



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

CRISNARIA AVELINO MARTINS

**PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (PROBNCC): A ADEQUAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAJÁ/RN**

**MOSSORÓ/RN
2021**

CRISNARIA AVELINO MARTINS

**PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (PROBNCC): A ADEQUAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAJÁ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como requisito parcial para o processo de obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marcia Betania de Oliveira

**MOSSORÓ/RN
2021**

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A948p

Martins, Crisnaria Avelino

Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC): A adequação dos Projetos Político-Pedagógicos em duas escolas municipais de Itajá RN. / Crisnaria Avelino Martins. - Mossoró/RN, 2021.

136p.

Orientador(a): Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. ProBNCC. 3. PPP. 4. Participação. 5. Gestão democrática. I. Betania de Oliveira, Marcia. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

CRISNARIA AVELINO MARTINS

**PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (PROBNCC): A ADEQUAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAJÁ/RN.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação como requisito parcial para o processo de obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof^ª. Dra. Marcia Betania de Oliveira

Aprovada em 21/10/2021 pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Marcia Betania de Oliveira (POSEDUC/UERN)
(Orientadora - Presidente da Banca Examinadora)



Prof^ª. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira (POSEDUC/UERN)
(Membro Interno)

Prof^ª. Dra. Maria do Socorro da Silva Batista (PPGE/UFERSA)
(Membro Externo)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela dádiva da vida, pela espiritualidade e persistência em momentos adversos e, principalmente, por ter me concedido sabedoria para guiar com leveza esse processo fantástico que é o mestrado. Obrigada, meu Deus!

Aos meus pais Aristeu e Rita, por concederem a minha vida e me guiarem com tantos ensinamentos ao longo dessa jornada, e aos meus sete irmãos, por promoverem momentos de descontração seja na modalidade on-line ou presencialmente. Sou grata a vocês!

Ao meu parceiro de vida Fabihian, pelas injeções de ânimo em momentos adversos, por sempre me instigar a fazer o meu melhor em tudo, além de me apoiar e promover momentos de leveza e descontrações. Obrigada, meu amor!

Minha gratidão eterna à Professora Dra. Francisca de Fátima de Araújo Oliveira, minha querida orientadora, por me acolher e aceitar o meu projeto de mestrado, por ceder do seu tempo, mesmo já aposentada, para me conduzir com tanta clareza e paciência ao mundo da Pós-Graduação, sobretudo, nos momentos de orientações que foram além das técnicas científicas e perpassaram a sensibilidade e humanidade nas palavras doces, reflexivas e metódicas, uma verdadeira mãe acadêmica me fazendo caminhar cada vez mais na pesquisa. Obrigada por tudo e por tanto!

Agradeço, também, à Márcia Betânia, essa mulher maravilhosa que me acolheu como orientanda, já no percurso final do mestrado, de maneira tão humana, calorosa e com tanta felicidade, sempre orientando, tirando minhas dúvidas pelos encontros periódicos por meio das plataformas digitais e redes sociais com tamanha pontualidade na condução de resolver minhas indagações. Grata pela acolhida calorosa em tempos tão adversos!

Obrigado a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, por manterem o rigor científico, mesmo em tempos contrários; agradeço, em especial, a Francisca de Fátima, Márcia Betânia, Allan Solano, Arilene Medeiros, Joaquim Barbosa e Francisco Canindé. Meu sincero respeito e agradecimentos. Vocês fazem a diferença no mundo!

Aos amigos do mestrado, em específico, aos da Linha de Pesquisa de Políticas e Gestão da Educação, em podermos desenvolver produções e fazermos pontes em nossas pesquisas, pelas aprendizagens compartilhadas, pelas conversas agradáveis e por todas as vezes que cada um de vocês dispôs da escuta sensível, reflexiva e amiga; agradeço, em especial, a Hilcélia,

Bruno, Geniclébia, Marina, Cilene, Eurandizia e Edna. Tenho toda certeza que conhecê-los fez a diferença em minha vida. Grata pela amizade de vocês!

Agradeço à diretora escolar Josineide, por me acolher na escola, por ter visto a minha situação docente com tanta sensibilidade e por me apoiar tanto no primeiro ano do mestrado. Sou grata pelo seu olhar sensível!

Sou grata à minha amiga e parceira de docência Eliomaria, pelo apoio em me substituir quando foi necessário no primeiro ano do Mestrado. Minha sincera gratidão!

Gratidão à minha amiga de infância Juliana Lourenço, por me acompanhar desde a minha pesquisa de graduação até a da pós-graduação, principalmente na seleção do Mestrado, revisando meus textos e fazendo apontamentos maravilhosos. Amiga, muito obrigada por tudo e pela parceria de sempre.

Agradeço, especialmente, aos meus seis entrevistados, por cederem um tempo das suas vidas para colaborarem com minha pesquisa de mestrado, em meio à uma pandemia, aulas remotas e tudo que envolve esse novo cenário. Sem eles, dificilmente este trabalho estaria concluído. Obrigada pela colaboração!

E, por último, agradeço à CAPES, pelo apoio financeiro durante um ano como bolsista. Fico com o desejo de mais oportunidades, como esta que eu tive, para que outras pessoas, também provenientes de escolas públicas, possam ingressar em programas de pós-graduação públicos e, assim, podermos sonhar outros destinos e caminhos com mais cores e esperança. Viva a ciência! Viva a educação pública!

As políticas sociais [**e educacionais**] refletem escolhas feitas pelos governos e, muitas vezes, essas implicam em escolhas trágicas, entre o atendimento de uns e a condenação à carência de outros. (OLIVEIRA, 2019, p. 61) (**Grifos nossos**)

RESUMO

Esta é uma pesquisa em contexto local e tem como objeto de estudo o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), movimento que defende e cria estratégias para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de responder ao seguinte questionamento de pesquisa: como aconteceu o movimento do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) para adequação dos Projetos Político-Pedagógicos nas escolas municipais de Itajá/RN? Em meio a essa indagação, delimitamos e construímos o seguinte objetivo geral: compreender como aconteceu o movimento do ProBNCC para adequar os Projetos Político-Pedagógico em escolas municipais de Itajá/RN. Para tanto, os objetivos específicos estão assim definidos: investigar como o movimento ProBNCC aconteceu no município de Itajá/RN; identificar aspectos em relação à autonomia, à participação e ao envolvimento da comunidade escolar nos documentos dos PPPs de duas escolas municipais de Itajá/RN; verificar os processos desenvolvidos pelas escolas municipais de Itajá/RN na consolidação dos seus respectivos PPP através do ProBNCC. Desta forma, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa, visto o entendimento de que é o melhor método para atender aos objetivos do estudo. Quanto à técnica de análise, optamos pela análise documental, oportunizada por meio dos documentos do PPP da Escola Urbana e Escola Rural. De modo a viabilizar a construção dos dados necessários à investigação, realizamos entrevistas semiestruturadas com diretores, professores e supervisores da Escola Urbana e da Escola Rural. Partindo do entendimento que a gestão democrática é calcada por princípios, perceber como esses princípios se consolidam no ambiente escolar através do PPP é importante, dada sua relevância como documento norteador para a ação das escolas. Diante disso, a pesquisa deu margem para compreendermos que o município de Itajá/RN, no período de implementação do ProBNCC, não possuía um sistema de educação próprio efetivo, no entanto, esse sistema foi efetivado no início de 2021, período que precedeu a implementação da BNCC nas escolas municipais do lugar. Itajá/RN pertence a 11ª DIREC, assim, implica ao município seguir as recomendações, os decretos e as portarias provenientes da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC). Dentre os documentos normativos e as recomendações citadas, está a adesão ao ProBNCC, que resultou em ações voltadas à implementação da BNCC e ao alinhamento dos currículos através dos PPPs, decorrentes de um acordo entre Estado e o município de Itajá/RN. O processo de adaptação curricular da BNCC aos PPPs das escolas municipais de Itajá/RN deu-se em processos disjuntos: em 2017, ocorreu de forma interna nas escolas; em 2018, aconteceram as formações de gestores e supervisores; e, em 2019, houve as formações municipais acerca da implementação da BNCC e adaptação dos respectivos PPPs das escolas. As formações da BNCC aconteceram em cinco encontros com os professores, supervisores, gestores e equipe da Secretaria de Educação no decorrer do ano letivo de 2019. Tais formações seguiram as recomendações do ProBNCC e das Diretrizes Estaduais, com a participação, o envolvimento e a autonomia impactados por esse processo de alinhamento do PPP à BNCC. Por fim, destacamos ser notória a dificuldade de envolvimento e participação ativa da comunidade na escola, em que os pais participam mais para entender o que acontece do que para opinar e dar sugestões, contudo, essa adaptação do PPP à BNCC ainda não foi socializada e discutida com os pais e a comunidade geral devido à descontinuidade das aulas presenciais.

