematizados de Ciências, oferecendo-lhes elementos para que compreendam desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas (BRASIL, 2017, p. 331).

Dessa forma, ao ingressar nos Anos Finais, o estudante já construiu vários conhecimentos relacionados às Ciências, muito embora é preciso destacar que “em especial nos dois primeiros anos da escolaridade básica, em que se investe prioritariamente no processo de alfabetização das crianças, as habilidades de Ciências buscam propiciar um contexto adequado para a ampliação dos contextos de letramento” (BRASIL, 2017, p. 331).

A BNCC, bem como o RCC expõe o diálogo necessário entre os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. Porém, além de representar uma integração, também demonstra a necessidade do diálogo entre os professores

que circulam nestes segmentos. Portanto, nossa discussão aqui avança em dois sentidos: na importância de se observar a organização colocada às habilidades e objetos do conhecimento ao longo do Ensino Fundamental; e da importância de um processo formativo dos professores que ocorra de uma forma integrada, buscando conexões entre todas as séries/anos.

Buscamos nas habilidades apontadas na BNCC evidências da necessidade de um trabalho a ser planejado e executado de modo menos fragmentado nas Ciências. Analisando a distribuição de habilidades relacionadas à diversidade de vida na Terra, observamos que estes objetos de conhecimento não aparecem listados seguindo o mesmo modo organizacional tal como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), em que a disciplina de Ciências no 7º ano do Ensino Fundamental baseava-se quase que exclusivamente em abarcar características classificatórias dos três domínios (ou cinco reinos) de seres vivos. Esta estrutura em que está apoiada a BNCC encontra fundamento na proposta do “currículo em espiral”, como aborda Jerome Bruner. Para o autor, “qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento” (BRUNER, 1975, p. 31). Partindo desse princípio, na observação da distribuição do tema “diversidade dos seres vivos”, vemos que no 2º ano do Ensino Fundamental, como consta na BNCC, são trabalhados aspectos concretos e relacionados ao cotidiano da criança de forma a instigar e promover a manipulação e classificação dos seres vivos com base em critérios observáveis, mas, ainda assim, em acordo com a construção científica acadêmica. No 3º ano são abordados aspectos da classificação em grupos; no 4º ano, vida microscópica; no 5º ano, interrelações; e, a partir do 6º ano, aponta-se o aprofundamento nas especificidades de cada grupo. Cabe ressaltar aqui que, de acordo com a própria BNCC, o compromisso da normativa é com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Ou seja, apreender os conteúdos das Ciências da Natureza não é o objetivo último do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no mundo e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania.

Em resumo, a discussão que a Base retoma é uma inversão processual do ensino. A aprendizagem dos conteúdos e o domínio de termos biológicos não se apresentam mais como um dos objetivos finais da escolarização. São agora os meios, fundamentais, para o desenvolvimento de habilidades. Professores e estudantes se deslocam todos os dias de suas casas para suas escolas durante o ano letivo. O caminho é necessário? Evidente que sim. Não é, porém, o objetivo.

O objetivo é chegar à escola, por este ou por outro caminho, a pé, de carro ou bicicleta. Agora tratamos os conteúdos por *objetos de conhecimento*, que nada mais são do que os meios oferecidos pelo professor em seus planejamentos para que o estudante possa desenvolver as habilidades e competências propostas pela Base. Neste caso específico, compreender que a estrutura anatômica e processos fisiológicos de um ser vivo estão relacionados ao ambiente onde vive, a aspectos evolutivos e processos conectados às interações deste ser com todos os outros que coexistem em seu habitat.

Tendo como objetivo a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de competências, encontramos aporte teórico nas concepções de Piaget (1976) acerca da construção de conhecimento. Para ele, um novo conhecimento tem origem em um conhecimento anterior. Desta forma, o professor, ao apresentar qualquer novo objeto de conhecimento ao estudante, pode partir de suas concepções prévias, colocá-las à prova e, a partir da *desacomodação* deste conhecimento, construir um novo. Este mecanismo aponta alguns conceitos como *equilíbrio*, *desequilíbrio* e *reequilíbrio*. Quando estimulamos o desenvolvimento do estudante por esse viés, estabelece-se uma relação entre o que se aprende e o que já se sabia, e o próprio estudante torna-se cada vez mais ativo e capaz de replicar o processo em diferentes áreas, adquirindo assim a habilidade de questionar o que sabe e buscar fundamentações para suas novas propostas e ideias. Quando, por exemplo, no 2º ano do Ensino Fundamental o estudante busca estabelecer relações entre plantas, animais e os ambientes onde vivem (EF02CI04),⁴ pode já pressupor que peixes vivem na água e que mamíferos vivem na terra (*equilíbrio*). No 3º ano poderá ser oportunizado a este mesmo estudante agrupar diferentes seres com base em características morfológicas (EF03CI06) e, no 7º ano (EF07CI07), buscar entender por que baleias e tubarões não devem compor o mesmo grupo (*desequilíbrio*), construindo assim o entendimento de que peixes e mamíferos são grupos de animais com características muito diversas, mas que convergem evolutivamente para adaptar-se a um mesmo ambiente (*reequilíbrio*).

Este mesmo processo pode ser aplicado nos diversos objetos de conhecimento distribuídos pelos eixos temáticos de Ciências da Natureza - Terra e Universo, Matéria e Energia e Vida e Evolução. Cada estudante tem seus próprios conceitos e formulações acerca do mundo que habitamos. Nosso papel enquanto professores-orientadores é garantir que todos

4 Os códigos aqui expressos são referentes aos códigos das habilidades conforme a BNCC (BRASIL, 2017).

tenham acesso às ferramentas básicas para avaliar as implicações de políticas econômicas e socioambientais, construir argumentos com base em dados e ser um sujeito crítico e reflexivo acerca das questões científico-tecnológicas, cada vez mais expressivas no mundo contemporâneo. A Ciência, assim como qualquer construto humano, está submetida a mutações e variações ao longo do tempo. Quase não há verdades científicas absolutas e grande parte de nosso conhecimento é formado por hipóteses que melhor respondem a determinadas questões em um determinado momento e contexto histórico.

Nesse caminho a formação contínua do professor é necessária, bem como o diálogo entre as áreas e entre os segmentos. Essa caminhada de diálogo entre os professores da rede já vem sendo trilhada pelo projeto Saberes em Diálogo, iniciado em 2017 no modelo de seminário (LEDUR; SILVA; MACHADO, 2019). A proposta formativa ganhou novos contornos ao longo de 2018 e 2019, oportunizando o compartilhamento de saberes e práticas no âmbito da rede municipal de Canoas, de forma sistematizada, com a produção de artigos e apresentações, qualificando e valorizando o trabalho realizado pelos professores (MACHADO, SILVA, 2018). O projeto alcançou visibilidade e é apontado como uma proposta inovadora no âmbito da formação continuada de professores no Brasil (GATTI, *et al.*, 2019). Assim, demonstramos que muito já vem sendo feito, e que os olhares necessários sobre as Ciências podem encontrar apoio dentro de um projeto já consolidado e consoante à realidade de Canoas.

Portanto, o que buscamos neste capítulo é evidenciar a importância das discussões geradas ao longo de dois anos em nossa rede municipal com relação às Ciências da Natureza na dimensão dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Apontamos, por fim, que muito ainda há de ser feito, na busca por um ensino mais integrado, menos fragmentado, com vistas à formação de um estudante que seja capaz de olhar o mundo e buscar soluções aos seus problemas cotidianos. Enquanto nós, professores, continuamos na constante busca por uma formação que seja capaz de dar conta das constantes transformações que perpassam os muros da escola.

Agradecemos aos colegas que conduziram as discussões na área de Ciências da Natureza desse processo (trans)formativo, provocando a reflexão e compartilhando experiências, para a promoção de uma educação em Canoas significativa e com qualidade. São eles: Denise Regina Nunes, Leandro Melo Lemes, Michele Beltran Antunes e Roberta Oliveira dos Anjos. Agradecemos também a todos os colegas que conosco contribuíram à/na construção do Referencial Curricular de Canoas.

Referências

- ANDRADE, M. C. P. de; PICCININI, C. L. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. **IX EPEA Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**. Juiz de Fora – MG. 2017. p. 1-13. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BRUNER, J. **O processo da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, RS: Prefeitura de Canoas, 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.
- CARVALHO, A. M. P. de. (Org.) **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- DESIDÉRIO, R. A exclusão da temática sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental na BNCC e seus reflexos para o ensino de ciências. **Horizontes: revista de educação**, Dourados, v. 8, 15, p. 98-112, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. ; Et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>>. Acesso em: 20 set. 2020.

LEDUR, R. R.; SILVA, G. F.; MACHADO, J. A. Projeto Saberes em Diálogo: mobilizador para a discussão de uma Política de Formação na Rede Municipal de Ensino de Canoas. In: MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. da.; Juliana C. (Orgs.). **Saberes em Diálogo: Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas** - volume 2. Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2019. p. 17-27. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Ebook-Saberes-em-Diálogo-Vol2-2018.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020.

MACHADO, J. A.; SILVA, G. F. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes contextos educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-48.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

SASSERON, L. H. Ensino de Ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 1061-1085, 2018.

Capítulo XII

Localizando a Geografia na BNCC e no RCC

*Alex Sandro da Silva*¹

*Rodrigo Barbosa Fagundes*²

*Vinício Luís Pierozan*³

Introdução

Nos últimos anos, diversas discussões que envolvem a educação brasileira tiveram a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como centro do debate, buscando realizar (ditar) a reforma curricular na Educação Básica brasileira em escala nacional.

A Base, que contempla o Ensino Fundamental, teve a sua homologação pelo Governo Federal em 2017 e a sua implementação em todas as escolas do país prevista para o ano de 2020. Todavia, em virtude do isolamento social e do fechamento das escolas adotados como forma de frear a transmissão do Coronavírus, esta etapa ainda se encontra em aberto. Antes desta situação de excepcionalidade, o município de Canoas, no Rio Grande do Sul, procurou elaborar o seu documento curricular alinhado às diretrizes presentes na BNCC para posterior implementação em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino.

Diante desse contexto, objetiva-se, neste texto, apresentar um panorama das atividades realizadas para a elaboração do Referencial Curricular de Canoas (RCC) pela equipe responsável⁴ do componente curricular de Geografia. É

-
- 1 Professor na EMEF Odette Yolanda Oliveira Freitas. Licenciado e Especialista em Ensino de Geografia pelo Instituto Educacional do Rio Grande do Sul (IERGS) e Especialista em Ensino de História e Geografia pela Faculdade São Luís. E-mail: bhlex@hotmail.com
 - 2 Professor nas EMEFs Tancredo de Almeida Neves e Irmão Pedro e no Colégio Marista Rosário, em Porto Alegre/RS. Especialista em Supervisão Educacional pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Especialista em Ensino da Geografia e da História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Geografia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Curso Normal com habilitação para Educação Infantil e Anos Iniciais pela EEN 1º de Maio. E-mail: profrodrigo-geografia@hotmail.com
 - 3 Professor na EMEF Professor Thiago Würth. Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: vpierozan@hotmail.com
 - 4 Composta pelos professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino, que começaram a elaborar o RCC em 2018, ano seguinte da homologação da BNCC para o Ensino

importante salientar que a implementação do RCC na Rede Municipal de Ensino insere-se dentro do projeto de pesquisa “Cartografias da implementação do Referencial Curricular de Canoas”, que também visa promover a formação continuada do corpo docente e qualificar o Ensino Fundamental do município.

O percurso metodológico do trabalho percorrido pela equipe responsável correspondia a encontros formativos presenciais organizados pela Secretaria Municipal da Educação (SME) e a distância com uso de tecnologias digitais como o aplicativo *Google Meet* para a realização de reuniões e discussões/contribuições realizadas previamente em grupos no *WhatsApp* e no *Google Classroom* com professores que lecionam Geografia na Rede. A tecnologia passou a ganhar cada vez mais importância e uso pelos professores como forma de comunicação e compartilhamento de ideias e materiais voltados ao ensino em 2020, em virtude do isolamento social realizado frente à pandemia da Covid-19.

Para um melhor entendimento do estudo, o texto está organizado em quatro partes, além desta introdução: a primeira que contempla a Geografia no contexto da BNCC, a segunda aborda o processo de construção do RCC, apontando algumas mudanças nos objetos de conhecimento da Geografia, a terceira que apresenta a realidade do ensino de Geografia na nossa Rede e, por fim, as considerações finais.

Onde está a Geografia na Base Nacional Comum Curricular?

Antes da Base Nacional, as diretrizes curriculares de cada componente curricular do Ensino Fundamental eram orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que datam de 1998 (GIROTTO, 2013). A própria Constituição Federal de 1988 procura “[...] fixar conteúdos mínimos para o ensino, de maneira a assegurar formação básica nacional comum [...]” (COUTO, 2016, p. 185).

As diretrizes dos PCNs buscaram “[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros [...]” (BRASIL, 1997, p. 13). É importante destacar que os PCNs não possuíam um caráter de obrigatoriedade nos sistemas de ensino, no entanto poderiam ser

Fundamental. As formações eram organizadas por um professor-formador, acompanhada por dois sistematizadores do componente curricular de Geografia e pela coordenadora do projeto de implementação da Base, Rejane Reckziegel Ledur, da Secretaria Municipal de Educação (SME). Os encontros ocorriam na Villa Mimosa em Canoas.

tomados como referencial para dar início à construção de uma base comum mínima e semelhante na composição dos currículos do Ensino Fundamental em âmbito nacional (BRASIL, 1997).

O Estado não elenca de forma fixa e engessada uma lista de conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes, mas apresenta os objetivos para cada uma das etapas de formação, as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas pelo aluno e alguns pressupostos de formação, como transversalidade, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a avaliação contínua [...] (COSTA; PINHEIRO, 2013, p. 85).

A criação da BNCC encontra amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que se propõe a reestruturar a educação brasileira, e no Plano Nacional de Educação (PNE)⁵ que data de 2014. Neste último, ela aparece na meta de número 7 (GIROTO, 2017). “Trata-se da meta que se refere à busca de ampliação da qualidade da educação brasileira” (GIROTO, 2017, p. 431), que busca a partir da estratégia 7.1:

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

O que se tem visto na prática é que, a partir da LDBEN, começaram a se acentuar os mecanismos de levantamento de informações e de avaliação da escola brasileira, visando o planejamento educacional, como: o Censo Escolar, o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, metas que fazem parte do PNE (COUTO, 2016). Em nosso entendimento, desde o “[...] início, há uma definição de qualidade da educação brasileira como sinônimo de aumento dos resultados quantitativos do IDEB” (GIROTO, 2017, p. 431). Porém, ao focar a qualidade da educação em dados quantitativos, isso

[...] reforça uma lógica de compreensão da educação que não leva em consideração a diversidade de práticas, contextos

5 Possui um período de vigência de 10 anos, compreendido entre (2014-2024). Se constitui no mais importante documento de política educacional do país, instituído pela Lei 13.005 de 25/06/2014. Mais da metade das metas do PNE são centradas no professor como condutor da melhora da qualidade da educação.

e sujeitos imersos neste processo. Tal debate está bastante presente em pesquisas que buscam ampliar a discussão sobre como se constrói uma educação pública de qualidade (GIROTTI, 2017, p. 432).

“A BNCC não é a resposta mais adequada à atual situação da educação nacional, aos problemas centrais da formação do professor e da precariedade das condições de trabalho e estudo na escola brasileira” (COUTO, 2016, p. 185). Uma educação de qualidade “[...] perpassa pelo pleito por escolas fisicamente condizentes com a construção de práticas educativas satisfatórias, como presença de quadras de esportes, refeitório, salas confortáveis para a aprendizagem, [...]” e equipadas com acesso e/ou inseridas nas novas tecnologias educacionais (ROSA, 2015, p. 18). Soma-se também a questão da valorização do professor, situação que passa pela remuneração conferida ao profissional e do plano de carreira do magistério na rede de ensino que o professor faz parte.

A BNCC “impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino” (AGUIAR, DOURADO, 2018, p. 7). Kaercher enfatiza que “[...] não tem como dissociar a base de uma política de formação (inicial e continuada) dos professores. [...] pois são eles, grosso modo, os difusores das mudanças necessárias da Educação Básica” (KAERCHER, 2016, p. 7). Silva e Machado (2018, p. 96) enfatizam que “A formação continuada representa hoje, além de uma necessidade, uma possibilidade (talvez a única) de construir ações pedagógicas coerentes e viáveis nos contextos da ação profissional docente”.

Nesse sentido, iniciativas conduzidas pela SME como, por exemplo, as formações pedagógicas realizadas com professores da Rede de Ensino durante o transcorrer do ano letivo, os projetos “Saberes em Diálogo” e “Cartografias da implementação do Referencial Curricular de Canoas” e, mais recentemente, o investimento na plataforma *Google for Education*, buscam justamente centrar-se em um dos principais obstáculos para a obtenção de uma Educação Básica de qualidade: a formação continuada e qualificação do corpo docente juntamente da inserção e uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)⁶ na sala de aula. No município, esse trabalho de capacitação e atualização constante dos professores ocorre a partir de uma perspectiva baseada e vivida “em rede,

6 “Com a associação entre informática e telecomunicações generalizou-se o termo tecnologias de informação e comunicação (TIC)” (PONTE, 2000, p. 3). Atualmente, com a utilização de elementos digitais, surge um conceito novo, o de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

na rede e com a rede” (SILVA, MACHADO, 2018), em que os professores da própria Rede de Ensino são os grandes responsáveis por colocar em prática ações e projetos que visem qualificar e transformar a educação.