Palavras-chave: ProBNCC. PPP. Participação. Gestão democrática.

ABSTRACT

This research has as its object of study the Support Program for the Implementation of the Common National Curriculum Base (ProBNCC), a movement that defends and creates strategies for the implementation of the Common National Curriculum Base (BNCC), in order to answer the following research question : how has the movement of the Support Program for the Implementation of the Common National Curriculum Base (ProBNCC) been contributing to the adequacy of the Pedagogical Political Projects (PPPs) of the municipal schools in Itajá/RN? In the midst of this inquiry, we delimited and built the general objective: to understand how the ProBNCC movement to adapt the Political-Pedagogical Projects in municipal schools in Itajá/RN happened. Therefore, the specific objectives are defined as follows: to investigate how PPPs are being restructured from the ProBNCC movement; identify changes inserted in PPP documents of two municipal schools in Itajá/RN, in relation to autonomy, participation and involvement of the school community; verify processes around the ProBNCC for the consolidation of PPP adaptations of municipal schools in Itajá/RN. In order to answer the raised problem, we adopted a qualitative research approach, considering the understanding that it is the best method to meet the study objectives. As for the analysis technique, we opted for document analysis, made possible through PPP documents of Escola Urbana and Escola Rural. In order to facilitate the collection of data necessary for the investigation, we carried out semi-structured interviews with directors, teachers and supervisors from the Urban School and the Rural School. Based on the understanding that democratic management is based on principles, understanding how these principles are consolidated in the school environment through the PPP is important, given its relevance as a guiding document for the action of schools. Therefore, the research allowed us to understand that the municipality of Itajá/RN, in the period of implementation of the ProBNCC, did not have an effective education system of its own, however, this system was implemented in early 2021, the period that preceded the implementation of the BNCC in the local municipal schools. Itajá/RN belongs to the 11th DIREC, thus, implies the municipality following the recommendations, decrees and ordinances from the Rio Grande do Norte State Education Department (SEEC). Among the normative documents and recommendations mentioned, there is the adherence to ProBNCC, which resulted in actions aimed at the implementation of the BNCC and the alignment of curricula through PPPs, resulting from an agreement between the State and the municipality of Itajá/RN. The BNCC curriculum adaptation process to PPPs of municipal schools in Itajá/RN took place in different processes: in 2017, it took place internally in schools; in 2018, the training of managers and supervisors took place; and, in 2019, there was municipal training on the implementation of the BNCC and adaptation of the respective PPPs of schools. The BNCC trainings took place in five meetings with teachers, supervisors, managers and staff from the Department of Education during the 2019 school year. Such processes followed the recommendations of ProBNCC and the State Guidelines, with participation, involvement and autonomy impacted by this process of aligning the PPP with the BNCC. Finally, we emphasize that the difficulty of involvement and active participation of the community in the school is notorious, in which parents participate more to understand what happens than to give opinions and suggestions, however, this adaptation of the PPP to the BNCC has not yet been socialized and discussed with parents and the general community due to the discontinuity of in-person classes.

Keywords: ProBNCC. PPP. Participation. Democratic management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Delimitação geográfica do município de Itajá/RN.....	42
Figura 2: Cronograma de atividades do Ciclo 2 da Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	72
Figura 3: Equipe Sistematização da Escola Urbana.....	112
Figura 4: Estrutura Curricular do Ensino Fundamental – Anos iniciais e finais.....	117
Figura 5: Equipe de composição de reelaboração do PPP da Escola Rural.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções de tese e dissertações da BDTD e do acervo do POSEDUC/UERN...	28
Quadro 2: Pesquisas no acervo POSEDUC e plataforma da BDTD sobre a BNCC e o PPP...	35
Quadro 3: Sujeitos Entrevistados.....	43
Quadro 4: Categorias de Análises.....	43
Quadro 5: Perfil profissional dos entrevistados.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABdC** – Associação Brasileira de Currículo
- AEE**- Atendimento Educacional Especializado
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CE** – Ceará
- CF/88** – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
- CME** – Conselho Municipal de Educação
- CONARFE** – Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Professores
- DCNEs** – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação
- DIREC/RN** – Diretoria Regional de Educação do Rio Grande do Norte
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- IAS** – Instituto Ayrton Senna
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- MARE** – Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
- MEC** – Ministério da Educação
- MPB** – Movimento pela Base Nacional Comum
- ONG** – Organizações Não Governamentais
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PEE** – Plano Estadual de Educação
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- POSEDUC** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- PPS** – Documento de Orientações para Reformulação dos Projetos Pedagógicos
- ProBNCC** – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
- PUC-RJ** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- RN** – Rio Grande do Norte
- SEEC/RN** – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Itajá

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO15

1.1 DELIMITAÇÃO E REALINHAMENTO DA PESQUISA: EVIDÊNCIAS DOS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO24

1.1.1 Elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico27

1.1.2 Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática29

1.1.3 Participação de professores na elaboração do PPP30

1.2 TESSITURA DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO37

1.2.1 O lócus da pesquisa: contextualização histórica, geográfica e populacional do município de Itajá/RN41

1.2.2 Contextualizando o ensino no município de Itajá/RN43

2 CONCEPÇÕES E CORRENTES TEÓRICAS: BASES CONCEITUAIS49

2.1 SITUANDO CONCEITOS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA49

2.2 PARTICIPAÇÃO COMO ATO DE CONQUISTA E PERTENÇA NO CAMINHO DA AUTONOMIA ESCOLAR54

2.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR59

2.4 O PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (PROBNCC)67

3 MOVIMENTO PROBNCC NO MUNICÍPIO DE ITAJÁ/RN74

3.1 DIMENSÕES CONTEXTUAIS DO LÓCUS DE PESQUISA: ESTRUTURA DAS ESCOLAS PESQUISADAS E PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS76

3.2 ORGANIZAÇÃO DOS SEGMENTOS DE PARTICIPAÇÃO ESCOLAR80

4 O MOVIMENTO PROBNCC: REALINHAMENTO DOS PPP DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAJÁ/RN86

4.1. O REALINHAMENTO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAJÁ/RN93

4.2. AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DEBATE EM TORNO DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR DO PPP À BNCC105

4.2.1 Análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Urbana106

4.2.2 Análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Rural113

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS120

REFERÊNCIAS126

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas134

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa de mestrado, temos como objeto de estudo o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), movimento que defende e cria estratégias para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Buscamos refletir como aconteceu o movimento do ProBNCC para a adequação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) em duas escolas municipais de Itajá/RN, bem como para os processos que envolvem autonomia e participação no caminho da democracia escolar.

As motivações em pesquisar sobre planejamento educacional e políticas públicas da educação vêm desde a graduação, no curso de Pedagogia, ao cursar as disciplinas de Práticas Pedagógicas Programadas, as quais tinham como objetivo aproximar os alunos da graduação à prática escolar. Assim, no processo de desenvolvimento das nossas pesquisas documentais nas escolas municipais de Itajá/RN sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e seus contextos políticos, pedagógicos e sociais, fomos aproximados a essa temática e, então, surgiu o interesse da pesquisadora em aprofundar os estudos sobre a importância do PPP para a escola, resultando na necessidade de conhecer melhor como esse documento é elaborado, e quais os elementos necessários para que a sua construção ocorra de maneira consistente, e com a participação de todos na escola. Em síntese, interessou-nos saber como se dão os processos de construção, execução e avaliação do PPP.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) na UERN sempre foi um desejo cultivado pelo pesquisador desde a graduação e fomentado pelos professores da UERN campus Assú/RN, onde foi realizado estudos de nível superior. No percurso da realização do processo seletivo para o POSEDUC, nosso interesse nas pesquisas sobre a temática do PPP foi adormecido por um período, em meio a esse tempo, foram realizadas duas tentativas para ingressar no programa, em anos diferentes, mas sem sucesso. Apenas em 2019, enquanto exercia o cargo de professora da educação infantil no município de Itajá/RN, veio a aprovação na prova escrita, e nesse momento, foram sendo retomadas as pesquisas sobre PPP objetivando a produção de anteprojeto de pesquisa para o certame. Em agosto do mesmo ano, saiu o resultado final dos alunos regulares 2019.2 e, enfim, veio a aprovação, que trouxe consigo o início da pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*, e a possibilidade de aprofundar os conhecimentos sobre o PPP.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), tem como um dos seus objetivos enfatizar seus processos formativos em contextos locais, realizando ações de pesquisa e extensão em escolas públicas

conteúdo de políticas para a Educação básica e Ensino Superior, a fim de atender as demandas educativas e sociais da comunidade escolar e local.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) possui como área de concentração Processos Formativos em Contextos Locais. E foi nesse contexto de pesquisa local que esta pesquisa surgiu no âmbito do POSEDUC, especificamente na Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação. Essa linha de pesquisa tem como objetivos principais: desenvolver estudos das políticas educacionais nos domínios federal, estadual e municipal, bem como nos diferentes níveis e modalidades de ensino; além de explorar a gestão das instituições e dos Sistemas de Ensino, as práticas profissionais, e a construção dos movimentos locais que buscam aprimorar os canais da democracia participativa e da cidadania em nosso país.