No que tange ao componente curricular de Geografia dentro da Base, ele está inserido na área de Ciências Humanas juntamente com o componente de História. A BNCC traz as competências da área das Ciências Humanas e da Geografia, apresentando, para cada ano do Ensino Fundamental, uma sistematização com unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. O componente curricular de Geografia

[...] traz como elemento norteador as relações cotidianas que se passam nos lugares, nas regiões e no mundo, sejam elas resultados de experiências vividas ou fruto de acúmulo de informações e conhecimento já sistematizado pelos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica escolar (NOGUEIRA, 2016, p. 5).

Ainda sobre a Geografia na Educação Básica, particularmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC deixa claro que a leitura de mundo deverá ser realizada por meio do pensamento espacial, buscando superar a visão descritiva que ainda é um consenso no ensino da Geografia Escolar. Pensar espacialmente é pensar como a Geografia se relaciona com as outras áreas do conhecimento, tendo por referência um contexto geográfico delimitado, que a Base vai denominar de “raciocínio geográfico”. É esperado que os estudantes tenham a capacidade de

[...] desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018, p. 360).

O raciocínio geográfico é formulado por diferentes princípios: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem (BRASIL, 2018). Os conteúdos da BNCC passam a ser denominados como objetos do conhecimento e estão agrupados (organizados) em cinco diferentes unidades temáticas: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambiente e qualidade

de vida (BRASIL, 2018). Em seu fazer pedagógico, o professor aborda os objetos do conhecimento tomando por referência “[...] contemplar essas cinco dimensões temáticas perpassa a intencionalidade da formação para o exercício da cidadania aqui entendido como a capacidade de conhecer e aplicar os saberes apropriados para a qualificação da vida em sociedade” (AZAMBUJA, 2019, p. 3647).

A Base deixa bem evidente em seu texto que, durante todos os anos do Ensino Fundamental, o ensino de Geografia, ao trabalhar a partir das habilidades, deve estar centrado na perspectiva de resolução de problemas, contemplando diferentes escalas geográficas de análise e procurando estabelecer distintas conexões, usando recursos como, por exemplo, as linguagens da Cartografia.

Em rede, na rede e com a rede

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Canoas conta com 44 escolas de Ensino Fundamental (EMEFs) e um corpo docente composto por 581 professores de Anos Finais, sendo 33 com titulação em Geografia.⁷ Todavia, na Rede de ensino, aproximadamente 15% dos docentes que lecionam o componente curricular de Geografia não possuem formação específica nessa área de ensino. Vale ressaltar que esta situação não acontece apenas com o componente de Geografia, pois o Ensino Religioso e a Arte, por exemplo, são componentes curriculares que normalmente contam com o maior número de professores que atuam sem formação na respectiva área do conhecimento, sendo uma prática comum presente na maior parte das escolas de Canoas e em diversos outros municípios.

Em 2018, foi dado início a um dos mais promissores projetos de formação de professores da nossa Rede Municipal de Ensino, idealizado e desenvolvido pela DFPP - Diretoria de Formação, Pesquisa e Projetos da SME, um ciclo de formações de professores voltado para a construção do RCC, desenvolvido com o protagonismo de professores, supervisores, orientadores e diretores pedagógicos da própria Rede, em parceria com a Universidade La Salle (UNILASALLE). Ambos se dedicaram ao máximo a esse projeto, para que ele pudesse se tornar um marco referencial na busca da melhoria da qualidade e de indicadores, como o IDEB, da educação canoense.

A elaboração do RCC deu-se a partir de diversos encontros presenciais de caráter formativo (Figura 1), onde os participantes passaram a estudar,

⁷ Dados obtidos com a Diretoria de Formação, Pesquisa e Projetos da Secretaria Municipal de Educação (DFPP/SME) do município, em agosto de 2019.

aprender e trocar ideias, tendo por base as diretrizes presentes na BNCC, dando entendimento às suas competências gerais e à sua sistematização diante de suas habilidades e objetos de conhecimento, o que aos poucos foi contribuindo para a elaboração do documento de abrangência local, o RCC.

Figura 1 e 2: Encontros de formação para discussão e elaboração do RCC



Fonte: Secretaria Municipal da Educação (2018).

Os ciclos de debates (formações) foram organizados e conduzidos pelos professores do próprio componente curricular que atuam na Rede Municipal de Ensino, sendo eles os professores-formadores Rodrigo Fagundes e Maria Cirilo, além da participação da professora-coordenadora Rejane Ledur, da DFPP/SME, e dos professores-sistematizadores Alex Sandro da Silva e Vinício Luís Pierozan. Os encontros foram extremamente enriquecedores, produtivos e esclarecedores quanto aos caminhos a serem seguidos no que tange ao conhecimento da Base Nacional e à necessidade da elaboração do documento de abrangência local com vistas à implementação na Rede Municipal, fazendo constar a realidade do ensino da Geografia. Após as cinco formações no transcorrer de 2018, as leituras e contribuições dos professores da Rede resultaram na construção coletiva do RCC, que trouxe cinco habilidades criadas por esses professores de Geografia: duas para o 6º ano, incluindo conhecimentos de Orientação Geográfica e Cartografia; uma para o 7º ano, incluindo Orientação e Localização Geográfica a partir do território brasileiro; e outras duas para o 8º ano, incluindo as diferentes formas de Regionalização do Espaço Mundial e os aspectos culturais das minorias étnicas da América e da África.

No ano seguinte, em 2019, as formações objetivaram traçar caminhos pedagógicos para a aplicação do RCC nas escolas do município, sendo assim o encontro presencial na EMEF Tancredo de Almeida Neves oportunizou um momento de trocas de experiências sobre como desenvolver as habilidades trazidas

pelo RCC nas nossas aulas, bem como as possíveis estratégias de avaliação desse percurso pedagógico. Essas atividades e instrumentos avaliativos, construídos coletivamente, foram divulgados por e-mail aos professores de Geografia da Rede pelos professores-formadores após esse encontro. Já no encontro na EMEF Prefeito Edgar Fontoura, o grupo de professores de Geografia falou sobre a escolha dos livros didáticos a partir da BNCC, mas o foco principal foi um ensaio da construção de Planos de Trabalho a partir do RCC, cujo resultado foi disponibilizado via e-mail pelos professores-formadores aos professores de Geografia da Rede, como um instrumento de auxílio à construção dos Planos de Trabalho na sua respectiva escola de atuação. Concomitantemente, ocorreram inúmeras discussões no grupo de *WhatsApp* dos Professores de Geografia da Rede sobre a escolha dos livros didáticos, pois deveriam observar a saída de grande parte dos conhecimentos de Astronomia, que não faz mais parte da Geografia do 6º ano, mas, sim, de Ciências, da nova abordagem das Regiões Brasileiras no 7º ano, das inúmeras habilidades sobre a América Latina no 8º ano e da saída do Continente Africano do 9º ano.

Essas discussões sobre o livro didático tiveram início nas formações de 2018, pois alguns professores relataram não entender como construir o RCC sem ver o livro didático, já que, para eles, o livro é que diz o que deve ser ensinado. Naquele momento, o professor-formador Rodrigo fez uma pausa no processo de construção do RCC para que todos pudessem alinhar a ação docente quanto ao uso do livro didático como apenas mais um dos vários recursos didáticos, ressaltando que assim como um professor de Geografia não usa o *minion* (projeter), a fotocópia, o Atlas e o globo diariamente, o livro também deveria ser visto como um recurso a ser usado apenas quando viesse a atender à intencionalidade pedagógica do professor, sobretudo porque os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são feitos visando uma abrangência nacional, necessitando ao professor estabelecer estratégias de ensino que atendam às particularidades locais.

A dinâmica criada e organizada para as formações apresentou algumas dificuldades, como a baixa participação dos professores, os quais relataram não conseguir liberação de suas escolas por não ter quem lhes substituísse em sala de aula, não ter recebido a informação ou o convite de suas escolas, ou porque são professores tanto de História quanto de Geografia, o que causaria muitas saídas da escola, caso comparecessem em todos os encontros desses dois componentes curriculares. Constatou-se, então, que as adesões seriam maiores por parte dos professores mediante a convocação deles, pois, infelizmente, persiste na Rede a falta de interesse de um grupo minoritário de professores em participar de

encontros de caráter formativo, além disso, as equipes têm dificuldade em liberar os professores, já que há falta de substitutos para assumirem as suas turmas durante o período das formações.

As abordagens feitas por vários professores durante os encontros de formação continuada contaram, por diversas vezes, com relatos dos profissionais em relação a seus anseios, críticas, frustrações, avanços e desejos vivenciados em seu fazer pedagógico diário. Essas inquietações constituíram um promissor relato da vivência na prática do professor em sala de aula, transformadas em um enorme desejo de construir algo inovador e, ao mesmo tempo, que fosse, podemos assim dizer, “revolucionário” para a Rede Municipal de Ensino.

O RCC procurou respeitar as demandas locais durante o processo de sua elaboração e as mesmas especificidades serão igualmente preservadas na fase de implementação. O documento traz um plano único com as competências, habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento para cada ano escolar do Ensino Fundamental, passando ao professor o dever e a responsabilidade em relação ao que foi construído coletivamente no RCC, tendo então de elaborar o seu plano de trabalho anual desde essa premissa. Assim, o RCC passa a ser o norte para a Geografia que será ministrada nas dezenas de escolas municipais de Ensino Fundamental a partir de 2020.

Nesse contexto, a SME organizou uma série de Formações de Professores através de Paradas Pedagógicas, onde os Anos Iniciais e, em outros momentos, os Anos Finais, parariam as suas atividades a fim de reunir-se com os seus colegas de componente curricular para discutirem os caminhos da aplicação do RCC de forma cada vez mais efetiva no cotidiano escolar das escolas municipais canoenses. No entanto, a pandemia da Covid-19 obrigou a SME a fazer uma nova organização do cronograma, a partir do estabelecimento da quarentena. Com isso, foram feitos dois ciclos de Formação de Professores: o primeiro ocorreu através de uma *live* via *Google Meet*, por componente curricular, sendo a Formação de Geografia organizada pelos professores Rodrigo Fagundes, Maria Aparecida Cirilo, Vinício Pierozan e Alex Sandro da Silva, junto à professora Rejane Ledur, intitulada “Possibilidades para enxergar o invisível na Geografia Escolar”, contando ainda com a participação da professora Janice de Azevedo (EMEF Pernambuco) e da professora Saionara Rodrigues (Rede Estadual de Ensino/RS), que trouxeram estratégias de ensino e aplicativos digitais em um período de atividades em um ensino remoto. Já o segundo ciclo de formações, organizado por parte dos professores e gestores das escolas municipais e da SME, além do professor Gilberto da Silva (UNILASALLE), que fazem parte do Projeto

Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas, trouxe *lives* no canal do *YouTube* “Formação de Professores SME - Prefeitura de Canoas” para todo o Brasil, cuja primeira *live* chegou a mais de 3400 visualizações em menos de um mês. Essas *lives* trouxeram estratégias de ensino nos diferentes componentes curriculares, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais, além da Educação voltada para surdos através da Libras e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando ao trabalho a partir de habilidades que levem ao desenvolvimento das competências gerais do Ensino Fundamental.

Geografar a partir das habilidades do RCC

A Geografia enquanto ciência favorece o estabelecimento de diferentes leituras e releituras de mundo, pois ela é um saber que proporciona um melhor entendimento da realidade e dos fatos sob múltiplas escalas de análise. O “geografar” dá-se através da relação sociedade e mundo físico.

Castellar (2019) nos mostra o que é geografar através da seguinte situação: quando ocorre um tsunami, a Geografia estuda as consequências desse evento do mundo físico também na sociedade, analisando as condições das moradias atingidas, a existência ou não dos procedimentos de alerta e de segurança, o que ele provocou no lugar... Ou seja, não será um estudo isolado do mundo físico sobre os oceanos ou sobre os abalos sísmicos, pois é necessário analisar também as consequências sociais, políticas e econômicas. Para isso, Castellar aponta o desenvolvimento do pensamento espacial através de três campos do conhecimento expressos na Figura 2.

Quadro 1: Os campos do conhecimento que desenvolvem o pensamento espacial



Elaborado por Rodrigo Fagundes (2020).

Esses três campos do conhecimento devem estar presentes nas atividades realizadas pelos estudantes, pois somente a relação entre eles permitirá desenvolver o pensamento espacial, possibilitando a compreensão dos conhecimentos e eventos geográficos. Essa premissa funciona como um facilitador da aplicação do RCC, porque a parte de Geografia na BNCC foi elaborada pela própria Sonia Castellar, que incluiu nas habilidades esses três campos do conhecimento.

Se o livro didático adotado pela escola onde o professor for atuar já estiver de acordo com a BNCC, então o trabalho do docente ficará ainda mais facilitado, pois ele poderá aproveitar os textos, imagens e atividades para desenvolver as habilidades do RCC em suas aulas. Contudo, vale ressaltar que o professor não deverá produzir o seu plano anual de trabalho a partir de uma mera divisão do livro didático em três partes (uma correspondente ao primeiro trimestre, outra ao segundo e a final ao terceiro), tampouco aplicar as atividades de forma mecânica (copie no caderno todas as atividades e responda a partir do texto), situação que lembra mais uma catequese do que uma sala de aula. O ideal é que o professor, diante da sua realidade escolar e do plano de trabalho elaborado a partir do RCC, encontre os textos, as imagens e as atividades que estejam coerentes com as habilidades do seu plano de trabalho, pois essas questões deverão estar em sintonia com a sua intencionalidade pedagógica e com as demandas da sua comunidade escolar.

Rugosidades pedagógicas nas nossas escolas

O espaço geográfico, construído pelo trabalho à medida que o ser humano vai se apossando da natureza para atender às suas necessidades e/ou interesses, se constitui no objeto central de estudo da Geografia. Ao estudá-lo, acabamos fazendo diferentes leituras das paisagens, onde muitas vezes identificamos as rugosidades presentes em determinado lugar. Tais rugosidades seriam as marcas no espaço resultantes das ações dos indivíduos em diferentes tempos históricos. Esse termo foi apresentado por Santos (2012, p. 140), quando cita:

Chamemos rugosidade ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos. É dessa forma que elas são parte desse espaço-fator. [...] Em cada lugar, pois, o tempo atual se defronta com o tempo

passado, cristalizado em formas. [...] As rugosidades, vistas individualmente ou nos seus padrões, revelam combinações que eram as únicas possíveis em um tempo e lugar dados.

As rugosidades, portanto, são as formas espaciais que perduram ao longo do tempo, influenciando as gerações presentes e futuras, ao mesmo tempo que servem como testemunhos de outros momentos históricos. É importante identificá-las, pois elas também contribuem para a construção de novas formas e usos do espaço.

Cada escola possui características particulares que remetem ao espaço onde ela se localiza, ao corpo docente e ao público de estudantes que ela atende, atributos que assinalam um tempo, um momento específico, mas elas também mantêm marcas que perduram, ou seja, elementos construídos no passado, correspondentes a um dado tempo histórico, modelo de sociedade e relações de poder estabelecidas. Segundo Fagundes (2015, p. 15), essas marcas do passado registradas no cotidiano escolar podem ser chamadas de “rugosidades pedagógicas”, que no entender do autor:

Não adianta o professor passar por formações pedagógicas e cursos de pós-graduação se ele ainda continuar pondo em prática aquilo que eu chamo de “rugosidades pedagógicas”, ou seja, embora ele dê aula no século XXI, com alunos que dominam diversas tecnologias e com uma escola e um mundo muito diferente da escola e do mundo da época em que se formou, ele hoje dá aula da mesma forma que os seus professores lhes deram há décadas. Tais rugosidades ficam evidentes principalmente no final dos trimestres, quando os professores, individualmente ou nas áreas, começam a finalizar as notas trimestrais dos alunos. Neste momento, toda a contemporaneidade que o cerca e que também está presente na base legal da educação brasileira, da educação gaúcha e da educação da sua escola fica esquecida, passando a menosprezar os momentos significativos, de aprendizagens e de êxitos em diversas atividades e trabalhos para valorizar e quantificar através das convenções apenas os resultados de provas, como se este instrumento tivesse maior credibilidade.

Durante as formações, a partir de relatos dos próprios professores presentes durante o processo de construção do RCC, essas rugosidades pedagógicas foram identificadas nos mais diferentes níveis de intensidade e componentes curriculares do Ensino Fundamental das escolas municipais, tais como: a

defasagem salarial do Magistério que obriga parte dos professores a trabalhar em mais de uma Rede de Ensino; a desvalorização (desprestígio) da profissão de professor por parte da sociedade, atribuindo-lhe um *status* de inferioridade em relação às demais profissões; o agravamento da pobreza existente na periferia, onde em algumas escolas há crianças e adolescentes que as frequentam tanto com o objetivo de aprender quanto de ter uma refeição; a formação acadêmica de parte dos professores, pois algumas das atuais temáticas das discussões educacionais não foram elencadas durante a sua graduação; e a valorização que alguns professores ainda dão aos aspectos quantitativos sobre os qualitativos no momento de avaliar os seus estudantes.

As discussões das formações não podem encerrar-se nesses encontros, pois elas devem ter continuidade nas escolas. Diante disso, em 2019, ficou acordado entre a SME e as supervisoras pedagógicas de que parte das formações pedagógicas de cada escola municipal deveria oportunizar a leitura e discussões a partir do RCC, visando a todos os profissionais de educação terem ciência deste importante documento. No entanto, em 2020, as formações pedagógicas revelaram que nem todas as escolas oportunizaram esses momentos de estudos do RCC, resultando numa rede onde parte dos profissionais tinham grande conhecimento acerca do RCC e BNCC, outros um conhecimento mediano e, por incrível que pareça, uma parcela que declarava conhecer muito pouco ou que sequer tivesse conhecimento dos documentos.

Ao pensar na construção de um currículo escolar de Geografia que traga novas formas de ler/entender/compreender o mundo, a realidade citada nos traz novos desafios para a implementação do RCC nas escolas, tais como: a contratação mediante concurso público de professores formados em Licenciatura Plena em Geografia; a construção de planos escolares a partir das competências, habilidades e conhecimentos presentes no RCC; a continuidade das formações pedagógicas organizadas pela SME; formações de caráter pedagógico em cada escola para manter a fertilidade dos saberes e demais combinações/acordos firmados nesses encontros; além da identificação e possível busca pela superação daquelas rugosidades pedagógicas que podem manter o ensino e a educação estagnados.

Considerações finais

Neste texto procuramos abordar como se deu o processo de elaboração do RCC, movimento iniciado em 2018 e que em 2020 se materializa com a implementação no currículo das escolas pertencentes à Rede Municipal de

Ensino de Canoas/RS. O percurso ainda não está finalizado, mas contou com a participação do corpo docente do município, representantes da SME e da UNILASALLE, que trabalharam coletivamente na busca de não simplesmente criar um documento regimental, mas sim, um caminho para qualificar a educação de Canoas como um todo.

O texto ressalta o desenvolvimento do pensamento espacial como o principal objeto de estudo da Geografia Escolar apontado pela BNCC e registrado no RCC, ratificado pelos estudos da professora Sonia Castellar. Tal apontamento só sairá desses documentos com atividades em uma nova abordagem, planejadas pelo professor de Geografia trilhando os campos de conhecimento do pensamento espacial.

Além de apresentar o RCC como fruto de uma ação coletiva dos profissionais em educação da Rede, o texto revela que cada escola constituiu-se em meio a ações humanas ao longo do tempo, que resultaram nas rugosidades pedagógicas, devendo ser identificadas por cada professor e discutida por todos os partícipes da sua comunidade escolar, pois essas rugosidades pedagógicas sobrevivem ao longo do tempo, apresentando-se constantemente na rotina escolar e atingindo diretamente os resultados da aprendizagem dos estudantes, bem como no processo de aplicação do RCC.

Referências

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. Apresentação. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 7.

AZAMBUJA, L. D. de. O Ensino de Geografia na BNCC: os percursos didáticos, das habilidades às competências. XIV ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA - ENPEG, 14., 2019, Campinas, São Paulo. **Anais...** Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2019. 12 p. Disponível em: <<http://www.apegeo.com.br/enpeg2019/anais>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, **Lei nº 9394/1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base.2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

CANOAS. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial Curricular de Canoas**, 2019. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf>. Acessado em: 03 jul. 2020.

CASTELLAR, S. M. V. **Fundamentos e práticas no ensino de Geografia**. UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=riXfVWQbT6g>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

COSTA, J. de M.; PINHEIRO, N. A. M. Parâmetros Curriculares nacionais para o ensino fundamental: análise de sua proposta para os anos iniciais. **RBECT** - Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia, Curitiba, v. 6, n. 1, 2013.

COUTO, M. A. C. Base Nacional Comum Curricular - BNCC Componente Curricular: Geografia. **Revista da Anpege**, João Pessoa, v. 12, n. 19, 2016.

FAGUNDES, R. B. Como a Geografia está articulada em práticas consistentes no Ensino Médio Politécnico? 2015. 52 f. **Monografia** (Especialização em O Ensino da Geografia e da História) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GIROTTO, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

KAERCHER, N. A. Pode a BNCC ajudar a atrair o aluno para a escola, manter seu interesse e fazer com que ele aprenda? Como a BNCC pode ajudar a romper a desesperança dos professores? Porto Alegre, MEC. 17p. (Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular da disciplina de Geografia), 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

NOGUEIRA, A. R. B. Componente Curricular Geografia e a Base Nacional Comum Curricular. Manaus, MEC. 10p. (Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular da disciplina de Geografia). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

PONTE, J. P. da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 24, p. 63-90, 2000.

ROSA, I. G. G. F. da. Temos uma crise no currículo brasileiro? Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça! GIRAMUNDO - **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 15-28, 2015.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, G. F. da.; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 77, n. 2, p. 95-114.

Capítulo XIII

RCC pronto. E agora, para onde caminhar?

*Alex Sandro da Silva*¹

*Rodrigo Barbosa Fagundes*²

*Vinício Luís Pierozan*³

Introdução

A elaboração e a efetiva implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todo o Brasil demandaram vários anos de estudos e pesquisas, para que fosse concretizada em um importante documento que viesse a servir como um marco referencial para a Educação Básica, sendo bastante analisada e discutida no país. Situação que não se mostrou diferente no município de Canoas, no Rio Grande do Sul. A BNCC é o principal documento regulador ao qual as escolas públicas e privadas do país passaram a ter como referência para a elaboração dos seus currículos escolares.

Em um de seus parágrafos, a Base deixa clara e explícita a necessidade da adequação das especificidades regionais, estaduais e municipais, preservando suas dez Competências Gerais, que são a espinha dorsal do documento em questão no momento da elaboração dos currículos pelos diferentes sistemas de ensino (BRASIL, 2018).

Essa adequação foi pensada, discutida e registrada no momento de elaboração do documento de abrangência local da Rede Municipal de Ensino, o Referencial Curricular de Canoas (RCC), produzido por cada sistema de ensino a partir da BNCC através de estudos, formações, discussões e da efetiva participação

-
- 1 Professor na EMEF Odette Yolanda Oliveira Freitas. Licenciado e Especialista em Ensino de Geografia pelo Instituto Educacional do Rio Grande do Sul (IERGS) e Especialista em Ensino de História e Geografia pela Faculdade São Luís. E-mail: bhlex@hotmail.com
 - 2 Professor nas EMEFs Tancredo de Almeida Neves e Irmão Pedro e no Colégio Marista Rosário, em Porto Alegre/RS. Especialista em Supervisão Educacional pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI), Especialista em Ensino da Geografia e da História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e licenciado em Geografia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Curso Normal com habilitação para Educação Infantil e Anos Iniciais pela EEN 1º de Maio. E-mail: profrodrigo-geografia@hotmail.com
 - 3 Professor na EMEF Professor Thiago Würth. Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: vpierozan@hotmail.com

do corpo docente, deixando claro o respeito incondicional às dez Competências Gerais que regem a Base e adicionando as particularidades e especificidades da realidade local. Esse segundo documento dinamiza o processo de construção de um terceiro documento, que é o Plano de Trabalho, feito por cada professor na escola onde atua, visando traçar os caminhos para a aplicação do RCC e, portanto, da referida Base Comum. A construção do terceiro documento pode facilitar ou retardar a aplicação do RCC, como mostraremos neste texto, que ainda trará caminhos possíveis para contornar essa possível problemática e para facilitar a aplicação do RCC nas aulas de Geografia, sugerindo os passos que levarão as escolas e os professores à implementação do RCC, a partir do estudo referente ao componente curricular de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O Terceiro Documento

A proposta dos Planos de Trabalho, por diferentes motivos, pode gerar resistência em parte dos professores. Uma parcela do corpo docente, por exemplo, acredita que a construção de um plano de trabalho separado por componente curricular acabará engessando todo o processo de ensino e aprendizagem, o que eventualmente inviabilizará a interdisciplinaridade. Contudo, legalmente, nada impede que os professores façam planos de trabalho por área do conhecimento, desde que esses contemplem as competências e habilidades do RCC. Que tal propor à equipe diretiva da sua escola que faça a mediação da construção dos Planos de Trabalho de forma interdisciplinar?

Todo esse contexto em torno do terceiro documento se agrava nas escolas que precisam fazer adequações na carga horária dos docentes em virtude da falta de professor no quadro da escola. Uma realidade em muitas de nossas escolas é o preenchimento do quadro de professores com profissionais sem a referida formação naquele componente curricular. Sendo assim, como esperar que um professor nesta situação consiga elaborar um Plano de Trabalho sobre algo que ele desconhece?

Esses profissionais podem elaborar os seus Planos de Trabalho de forma inadequada, por vezes a partir da simples divisão do livro didático, que foi idealizado para todo o Brasil e não especificamente para a sua comunidade escolar. Além disso, alguns professores que lecionam sem a formação específica podem ainda adotar livros muito antigos e desatualizados por sentirem-se mais seguros com esses materiais que já conhecem, deixando de lado o RCC, que

deveria ser o objeto central para elaboração de seus Planos. Nesse contexto, apontamos a necessidade de cada sistema de ensino criar a sua proposta coletiva para os Planos de Trabalho, por componente curricular, a partir dos mesmos moldes que foram usados para a elaboração do RCC e da Base Nacional, ou seja, a construção de um documento único feito coletivamente para todas as escolas. Este documento não seria de uso obrigatório, mas apenas uma proposta para auxiliar os professores, formados ou não em Geografia, na construção dos seus Planos de Trabalho. Portanto, essa proposta coletiva não substituiria os Planos de Trabalho que cada professor faz na sua escola, pois é o planejamento feito pelo professor que registrará as particularidades e especificidades da comunidade escolar onde ele atua.

Para a construção coletiva dos Planos de Trabalho em cada componente curricular seria necessário promover uma longa formação de professores com esse objetivo. Em um primeiro momento, cada professor socializaria seus Planos de Trabalho, apresentando os caminhos que traçou para a aplicação do RCC na sua escola. Nos demais encontros seriam sistematizados o que de fato comporia esse planejamento coletivo, organizando as competências, as habilidades e os objetos de conhecimento sempre à luz do RCC.

Nossa proposta não está muito distante da realidade das escolas canoenses. Durante a última formação de professores em 2019 na EMEF Prefeito Edgar Fontoura, o grupo de professores de Geografia presentes produziu uma proposta coletiva de Planos de Trabalho de Geografia para todos os Anos Finais. O Quadro 1 apresenta a proposta elaborada para o 6º ano. Esse modelo foi enviado por e-mail aos professores que lecionam o componente curricular na Rede Municipal de Canoas, para que esse documento pudesse auxiliar cada professor, formado ou não em Geografia, na construção dos seus Planos de Trabalho na escola onde leciona.

Quadro 1: Planos de Trabalho de Geografia

Período	Unidades temáticas	Habilidades	Objetos de conhecimento
<p>PROPOSTA COLETIVA DE PLANOS DE TRABALHO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>Geografia - 6º Ano</p>  <p>Professores-formadores: Maria Cirilo e Rodrigo Fagundes.</p> <p>Participantes: Bruno P. de Almeida, Fabrício Salvadori, Luis F. P. Dias, Maria A. Cirilo, Paulo R. Chrusciel, Rodrigo B. Fagundes, Rosemari B. de Oliveira e Vinício L. Pierozan.</p> <p>Ano letivo: 2020.</p>			
Março	O sujeito e o seu lugar no mundo	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar as modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.	Leitura do espaço geográfico através das paisagens
Abril	Mundo do trabalho	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	Leitura do espaço geográfico através das paisagens

Maio	Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE02CANOAS) Reconhecer os elementos cartográficos em diferentes tipos de mapas, relacionando-os aos conhecimentos geográficos.	Representações cartográficas
		(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.	
Junho	Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE01CANOAS) Empregar os conhecimentos de Orientação (pontos de referência, rumos, linhas imaginárias, coordenadas geográficas e hemisférios) para situar-se no espaço geográfico.	Orientação e localização pelo espaço geográfico
Julho	Conexões e escalas	(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.	Corpos hídricos e relevo
Agosto	Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	Recursos hídricos
		(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.	Usos do solo e da água

Setembro	Conexões e escalas	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.	Dinâmica climática e os movimentos da Terra
		(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.	Dinâmica climática e o ambiente
Outubro	Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE13) Analisar as consequências, vantagens e as desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).	Dinâmica climática e as ações antrópicas
Novembro e dezembro	Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.	Transformações da biodiversidade
	Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.	Representações da biodiversidade

Elaborado por Rodrigo Fagundes (2019).

A divisão por mês não foi utilizada para deixar o processo ensino-aprendizagem de uma forma mais rígida, pelo contrário, visa apenas facilitar a observação do todo, a sistematização dos conhecimentos e que cada professor perceba que há tempo e espaço suficientes para o trabalho com a parte diversificada – particularidades e especificidades presentes em cada comunidade escolar.

Ensinar é ouvir e aprender é falar

O maior desequilíbrio que a BNCC causou aos professores não foram as trocas de alguns conteúdos, as habilidades sobre temáticas polêmicas, a organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento ou uma

avaliação a partir do trabalho docente pelas habilidades, sendo que esta última também não deixa de ser um grande desafio aos professores. Acreditamos que o maior desequilíbrio possa ter surgido a partir do trabalho diário em sala de aula, pois planejar aulas a partir do estabelecimento de procedimentos e estratégias que possibilitariam o desenvolvimento de habilidades e competências nos obriga a deixarmos os conteúdos em segundo plano. Esses conteúdos, agora vistos de uma forma mais complexa (sistêmica, significativa e possibilitadora da construção dos conhecimentos), estão denominados como objetos de conhecimento. Mesmo em segundo plano, eles não deixarão de existir nas escolas, mas perderão o seu papel de protagonistas para servir como importantes figurantes, que darão suporte às coadjuvantes habilidades, pois estas sim permitirão a presença das verdadeiras protagonistas da educação brasileira: as competências.

Todas as informações do mundo e todos os saberes que os estudantes trazem das suas vivências, obviamente, não cabem dentro da escola, por isso mesmo faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades e competências, pois somente através delas é que os estudantes desenvolverão a sua autonomia intelectual, possibilitando-lhes continuar a aprender os saberes do mundo durante a sua vida adulta. Vale lembrar que muitos professores brasileiros, incluindo os que estão na nossa Rede, já desenvolvem um trabalho desde essa perspectiva, deixando de construir Planos de Trabalho que tentem “vencer” o livro didático e passando a planejar momentos no trimestre onde eles chegarão com o seu caderno de perguntas em branco, ou seja, colocando-se à disposição para ouvir dos estudantes as suas dúvidas, necessidades e curiosidades sobre o que está sendo ou será estudado.

Cavalcanti (2017) nos diz que “Ensinar é ouvir e aprender é falar”. Observa-se que a autora estabelece uma nova lógica no processo de ensinar e aprender, diferentemente do que ainda acontece em algumas salas de aula do nosso país, onde quem está ensinando fala e quem está aprendendo apenas ouve. Silencia-se não só a voz do estudante, mas também silencia-se a sua identidade, curiosidade, necessidades, defasagens, formas de ver/perceber a escola e, principalmente, a sua criatividade.

Diante desse contexto, os professores terão de organizar novos caminhos para a aplicação dessa Geografia, tendo os Planos de Trabalho como um dos primeiros documentos a serem elaborados na escola onde atua, pois tais planos organizarão o ensino de Geografia naquele ano. Para Cavalcanti (2015), o ensino:

[...] não é uma atividade simples. É um objeto que merece sim

investigação. Ele merece conhecimento e investigação, porque é um objeto complexo, tem problemas. Ele é um contexto, em que ele ocorre, com várias dimensões a serem conhecidas e compreendidas, e que se nós não o estudarmos com profundidade, nós não conseguiremos avançar no sentido a melhores resultados dentro do que nós queremos.

Se o ensino não é uma atividade simples, então o ato de ensinar também é complexo. Nunca é demais lembrar que só haverá ensino quando houver aprendizagem e, por isso, é importante fazermos algumas reflexões: *Será que os estudantes estão realmente aprendendo o que estamos ensinando? Os estudantes lembram o que aprenderam no ano anterior? Se sim, conseguem estabelecer relações/conexões de forma autônoma com o que estão aprendendo neste ano? E eles conseguem relacionar o que estamos ensinando com o que está ocorrendo atualmente no mundo?* Diante dessa complexidade do ato de ensinar, o professor precisa mais do que apenas os conhecimentos do componente curricular de Geografia e tudo isto deve estar bastante claro no momento da construção do Plano de Trabalho.

O RCC auxilia como um norteador desse processo de ensino-aprendizagem por apresentar as competências a serem desenvolvidas em Geografia no Ensino Fundamental, trazendo habilidades como o caminho a ser levado em conta para realmente favorecer o estudante a aprender os conhecimentos geográficos, transformando-o em um cidadão autônomo e consciente intelectualmente, percebendo-se como um indivíduo em constante relação com os meios físico e social onde vive e é agente de mudanças.