Diante dessa premissa, a pesquisa em curso se adequa à referida linha de pesquisa porque toma como objeto de pesquisa a política educacional, em específico o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, buscando compreender como acontecendo o movimento do PROBNCC para adequação dos Projetos político Pedagógicos das escolas municipais de Itajá/RN, e também para os processos democratizantes de envolvimento, autonomia e participação da comunidade escolar em contextos locais.

Uma gestão democrática é calcada pelos princípios de autonomia, participação e descentralização nas tomadas de decisões. Por isso, entendemos ser importante investigar como esses princípios se consolidam na escola por meio da análise do seu PPP, considerado um documento norteador da ação escolar. Nessa perspectiva, pretendemos compreender como se deram a autonomia, a participação e o envolvimento nos processos consolidados na comunidade escolar municipal de Itajá/RN por meio da adequação do PPP à BNCC. Por fim, objetivamos descrever de forma reflexiva o movimento do ProBNCC na adequação dos PPPs, e quais as implicações desse movimento nos processos democratizantes em duas escolas municipais de Itajá/RN.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, o Projeto Político-Pedagógico voltou a ser enfatizado devido à BNCC se apresentar como um documento normativo, nessa premissa, também foi sugerido o realinhamento do PPP à nova realidade curricular. No entanto, as discussões sobre uma base comum para educação brasileira não é uma questão atual, ela vem sendo pautada desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88), por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.396/96, e mais recentemente, através do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, que elegeu a BNCC como uma estratégia para o alcance de metas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica. É importante compreendermos os instrumentos normativos da

política educacional que legitimaram a aprovação da BNCC, e como estes definem a gestão democrática e o PPP.

A partir da década de 1980, se iniciou no Brasil um movimento para a democratização, após um longo período de ditadura. Junto à aprovação da CF/88, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi um dos grandes marcos na luta pela gestão democrática do ensino público. Nessa época, iniciaram-se as produções teóricas e as pesquisas sobre o Projeto Pedagógico, tanto por estudiosos brasileiros quanto por franceses e portugueses, que refletiam as mudanças políticas em seus países.

O texto da CF/88, no Seção que se refere à Educação, artigo 206, inciso VI, contempla a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988) como princípio que rege a educação brasileira, portanto, com base nessa lei, passou-se a incluir a participação da comunidade nos processos escolares. Com a promulgação da LDBEN de 1996, a gestão democrática da escola foi regulamentada e ali estabelecidas orientações para a organização do espaço físico, o trabalho pedagógico e a participação de pais, alunos e educadores no âmbito escolar, fortalecendo a articulação entre a escola e a comunidade. Em seu artigo 14, define que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 6).

O referido artigo trata da instituição da gestão democrática nos sistemas de ensino e delibera as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, destacando a participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação como princípio no processo de uma gestão democrática. Essa deliberação evoca a consecução de um outro princípio necessário à democratização no espaço escolar, configurado pela participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico das escolas, segundo estabelece a sua previsão no marco legal. De acordo com Veiga (2013), o PPP organiza o trabalho pedagógico da escola, tornando-se um instrumento a favor de uma gestão democrática, uma vez que deve ser elaborado com a participação da comunidade escolar, o que caracteriza a sua inserção nos caminhos para o alcance da autonomia nesse âmbito educacional.

No Plano Nacional de Educação – PNE/2001-2010 (BRASIL, 2001), aprovado pela Lei 10.172/2001, o aspecto referente à democratização da gestão do ensino público é estabelecido oficialmente, estando mais precisamente descrito nos objetivos e prioridades sob os quais esse processo deve acontecer, e “obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da

educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes” (BRASIL, 2001, p. 6).

Desse modo, o princípio da gestão democrática no documento do PNE 2001-2010 aponta para a participação da comunidade escolar como fator importante para sua efetivação, e coaduna a sua importância para o processo de descentralização do poder de decisão na escola. Assim, o papel dessa participação pode ser observado nos próprios delineamentos referentes à concepção dos PPPs, em acordo com o estabelecido na seção 2.3 Objetivos e Metas do ensino fundamental do PNE (2001-2010), no item 7, o qual aborda a elaboração dos documentos a partir das respectivas escolas, “assegurando que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. (BRASIL, 2001, p. 25).

Posteriormente, com a aprovação do novo PNE (2014-2024), pela Lei 13.005/2014, observamos que a meta 19 assegura condições para a efetivação da gestão democrática da educação. Essa meta também estabelece, na estratégia 19.6, o estímulo à participação e consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação dos docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014). Conforme explorado, a gestão democrática é articulada com a elaboração do PPP das escolas, assim como é envolvida pelo princípio de participação e descentralização nas tomadas de decisão na comunidade escolar.

Desde meados da década de 1980, os documentos norteadores da educação, como a CF/88, a LDBEN de 1996 e o PNE (décênio 2001-2010 e 2014-2-21), sinalizavam a necessidade de implantação da gestão democrática nas escolas públicas, considerando que o exercício da gestão democrática se dá em função de alguns eixos, como a participação, a descentralização e a transparência. Nesse sentido, a instauração de um Projeto Pedagógico escolar parte como um instrumento importante para assegurar a gestão democrática escolar nessas novas perspectivas políticas e educacionais.

Como já assinalado, as discussões sobre a construção de uma Base Nacional não são recentes, sendo objeto de pauta desde o final dos anos 1970, início dos anos 1980, junto com o movimento que pensava a reformulação das licenciaturas, através da primeira Conferência Brasileira de Educação (SAVIANI, 2016). Esse movimento deu origem aos seguintes grupos: o Comitê Pró-participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (1980); a Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Professores - CONARFE (1983); e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE

(1990). De acordo com Saviani (2016), nesses encontros ficava mais evidente a negação de uma base nacional do que a afirmação ou necessidade dela, principalmente pelo compromisso político dos envolvidos em não serem a favor de um currículo mínimo.

Na década de 1990, a Reforma do Estado no Brasil teve seus primeiros passos no Governo de Fernando Collor (1990-1992), tendo continuidade no Governo Itamar Franco (1992-1994), mas somente no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) que ela foi definitivamente consolidada, por meio do Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob liderança do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

Após a Reforma do Estado brasileiro, através do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), “em que grupos privados passaram a atuar junto ao poder público na condução de políticas da área social, o que inclui a educação” (RODRIGUES; VALE, 2019, p. 26), desenvolve-se uma espécie de Terceiro Setor, denominado como público não-estatal. Assim, com o crescimento das proposições da gestão gerencial nas instituições escolares e a aplicação das avaliações externas para mensurar a qualidade da educação, “pressupondo-se a parceria do Estado com o mercado para provimento dos serviços públicos a população” (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 192), determinam-se atividades voltadas à sociedade, porém a responsabilidade não será exclusiva do Estado.

As influências da Reforma do Estado foram diretamente para as políticas sociais a partir da adoção de critérios de gestão empresarial, privatização e parcerias público-privado. Entre as políticas sociais impactadas pela reforma neoliberal no país, está a Educação. Nesse viés, a orientação política do Neoliberalismo evidencia um discurso de crise e do fracasso da escola pública, cujo discurso, segundo Branco (2018), decorre da incapacidade administrativa e financeira do Estado em gerir o bem comum. Dessa forma, a necessidade da reestruturação da escola pública advoga o imperativo da iniciativa privada, regida pelas leis de mercado.

Dessa maneira, a reforma do Estado foi o marco para investida do empresariado sobre setores estratégicos como a educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Nacionais para Educação Básica (DCN) são algumas políticas brasileiras para educação advindas das influências de agências internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses documentos estavam “fundamentados em uma proposta que limitava o papel social da escola ao atendimento das necessidades produtivas” (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 143).