A construção dos Planos de Trabalho geralmente ocorre antes do retorno dos estudantes às aulas. Como o ideal é que os professores construam esse documento deixando um espaço para a parte diversificada, que atenderá às demandas dos estudantes e da comunidade escolar, é fundamental que essa produção seja feita apenas após o retorno dos estudantes, pois o olhar deles é de grande importância, e se for levado em conta propiciará a construção de uma escola cada vez mais conectada à sua comunidade e à realidade em que está inserida.

É preciso ouvir mais os estudantes. Cada um deles chega à escola criativo e curioso, entretanto, para alguns professores, diante de vários fatores, ele pode ser apenas mais um dentre os demais estudantes da turma da qual faz parte. Quando o professor estabelece um planejamento trimestral visando apenas às aulas expositivas, significa que ele enxerga todos os estudantes de forma homogênea, sem identificar e considerar a heterogeneidade presente na diversidade de ideias,

crenças, culturas, valores e experiências de vida que existem em cada uma das turmas da escola onde leciona.

Quando Cavalcanti nos diz que “ensinar é ouvir e aprender é falar”, ela está nos dizendo que é preciso saber o que os estudantes estão pensando, ou seja, que tipo de relações eles estão fazendo durante o processo ensino-aprendizagem que foi proposto por nós professores. Isto nos faz lembrar de um fato ocorrido em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, em 2017, em uma escola no município de Gravataí/RS, em que um estudante fez a seguinte pergunta: *Quanto tempo um ser humano morto leva dentro do caixão para transformar-se em petróleo?* Tal pergunta pode parecer absurda para alguém que já domina os processos de formação do petróleo, mas para alguém que está em processo de construção do conhecimento e já ouviu e/ou leu que o petróleo é o resultado da decomposição lenta e gradual de animais marinhos soterrados em um local com pouco oxigênio, após muito tempo sob muita pressão e calor, facilmente pode acreditar que qualquer ser vivo ao morrer fica em condições de tornar-se petróleo no futuro.

Tal situação– na qual se verifica o que e como os estudantes estão aprendendo –, só acontece quando há na sala de aula momentos para a participação ativa, pois a aula é também um espaço para o diálogo. Neste sentido, não adianta o professor questionar os estudantes ao término da explicação se eles têm ou não alguma dúvida em relação ao que foi estudado, uma vez que muitos pensamentos incorretos podem, naquele momento, ser certezas para os estudantes.

Todos podem ouvir e todos podem falar, sendo assim, não há problema em estabelecer momentos em que o professor irá falar e os estudantes irão ouvir, desde que haja a intencionalidade pedagógica, pois, como acrescenta Cavalcanti, é preciso que os estudantes estejam sempre em movimento, ou seja, em constante atividade intelectual. Isto pode ser feito através da elaboração de Planos de Trabalho que contemplem as habilidades e os conhecimentos geográficos de forma sistematizada, pois só assim o trabalho com habilidades por meio desses conhecimentos evitará a passividade intelectual dos estudantes. Esse movimento é importante porque só trazemos a complexidade aos saberes geográficos através da sistematização das habilidades e conhecimentos; como exemplo, trazemos a dica de construção de mapas conceituais antes do seu planejamento anual, trimestral e/ou diário.

Um novo professor para um novo currículo

Cavalcanti (2017) organizou e sistematizou sete ações que o professor de Geografia deve realizar em sua prática docente para estar concatenado com as demandas da contemporaneidade. A professora denominou-as de *táticas de resistência para fazer um trabalho de qualidade*, que são:

1. *Intencionalidade pedagógica*. A professora indaga: *Que tipo de estudante você quer construir?* Mas nós indagamos de antemão: *que habilidades do RCC queremos que os estudantes desenvolvam na aula que vamos ministrar hoje?* É este o viés que cada professor deverá ter em mente, a partir de agora, durante a criação dos seus planos de aula, ou seja, durante o planejamento de cada período (aula) que irá lecionar.
2. *Renúncia à explicação inicial do conteúdo*. O estudante se sentirá muito mais mobilizado à aula se ele for instigado a descobrir os conhecimentos por meio das atividades que desenvolvam as habilidades do RCC. Procure lembrar da animação e da participação em cada atividade realizada pelos estudantes no 6º ano. Agora, tente lembrar como é a participação e o entusiasmo dos estudantes no 7º ano, em seguida, daqueles que estão no 8º ano e, por fim, dos que estão no 9º ano. Bem menores, não é mesmo? Nós professores temos uma parcela de responsabilidade nisso, porque, ao nos colocarmos como “professores explicadores” a estudantes simplesmente ouvintes, estamos tirando todo o encanto em descobrir coisas novas, ou seja, em estudar. Um fato que corrobora com esta situação é quando notamos como os estudantes do 6º ano fazem muitas perguntas durante as aulas, mas, à medida que eles vão avançando de ano, o ato de indagar vai diminuindo, juntamente ao desejo em aprender coisas novas. É importante lembrar que o estudante deve ser colocado como um participante ativo no processo ensino-aprendizagem, pois ele é o centro e não mais o professor (magistrocência). O estudante deve ser instigado, motivado e mediado pelo docente que o auxilia na construção de um pensamento crítico-reflexivo. Os saberes que o estudante já traz consigo, em virtude da sua experiência de vida, devem propiciar um elo com o conhecimento escolar e precisam ser valorizados em sala de aula.
3. *Clareza quanto às opções sobre o que é essencial na Geografia*. Vamos nos perguntar: *o que é essencial na formação do pensamento geográfico?* Isso deve ser levado em conta quando o professor for elaborar anualmente os Planos de Trabalho e as suas aulas diárias, pois ele deverá sistematizar as

habilidades e os conhecimentos geográficos, deixando visíveis a todos as contribuições da ciência geográfica. A Geografia Escolar deve permitir a leitura da realidade, o estudo do espaço, o desenvolvimento do pensamento espacial e a compreensão da ocupação dos territórios, como corrobora Castellar (2017), ao citar que a Geografia é essencial para que possamos ver e viver no espaço de uma forma diferente da atual.

4. *Aproveitamento de cada oportunidade de aprendizagem dos estudantes.* Não se aprende somente a partir dos conhecimentos geográficos que devem ser trabalhados no componente curricular de Geografia. Muitos outros saberes também fazem parte da rede de significados que podem ser sistematizados nos Planos de Trabalho. A ampliação dos conhecimentos dessa rede ocorrerá através dos desequilíbrios cognitivos, que poderão ser promovidos pela análise das concepções que existem fora dos muros da escola, pois os conhecimentos também estão nas diferentes situações vivenciadas na vida diária. Eles fazem parte do mundo, seja ele físico ou social. Diante de um fato que ocorreu no bairro, no município, no estado, no país ou em outra parte do mundo, e que apresenta-se com caráter emergente nas discussões dos estudantes, ele poderá tornar-se um instrumento de grande valia para mobilizá-los em atividades que explorem esse fato, ao mesmo tempo que desenvolvam habilidades presentes no RCC e construam o conhecimento geográfico. Essa situação exemplifica a importância de se trabalhar em sala de aula a noção de escala geográfica, em que o estudante entenderá o que ocorre no seu local e no global, do micro ao macro ou vice-versa. Vale ressaltar que os trabalhos de caráter interdisciplinar contribuem bastante para relacionar os significados dessa rede promovendo o conhecimento.
5. *Defesa da vida cotidiana como referência constante no ensino.* O professor como mediador do processo ensino-aprendizagem e possuidor de um papel de ouvinte das demandas dos estudantes conseguirá aproveitar as suas experiências de vida. Tal fato evidenciará a importância da Geografia na vida cotidiana dos estudantes, afinal de contas, “a Geografia existe desde sempre e nós a fazemos diariamente” (KAERCHER, 1996, p. 109). O estudante aprende porque aquele saber faz sentido, possibilita-lhe entender o mundo e os muitos porquês que ele indaga à medida que vai amadurecendo academicamente e como indivíduo.
6. *Consideração de processos de produção do conhecimento escolar.* Continuamos a indagar: *como se desenvolvem as habilidades na Ciência Geográfica? E como se (re)construem os conhecimentos geográficos?* Na Rede Municipal

de Ensino de Canoas, temos várias experiências que respondem a estes questionamentos, tais como: os Projetos de Iniciação Científica, que são uma ótima estratégia para o desenvolvimento das habilidades e competências do RCC, tal como proporciona a iniciativa da professora de Geografia Mariana Aita Dadda, na EMEF Sete de Setembro. Na EMEF General Osório, a professora de Geografia Rosemari Brehm Oliveira desenvolve uma Mostra Gastronômica intitulada “Degustação dos Sabores” do continente que está sendo estudando, em que os estudantes levam para a aula um prato típico de um dos países desse continente e apresentam aos demais colegas vários aspectos do país a partir da sua gastronomia. O “Projeto Consciência Negra”, de natureza interdisciplinar, realizado entre os componentes curriculares de Ensino Religioso, Geografia e História, ocorrido entre os anos de 2016 e 2019 (Figura 1), sob responsabilidade das professoras Amaryllis Nascimento, Elisabete Martins e Mariana Barcellos, em parceria com o professor Rodrigo Fagundes, na EMEF Tancredo de Almeida Neves, que solicitaram a confecção de anúncios de viagens para países do continente africano, apresentando as suas características demográficas, culturais, econômicas, naturais etc.

Figuras 1 e 2: Projeto Consciência Negra



Fonte: Acervo da EMEF Tancredo de Almeida Neves (2017, 2019).

Esse Projeto também contou com a apresentação de imagens de uma África moderna e positiva que muitos não veem, uma formação pedagógica com especialistas sobre o contexto do negro no estado do Rio Grande do Sul, apresentações de Capoeira e de Slam, degustação de pratos da culinária afro-brasileira e sala de cinema com a exibição de um trecho do filme Green Book, entre outras apresentações culturais.

7. *Orientação metodológica pela Tríade.* Cavalcanti acredita que o professor de Geografia deve organizar as suas aulas estabelecendo metodologias

que apliquem a tríade problematização-sistematização-síntese. Sobre essa tríade, abordaremos a seguir.

Uma nova aula para um novo currículo

Além da implementação do RCC nas escolas municipais, as formações pedagógicas organizadas pela SME almejam que cada professor da Rede Municipal, seja ele da Educação Infantil, do Ensino Fundamental ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tenha compreendido que os estudantes não aprendem pelo acréscimo de informações desconexas, mas sim através de atividades que mobilizem os estudantes a desenvolver as diferentes habilidades e competências contempladas no Referencial. Diante do que lemos, já sabemos que a BNCC foi contextualizada no RCC e nós professores devemos contextualizar o RCC nos nossos Planos de Trabalho, para conseguirmos incorporar todas essas mudanças efetivamente nas nossas aulas. *Mas, como fazer uma nova aula diante desses novos documentos?*

Quem nos dá uma pista a esta inquietação é Cavalcanti (2017), pois ela acredita que o professor de Geografia deve propor atividades que instiguem os estudantes a realizar operações mentais. Sendo assim, o professor deverá contemplar nos seus Planos de Trabalho as habilidades e conhecimentos geográficos que deverão ser estudados naquele momento, a partir da sistematização que ele organizou no seu planejamento anual. Novamente, deixamos a elaboração de um mapa conceitual como uma dica para a elaboração dessa sistematização de habilidades e conhecimentos geográficos. Feito isso, bastará planejar cada aula em três seções:

1. *Problematização.* Ao ler o RCC durante o planejamento das suas aulas, indague-se: *por que os estudantes devem estudar essas habilidades e conhecimentos geográficos nesse momento? O que os estudantes já sabem sobre esses conhecimentos? Que atividade instigará os estudantes mobilizando-os para a minha aula?* Estes questionamentos iniciais lhe permitirão elaborar uma atividade que seja mobilizadora, ou seja, que cada estudante deixe de lado a passividade mental e passe a colocar-se como um dos responsáveis pela sua própria aprendizagem. Assim, ele também perceberá que precisa estudar, pois o seu conhecimento prévio não é o bastante para dar conta de uma dada situação-problema proposta pelo professor, por exemplo.

2. *Sistematização.* As características dos conhecimentos geográficos. Uma vez que a Geografia é uma ciência, nós devemos sistematizar os conhecimentos estabelecendo uma lógica, ou seja, uma trilha do conhecimento. As atividades deverão levar o estudante a seguir por um caminho racional que possibilite o desenvolvimento das habilidades e desses conhecimentos sistematizados, organizando e ampliando a sua rede de significados.
3. *Experimentação ou síntese.* Estimular o estudante a refletir sobre o que foi estudado.

Atividades que permitam a percepção dos conhecimentos geográficos na vida cotidiana e a criação de pontes entre os diversos saberes para o avanço dos conhecimentos, além da identificação do que os estudantes não conseguiram compreender.

Diante dessa proposta de Cavalcanti sobre como deve ser conduzido o trabalho do professor de Geografia, percebe-se como é importante que ele elabore mapas conceituais que sistematizem as habilidades e os conhecimentos geográficos tanto nos seus Planos de Trabalho quanto no planejamento diário das aulas. É importante salientar que a proposta aqui apresentada é um dos muitos caminhos que possibilitam ao professor de Geografia criar planejamentos, atividades e avaliações no viés do desenvolvimento das habilidades e competências presentes no RCC. Aqui apresentamos um planejamento do componente curricular de Geografia, mas o planejamento poderá ser de forma interdisciplinar na sua escola, por área do conhecimento ou por ano escolar, como traz este exemplo: a construção de Planos de Trabalho do 6º ano, sistematizando uma rede de habilidades e saberes de todos os componentes curriculares nesse mesmo documento.

Considerações finais

Ao entendermos que a educação brasileira está organizada em documentos de diferentes escalas: a BNCC em escala nacional, o RCC em escala municipal e os Planos de Trabalho em escala local, este texto trouxe reflexões sobre esse terceiro documento, partindo das dificuldades de sua elaboração até os caminhos que flexibilizarão a sua elaboração dentro de uma nova visão da Geografia Escolar, fundamentada em Castellar e Cavalcanti, que sugerem a sistematização dos conhecimentos geográficos e o estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Esperamos que o texto possa levar à construção de um novo professor de Geografia que, além de propor momentos com estudantes mais falantes e ativos, as suas aulas sejam planejadas a partir de uma intencionalidade pedagógica, que elenque a rede que sistematizou as habilidades e conhecimentos da Geografia e oportunize a entrada dos conhecimentos prévios dos estudantes. O texto também aponta que parte dos professores da Rede Municipal de Ensino de Canoas já está nesse caminho, levando uma Geografia mais significativa a seus estudantes.

Por fim, há a sugestão da construção de aulas em três momentos: iniciando pela problematização, a atividade mobilizará os estudantes para aquela aula; depois pela sistematização, as atividades percorrerão a rede de habilidades e conhecimentos geográficos que o professor criou previamente; concluindo a aula na síntese, as atividades levarão à percepção dos saberes geográficos na sua vida cotidiana e à identificação das habilidades e dos conhecimentos não desenvolvidos.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, **Lei nº 9394/1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base.2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

CANOAS. Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves. **Projeto Consciência Negra**, 2017 e 2019. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/pages/Escola-Municipal-Tancredo-Neves/480261675380042>>. Acesso em: 05 set. 2020.

CANOAS. Secretaria Municipal da Educação. Referencial Curricular de Canoas, 2019. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

CASTELLAR, S. M. V. Conhecimentos da Geografia Escolar, políticas, currículos. **ENPEG** – Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jOH368-eEys>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

CAVALCANTI, L. de S. Palestra com a Doutora Lana de Souza Cavalcanti no PPGE. Universidade Federal do Pernambuco, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hHNUNadQ-n8>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

CAVALCANTI, L. de S. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. **ENPEG** – Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3joNUB7uifY>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

KAERCHER, N. A. A Geografia é nosso dia-a-dia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 21, p. 109-116, 1996.

Capítulo XIV

Professoras e professores e o Referencial Curricular de Canoas: formação, (re)construção e a importância do ensino de História

*Fábio Rosa Faturi*¹

*Rhenan Pereira Santos*²

Introdução

Discutir a formação de professores³ dialoga com o constante compromisso de qualificar o ensino e permitir o desenvolvimento de alunas e alunos críticos, colaborativos e solidários, aptos a construir e participar de uma sociedade democrática. Além da formação inicial, para dar conta de todas as tarefas e objetivos traçados para a educação, é importante, também, que os professores participem de processos formativos visando a constante atualização dos conhecimentos, em colaboração com seus pares, em um processo de desenvolvimento profissional constante. Nesses quadros, a “formação continuada representa hoje, além de uma necessidade, uma possibilidade de construir ações pedagógicas coerentes e viáveis nos contextos da ação profissional docente” (SILVA, MACHADO, 2018, p. 96).

Nosso objetivo, nas linhas que seguem, é, justamente, examinar uma experiência de formação continuada, construída e organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas (SME) a partir e relacionada às discussões sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à criação do Referencial Curricular de Canoas (RCC); e como esse processo pode impactar na atuação dos docentes. Especificamente, buscar-se-á discutir a formação continuada dos docentes de História por meio da sistematização e reflexão das diferentes formações realizadas – presenciais e on-line – e dos diferentes momentos de troca e construção de estratégias de ensino, protagonizados pelo grupo de profissionais que atuam nas diferentes escolas públicas do município.

Sendo assim, estruturamos a nossa análise em três momentos que dialogam e encaminham às considerações que traçamos. Inicialmente, descrevemos

1 Mestre em Ensino de História/UFRGS. Professor na EMEF Santos Dumont, em Canoas/RS. E-mail: fabio.faturi@canoasedu.rs.gov.br

2 Mestre em História/UFRGS. Professor na EMEF General Osório, em Canoas/RS. E-mail: rhenan.santos@canoasedu.rs.gov.br

3 Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê *professores*, entenda-se *professoras e professores*.

os momentos que levaram à implantação da BNCC e à construção do RCC, retomando as discussões que mobilizaram os professores naquele momento de potente horizontalidade. Posteriormente, examinamos as formações realizadas, alinhando a análise às discussões teóricas que orientaram a sua execução e apresentando os temas centrais que emergiram dos relatos dos professores presentes. Nesse sentido, desenvolvemos a discussão a partir dos temas que mais mobilizaram os docentes: i) a questão da didática do Ensino de História e da mobilização e avaliação dos estudantes e ii) o ensino remoto de História no contexto da pandemia de COVID-19 e do isolamento social.

Notas sobre metodologia: do vivido ao registrado

Intenciona-se, então, recuperar, descrever e refletir sobre um processo longo – e ainda em desenvolvimento – protagonizado por diferentes sujeitos e vivenciado por aqueles que escrevem. Neste sentido, torna-se fundamental, antecipadamente, destacar pequenos apontamentos de ordem metodológica, bem como traçar algumas linhas que esclareçam as concepções teóricas que orientam esta narrativa.

No interior do projeto Cartografias da implementação do Referencial Curricular de Canoas no Ensino Fundamental, o instrumento inicial de registro utilizado foi o diário de campo. Este recurso de inspiração antropológica nos permite, além do registro das situações observadas e experienciadas, a construção de apontamentos e reflexões iniciais. Neste instrumento buscou-se registrar as situações vivenciadas nos diferentes momentos que compuseram a experiência formativa construída pelos e para os professores de História. Desde as formações iniciais realizadas ao longo do ano de 2018 para conhecimento da BNCC e da construção do RCC até as oficinas de trabalho realizadas ao longo dos anos de 2019 e 2020, foram registradas e analisadas inicialmente a partir deste material.

Além da sistematização dessas experiências no diário de campo e da gravação da formação continuada realizada de forma on-line, outras ferramentas de cunho quantitativo também contribuem profundamente para a análise desenvolvida neste espaço. A realização de todos estes momentos foi acompanhada da proposição de questionários diagnósticos e questionários finais. Estes documentos embasam, sobremaneira, as considerações mais gerais sobre o conjunto dos professores de História da rede.

Dialogando com o diário de campo, registro de cunho individual e

construído a partir da análise de um observador, os questionários potencializam a construção das considerações através da síntese dessa experiência que é coletiva. A partir dos questionários é possível recuperar falas, mas, sobretudo, oportunizar um espaço para a interpretação do grupo que participou daquele momento, pois a construção de um espaço onde a fala dos sujeitos participantes se cruzam com os registros do pesquisador potencializa as possibilidades de análise. Para compor a investigação, também foram utilizados dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação, que contribuem para que percebamos aspectos mais gerais acerca do grupo formado pelos professores de História.

A História e os seus marcos normativos: a BNCC e a construção do RCC pelos professores de Canoas

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular já estava prevista na legislação nacional, todavia, somente no ano de 2015 iniciaram as discussões que envolveram a consulta à população e o debate, nem sempre equânime, entre políticos, gestores e pesquisadores da Educação. Ao final, aprovou-se no ano de 2017 um documento que tem como objetivo estabelecer os direitos de aprendizagem dos estudantes, servindo como referência para as esferas estaduais e municipais e influenciando diretamente no cotidiano escolar, uma vez que suas orientações perpassam os diferentes documentos administrativos e pedagógicos, bem como as políticas educacionais.

As discussões que resultaram na criação das competências e das habilidades específicas da História enquanto área do conhecimento nesse documento merecem uma reflexão a parte. Não é nosso objetivo neste texto examinar as idas e vindas - ou proposições, seleções e exclusões - no processo de construção desse componente curricular na BNCC, mas é interessante rememorar a trajetória de construção do texto, em três versões construídas, debatidas e aprovadas em meio a mudanças no cenário político nacional.

A primeira versão foi alvo de muitas críticas, por um lado, pela pequena participação dos profissionais da educação básica e superior na sua construção, por outro, pela centralidade destacada à história do Brasil e a supressão de conteúdos como a História Antiga e a História Medieval e, no que tange a história do Brasil, a Era Vargas era uma ausência notória. Nesse sentido, foi organizada a segunda versão, incorporando algumas das críticas e sugestões, todavia referenciando exclusivamente a Antiguidade Clássica e centrando-se em uma perspectiva Ocidental e europeia as discussões sobre o medievo. Em ambas

as versões, a história da África e das Américas estavam ausentes.

A terceira versão, que foi oficializada e norteia oficialmente desde 2018 a educação básica no país, em que pese o discurso de valorização da diversidade e o esforço na construção de um pensamento histórico pelos alunos, é alvo de uma série de ressalvas e críticas. O texto mantém uma estrutura linear e cronológica, euro centrada, e exclui discussões importantes e contemporâneas. A presença da História da África e da História Indígena é marginal, e as habilidades propostas “não rompem com as hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais”(FRANCO, SILVA JUNIOR, GUIMARÃES, 2018, p. 182) daquilo que podemos denominar “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/ moderno” (GROSGUÉL, 2008, s/p).

No interior do processo de implementação da BNCC, seguindo uma lógica vertical, após a sua publicação fora proposto o seu estudo e a (re)elaboração curricular nas demais esferas. Nesse sentido, insere-se os diferentes momentos organizados pela Secretaria Municipal da Educação, coordenados pelo professor da rede, Caio Balbinot, sob a supervisão da professora Rejane Ledur, da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos.

Foram realizados três encontros ao longo do ano de 2018, tentando reunir tanto os professores do município com habilitação específica em História, quanto aqueles que atuam com essa disciplina em sala de aula. Normalmente, estes momentos tinham a duração de 8 horas, ocorrendo pela manhã e pela tarde, reunindo dois grupos diferentes de professores. Em que pese a importância de reunir esses diferentes professores, em nenhuma oportunidade, por conta das dinâmicas das próprias escolas e da rede, a totalidade - ou, ao menos a maioria dos professores de História da rede - esteve presente ou participou das 8 horas do encontro.

A estrutura da BNCC foi apresentada e examinada pelos professores presentes e serviu para a construção do RCC. As leituras e interpretações dos professores eram discutidas pelo grupo e norteavam a análise coletiva do documento. Em alguns momentos, alterou-se a ordem das habilidades de forma a tornar o ensino mais coerente e organizado, segundo a experiência dos professores que participaram. Nesse mesmo sentido, algumas habilidades também foram reunidas, como ocorreu, por exemplo, no 6º ano, com as habilidades EF06HI04 e EF06HI06 que tratam da ocupação do continente americano e no 8º ano, com as habilidades EF08HI08 e EF08HI09 que abordam os pensadores e os movimentos de independência dos países latino-americanos.

No 7º, 8º e 9º ano foram incluídas habilidades que dialogam com a história

local e regional e/ou complementam e complexificam um currículo geral e genérico. Assim, foram incluídas, ao todo, 10 novas habilidades. Diferente do que ocorrera na divulgação da BNCC, todas as alterações propostas foram justificadas e fazem parte do documento aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, o que permite ao leitor compreender os critérios de seleção e redação considerados pelos professores. De certa forma, este texto permite aos seus leitores recuperarem parte das discussões e inteirar-se dos critérios mobilizados para as inserções e modificações.

Destacam-se entre as habilidades incluídas: a EF08HI02-Canoas, que intenciona problematizar a Guerra dos Farrapos, destacando o episódio de Porongos, a habilidade EF09HI02-Canoas, que propõem a relação entre a história afro-brasileira e o desenvolvimento da cidade de Canoas, as habilidades EF09HI03-Canoas e EF09HI04-Canoas, que inserem a história das mulheres e o protagonismo feminino no currículo, bem como as habilidades EF09HI05-Canoas, EF09HI06-Canoas e EF09HI07-Canoas, que convidam a refletir sobre o contexto da Ditadura Civil-Militar.

De modo geral, o documento construído a muitas mãos e que chegou às escolas no início do ano letivo de 2019 agrada os docentes. Em que pese a existência de ponderações e observações, ele é considerado bem mais progressista que o documento nacional, na medida em que propõe problematizações e insere temas silenciados ou censurados na BNCC. Uma vez construído, aprovado e divulgado, instala-se o desafio de efetivar a construção destas habilidades a partir da prática docente. Inicia-se, assim, um novo momento organizado pela SME: a organização das formações continuadas para os professores de História.

O RCC e a formação continuada para os professores de História.

A formação continuada organizada pela SME articula diferentes estratégias, como a realização de seminários municipais, a organização de parcerias com Universidades, o estabelecimento de fóruns de discussão e a realização de momentos específicos de acordo com a formação e a atuação dos docentes. Ao longo do ano de 2019, foram 2 momentos específicos de formação para os professores de História, ambos de forma presencial; e no ano de 2020 foi realizada a primeira experiência de formação continuada on-line. É importante destacar que essas formações que compõem o calendário da rede, assim como ocorrera no processo de construção do RCC, são conduzidas por docentes que atuam na própria rede, partindo de demandas do cotidiano escolar.

Tal cenário alinha-se à perspectiva sobre formações continuadas delineada por Imbernón (2010), para quem esses momentos deveriam centrar-se “na reflexão prático-teórica sobre a realidade, mediante uma análise da realidade educacional e social, [possibilitando] a interpretação e a intervenção sobre a mesma” (IMBERNÓN, 2010, p. 49). Sendo assim, no processo de construção das formações, observou-se como parâmetros algumas características, que são as seguintes: (i) estímulo à participação e construção coletiva das propostas;⁴ (ii) foco em saberes práticos e (iii) equilíbrio entre a teoria e a prática.

Nos primeiros encontros realizados ao longo do ano de 2019, sentiu-se a necessidade do grupo se conhecer e se reconhecer. O cotidiano dos professores de História é sobremaneira individual, em poucas escolas professores e professoras de História compartilham o espaço e a experiência da docência, o que contribui para a sensação de isolamento e que demonstra a necessidade e a potencialidade desses grupos de troca docente. Afirma-se, nesse sentido, que, apesar da prática docente ser na maioria das vezes individual, são fundamentais as trocas e a construção de relações entre as professoras e os professores de História.

O acolhimento do grupo, nas formações realizadas ao longo do ano de 2019, dava-se, portanto, mediado pela apresentação, o que era sobremaneira produtivo dado o pequeno número de participantes. Na primeira ocasião fizeram-se presentes 3 professores e na segunda 12 professoras e professores. A pequena participação dialoga com as dificuldades de organizar os calendários de formações ofertadas pela rede e as dinâmicas particulares das escolas que compõem a própria rede. Essa questão foi solucionada com a proposição de um calendário que deveria ser seguido durante o ano de 2020, inviabilizado pelos decretos que estabeleceram o isolamento social e a suspensão das aulas em virtude da epidemia de COVID-19.

Ao se apresentarem, os docentes compartilhavam a sua formação e demonstraram a qualidade do grupo, composto por muitos profissionais com especialização, Mestrado e Doutorado, além da experiência em sala de aula e em outros espaços educativos. Ao mesmo tempo, ao relatarem a atuação nas diferentes escolas em que atuam ou atuaram, bem como o trajeto profissional percorrido, muitas vezes, destacou-se a semelhança de experiências e de sentimentos, mas, principalmente, a construção de uma noção de rede de ensino. Ao dialogarem

4 Ao examinar os desafios da formação continuada, Gatti e Barreto (2009) apontaram à falta de participação dos professores na decisão dos processos formativos como um dos impasses para a efetividade destas experiências. Sendo assim, o debate sobre a condução dos momentos de formação, bem como as temáticas, sempre foi aberto e participativo, com o objetivo de integrar todos os professores.

sobre as semelhanças e as singularidades das experiências de cada um, construía-se uma ideia mais complexa sobre a rede de ensino público de Canoas: existem questões, problemas e temas que são recorrentes, mas a realidade de cada escola, de cada comunidade é única.⁵

No primeiro encontro realizado no mês de junho na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves, dada a pequena presença de participantes, o cronograma original não foi rigidamente seguido. Discutiu-se, inicialmente, sobre a própria estrutura da instituição, organizada a partir de salas temáticas, o que oportuniza uma experiência de ensino bastante diferenciada. É interessante ponderar, desde já, que o segundo encontro foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Edgar Fontoura, também organizada em salas temáticas, o que estimulou a adoção deste formato em outras instituições da rede.

Partes específicas do RCC foram analisadas. Dedicou-se especial atenção às habilidades que dialogam com a História local presentes nesse documento e sobre as dificuldades materiais para o planejamento e a construção dessas aulas em especial. De modo geral, as aulas de História relacionam-se a uma ou mais questões, ao desenvolvimento e apropriação de um ou mais conceitos que dialogam com fontes históricas. Em uma aula que se estruturasse a partir da habilidade EF09HI02-Canoas, mencionada anteriormente, seria importante, por exemplo, mobilizar fontes sobre o Quilombo Chácara das Rosas e o Clube Castro Alves. Porém, onde se localizam essas fontes? Como acessá-las? Como apresentar aos estudantes? Esses foram alguns dos questionamentos levantados pelos docentes presentes.

Dialogando sobre o cotidiano da sala de aula, uma das indagações trazidas pelos docentes presentes dizia respeito às formas e possibilidades de tornar a aula de História mais atrativa, especialmente para os alunos dos 6ºs e 7ºs anos quando, por vezes, o conteúdo é abstrato e temporalmente muito distante. É interessante perceber que outros pesquisadores já apontaram que “uma das grandes reclamações que nós, professores de história, fazemos e ouvimos de nossos colegas é a falta de motivação que grande parcela dos alunos demonstra nas aulas da disciplina” (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012, p. 129).

Uma possibilidade para motivar e engajar os alunos, apresentada por um dos formadores que conduzia aquele encontro, é a utilização de jogos construídos e adaptados pelos professores no decorrer de sua trajetória docente, bem como

5 Esta percepção é fundamental nas discussões que irão ocupar as próximas análises desenvolvidas.

o uso de alguns aplicativos e dos óculos de realidade virtual (VR). O app *Sites in VR*,⁶ por exemplo, permite que os alunos vejam em 3D o interior de pirâmides egípcias, diferentes sítios arqueológicos, ruínas e construções gregas, latinas e bizantinas, e o app *Google Expedições*⁷ permite a visitação a diferentes museus e suas coleções.

Além das potencialidades destes recursos tecnológicos para dinamizar as aulas, uma preocupação central do grupo presente dizia respeito à forma de avaliação dos alunos. A BNCC e o RCC, ao passo que apresentam as habilidades essenciais para cada ano, oportunizam ao docente a adoção de diferentes estratégias didáticas e metodológicas, bem como avaliativas. É consenso que não bastava mudar o currículo, acrescentar habilidades importantes, discutir novos conceitos e valorizar diferentes sujeitos se a forma de avaliação não acompanhar todas essas mudanças. Sendo assim, examinaram-se diferentes possibilidades de verificar a aquisição dessas habilidades por parte dos alunos a partir do compartilhamento das diferentes experiências dos docentes presentes.

Ao fim desse primeiro encontro, foi possível notar uma intensa preocupação didática e metodológica compartilhada pelos docentes, bem como um desejo de aprender e compartilhar formas mais dinâmicas de ensinar, de modo a estimular os seus alunos. Partindo desse desejo, estruturou-se o roteiro para o segundo encontro, realizado no mês de outubro de 2019.

Nesse segundo encontro, a presença foi significativamente maior, estando presente 13 professores de História, embora seja importante notar que mais de 60 profissionais compõem essa rede municipal de ensino.⁸ Após uma dinâmica de apresentação, na primeira parte da formação foram lançadas algumas questões para o grupo. Basicamente, essas questões foram elaboradas a partir das inquietações do encontro anterior.

No que diz respeito à dificuldade de encontrar e mobilizar fontes da história local, um dos docentes presente narrou sua experiência como gestor de diferentes espaços culturais e de memória do município, o que interessou muitos os professores participantes. Nesse sentido, foi exposto pelo docente o desejo de conhecer esses espaços e aprofundar os conhecimentos sobre a história da cidade, delineando-se a organização de uma visita guiada a ser realizada em um próximo momento de formação continuada. Justifica-se o interesse dos

6 Disponível na Play Store para download gratuito.

7 Disponível na Play Store para download gratuito.

8 A pequena adesão dos docentes a esses momentos de formação continuada pode ser resultado de muitos fatores; alguns serão examinados no decorrer deste texto.

professores em conhecer a história de Canoas na medida em que “as cidades são objetos de estudo palpáveis pois permitem recuperar a dimensão histórica do espaço, possibilitando que os alunos reflitam sobre as transformações ocorridas, por meio de suas próprias impressões e experiências” (CANOAS, 2013, p. 104).