Documentos como os PCN e as DCN propõem a formulação de um currículo nacional, comum e homogêneo para as escolas da educação básica, ao lado da necessidade de uma Base Curricular que ganha os holofotes dos empresários para “a produtividade e para o ensino de

conhecimentos uteis ao mercado” (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 193). Nesse contexto, surge o Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), criado em abril de 2013, a partir do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais” que ocorreu em São Paulo, na Fundação Victor Civita-Grupo Abril, e “organizado pela Universidade de Yale dos Estados Unidos da América, e pela Fundação Lemann” (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 16). A Base Nacional Comum Curricular contribui para legitimar a reforma curricular no país, a qual vem se desenvolvendo tendo como principal orientador o referido movimento.

Conforme divulgado em site próprio¹, o MPB intitula-se como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”; bem como constitui-se em um dos mais importantes e representativos movimentos do empresariado brasileiro da atualidade, a sua atuação envolveu instituições públicas e privadas. Além disso, ele foi formado por um grupo de educadores não governamental, tendo entre os sujeitos que o representa: “Instituto Ayrton Senna (IAS), Fundação Itaú Social, Consultores do Branco Mundial, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho (FRM)” (RODRIGUES; VALE, 2019, p. 17); e possui como missão apoiar as redes municipais e estaduais de educação na construção de consensos e orientações técnicas para a implementação da base nacional.

O site desse movimento apresenta, ainda, um acervo sobre o processo de efetivação da BNCC com matérias lançadas de 2015 até 2020 sobre cada conquista e passo dado pelo MPB em função da implementação da BNCC; uma área sobre as dúvidas frequentes com respostas também favoráveis à BNCC; além de uma linha do tempo das ações da implementação da BNCC, a qual se ampara nos documentos oficiais, iniciando com a Constituição de 1988, passando pela implementação da LDB de 1996 e da DCN de 1997-2013 e pelo PME de 2014, seguindo da aprovação das três versões da BNCC, uma de 2015, outra de 2016 e da homologação da versão final de 2017 (dos níveis de educação infantil e ensino fundamental), chegando à aprovação de uma parte da BNCC para o ensino médio em 2018 e da outra parte em 2019.

A respeito da elaboração e aprovação das versões da BNCC, em 2015, após a criação do MPB e seus movimentos de implementar uma base nacional, foi realizado I Seminário Interinstitucional sobre a Base Nacional Comum Curricular, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), o qual reuniu diversos assessores e especialistas (BRANCO, 2018) para

¹ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

desencadear o processo a partir da publicação da Portaria n° 592², de 17 de junho de 2015, que instituiu a Comissão de Especialistas para sua elaboração. No final do mesmo ano, foi aberta consulta pública para a construção da primeira versão do documento, com a contribuição da sociedade civil, de organizações e entidades científicas, tendo o MEC recebido mais de 12 milhões de contribuições para tal. Já em junho de 2016, foram realizados por todo o Brasil seminários com professores, gestores e especialistas a participação pública para debater a segunda versão da BNCC, a qual tinha sido sistematizada por um grupo de professores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). E, em agosto do referido ano, foi redigida a sua terceira versão, através de um processo colaborativo que resultou na versão final do documento, vindo a ser homologada somente no ano seguinte.

Assim, no ano de 2017, a versão final da BNCC foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Diante disso, seria possível identificar, através da cronologia da construção da Base, que o processo da BNCC transpareceu de maneira organizada e contou, principalmente, com a participação da sociedade civil, logo, o discurso oficial firmado é que o processo foi democrático, no entanto, não há como afirmar, mensurar o grau de participação dos setores sociais.

A última versão da base, por exemplo, foi considerada antidemocrática por entidades acadêmicas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com o apoio da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). As duas entidades se posicionam criticamente sobre a BNCC através do Ofício n.º 01/2015/GR, manifestando-se contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica, este apresentado à consulta pública pela SEB/MEC como Base Nacional Comum Curricular. O texto do ofício destacava que o processo da BNCC não considerou a efetiva participação dos profissionais da educação em sua concepção e formulação, direcionando à uniformização e não à diversidade, além de que o documento apresentou uma proposta de currículo reduzida a conhecimento dos direitos de aprendizagem distorcidos, entre eles o favorecimento das avaliações em larga escala e a transferência da responsabilidade do Estado para a educação pelos professores.

Essa visão se caracteriza pela percepção do processo fundante da base que estar relacionada a fatos anteriores, estes alicerçados no texto da CF/88, que previu a criação de uma base curricular no seu artigo 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino

² Essa Portaria foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 18/06/2015. Disponível em: https://www.sc.gov.br/images/Portaria_592_-_2020_-_de_17_de_agosto_de_2020_1.pdf

Fundamental [...]” (BRASIL, 1988), assim como a LDBEN, em seu artigo 26, determina que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada [...]” (BRASIL, 1996).`

De acordo com Cássio (2017), o discurso disseminado pelo MEC a respeito da participação da sociedade civil revela uma forma de “participacionismo”, na qual a consulta pública serviu mais para legitimar os “discursos oficiais sobre ‘participação’ [...] do que de produtor de efetiva participação social na construção da política curricular” (CÁSSIO, 2017, s/p, **grifos do autor**).

Dessa forma, entendemos que a consulta, a participação social e as discussões preconizadas na gestão democrática, presentes no texto da nossa CF e na legislação educacional, se contradizem na elaboração da base. Em âmbito jurídico, esta surge articulada em resposta às necessidades previstas nas determinações legais nacionais, e envolvida por intencionalidades. Em seguimento, a BNCC é aprovada no final de 2017, com diversos textos analisados no Congresso Nacional e em ouvidorias públicas, os quais encerram críticas ao documento, tais como: influências dos setores privados e não governamentais no Movimento pela Base (PERONE; CAETANO, 2015); qualidade curricular da Base (SAVIANI, 2016), verticalização curricular e currículo reduzido (VEIGA, 2018), assim como formação de professores, modo de avaliação e currículos escolares, todas advindas dos teóricos e pesquisadores da educação brasileira.

O objetivo principal da BNCC, como consta na sua seção introdutória, é oferecer subsídios às propostas curriculares, trazendo a preocupação com as especificidades que caracterizam as escolas brasileiras (BRASIL, 2016). O documento tem o intuito de orientar a produção de outras políticas “[...] referentes a formação de professores, a avaliação, a elaboração de conteúdos educacionais para a oferta de infraestrutura [...]” (BRASIL, 2017), passando a assumir um papel fundamental na regulação e no controle das demais políticas educacionais em escolas brasileiras. Com a sua aprovação, as escolas têm a função de alinharem seus respectivos PPPs a essa proposta.

Assim, para acompanhar a implementação da BNCC nas escolas em todo o Brasil, em 2018, o Ministério da Educação (MEC) aprova o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), através da Portaria do MEC nº 268, de 22 de março de 2018, alterada pela Portaria MEC nº 757, de 3 de abril de 2019. Esse documento tem como objetivo apoiar “Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDUC) e as Secretarias Municipais de Educação (SME) no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC” (BRASIL, 2019, p. 3).

Esse Programa foi criado em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Tais instituições formaram o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, com o apoio da sociedade civil e das representações institucionais dos Conselhos nacionais, estaduais e municipais de educação, estabelecendo um Comitê Nacional de Implementação da BNCC.

Considerando-se ser a BNCC uma política recente, em processo de implementação nas escolas pelo Governo Federal e pelo MEC há pouco tempo, pesquisar como a adesão a essa política por meio do ProBNCC vem contribuindo para adequação do PPP das escolas do município de Itajá/RN adquire importância para as discussões em educação, visto que esta investigação reflete as dinâmicas da política educacional, tanto a nível estadual como a nível municipal. Ademais, a pesquisa em questão alinha-se ao POSEDUC/UERN ao realçar os Processos Formativos em Contextos Locais, atendendo aos desafios educativos da contemporaneidade, pensando numa inserção mais acurada dos sujeitos na realidade que os cerca e tomando como referência o fato de que essa realidade jamais estará desvinculada do legado cultural que os constitui enquanto sujeitos produtores históricos de sentido e de práticas sociais.

Nesse sentido, esta pesquisa está dividida em quatro seções, sendo elas: a presente seção introdutória, na qual é abordado o percurso que consolidou a escolha da temática a ser pesquisada, a trajetória e as motivações da pesquisadora, a revisão da literatura, o lócus de pesquisa e a contextualização do ensino de Itajá/RN, a metodologia utilizada, assim como os aspectos legais da política educacional, mais especificamente, a política que é o objeto de estudo desta pesquisa.