Nessa mesma linha, os docentes foram convidados, partindo de habilidades específicas, a propor estratégias de avaliação que dialoguem com as mudanças propostas por esses novos documentos que passaram a fazer parte do cotidiano escolar. Experiências muito ricas foram compartilhadas, desde professores que trabalhavam a partir de livros de literatura indicados como leituras obrigatórias para os alunos, passando por oficinas de criação de podcast sobre temas históricos. O uso do cinema e de diferentes narrativas visuais, bem como da fotografia e da história oral, também foram apresentados como formas de dinamizar as aulas e mobilizar os alunos. É fundamental mencionar a potencialidade das experiências interdisciplinares que foram compartilhadas, bem como das experiências envolvendo a construção de pesquisas. Destacou-se, nesse sentido, a pesquisa desenvolvida pelos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro, a partir da obra e da vida da escritora negra Carolina de Jesus. Assim, dialogando com a importância da constituição de professores-pesquisadores, afirmou-se a necessidade do estímulo à pesquisa desenvolvida pelos próprios alunos.

Ainda sobre as avaliações, do ponto de vista mais formal, os professores conversaram sobre a necessidade de criar e manter um local para o compartilhamento do material produzido; um espaço onde provas, textos e outros documentos que funcionam como paradidáticos pudessem ser compartilhados. Essa necessidade da criação de uma espécie de repositório digital levou à criação de um espaço virtual que, mais tarde, e dialogando com implantação dos recursos do *Google for Education* na rede municipal de Canoas, acarretou na construção de uma sala de aula desses professores. Todavia, na prática, estes foram espaços de troca pouco efetivos. O grupo de *WhatsApp* organizado pelos professores mostrou-se um canal de comunicação, troca e organização muito mais importante.

Além da divulgação de eventos e cursos, - destacando-se a seleção para o Mestrado Profissional de Ensino de História (PROFHistória), o que estimulou a inscrição de vários professores - ocorreram debates fundamentais nesse grupo ao longo dos anos de 2019 e 2020. No ano de 2019, por exemplo, ocorreu, segundo o calendário nacional, a escolha do Livro Didático para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Normalmente, esse processo de escolha é solitário, cabendo a cada docente escolher, de acordo com a sua formação e experiência, o livro

que auxiliará na sua prática ao longo dos próximos anos letivos. A existência deste canal de comunicação permitiu a troca de opiniões entre os professores e qualificou a escolha do material.

Momentos importantes de discussão emergem, também, na proximidade de efemérides, como o Dia da Mulher, o dia 13 de maio, o dia 20 de setembro e o Dia da Consciência Negra. Essas e outras datas que fazem parte do calendário cívico ou escolar destacam ou silenciam momentos, sujeitos e histórias. Uma vez que orientam e repercutem diretamente na construção de uma memória, refletir sobre esses momentos, dialogando com a noção de uma história pública, e considerando a dimensão da rede municipal composta por mais de 40 mil estudantes, é uma importante tarefa dos professores de História.

Ainda como canal de comunicação entre os professores de História, foi do grupo de WhatsApp que emergiu uma pesquisa coletiva pelos docentes sobre a experiência de Ensino de História durante o período de ensino remoto, decorrente da pandemia de COVID-19. Ao relatarem as suas vivências nesse momento e compartilharem as diferentes práticas, um grupo de docentes organizou-se para registrar, refletir sobre elas e sintetizar suas conclusões no Seminário Municipal Saberes em Diálogos - o momento mais importante de troca e construção de conhecimento dos professores que formam a rede municipal de ensino de Canoas.

O segundo momento dessa formação foi dedicado à apresentação do jogo *As viagens do tambor*,⁹ desenvolvido no Programa de Extensão Universitária Laboratório de Ensino de História e Educação: Territórios Negros: patrimônios afro-brasileiros em Porto Alegre, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este jogo de tabuleiro tem como objetivo apresentar os diferentes espaços da presença afro-brasileira na capital do Rio Grande do Sul, diversas práticas culturais, bem como importantes sujeitos que contribuíram para a manutenção ou difusão e valorização da cultura. Os professores foram convidados a jogar e experienciar a dinâmica proposta e a refletir sobre as potencialidades de utilizar ou adaptar esse recurso à história da cidade de Canoas.

De modo geral, as discussões encaminhadas nesse encontro reforçaram a importância de momentos específicos para o estudo da história local, a importância das trocas de experiências e o uso dos recursos digitais para superar o distanciamento e o isolamento dos professores de História no cotidiano

9 O jogo está disponível para download na página do LHISTE, o Laboratório de Ensino de História e Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/>>.

escolar. Em linhas gerais, foram definidas as prioridades para as formações que ocorreriam ao longo do ano de 2020 a partir das respostas colhidas no questionário proposto.

Buscando estimular a participação de um número cada vez maior de professores da rede nesses momentos de formação, a SME definiu, no calendário letivo, algumas datas específicas de formação, mantendo como eixos norteadores a horizontalidade na condução desses momentos e a adesão espontânea dos participantes. Todavia, o calendário de formações, assim como todo o calendário letivo, foi reformulado em virtude da pandemia de COVID-19 que levou à suspensão do ensino presencial e à adoção do chamado ensino remoto.

Diante das modificações impostas à prática dos docentes, a SME organizou a realização de uma formação on-line - uma experiência até então inédita na rede de ensino. Organizou-se esse momento específico para o qual foram convidados todos os professores de História, bem como os membros das equipes diretivas e professores interessados na disciplina.

Para a realização dessa formação, fora proposto um questionário diagnóstico que forneceu importantes dados acerca da realidade dos professores e da prática docente neste período de ensino ímpar na história da educação nacional. Cumpre destacar que somente 36 docentes responderam ao questionário, número que não dá conta da totalidade dos componentes da rede, mas que ilustra de forma importante e permite o estabelecimento de algumas considerações.

Dos docentes que responderam à pesquisa, somente 6 atuam ministrando unicamente aulas de História. Em sua maioria, os professores com formação em História ministram também aulas de Ensino Religioso, Artes e Geografia, mas há professores na rede responsáveis, também, por aulas de Ciências e Português. Todos esses professores continuaram enviando atividades para os seus alunos durante o período de ensino remoto, utilizando canais como *WhatsApp*, *Facebook*, sites criados pela escola e pela Sala de Aula, aplicativo do *Google for Education*. Desses professores, 9 acreditavam estar atingindo de forma satisfatória os seus alunos por meio do envio dessas atividades em ambientes virtuais e 7, por sua vez, questionaram o alcance destas propostas, destacando, especialmente, o acesso dos alunos à internet,¹⁰ especialmente nas regiões periféricas social e economicamente da cidade.

10 A fim de tentar minimizar a falta de acesso às atividades disponibilizadas on-line, as escolas da rede municipal organizaram a entrega dessas atividades de forma impressa, o que, contudo, não ocorreu durante todo o período, uma vez que a entrega era suspensa em momentos de restrição à circulação de pessoas no município conforme decretos estaduais.

Um dado bastante positivo foi o relato de que cerca de 95% desses professores estavam planejando as suas aulas considerando as habilidades propostas pela BNCC e pelo RCC. No espaço destinado a sugestões de temas para a formação que seria realizada, destacou-se a necessidade de preparar os professores para o uso das tecnologias, como, por exemplo, o ensino de técnicas para a gravação e a edição de vídeos didáticos, e também formas de atingir esses alunos que possuem pouco ou nenhum acesso aos recursos digitais.

O encontro realizado na plataforma *Meet* do *Google* contou com a presença de cerca de 106 pessoas, tendo a totalidade das escolas da rede representadas, estruturado de modo a alguns docentes apresentarem as práticas que estavam desenvolvendo nesse período. Essa é uma marca fundamental, não só nas formações dos professores de História, mas de todas as formações organizadas pela SME, qual seja, a valorização do saber e das práticas dos docentes que compõem a rede.

Após um momento conduzido por representantes da SME, que reforçaram a trajetória da construção do RCC e das formações continuadas realizadas, foram apresentadas 4 diferentes experiências que dialogavam diretamente com a realidade das diferentes escolas da rede municipal. Para dar conta da diversidade, basta notar que alguns docentes, durante o período da pandemia, postavam vídeos semanais e atingiam, segundo suas avaliações, 90% do grupo de alunos, enquanto outros organizavam as atividades para serem impressas e distribuíram as atividades com cestas básicas para as famílias. Também foram apresentados nesse momento as possibilidades dos usos dos aplicativos do *Google for Education* e a pesquisa que estava sendo desenvolvida por alguns docentes a partir das inquietações que emergiram do grupo do *WhatsApp* dos professores de História.

Nos relatos, além das experiências bem-sucedidas, como o uso de diferentes aplicativos do *Google for Education*, como a Sala de Aula e o *Google Formulários* e o estímulo à pesquisa - especialmente a partir do estabelecimento de um diálogo interdisciplinar -, experiências infrutíferas também foram compartilhadas. O uso de filmes, um recurso que fora destacado em encontros anteriores como uma ferramenta potente para o Ensino de História, nesse contexto específico, não apresentou um bom resultado. Assim como essa, outras estratégias que os professores conheciam e mobilizavam no seu cotidiano não deram certo quando utilizadas no ensino remoto e transpostas para um ambiente virtual. Talvez, o fundamental para o desenvolvimento dessas atividades seja o acompanhamento e as orientações constantes dos professores, o que é possível, prioritariamente, em uma aula presencial.

Dos professores que participaram, 66 responderam ao questionário final, permitindo o estabelecimento de um *feedback* desta experiência inovadora, no que diz respeito a forma de sua realização, na formação de professores. A formação foi avaliada de maneira bastante positiva pela grande maioria dos presentes e a troca de experiências foi bastante saudada. Também a constituição de um canal de diálogo entre os professores foi destacada, o que estimulou o ingresso de muitos docentes no grupo dos professores de História no *WhatsApp*.

O próximo momento de formação, de acordo com a política de formações delineadas pela SME, será realizado no formato de *lives* e abordará questões de cunho interdisciplinar e mobilizará as competências sócioemocionais apresentadas pela BNCC. O diálogo interdisciplinar, como destacado, fez parte de muitas discussões já desenvolvidas no grupo de professores de História.

Conclusão

Existe um número ainda pequeno de trabalhos que examinam a formação continuada de professores no Brasil de modo que se possa estabelecer linhas de comparação. Muitas pesquisas focam na formação inicial dos docentes, ou, especialmente, na formação continuada de professores de Português e Matemática, conforme observou André (2019). Esse pequeno número de pesquisas desenvolvidas é resultado, em parte, da dificuldade de reunir dados para subsidiar o desenvolvimento destas. Redes de ensino dificilmente registram e disponibilizam informações sobre essas formações que ocorrem, muitas vezes, de forma esporádica e pontual. Nesse sentido, a experiência desenvolvida pela SME de Canoas e protagonizada por seus docentes, de não somente registrar, mas também refletir sobre esse processo de formação dos professores, se coloca como essencial. Este texto, então, ao passo que serve para resgatar essa experiência, oportuniza e alimenta o debate sobre a qualificação dos professores.

Contudo, este estudo limita-se, por condições temporais e propriamente de objetivo de análise, a examinar os momentos específicos da formação. Em um momento posterior, será oportuno examinar o impacto dessas formações na prática cotidiana. Verificar se, e em qual grau, o que é apresentado aos professores qualifica a sua prática.

Em linha gerais, é imprescindível destacar que a formação on-line oportunizou a participação de um maior número de professores de História. Além de garantir essa presença massiva, a ferramenta utilizada - *Google Meet*

- oportuniza a gravação da reunião, o que permite que os professores que não puderam acompanhar em tempo real, possam inteirar-se das discussões realizadas. Além disso, as gravações dessas reuniões constituem-se um importante material para análise e pesquisa sobre a formação de professores. Ao passo que o ensino precisou modificar-se diante do cenário que se impôs com a pandemia do COVID-19, a formação de professores também se alinhou, utilizando-se dos recursos digitais.

Apesar do cenário de incertezas que se estabeleceu, da primazia do uso de tecnologia para o ensino, das dificuldades didáticas e técnicas para atingir o aluno, o que se viu nesse contexto foi uma supervalorização do docente. O conhecimento acadêmico, teórico e prático dos professores foi ressignificado e a História, como campo de pesquisa, foi mobilizada de forma intensa. Ao se verem vivenciando uma pandemia, muitas pesquisas e reportagens foram mostrar para o público as epidemias que ocorreram ao longo da história e seus impactos. Nesse mesmo sentido, não faltaram notícias e discursos afirmando que “estávamos vivendo um momento histórico”. É nesse cenário, quando os professores, e fundamentalmente os professores de História, são chamados ao debate público, que temos a oportunidade de demonstrar a importância de uma análise e uma compreensão do passado. E, na prática do ensino remoto, forçado pelas circunstâncias, podemos compreender como uma oportunidade para experienciar e questionar práticas há muito presentes e, dialogando com os novos documentos, tentar inovar. Certamente, será o resultado destas tentativas que pautará os próximos momentos formativos.

Referências

ANDRÉ, M. Experiências inovadoras na formação inicial e continuada no Brasil. In: GATTI, B. (Org.). **Professores de Brasil: novos cenários de formação**. UNESCO, Brasília, 2019.

CANO, M. (Coord.). **A reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2012.

FRANCO, A. P., SILVA JÚNIOR, A. F. da.; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-10>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 80. 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/69>>. Acesso em: 19 jul. de 2020.

SILVA, G.; MACHADO, J. Saberes em Diálogos: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**. Organización de Estados Íbero Americanos. (OEA/CAEU). v. 77, n. 2, 2018. Acesso em: 25 jul 2020.

Capítulo XV

O Ensino Religioso como um momento dialógico e interdisciplinar

*Maite Maria Schons Santarem*¹

*Rodrigo Barbosa Fagundes*²

Apresentando o texto

O Ensino Religioso já foi várias vezes deixado de fora das discussões educacionais no nosso país, como, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1997/1998, e, mais recentemente, na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse componente curricular e, agora, também área do conhecimento pela última versão da Base, homologada em dezembro de 2017, é tão significativo quanto qualquer outro componente curricular se bem explorado nas salas de aula. Nesse sentido, este texto abordará o fazer do Ensino Religioso – ER – nos Anos Finais do Ensino Fundamental visando nortear o trabalho docente dos profissionais da Rede Municipal de Canoas, uma vez que quase a sua totalidade não possui nenhum tipo de formação específica nessa área, seja um curso de extensão, licenciatura ou especialização. Sendo assim, ele também assumirá um caráter de formação continuada, para que esses professores possam desenvolver atividades de cunho inter-religioso e formadoras de uma sociedade mais humana e valorizadora da vida, em um espaço verdadeiramente laico e que prima pelo respeito às diferenças culturais e religiosas.

-
- 1 Orientadora Educacional da EMEF Paulo Freire - Canoas/RS. Pós-graduanda em Psicologia Escolar pela Universidade Leonardo da Vinci (Uniasselvi) e em História Indígena e Africana pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Pedagogia com Habilitação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação Educacional pelo Centro Universitário La Salle (Unilasalle). Habilitação Profissional Plena em Magistério: Professor de Ensino de Primeiro Grau de 1ª à 4ª série - Centro Educacional La Salle. E-mail: teteschonssantarem@gmail.com ou maite.santarem@canoasedu.rs.gov.br
 - 2 Professor na EMEF Tancredo de Almeida Neves e na EMEF Irmão Pedro, em Canoas/RS, e no Colégio Marista Rosário, em Porto Alegre/RS. Especialista em Supervisão Educacional pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi), Especialista em Ensino da Geografia e da História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e licenciado em Geografia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Curso Normal com habilitação para Educação Infantil e Anos Iniciais pela EEN 1º de Maio. E-mail: profrodrigo-geografia@hotmail.com ou rodrigo.fagundes@canoasedu.rs.gov.br

Esse processo de formação continuada, abrangendo a todos os professores da Rede Municipal de Canoas, município da Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, começou como parte integrante das formações pedagógicas da construção do Referencial Curricular de Canoas – RCC, em 2018, cujos encontros foram para o estudo, discussão e reflexão de como cada componente curricular estava apresentado na última versão da BNCC, resultando na construção do RCC, o documento que sistematizou a Base Nacional no nosso município. Diante desses encontros, nós conseguimos perceber os avanços e obstáculos que o Ensino Religioso enfrenta diariamente nas nossas escolas municipais.

Partindo dos relatos dessas formações, elaboramos este texto em três partes: a primeira apresentando o Ensino Religioso, visando unificar o nosso olhar sobre essa área do conhecimento, especialmente apresentando como o componente curricular está no RCC para os Anos Finais, além de revisitar os encontros de formação ocorridos desde 2018 até este ano, registrando a realidade dessa área nos dias atuais. Em seguida, vamos desnaturalizar momentos do dia a dia escolar que são realizados como universais, mas, na verdade, são diretamente de cunho cristão, para que possamos contribuir para o estabelecimento da instituição escola pública como um espaço de conhecimentos científicos e direcionada para todos sem discriminação ou segregação, mesmo que indiretamente. Por fim, traremos possibilidades de abordagens do Ensino Religioso como uma área do conhecimento naturalmente dialógica e interdisciplinar, apresentando atividades que desenvolvem as competências, habilidades e objetos de conhecimento do RCC à luz dessas duas abordagens.