A segunda seção, “Concepções e correntes teóricas: bases conceituais”, em que é abordado, por meio de análise referencial de autores e teóricos, os conceitos que tratam de temáticas como: gestão democrática (BOBBIO, 1987; PARO, 2017; HORA, 2007) e Projeto Político-Pedagógico (VEIGA, 2013; 2018; GADOTTI, 2012); participação, quanto à conquista do participar, a pesquisa inscreve-se na perspectiva de Demo (2013), e no trilhar do caminho da autonomia, ela recorre aos estudos de Diaz-Bordenave (2013) e Freire (2019); a BNCC, no contexto das políticas advindas do sistema econômico do Neoliberalismo, segundo o olhar de Peroni (2013, 2015), Veiga (2018) e Branco (2018), para compreender os processos de aprovação da BNCC, suas raízes ideológicas e as possíveis consequências para a educação, principalmente, no tocante à reformulação do PPP nas escolas públicas brasileiras.

A terceira seção, “Movimento ProBNCC no município de Itajá/RN”, em que é apresentado os resultados da pesquisa, obtidos por meio das análises das entrevistas e dos documentos, com a finalidade de compreender como aconteceu o movimento do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC) para adequar os Projetos Político-Pedagógicos à base em escolas municipais em Itajá/RN, ressaltando como o PROBNCC repercutiu no referido município.

A quarta seção, “O movimento ProBNCC realinhamento dos PPP das escolas municipais de Itajá/RN”, na qual dissertamos como aconteceu o movimento do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC) no tocante à adequação do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de Itajá/RN à nova realidade curricular e descrevemos quais os meios que foram utilizados nesse realinhamento em duas escolas do município.

Para efeito de análise das falas decorrentes das entrevistas, entrelaçamos nas seções 3 e 4 as concepções: movimento da ProBNCC, Participação, Projeto Político Pedagógico, Autonomia, Conselho Escolar e Gestão democrática. Tais concepções são abordadas à luz dos respectivos referenciais: Brasil (2018), Demo (2013), Diaz-Bordenave (2013), Veiga (2013, 2018), Freire (2019), Antunes; Romão (2012), Paro (2017), Hora (2007). Finalizamos, assim, com as considerações finais, na qual são problematizados elementos da pesquisa, indagações e reflexões finais sobre este estudo.

1.1 DELIMITAÇÃO E REALINHAMENTO DA PESQUISA: EVIDÊNCIAS DOS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Mediante as aspirações e os pressupostos envolvidos na justificativa do objeto de pesquisa, fez-se necessário estabelecer uma melhor compreensão sobre o projeto político-pedagógico por meio de um estudo da produção acadêmica sobre a temática. Esse processo foi oportunizado através da busca realizada em plataformas de pesquisa a nível nacional, como na Biblioteca de Digital de Teses e Dissertações brasileiras (BDTD), assim como a nível local, nas dissertações realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), objetivando apreender e analisar os relevos das pesquisas na área abordada e suas repercussões, o que caracteriza uma revisão da literatura sobre a temática.

O objetivo de se construir a revisão da literatura foi compreender como o PPP é abordado nas pesquisas alocadas na BDTD e no acervo do POSEDUC/UERN no período de 2015 a 2018 (não foi encontrado pesquisas de teses e dissertações referentes ao ano de 2019,

ainda que essa temática seja pesquisada há mais de vinte anos com a aprovação da LDBEN de 1996, a qual estipula a necessidade da elaboração dos respectivos PPP de cada escola). Pesquisar sobre o objeto de estudo dentro a produção acadêmica proporciona realinhamento e identificação de possibilidades antes não vistas para a construção de outros estudos.

Desta forma, a revisão da literatura foi um exercício importante para delimitar a pesquisa e redimensioná-la a outras perspectivas. Assim, a análise foi realizada no segundo semestre de 2020 com teses e dissertações que relacionam o PPP aos desdobramentos característicos para uma ação democrática na elaboração dos respectivos projetos das escolas.

A respeito da sua produção, a revisão da literatura sobre Projeto Político-Pedagógico deu-se por dois momentos pontuais, caracterizados pela busca nos acervos disponibilizados na plataforma da BDTD e, posteriormente, no acervo das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), ao qual essa pesquisa, em curso, pertence.

Inicialmente, optamos por uma busca na BDTD mediante o emprego do termo “Projeto Político-Pedagógico”. Na verificação dos resultados, identificamos que o termo escolhido era extremamente amplo, o que resultou numa significativa quantidade de trabalhos, nas mais variadas áreas, sendo 1.465 ao todo. Esses dados iniciais demonstram que o interesse em pesquisas sobre PPP é significativo. Diante disso, houve a necessidade de redefinir a palavra-chave nessa plataforma substituindo o termo “Projeto Político-Pedagógico” por “Projeto Político-Pedagógico e a Gestão Democrática Escolar”, de forma a caracterizar melhor o recorte de trabalhos a serem obtidos, nos proporcionando alcançar, especificamente, as produções voltadas para a área da Educação com enfoque na pesquisa de mestrado em curso. Já no acervo das dissertações do POSEDUC, a pesquisa se deu pela busca de conceitos que envolvem o Projeto Político-Pedagógico e a Gestão Democrática Escolar, realizada através de leitura direta dos resumos das dissertações.

A primeira busca na BDTD e no acervo do POSEDUC aconteceu por meio de leitura dos resumos, que resultou na filtragem de 22 arquivos, dentre eles 2 teses e 15 dissertações da BDTD e 5 dissertações do POSEDUC. Todos os trabalhos caracterizavam o projeto político-pedagógico como meio estratégico para uma gestão democrática, na qual a elaboração dos projetos foi um exercício de participação coletiva, que envolveu descentralização e autonomia da comunidade escolar.

Ademais, é provável que certos contextos políticos da educação estejam interligados à ampla expressão das pesquisas sobre PPP em 2015, tendo em vista a aprovação do PNE ocorrida no referido ano, sugestionando uma Base Comum Curricular que demandaria atualização dos

PPP's das escolas. A retomada da produção a respeito dessa temática, em 2018, também sugere uma resposta ao PNE, assim como a aprovação da BNCC, resultando na efetiva mudança do documento, agora em consonância com a nova base. Essas possíveis interações entre a produção na área e a aprovação de documentos legais que norteiam as políticas levam a questionamentos sobre autonomia, democracia, descentralização e envolvimento dos agentes políticos das escolas em conformidade com o PPP.

Posteriormente, através da leitura na íntegra de resumos acadêmicos, foram selecionados 10 trabalhos dos 22 arquivos, em virtude de sua maior aproximação com a nossa pesquisa, sendo 9 dissertações e 1 tese. Os demais trabalhos lidos eram mais amplos em suas análises, com enfoque voltado a projetos, planos de aula escolares e formulações de currículo, desta forma, eles citavam o PPP, mas não o tinham como objeto de pesquisa.

No quadro 1, logo abaixo, seguem as produções considerando o recorte estabelecido de 2015 a 2018, visto que não haviam arquivos disponíveis do ano de 2019 nas plataformas BDTD e POSEDUC. Esse recorte temporal deu-se para analisar as pesquisas atuais dos últimos cinco anos sobre a gestão democrática e PPP.

Quadro 1: Produções de tese e dissertações da BDTD e do acervo do POSEDUC/UERN

TÍTULO	AUTOR	ANO	IES	TIPO
A autonomia em uma escola pública municipal de Areia Branca/RN: um estudo sobre a implantação do Projeto Político Pedagógico	CASTRO, Karla Kaliane da Silva.	2017	UERN	Dissertação
Projeto político-pedagógico: uma análise dos desafios e perspectivas para a construção em sete escolas de uma coordenadoria distrital de educação de Manaus	MELO, Ana Lúcia Uchoa de.	2017	UFJF	Dissertação
A implementação do projeto político-pedagógico no âmbito do sistema municipal de ensino de Viamão: desafios da gestão democrática	MENEGOTTI, Eliane.	2018	UFRGS	Dissertação
A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico: contribuições da educação popular à constituição da escola do/no campo	SILVA, Francisca Erenice Barbosa da.	2018	UERN	Dissertação

Avaliação Institucional da escola: compromissos e contribuições ao Projeto Político-Pedagógico	SIAS, Maria Alice de Freitas.	2018	UNIPAMPA	Dissertação
O projeto político-pedagógico como instrumento de gestão pedagógica, democrática e de participação para uma escola estadual de do Amazonas	OLIVEIRA, Enildo Beltrão de.	2018	UFJF	Dissertação
Gestão democrática e projeto político pedagógico: aproximações nas escolas públicas no município de João Pessoa-PB	GUEDES, Márcia Lustrosa Felix.	2018	UFPB	Tese
O projeto político-pedagógico na visão dos professores do ensino fundamental I	FREIRE, Benedito Silvano.	2018	UFRN	Dissertação
Ações da equipe gestora e a participação dos professores na revisão do projeto político-pedagógico de uma escola de Manaus	ALMEIDA, Débora Pereira de.	2016	UFJF	Dissertação
Diferentes olhares acerca dos processos de participação docente na construção da política curricular em Itatiba (2001-2012)	TEIXEIRA, Elisângela Sales.	2015	USP	Dissertação

Fonte: Dados formulados pela autora com base nas plataformas BDTD e acervo do POSEDUC (2019).

Diante o exposto, vemos que, dos dez trabalhos analisados, nove são dissertações e apenas um é tese, os quais foram desenvolvidos em diversas instituições, a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Universidade de São Paulo - USP, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Federal do PamPa - UNIPAMPA e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, esta com duas pesquisas. Assim, dividimos a análise desses trabalhos em três categorias, isso de acordo com os objetivos das respectivas pesquisas, sendo elas: “Elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico”; “Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática” e “Participação de professores na elaboração do PPP”.

1.1.1 Elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico

Na análise dos trabalhos da categoria “Elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico”, identificamos que quatro dissertações abordaram em seus objetivos essa temática: Castro (2017), Melo (2017), Menegotti (2018) e Silva (2018).

No trabalho de Castro (2017), intitulado “A autonomia em uma escola pública municipal de Areia Branca/RN: um estudo sobre a implantação do Projeto Político Pedagógico”, é abordada a implantação do PPP e como esse processo tem contribuído para a construção da autonomia em uma escola pública municipal de Areia Branca/RN. A pesquisa se utiliza de um estudo de caso para a compreensão da realidade local da escola pesquisada, e também de análise bibliográfica e entrevistas semiestruturadas, estas realizadas com uma professora, uma diretora e uma supervisora da escola. Os resultados da pesquisa de campo mostram que a Escola Municipal “Academia do Saber” não alcançou sua autonomia, e que será necessário, para essa instituição obter sucesso quanto a isso, que os sujeitos da escola repensem sua própria autonomia. A autora pontua um descompasso nas ideias e ações entre as equipes diretiva, pedagógica e administrativa, assim como na formulação do plano de metas, tendo em vista que, na implantação do PPP, os sujeitos envolvidos passaram a utilizar o documento como instrumento de controle e adoção de normas tomadas pela gestão. Nesse sentido, Castro (2017) considera que a escola precisa repensar seu papel atual, para só então alcançar a conquista da autonomia escolar.

Na dissertação “Projeto político-pedagógico: uma análise dos desafios e perspectivas para a construção em sete escolas de uma coordenadoria distrital de educação de Manaus”, produzida por Melo (2017), procura-se entender os desafios enfrentados pelos gestores escolares que impossibilitam a construção do PPP nas escolas, e quais medidas e ações a coordenadoria distrital de educação tem tomado de forma a auxiliar as escolas nesse processo de construção. Por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com coordenadores distritais, gestores e supervisores, o estudo alcançou resultados que demonstram a fragilidade do processo participativo, e que a coordenadoria distrital tem dificuldades em orientar e planejar ações conjuntas com as escolas de forma participativa.

No trabalho “A implementação do projeto político pedagógico no âmbito do sistema Municipal de Viamão”, de Menegotti (2018), é analisado o processo de implementação do PPP, apresentando as estratégias de participação dos atores escolares no processo de implementação de uma política municipal formulada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), a partir da realização de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. O autor pontua que, na implementação da gestão Democrática pela SMED, e na reelaboração dos PPP das duas escolas estudadas, há uma maior participação da equipe diretiva e dos professores, enquanto que a participação de pais e alunos foi incipiente.

E na dissertação de Silva (2018), de título “A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico: contribuições da educação popular à constituição da escola do/no campo”, são investigadas as ações do Projeto Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens - um movimento de educação popular realizado na Comunidade de Cacimba Funda, em Aracati/CE - e sua interface com a construção coletiva do PPP da escola da comunidade, através do ciclo de cultura. Os resultados abordados por Silva (2018), na construção e/ou reconstrução de uma proposta pedagógica, apontam que se faz necessário conhecer o local onde as ações acontecem, dialogar com a comunidade, se aproximar dessa realidade e, assim, estabelecer uma ligação entre o escrito e o vivido. Nesse sentido, as ações da educação popular do Programa Zumbi contribuíram para a construção do PPP da escola pesquisada, visto que as bases epistemológicas desse movimento carregam conceitos como diálogo, amorosidade e conscientização, o que requer o conhecimento da realidade local e, a partir disto, a reflexão sobre o compromisso que toda escola deve ter, o de formar além de cidadãos, garantindo também uma formação humana.

1.1.2 Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática

Na categoria “Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática”, foram analisados três trabalhos de pós-graduação, sendo duas dissertações (SIAS, 2018; OLIVEIRA, 2018) e uma tese (GUEDES, 2018).

A tese de Guedes (2018), denominada “Gestão Democrática e projeto político-pedagógico: aproximações nas escolas públicas no município de João Pessoa-PB”, se propôs a analisar o processo eleitoral para gestor escolar ocorrido de forma democrática e as relações desse processo com o projeto político-pedagógico, contribuindo para a melhoria da escola pública do município de João Pessoa-PB. A pesquisa conduzida adotou as perspectivas exploratória e descritiva e se utilizou de entrevistas semiestruturadas, como técnica de coleta de dados, realizadas com gestores e professores. Os dados foram discutidos à luz da análise de conteúdo de Bardin e apresentaram resultados que pontuam contribuições substanciais do processo de gestão democrática para a melhoria das dinâmicas das escolas públicas municipais. No contexto atual, ser gestor escolar demanda algumas exigências, como a experiência e a vivência na comunidade escolar, principalmente na participação na construção do PPP. O autor aponta ainda a ausência da compressão majoritária da comunidade escolar de como se elaborar o PPP de forma coletiva, num exercício democrático. Ele conclui que a conquista das eleições de diretores foi um passo a mais para a efetivação da gestão democrática local, contudo, ainda existe um caminho longo para a democracia acontecer nas escolas.

A dissertação de Oliveira (2018), nomeada “O projeto político-pedagógico como instrumento de gestão pedagógica, democrática e de participação para uma escola estadual do Amazonas”, foi conduzida por meio de uma pesquisa exploratória, de um estudo de caso e da realização de entrevistas semiestruturadas com o apoio pedagógico e professores, objetivando compreender e descobrir as razões pelas quais a escola pesquisada, existindo há mais de trinta anos, não possuía o PPP. Os resultados evidenciaram a falta de participação e a ausência de proatividade na escola, assim como a inexistência do Conselho Escolar e do PPP (pela fala dos entrevistados). A pesquisa, então, resultou na promoção do plano de ações educacionais, juntamente à comunidade escolar, de forma democrática.

Enquanto a pesquisa “Avaliação institucional da escola: compromissos e contribuições ao projeto político-pedagógico”, conduzida por Sias (2018), teve por objetivo geral analisar e avaliar o processo da gestão e do cotidiano escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Balbino Mascarenhas, da cidade Pelotas/RS, verificando como são criadas subsídios para a significação e a reconstrução do PPP na instituição. Essa investigação tem um cunho intervencionista e se utilizou de diagnósticos de pesquisa e da análise documental do PPP para alcançar seus objetivos. Os resultados evidenciaram a importância da atualização do PPP, assim como da avaliação constante, com a participação de toda a comunidade escolar: professores, funcionários, alunos, pais e responsáveis, levando a um processo coletivo, emancipatório e democrático.

1.1.3 Participação de professores na elaboração do PPP

A análise da categoria “Participação de professores na elaboração do PPP” deu-se por meio de três dissertações, dos autores Freire (2018), Almeida (2016) e Teixeira (2015).

O trabalho de Freire (2018), intitulado “O projeto político-pedagógico na visão dos professores do ensino fundamental I”, teve por objetivo conhecer e analisar o significado que adquire o PPP no âmbito da instância escolar e entre seus integrantes (agentes da escolarização). O estudo utilizou a abordagem qualitativa e empregou questionários com 31 professores, tendo ocorrido os dados analisados através da análise de conteúdo de Bardin, com auxílio do software Modalisa. Os resultados apresentados no texto demonstram aspectos sobre o distanciamento do documento PPP com a prática escolar, pois o documento passa a não ser o norteador da educação na escola. Esse documento reforça o trabalho integrado e organizador da equipe, aponta lacunas entre o que se preconiza na legislação e o que a escola acredita e realiza. Nesse

sentido, o autor observou discrepâncias entre as declarações dos professores e o que de fato se materializa na escola quanto ao objeto de estudo da pesquisa, ao sentido por ele adquirido.