O Ensino Religioso

As versões 1 e 2 da Base continham o Ensino Religioso, contudo os sistemas de ensino teriam de escolher os seus conhecimentos e habilidades. Já na versão 3, ele foi totalmente deixado de fora da BNCC, gerando inúmeras discussões pelo país. Essa exclusão não significava a extinção do ER, como muitos professores pensaram, pois, o Ensino Religioso está garantido tanto pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988, quanto pelo artigo 33 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, Lei Nº 9394/96, onde aponta que os conteúdos de Ensino Religioso deverão ser organizados pelos sistemas de ensino, portanto caberia à Base apenas ser uma orientação, diferentemente da grande inflexibilidade trazida na versão final. Dias antes da homologação da versão final da Base, no final de 2017, o Conselho Nacional da Educação introduziu novamente o Ensino Religioso na BNCC. Com isso, não houve as

audiências públicas sobre essa área do conhecimento, como ocorreram sobre os demais componentes curriculares.

O Ensino Religioso já ficou de fora dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo mesmo motivo: garantir que os sistemas de ensino construam os seus conhecimentos de Ensino Religioso atendendo às necessidades da sua comunidade. No entanto, ações como essas podem abrir espaço para o ensino confessional em ambientes públicos, promovendo o ilegal proselitismo, proibido pela LDBEN. Um exemplo disso está no relato trazido por Benevides (2015):

A resposta dada pela participante indicou que ela tomava como base o “estudo da Bíblia” para elaborar as aulas. Essa percepção construída pela professora representa a ideia de que para ser professor de ER não é/era necessário possuir saberes nem formação específica, basta(va) ser “curiosa”, “ter acesso à internet” e “ter a mãozinha de Deus”, que está tudo bem. (...)

Atualmente, a formação inicial do professor de ER, conforme a legislação, deve ser de nível superior e acontece em cursos de Licenciaturas em Ciências da Religião ou Ciências das Religiões. Assim, compreendemos que o docente graduado/licenciado nessa área deve ter uma formação teórico-prática bem consolidada, constituída por uma multiplicidade de saberes que atenda à diversidade do cotidiano da sala de aula de ER. (p. 222).

Nesse sentido, o Ensino Religioso não é aula de Religião, mas sim um momento de contribuição para a formação da cidadania e do respeito em um espaço de diálogo inter-religioso e não confessional, calcado no respeito à diversidade cultural religiosa do nosso país, como traz a LDBEN. Mas será que os professores que lecionam o Ensino Religioso nas escolas municipais de Canoas têm fundamentação teórica para pôr em prática o que trazem a LDBEN, a BNCC e o RCC?

O Ensino Religioso e a BNCC: uma educação para a paz

O Ensino Religioso, a partir da BNCC, passa a constituir-se tanto como componente curricular quanto como área de conhecimento e, assim como os demais componentes, possui competências, habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento que precisam ser consolidadas durante o processo de formação dos estudantes. Essas competências e habilidades pautadas na

BNCC convergem para uma educação guiada pelos Direitos Humanos, no diálogo, na alteridade e no reconhecimento e respeito a diferentes identidades, impulsionando, desta forma, a construção de uma Cultura da Paz e para a Paz.

Nessa perspectiva, a Rede Municipal de Canoas promoveu um primeiro momento de reflexão sobre a BNCC e o ER em 2018. Aconteceu nas dependências da Villa Mimosa e contou com a participação de dez professores. Nesse encontro, organizado pelo professor Hendrix Alessandro Silveira, os professores discutiram sobre as práticas e concepções das aulas desse componente curricular, levantando a necessidade de mais momentos de reflexão, valorização e formação para os profissionais que, na sua grande maioria, não possuem formação específica. Nessas discussões percebemos que essa falta de formação propicia equívocos quanto às práticas educativas, pois acabam negando o princípio básico da laicidade do Estado. Muitas vezes, esses professores promovem aulas em que o conhecimento abordado é direcionado por credos específicos, que, na maioria das vezes, são os praticados pelo professor. Ainda neste encontro foram apresentadas e discutidas as competências e habilidades da BNCC, que foram aprovadas pelo coletivo, constituindo, assim, o ER no Referencial Curricular de Canoas.

Em maio de 2020, em meio à pandemia da Covid-19, retomamos a implementação do Referencial Curricular através de videoconferências, via *Google Meet* e Canal de Formação de Professores da SME no *YouTube*, para as formações de todas as áreas de conhecimento. As formações foram pensadas e organizadas pelos professores que compõem o Projeto Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas. Tais formações deram início ao Ciclo de Formações de Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas. A área do Ensino Religioso, assim como os demais componentes curriculares, também trouxe suas reflexões e práticas cotidianas nos tempos de pandemia, através de uma *live* via *Google Meet*, levando o compartilhamento de vivências e diferentes atividades exitosas nessa área por colegas de diferentes escolas da Rede Municipal. Essa *live* foi organizada e realizada pela professora-formadora do Ensino Religioso, Maite Santarem, e pelo professor-sistematizador da formação em Ensino Religioso, Rodrigo Barbosa Fagundes, sob a coordenação da professora Rejane Reckziegel Ledur, e contou com a participação de cerca de 114 pessoas de diferentes áreas de formação, tornando evidente a falta de formação específica para ministrar a aula de ER e o desejo de qualificação na área para aprimorarem suas práticas. Já há algum tempo percebemos tal carência e a implementação do RCC explicitou mais ainda essa necessidade. Como consequência dessas discussões, surgiu a proposta de

que, para o próximo ano, aconteçam formações específicas para os professores que lecionam esse componente curricular.

No segundo ciclo de formações de implementação do RCC, ocorrido em agosto de 2020 e focando nas competências gerais da BNCC, os professores de toda a Rede Municipal participaram de quatro *lives* abertas para o público externo, cuja primeira *live* teve mais de 3400 visualizações via o Canal Formação de Professores Canoas no *YouTube*. Na última *live*, intitulada “Responsabilidade e cidadania, empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado”, o Ensino Religioso esteve presente através da fala do professor Henri Fuchs, coordenador do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves. Durante toda a *live*, os professores estiveram ativos no chat, onde muitos escreveram sobre a preocupação por ainda ver aulas confessionais cristãs nas suas escolas. Diante disso, alguns professores escreveram que a mudança do nome desse componente curricular poderia ajudar a quebrar essa visão ultrapassada, inconstitucional e que desmerece a diversidade que nos cerca. Que tal esse componente curricular passar a se chamar *Cultura Religiosa* na sua escola?

O Ensino Religioso tem muito a contribuir para uma educação mais humanizada, plural e pacifista nas escolas, construindo uma futura sociedade mais empática e que reconheça a diferença como direito.

A realidade do Ensino Religioso nas nossas escolas

Diferentemente da maioria dos outros componentes curriculares, este texto ganha, de fato, um caráter de real formação continuada aos professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de Canoas, tanto para o entendimento e aplicação do RCC, quanto para nortear possíveis formações e cursos de extensão de Ensino Religioso que venham a ocorrer na Rede.

O Ensino Religioso é de matrícula facultativa, mas a sua oferta é obrigatória e deve fazer parte dos horários normais de cada turma de Ensino Fundamental. Na prática, o Ensino Religioso torna-se um componente curricular obrigatório porque, na maioria das escolas, não há uma atividade que substitua essas aulas para os estudantes que recusarem-se a participar de ER, ainda mais que, uma vez matriculado, esse componente deverá ser realizado pelo estudante, sob pena de prejudicar a carga horária mínima obrigatória de 800 horas anuais. Esse facultativo na legislação atende à diversidade cultural religiosa do nosso país, mas traz muitos problemas às escolas brasileiras, pois não cita o que fazer com os estudantes que recusarem-se a participar

dessas aulas. Esse respeito à diversidade cultural, previsto em lei, se constitui em uma competência atitudinal que até mesmo os estudantes que optarem por não participar das aulas de Ensino Religioso deverão desenvolver durante o Ensino Fundamental. Sendo assim, se uma escola optasse por ofertar uma atividade que substituísse as aulas de Ensino Religioso, ela teria de propiciar conhecimentos e habilidades que também levem ao desenvolvimento do respeito à diversidade cultural brasileira. Mas como reduzir esse problema nas nossas escolas municipais?

Uma vez que a família esteja ciente do trabalho não confessional e que respeita a diversidade religiosa de todos os estudantes da escola, dificilmente um responsável irá recusar a matrícula do estudante no Ensino Religioso. Contudo, para que as escolas passem a ter professores que consigam construir ambientes escolares com esse perfil de ensino nesse componente curricular, serão necessários muitos encontros de formação continuada e, principalmente, um Curso de Extensão em Ensino Religioso, para que esses profissionais da educação tenham conhecimento teórico e prático-metodológico que visem ao desenvolvimento das competências e habilidades do RCC.

A curto prazo, duas medidas da Secretaria Municipal de Educação poderão atenuar a falta de formação dos professores da nossa Rede: primeiramente, a orientação de que apenas um professor leciono o Ensino Religioso em cada escola, para que este se enxergue e seja enxergado como a referência nesse componente curricular. Não sendo possível, as escolas colocarão somente um professor por ano (série), em vez de um para cada turma como complementação de carga horária. A outra medida seria de que os professores de ER tivessem obrigatoriamente a formação nas Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia ou Estudos Sociais), pois grande parte das competências, habilidades e conhecimentos do ER é explorada com outro viés na graduação de professores dessas Ciências Humanas. Já a longo prazo, a Secretaria Municipal da Educação deverá abrir vagas para professor de Ensino Religioso, em concurso público, com habilitação via licenciatura ou, ainda, subsidiar a licenciatura a professores da Rede Municipal que sejam simpatizantes do Ensino Religioso, uma vez que já existem cursos de licenciatura em Ensino Religioso (Ciências da Religião ou Ciências das Religiões) há mais de 20 anos no Brasil. É importante os professores terem a formação inicial – a licenciatura – para que a formação continuada possa realmente existir e ser aproveitada no dia a dia das escolas canoenses. As contribuições de uma licenciatura na área do Ensino Religioso ficam claras nesta citação de Benevides (2015, p. 223) em que cita Zeichner (2003):

As ações docentes adquirem formatos típicos de situações

escolares. Nesse sentido, defendemos que as aulas de Ensino Religioso precisam de planejamento, com base em conteúdos selecionados em critérios educativos e não apenas voltados para uma religião específica. Neste entendimento, a formação poderá indicar para os docentes modos diferentes de “[...] explicar conceitos complexos, coordenar discussões, avaliar a aprendizagem do aluno, controlar a sala de aula, e assim por diante” [...] (ZEICHNER, 2003, p. 47).

Vale ainda citar duas ressalvas: não basta apenas contratar professores das Ciências Humanas para o Ensino Religioso, porque estes, em sua graduação, não realizaram estudos com o viés para a cultura religiosa brasileira, logo o componente curricular de ER não pode ser substituído por um componente das Ciências Humanas, porque estes não abordam diretamente os conhecimentos nem os fenômenos religiosos. Ao ter um professor devidamente formado na Licenciatura em Ciências da Religião, os estudantes terão aulas que os levem a perceber a importância desse componente curricular, ao relacionar os conhecimentos religiosos com a realidade vista no mundo, como, por exemplo, ao estabelecer relações com os muitos conflitos que ocorreram e ainda ocorrem no Brasil e no mundo em nome de uma religião.

As abordagens do Ensino Religioso nas escolas

Quando falamos que o Ensino Religioso é dialógico e interdisciplinar na sua natureza, estamos afirmando que a oralidade, circularidade, religiosidade e o conhecimento conectados com o cotidiano e a pluralidade são elementos fundamentais numa práxis engajada na luta pelo acesso ao conhecimento e por uma escola mais humanizada e humanizadora, que respeite a todos na sua diversidade de convicções e práticas religiosas. Uma sociedade oral reconhece a fala como forma de preservação da sabedoria dos ancestrais, dando a essa fala um poder quase que misterioso. A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade.

Nessa perspectiva, o Ensino Religioso nas escolas carrega na tessitura dos seus conhecimentos a oralidade como base estruturante e estruturadora. O ER tem o papel de tornar acessível o conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, na busca pelo sentido e pela valorização da vida, através do fenômeno religioso e do transcendente.

Na sociedade, portanto também na escola, existe uma complexidade

de relações, tensões e conflitos derivados das diversas identidades culturais e religiosas, legitimada por currículos que tentam homogeneizar a educação, promovendo uma negação da identidade dos grupos ditos como “minorias”. Nesta perspectiva, a educação brasileira vem numa busca constante de transformações, rompendo com a lógica cartesiana e fragmentada do conhecimento, a qual correspondia a uma sociedade que não existe mais.

O Ensino Religioso, pela sua natureza cultural, dialoga com todas as áreas de conhecimentos, propiciando projetos interdisciplinares que rompem com a disciplinarização, contextualizando os saberes e tornando-os significativos.

No contexto escolar, o papel do professor é vital, sendo o mediador do processo de ensino-aprendizagem e promotor de um ambiente acolhedor das diferenças. O diálogo respeitoso e cordial propicia ao estudante a autoria na construção do conhecimento partindo de suas vivências, pois, quando acolhe as diferenças, o professor estará acolhendo a todos os estudantes daquela turma.

Na Rede Municipal de Canoas, o Ensino Religioso é ministrado por profissionais de diferentes áreas de conhecimento. Isso pode ser visto com pesar por muitos, mas, por outro lado, tal situação pode ser vista como um forte potencial para a interdisciplinaridade, já que as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas no ER são bastante abrangentes, favorecendo, dessa forma, o diálogo constante com todas as áreas de conhecimento. Mas para que isso seja possível, precisamos, em primeiro lugar, da disponibilidade, abertura e aprofundamento teórico-prático das áreas, pois a interdisciplinaridade rompe com essa fragmentação do conhecimento. Entretanto, isso não significa que as áreas perdem suas especificidades, mas agregam semelhanças e possibilidades, uma vez que se apoiam criando conexões entre os saberes.

Possibilidades do dialógico e do interdisciplinar através do RCC

O Ensino Religioso é um componente curricular não confessional que trata dos conhecimentos científicos ligados às religiões. Nesse viés, ele facilmente aparece como um momento de práticas de diálogo inter-religioso, preparando os estudantes para uma vida cidadã que preze pelo respeito às diversidades religiosa, cultural, de pensamentos e de modos de vida.

O diálogo deve manter-se como uma das principais estratégias realizadas nos processos de ensino-aprendizagem em Ensino Religioso, visando que

os estudantes enxerguem a diversidade que há na sua turma, escola, bairro, município, estado, país, continente e no mundo, como pode ser observado na proposta desenvolvida em uma escola municipal de Canoas pelo professor Rodrigo Barbosa Fagundes no ano letivo de 2019, abaixo descrita.

A partir da habilidade “EF07ER02 – Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em diferentes situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos)”, os estudantes do 7º ano ouviram uma breve fala do professor, para que todos percebessem o contexto da aula e fossem mobilizados às atividades futuras diante dessa habilidade. Logo, eles tiveram de escrever três situações em que as pessoas mantivessem comunicação com as suas divindades e/ou práticas de suas crenças religiosas nas mais diversas situações da vida. Depois, cada estudante partilhou o que escreveu com o colega ao lado. Seguindo, eles formaram pequenos grupos e escolheram uma das situações registradas no seu caderno de Ensino Religioso para criar uma dramatização, que foi apresentada nas aulas seguintes ao grande grupo. Nas dramatizações, eles trouxeram a oração antes de dormir ou antes de uma prova, casos de intolerância religiosa contra religiões não cristãs, expressões que usamos no dia a dia, como “Vá com Deus, Deus te ajude, Deus te abençoe, Se Deus quiser”, entre outras situações. Após as apresentações, houve um diálogo final para que notassem toda a diversidade de relação que cada pessoa pode ter com a sua religião, bem como a diversidade religiosa que há no mundo. Muitos estudantes trouxeram até mesmo o fato de a diversidade religiosa acontecer dentro da sua própria família.

As contribuições do diálogo no Ensino Religioso podem ser contextualizadas nas palavras de Cecchetti (2014):

Necessitamos de outra cultura escolar, de base intercultural, que considere a pluralidade de culturas e a complexidade das relações humanas. Que conceda voz e vez a todos os excluídos pelos padrões e exigências da cultura escolar vigente, impulsionando um profundo redimensionamento dos processos educativos. Que valorize as relações e os encontros em todos os momentos de aprendizagem, como princípio metodológico, possibilitando um diálogo verdadeiro (p. 63-64).

Note-se que, no exemplo supracitado, houve vários momentos de diálogo, mas também houve o registro no caderno. Tratando o Ensino Religioso como um momento que traz conhecimentos éticos e científicos sobre as religiões, então sempre haverá o que ser registrado. Fora o fato de que é importante fazer o estudante enxergar a escrita como uma forma de expressão dos seus pensamentos e sentimentos.