A dissertação de Almeida (2016), denominada “Ações da equipe gestora e a participação dos professores na revisão do projeto político-pedagógico de uma escola de Manaus”, versa sobre o processo de elaboração e revisão do PPP em uma escola da rede estadual, situada na zona norte da cidade de Manaus/AM, tendo como enfoque a liderança do gestor e a atuação dos professores nesse processo. O estudo tem por objetivos descrever o contexto de elaboração, desenvolvimento e revisão do PPP na escola pesquisada, analisar o lugar que o projeto ocupa na instituição, discutindo em que medida o documento reflete as ações pedagógicas da escola, e propor um plano de ação educacional. A autora conclui afirmando que: falta articulações entre o PPP e o fazer pedagógico; falta conhecimento por parte de alguns sujeitos da pesquisa sobre o PPP; falta a percepção da importância da participação dos docentes para um bom desempenho da escola e para a articulação do planejamento com base no PPP; e, por fim, falta a participação da gestão nesse processo, a qual ocorre apenas nos planejamentos e reuniões pedagógicas, sem um calendário definido mediante necessidades pedagógicas.

A pesquisa de dissertação de Teixeira (2015), “Diferentes olhares acerca dos processos de participação docente na construção da política curricular em Itatiba (2001-2012)”, teve por objetivo investigar a participação docente do ensino fundamental II no processo de formação continuada e, principalmente, na construção da política curricular do município de Itatiba em duas gestões, de 2001 a 2008 e de 2009 a 2012. Por meio de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, a autora concluiu que a participação na elaboração do PPP aconteceu com a presença e articulação dos professores em sua maioria.

O estudo das dissertações e teses ora empreendido nos possibilitou o levantamento de algumas das produções acadêmicas referentes ao PPP como meio estratégico para uma gestão democrática, tendo em vista que, a partir de tais produções, podemos tecer relações e considerações acerca do tema em questão.

Nesse sentido, percebemos que a implementação da gestão democrática é uma dificuldade enfrentada pelas escolas do país; e que tal fato suscita maior atenção dos pesquisadores de forma que seus estudos contribuam para o entendimento dessa dificuldade ao proporcionar discussões sobre o tema, destacando a relevância do PPP para a organização e a gestão escolar democrática, e traçando orientações, principalmente direcionadas aos gestores escolares, que visem a superação desse entrave. Outro aspecto evidenciado diz respeito à participação da comunidade escolar no tocante ao tempo limitado que ela se dedica a elaboração e acompanhamento dos projetos, sendo a participação restringida aos diretores, supervisores e

professores, o que deixa uma lacuna no envolvimento de pais, alunos e órgãos colegiados como Grêmios e Conselhos Escolares.

É notória a quantidade de produções sobre o PPP nos aspectos de participação, envolvimento e autonomia, características que aduzem para o rumo à democracia. No decorrer da revisão da literatura, portanto, constatamos o grande número de estudos sobre essa temática, sendo assim, foi possível redirecionar a nossa pesquisa, que tinha como objetivo inicial pesquisar sobre os aspectos democráticos na elaboração dos PPPs das escolas municipais de Itajá/RN.

Outro aspecto que influenciou no redirecionamento da pesquisa foi a nossa participação em eventos no âmbito acadêmico. Primeiro, no II Colóquio de Pesquisa em Políticas Educacionais e I Seminário Integrado de Pesquisa UFRN/UFG, em meados de setembro de 2019, em que realizamos a publicação e comunicação oral do trabalho “Projeto Político-Pedagógico: limites e possibilidades de uma gestão democrática na rede municipal de ITAJÁ/RN.” Em seguimento, no evento VI Simpósio de Pós-Graduação em Educação e V Semana de Arte Educação, promovido em novembro de 2019, no qual participamos com o trabalho “A reformulação do PPP das escolas alinhado à BNCC: percepções dos docentes e equipe técnica de uma escola do município de Itajá/RN”.

Ademais, publicamos: em 2020, nos anais do XXV EPEN – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd-Nordeste), o resumo intitulado “O Programa de Apoio à Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC) no município de Itajá/RN”; e em abril de 2021, no II Simpósio On-line de Educação, evento realizado de forma remota, o trabalho de título “BNCC e PPP: a adaptação do Projeto Político-Pedagógico a base nacional comum curricular em uma escola do município de Itajá/RN”.

Também participamos, em maio de 2021, do XI Seminário de Política e Administração da Educação da ANPAE - Regional Nordeste e XI Encontro de Política e Administração da Educação da ANPAE - Rio Grande do Norte, com os artigos intitulados: “O Programa de Apoio à Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC) no período da pandemia Corona Vírus-Covid19 no município de Itajá/RN” e “A participação dos Conselhos Escolares na implementação do projeto político pedagógico em escolas municipais de Mossoró/RN no contexto da pandemia”, eventos realizados em formato remoto. Ainda em maio de 2021, publicamos um artigo na Revista Brazilian Journal of Development, ISSN 2525-8761, avaliada pela CAPES como Qualis B2, denominado “A política do ProBNCC mediante a pandemia COVID19”.

Desse modo, a participação nos eventos supracitados e as respectivas publicações possibilitaram contribuições relevantes para o tema em enfoque, suscitando reflexões e possibilidades de melhoramento na perspectiva do curso da pesquisa.

Mediante todo esse cenário de redirecionamento da pesquisa, sentimos a necessidade de realizar uma nova busca na plataforma da BDTD e no acervo do POSEDUC/UERN, agora voltada para a temática da BNCC e PPP no período de julho de 2021. A busca aconteceu pelas palavras-chave: “Base Nacional Comum Curricular” e “Projeto político-pedagógico”. Encontramos 42 trabalhos acadêmicos, dentre os quais, após realizar a leitura de seus títulos e resumos, selecionamos cinco por estarem mais próximos do nosso objeto de pesquisa.

São cinco pesquisas, sendo duas dissertações do acervo do POSEDUC/UERN (OLIVEIRA, 2020; SOUSA, 2020) e três teses da plataforma da BDTD (EMILIO, 2020; CORTINAZ, 2019; COSTA, 2018). Apresentamos a seguir, o quadro 2, em que fazemos a relação dos trabalhos selecionados.

Quadro 2: Pesquisas no acervo do POSEDUC e plataforma da BDTD sobre a BNCC e o PPP

TÍTULO	AUTOR	ANO	IES	TIPO
Políticas de currículo em cena: discursos dos professores de sociologia sobre a reforma do ensino médio (lei 13.415/2017)	OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de.	2020	UERN	Dissertação
Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o contexto da prática em escolas públicas de ensino médio no município de Aracati-CE	LE MOS, Joelma de Sousa.	2020	UERN	Dissertação
Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre o processo de implantação	EMILIO, Rejane Maria.	2020	UNISANTOS	Tese
A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares	CORTINAZ, Tiago.	2019	UFRGS	Tese
Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo da dimensão do global ao local: o que pensam os professores?	COSTA, Vanessa do Socorro Silva	2018	PUC/SP	Tese

Fonte: Dados formulados pela autora com base na plataforma BDTD e no acervo do POSEDUC (2021).

Para compreendermos melhor os contextos das pesquisas aqui descritas, dividimos as análises em dois momentos, conforme o gênero acadêmico e a fonte: o primeiro momento contempla os dois trabalhos dissertativos do POSEDUC/UERN das autores Oliveira (2020) e Sousa (2020); e o segundo momento aborda os três trabalhos de teses da plataforma BDTD dos autores Emilio (2020), Cortinaz (2019) e Costa (2018).

O trabalho de Oliveira (2020), denominado “Políticas de currículo em cena: discursos dos professores de sociologia sobre a reforma do ensino médio (lei 13.415/2017)”, é uma pesquisa sobre política curricular da reforma do ensino médio através da BNCC, tendo por objetivo compreender os discursos de professores licenciados que atuam na disciplina de sociologia em duas escolas do Estado do Ceará. Como metodologia, adotou a pesquisa qualitativa com caráter bibliográfico e documental, recorrendo a documentos que compõem a política, como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, e utilizou como instrumentos de coleta as entrevistas semiestruturadas, já o tratamento dos dados obtidos deu-se através do referencial metodológico do ciclo de políticas e da teoria da atuação de Ball. Quanto às análises dos PPPs das escolas, Oliveira (2020) evidenciou a presença de influências de terceiro setor nos programas que as escolas desenvolvem em parcerias com institutos não-governamental, por isso que elas aplicam avaliações internas e externas em larga escala em prol de atingir altos níveis e avanços nas notas do IDEB, SAEB e outros mecanismos avaliativos a nível nacional e local. Dessa forma, a autora compreende que as escolas respondem de modos diferentes às múltiplas políticas e aos programas em cena ao focalizar umas em detrimento de outras, destacando que as políticas não são implementadas, mas atuadas de modo singular em contextos específicos por sujeitos igualmente distintos.