A professora Diane Moore, da Universidade Harvard, nos Estados Unidos, acredita que é fundamental que os cidadãos aprendam sobre o poder das religiões e tal pensamento aparece nessa habilidade da BNCC presente no RCC: “EF08ER04 – Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia)”. No trabalho com esta habilidade, o professor Rodrigo Fagundes estabeleceu um momento de registro individual de cada estudante do 8º ano no seu caderno de Ensino Religioso, logo veio a partilha com o seu grupo de convivência e, por fim, um estudante de cada grupo falou para a turma algumas das influências em cada esfera pública. Houve um diálogo sobre o que foi dito, sempre no sentido de destaque à diversidade de crenças, pensamentos e modos de vida, proibindo a busca por uma religião mais correta do que as outras, o desrespeito e o descompromisso com os direitos humanos. Na aula seguinte, os estudantes formaram quatro grupos, um para cada esfera pública, em que tiveram de fazer um mapa mental expondo 10 influências das crenças religiosas à respectiva esfera pública do grupo, tendo de visitar os outros grupos, dialogando para conseguir o número mínimo de dez influências. Na outra semana, houve a apresentação desses mapas mentais, em que todos conseguiram ter uma visão mais geral do que toda a turma pensava sobre as influências religiosas naquela determina esfera pública, mantendo-se o diálogo sempre aberto pelos estudantes.

Importante fazer uma pausa nesta seção para falar da avaliação, pegando como exemplo essa atividade feita com o 8º ano, pois muitos professores relatam que lecionam Ensino Religioso da seguinte forma: ou emprestam um texto sobre um dado assunto de ER para copiar e responder algumas perguntas a partir da sua leitura, ou passam textos e perguntas no quadro para os estudantes copiarem e responderem, pois se preocupam com a avaliação, ou seja, em algum registro que possa virar nota até o final do trimestre. Sem considerar aqueles que só dão *folhinhas* com passatempos (cruzadinha e caça-palavras) sobre qualquer assunto para os estudantes ficarem entretidos durante o mísero único período semanal de ER, pois isto, nem de longe, é lecionar o Ensino Religioso. Enfim, é de suma importância que o professor considere cada etapa realizada durante os processos de desenvolvimento de uma habilidade, pois assim os estudantes se sentirão assistidos pelo professor e mobilizados a realizar o início, o meio e o final da atividade proposta. Sendo assim, diante dessa atividade do 8º ano, o professor poderia avaliar:

- Registro no caderno: como as crenças religiosas influenciam na esfera pública?

- Participação no grupo de convivência;
- Produção de cartaz com o mapa mental;
- Apresentação do cartaz ao grande grupo.

Para os professores preocupados com “De onde eu vou tirar a nota dos estudantes em Ensino Religioso?”, de uma simples proposta de desenvolvimento de uma habilidade do RCC já conseguiriam quatro instrumentos avaliativos e manteriam o diálogo vivo e cada vez mais presente nas suas aulas. Quando um professor estabelece um ambiente de diálogos naturais e respeitosos, a sua sala de aula vira um espaço de confiança, pois, como diz Leandro Karnal, muitas vezes, os professores são os únicos *adultos-referências* para os nossos estudantes.

O Ensino Religioso é dialógico e sempre deverá ter os registros escritos feitos pelos estudantes, pois eles passarão pelos conhecimentos explorados nas aulas de ER na sua vida cotidiana, então podemos considerar que não há conhecimentos propriamente do ER, pois esses conhecimentos do mundo também fazem parte das demais áreas do conhecimento, revelando-se como um componente curricular naturalmente interdisciplinar. Nesse contexto, são sempre bem-vindas as propostas que fomentem a realização de pesquisas visando à percepção da diversidade religiosa na turma, possibilitando o reconhecimento da sua identidade, mas sem expor nenhum dos estudantes, em um diálogo inter-religioso e pela cultura de paz. O Ensino Religioso, desenvolvido nesse contexto, humaniza os indivíduos, os momentos e os espaços da escola, visando humanizar a sociedade.

É notório que um professor de Ensino Religioso sozinho consegue lecionar aulas com caráter interdisciplinar. Quando o professor Rodrigo Fagundes realizava o Projeto Viver Vale a Pena, ele estabelecia atividades de autoconhecimento – habilidade importantíssima para os nossos estudantes –, valorização de si, do outro e da vida, estudos sobre a depressão, ansiedade, automutilação e adolescência, discussões sobre conflitos pessoais, na escola e na família, percepção das características geracionais... Enfim, muitos saberes, portanto diferentes saberes. Viver Vale a Pena era um dos três projetos fixos desse componente curricular, juntamente ao Mês da Mulher e Consciência Negra, desenvolvidos e planejados juntamente aos estudantes por meio de um viés interdisciplinar e dialógico.

Figuras 1 e 2: atividades do Setembro Amarelo e do Projeto Consciência Negra



Fotos de Rodrigo Fagundes: EMEF Tancredo Neves e EMEF Irmão Pedro, 2019.

Há inúmeras possibilidades de criar laços interdisciplinares com outros componentes curriculares na escola: em História através dos estudos sobre os Deuses Gregos, os Mitos e a origem do Cristianismo, do Judaísmo e do Islamismo; em Geografia explorando o Censo Religioso Brasileiro, os diferentes modos de vida, as religiões mais professadas no continente estudado, o sistema de castas; em Arte estudando como a religiosidade contribuiu no desenvolvimento da Arte Cristã e da Arte Egípcia; e em Educação Física através das discussões sobre os estereótipos, o respeito e as normas de convívio, entre outros.

É preciso desnaturalizar o Cristianismo nas escolas públicas

De nada adiantará levar o diálogo para a sala de aula, promover atividades interdisciplinares juntamente a seus colegas professores, aperfeiçoar-se na área do Ensino Religioso e realizar atividades que desenvolvam as competências e as habilidades do RCC nos seus estudantes se os principais discursos desse componente curricular não saírem do papel, porque não é coerente defender um ensino laico, inter-religioso e que elenque a diversidade cultural religiosa brasileira em uma escola pública que, visivelmente, privilegie ritos e datas cristãs. Se a escola possui abertura para datas cristãs, tais como a Páscoa, o Dia de Ação de Graças e o Natal, ela também deverá estar aberta para datas importantes das demais crenças religiosas dos seus estudantes. Você já parou para pensar que vários professores da sua escola não gostariam que ocorresse uma encenação de um rito do Candomblé ou do Espiritismo na frente dos estudantes para não *ofender* a religião dos estudantes cristãos? Entretanto, os estudantes que não praticam uma religião ou que fazem parte de religiões não cristãs realizam atividades sobre datas cristãs, rezam o Pai Nosso e, até mesmo, participam de

encenações do nascimento ou da ressurreição de Jesus Cristo. Por que a religião de uns deve ser aceitável, enquanto a religião de outros, principalmente se não for cristã, deve ser inaceitável no ambiente escolar?

Indiretamente, há discursos que tentam uniformizar os estudantes e professores das escolas públicas ao Cristianismo, tais como: o *Pai Nosso é uma oração universal, então não há problemas em todos rezarem*. Primeiramente o Pai Nosso não é nacional, tampouco universal. Em uma sala de aula, se pedirmos para dois estudantes, um cristão católico e outro cristão protestante, para que ambos rezem o Pai Nosso, o protestante irá continuar a falar mais algumas palavras enquanto o católico já terá terminado. Outras falas dão conta de que *todos os estudantes realizam a Páscoa e o Natal nas suas famílias*. Em uma escola municipal de Canoas, o professor Rodrigo Fagundes já questionou os seus estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre a origem da Páscoa, do Corpus Christi, do Dia de Ação de Graças e do Natal em suas aulas de ER, cujas respostas dos estudantes cristãos e não cristãos apresentaram a Páscoa e o Natal como datas de reunião familiar, alegria e presentes, portanto nenhuma relação com a vida e morte de Jesus para a maioria deles. O Corpus Christi como uma data na qual quase todos não sabiam o que essa data representa. E, certa vez, em uma grande turma de 7º ano, ninguém soube explicar o que era o Dia de Ação de Graças, mesmo se tratando de uma turma com vários estudantes cristãos católicos e protestantes. Portanto, vale aos professores questionarem-se qual a finalidade de levar ensinamentos cristãos a seus estudantes das escolas públicas: por que esses professores seguem o Cristianismo? Por que realmente todos os seus estudantes são adeptos do Cristianismo?

Em primeiro lugar, é necessário se perceber os currículos e as propostas pedagógicas como objetos organizados com base nas necessidades das escolas, das comunidades, das necessidades produzidas e também como desdobramentos do cotidiano da sala de aula, para a ampliação de conhecimentos, sempre como uma vivência histórica. Em segundo lugar, porque, quando os conteúdos selecionados se impõem como abstratos demais ou quando tratam de uma dimensão compreendida, pelo viés da diversidade, a grande crítica que se tem feito diz respeito em como introduzir realmente a *diversidade* sem cair na versão ideológica dominante (CAVALCANTI, 2011) ou na percepção de que o diferente é *exótico* ou *estranho*. Assim, a religiosidade, enquanto espaço de pertencimento e marcadamente multicultural, entra no contexto da sala de aula e precisa ser

trabalhada enquanto *conteúdo curricular de escuta respeitosa* (BENEVIDES, 2015, p. 229).

Nesse sentido, todas as escolas municipais canoenses deverão excluir essas datas da sua rotina escolar? Não. Entretanto é muito importante analisar se não estão dando mais espaço para uma crença religiosa específica do que para outras. Inclusive, não só na sala de aula, mas no próprio calendário escolar, pois este traz dias letivos (alguns até sábados) com atividades de temáticas cristãs, tais como: Festa de Páscoa, Noite de Natal e Festa Junina. A maioria dos estudantes não sabe que a Festa Junina é uma festa em comemoração a santos católicos do mês de junho. Há uma grande celebração a esta festividade de origem cristã, com escola enfeitada, uma gincana com essa temática que se prolonga por várias semanas e a culminância em um sábado letivo só para essa data. Não há problema algum nisso, se a escola, por ser um espaço público, portanto laico, com estudantes e professores multiculturais, também der espaço a eventos de outras crenças religiosas e filosofias de vida. Você já notou que, em Canoas, assim como em outros municípios do Brasil, há escolas que não possuem dificuldade alguma em realizar qualquer uma dessas atividades com temática cristã, mas não realizam atividades sobre o *Halloween*, por exemplo, para não ouvir reclamações de professores e famílias que sentem que a temática contraria e *ofende* a sua religião? O *Halloween* representa um forte aspecto cultural de outras partes do mundo, cada vez mais presente no nosso país, que pode ser um ótimo promovedor da interdisciplinaridade com a Língua Inglesa e com História, portanto há intencionalidade pedagógica e aportes legais que asseguram a realização de atividades com essa temática.

Uma forma de desnaturalizar a escola pública como um ambiente cristão, primeiramente, consiste em levar essa questão aos professores e estudantes a fim de provocar esse estranhamento. O professor Rodrigo Fagundes lembra que, ao ingressar em uma outra escola municipal, também em Canoas, em 2016, viu que em cada sala de aula havia um crucifixo feito pelos estudantes com palitos de picolé em cima do quadro. Certo dia, ele provocou os estudantes ao fazerem enxergar essa situação enquanto escola pública de professores e estudantes plurais: crucifixo em cima do quadro, imagens de santos católicos na direção e frase cristã na porta da direção. Será que as demais religiões teriam este mesmo espaço? Ao que ele conhece dessa escola, sim. As temáticas, negra e africana, por exemplo, sempre foram muito exploradas na escola, mas isto cria um ambiente de privilégio a essa crença cristã. E ele exemplifica: certa vez, nessa mesma escola, uma professora dos Anos Iniciais comentou que rezava o Pai Nosso, o Santo Anjo... com seus estudantes. Então, ele respondeu: “Quero ver o dia em que

um deles iniciar um ponto de Umbanda ou Candomblé no meio da sua aula.” Ela respondeu com um olhar de horror frente ao que foi dito. Portanto, as rezas cristãs, para ela, deveriam ser naturalmente aceitas por todos da turma, mas as rezas e ritos das crenças não cristãs de parte de seus estudantes não teriam o mesmo espaço de diálogo.

Após levar estudantes e professores a estranharem a presença das religiões no ambiente escolar, voltamos a analisar o local de prestígio das religiões cristãs no calendário escolar através dessa situação hipotética: a professora de Ciências mobilizou todos os seus colegas professores a realizarem uma tarefa interdisciplinar intitulada *Projeto de Iniciação Científica*. Em diferentes momentos do trimestre, em todos os componentes curriculares, os estudantes aprenderam a fazer um projeto de pesquisa, um diário de bordo, pesquisa, experiências, entrevistas, digitação, normas da ABNT, formatação, estatística, formulários *on-line* etc. Depois de tudo isso, de um vasto trabalho com o conhecimento científico e de relações humanas ao trabalhar em grupo e apresentar para a sua turma, tudo isto ocorreu de forma isolada, fechada entre as quatro paredes da sala, nenhuma turma viu o trabalho das demais turmas nem todos os professores que fizeram parte do projeto puderam ver as apresentações dos seus estudantes, tampouco as famílias que tanto apoiaram permitindo que eles fossem a lugares no contra turno ou com ajuda financeira. Em compensação, na mesma semana, ocorreu um grande evento na escola, todos os professores tiveram que rever os seus planejamentos, porque em um tal dia, todos os estudantes tiveram aula até o recreio, porque era Quinta-feira Santa e eles tinham atividades coletivas e diferenciadas na escola. Conseguem perceber como um rito cristão foi mais valorizado do que um projeto que envolveu diversos conhecimentos de fevereiro a abril?

O educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que sua preparação, sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática (LUCKESI, 1999, p. 29).

Perceber toda a complexidade dessa área de conhecimento faz com que o professor enxergue as aulas de ER não como um momento *light* da sua prática docente, mas sim como mais um momento sério e responsável da sua rotina escolar, sendo um grande desafio caso esse profissional realmente vise o desenvolvimento das competências e habilidades do RCC no desejo de uma sociedade mais humanizada, ética, solidária, pacifista e justa.

Amarrando o texto

O presente texto trouxe apontamentos necessários tanto para a implementação do Referencial Curricular de Canoas quanto para a realização de formação continuada e cursos de extensão em Ensino Religioso na Rede Municipal de Educação de Canoas/RS.

A efetiva implementação do Ensino Religioso trazido pelo RCC passará pela mudança de como os professores veem esse componente curricular, a necessidade de uma formação básica do professor e a realização de estratégias de ensino que priorizem as abordagens dialógica e interdisciplinar. Tudo isso será essencial para realmente construirmos um Ensino Religioso que inclua e aborde toda a diversidade cultural religiosa presente nas nossas escolas, sendo que essas instituições precisam urgentemente rever as atividades de seus calendários, avaliando se não há crenças religiosas sendo privilegiadas em constante detrimento a outras.

Referências

BENEVIDES, A. S. Ensino Religioso de agora: algumas reflexões para um currículo contemporâneo. In: POZZER, A.; PALHETA, F.; PIOVEZANA, L.; HOLMES, M. J. T. (Orgs.) Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

BRANDENBURG, L. E.; FUCHS, H. L.; KLEIN, R.; WACHS, C. M. **IV Simpósio de Ensino Religioso: Prática do Ensino Religioso na Escola.** São Leopoldo: Sinodal, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, **Lei nº 9394/1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.2018.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

CANOAS. Secretaria Municipal da Educação. Referencial Curricular de Canoas, 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

CECCHETTI, E. Cultura escolar e diversidade cultural: entre a negação e o reconhecimento da diferença. In: CECCHETTI, E.; POZZER, A. (Orgs.) **Educação e diversidade cultural: tensões, desafios e perspectivas**. Blumenau: Edifurb, 2014.

FERREIRA, R. da C. O Ensino Religioso e a BNCC: Possibilidades de se educar para a paz. **Caminhos**, v. 17, n. 2, p. 508-522. Goiânia, 2019.

FUCHS, H. L. O Ensino Religioso: uma questão paradigmática no currículo a partir da interdisciplinaridade. **Estudos Teológicos**, v. 46, n. 2, p. 7-22. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2006.

KARNAL, L. 14º **Congresso do Ensino Privado Gaúcho**, 2017, Porto Alegre/RS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D7s5pDFBTjw>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

KOCH, S.; CORREA, E.; SOARES, W. **Ensino Religioso nas escolas brasileiras**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dgEQ92fgoCs>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CADAU, V. M. (Org.). **Didática em questão**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PERES P. **O Pai Nosso é uma oração universal?** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4997/o-pai-nosso-e-uma-oracao-universal>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SOARES, W.; CASSIMIRO, P. **Entre a cruz e a sala de aula**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/8795/entre-a-cruz-e-a-sala-de-aula#>>. Acesso em: 07 jul. 2020.



COLEÇÃO
SABERES
EM DIÁLOGO

UNIVERSIDADE 
LaSalle
Editora

ISBN 978-658948615-2



9

786589

486152



 **Fundação
Carlos Chagas**

 **Itaú Social**