A pesquisa de Lemos (2020), intitulada “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o contexto da prática em escolas públicas de ensino médio no município de Aracati-CE” analisa como essa política está sendo produzida nas escolas de ensino médio desse município e como os sujeitos atribuem sentidos a essa política. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja produção de dados foi realizada mediante organização de três Grupos Focais e análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas investigadas, para obter acesso aos discursos dos sujeitos envolvidos e aos documentos presentes no contexto da prática, ademais, as análises são baseadas no ciclo de políticas de Ball e Bowe. Os resultados dessa pesquisa apontam que novos sentidos atribuídos à BNCC continuam sendo produzidos no contexto da prática em relação a essa base e outras disputas por hegemonia em cena, o que impacta na política que está sendo construída por esses sujeitos nas instituições do lugar. Na análise dos PPPs das escolas X e Y, conforme denominadas pela autora, Lemos (2020) apresenta traços de discursos

presentes nos PPPs decorrentes de documentos e políticas voltados para a educação desde a década de 1990, como os relatório de Delores dos quatro pilares da educação, das influências de formar para o trabalho e do currículo prescrito na BNCC. Assim, conclui que o sentido, a proposta de flexibilização curricular para o alinhamento do currículo à BNCC e aos itinerários formativos estão sendo construídos a partir de movimentos de negociação, de lutas e de resistências e que há um processo fluído de produção de sentidos acerca dos itinerários formativos, o qual mantém relação com as condições de trabalho e a identificação dos docentes.

A tese de Emilio (2020), “Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre o processo de implantação”, tem como objetivo geral analisar o processo de implantação da BNCC como política de currículo. Para tanto, adota uma abordagem qualitativa, cuja análise dos dados produzidos foi realizada a partir de três dimensões, sendo cada uma correspondente a um dos contextos do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto de produção do texto político e contexto da prática. Os resultados referentes à dimensão do contexto de influência deram-se a partir da análise temática de produções orais obtidas em audiências públicas do CNE e de análise reflexiva do conteúdo de artigos jornalísticos. No contexto de produção, realizou-se análise documental em fontes primárias: textos que geraram o Plano Nacional de Educação/PNE e textos que promoveram a consolidação da BNCC-EI/EF; e os resultados dessa análise demonstraram que, embora grande parte das formulações do PNE tenha se originado nas discussões da Conferência Nacional de Educação, há aspectos importantes que não passaram pelas conferências. A terceira dimensão de análise refere-se ao contexto da prática, no qual se busca compreender as significações que os gestores e coordenadores escolares atribuem ao currículo; sendo os dados obtidos nesta dimensão por meio da aplicação de um questionário para 178 gestores e coordenadores de uma rede municipal de educação e processados por meio do *software Iramuteq*. Com o auxílio desta ferramenta, foram realizados três tipos de análise de evocações sobre os termos indutores *currículo* e *currículo nacional*: frequência múltipla, similaridade e prototípica. Os resultados da tese indicaram que os sujeitos da pesquisa ancoram suas representações sociais sobre currículo nas experiências vividas, ao passo que suas ideias acerca do currículo nacional são ancoradas em um cenário idealizado. Dessa maneira, a autora certifica-se que os dados favorecem à ideia de que é preciso entender como o conhecimento sobre a política é gerado para que se possa compreender os efeitos causados pelo conhecimento produzido por estas mesmas políticas.

Em sua tese, de título “A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares”, Cortinaz (2019) investiga, com base na abordagem do ciclo de políticas de Ball, como atuaram, no contexto de

influência, os principais agentes envolvidos na construção da BNCC. A análise deu-se através de dois dos três conceitos contemplados nessa abordagem: o contexto de influência e contexto de produção de textos. A autora salienta que o contexto de prática não foi abordado pelo fato de a referida política estar em fase de consolidação no decorrer da sua pesquisa. Os dados analisados foram retirados das duas primeiras versões da BNCC, os quais evidenciam que esses processos contaram com ampla participação popular e foram fortemente determinados pela equipe de 132 assessores e especialistas. No entanto, após o golpe parlamentar sofrido pela então Presidenta Dilma Rousseff, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime passaram a ter um protagonismo maior nas definições da BNCC. Desse modo, a pesquisa destaca a ação de fundações privadas com o poder de decisão maior do que a Consed e a Undime junto ao Ministério da Educação – MEC. Ainda destaca que as avaliações realizadas em larga escala durante esses processos não influenciaram o conteúdo da BNCC, mas aceleraram sua feitura devido aos maus resultados apresentados.

Costa (2018), na tese intitulada “Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo da dimensão do global ao local: o que pensam os professores?”, analisa a tessitura da construção da BNCC do ensino fundamental e seu aspecto global, nacional e local. O estudo adota uma abordagem de natureza qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental e, ainda, uma pesquisa de campo, esta realizada através do grupo focal com professores da rede municipal de educação de Soure/PA. A análise dos dados baseou-se no ciclo de políticas de Stephen Ball, na análise da política em seus contextos de produção de texto e contexto da política, para compreender como a BNCC é percebida e interpretada pelos autores do grupo focal. A pesquisadora conseguiu identificar vários conflitos sócio-econômicos da educação na construção da base em seus aspectos macro, meso e micro, compreendendo a ligação no processo de disputa entre os autores locais, os de cenário nacional e os da rede global, a qual produz sentidos hegemônicos na condução dos sistemas de educação. Ela também evidencia que a BNCC, por estar inserida em um contexto macro, foi elaborada frente às exigências de ordem econômica mundial com influências de organismos internacionais; já no contexto local, o contexto de debate sobre a base teve pouca fluidez, pois os professores não conheciam muito do assunto, visto que o Estado não proporcionou um canal de participação legítimo. Portanto, a pesquisa conclui que a disputa do contexto local com o global é evidente entre interesses nacionais com influências internacionais na produção do texto da base.

No acervo do POSEDUC/RN, os dois textos de dissertação são amparados no contexto de políticas para o ensino médio através da análise da reforma do ensino médio e da BNCC, ambas apresentam suas metodologias baseadas no ciclo de políticas e teoria do contexto de atuação de Ball e firmadas em autores pós estruturalistas que são referências nessa área, assim como utilizam da pesquisa documental e amparam-se nas leis nacionais para constituírem suas investigações. Enquanto os trabalhos selecionados da plataforma da BDTD, dos pesquisadores Emilio (2020), Cortinaz (2019) e Costa (2018), abordam como tema a BNCC e o processo de produção e implementação dessa política, também utilizando como metodologia o ciclo de políticas de Ball nos contextos de influências, amparados na pesquisa documental, bibliográfica e de campo com os professores de escolas distintas.

Diante da revisão da literatura realizada, assim como dadas as participações e publicações nos eventos supracitados, reavaliamos os nossos objetivos e, assim, esta pesquisa passou a objetivar compreender como aconteceu o movimento do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC) para adequação do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de Itajá/RN à nova realidade curricular.

Neste contexto, podemos dizer que, na revisão da literatura, também refletimos sobre as pesquisas existentes nas plataformas da BDTD (2015-2019 e 2017-2020) e no acervo do POSEDUC, ao colocar em relevo produções já desenvolvidas, o que acentua a importância deste estudo bibliográfico como indicador de uma trajetória em relação à realidade percorrida e à identificação de lacunas. Portanto, verificamos, mais uma vez, a essencialidade dessa busca e de seus resultados que, somados aos aportes da pesquisa em Educação, foram de grande valia para a construção desta pesquisa.

Deste modo, após esse estudo, tornou-se mais claro, para nós, o esboço dos objetivos pretendidos na pesquisa e, conseqüentemente, o problema de estudo foi realinhado. Assim, na próxima seção, serão explanados a pergunta-problema da pesquisa e seus objetivos, respectivamente.

1.2 TESSITURA DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

Com as análises oportunizadas na elaboração da revisão da literatura, foram evidenciadas muitas pesquisas sobre PPP e seus aspectos democráticos, as quais partiram dos mais diversos objetivos quanto ao projeto e sua formulação nas escolas, ensejados por condicionantes descritos nos atos normativos presentes na CF/88 e na LDBEN. Nessa mesma direção, as motivações surgidas da aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular e a

implementação da política do ProBNCC trouxeram à tona a necessidade de se repensar a formulação dos PPPs das escolas, tendo por base esse parâmetro curricular em âmbito nacional. Foi nesse contexto que observamos a importância de repensar e redirecionar a pesquisa, agora na perspectiva de investigar como as escolas públicas estão encarando essa nova realidade de reformular seus respectivos PPPs, mediante a Base Comum, por meio do ProBNCC.

Dessa maneira, esta pesquisa foi concebida com o intuito de responder a seguinte questão propulsora: como aconteceu o movimento do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC) para a adequação do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de Itajá/RN?

Em meio a essa indagação, delimitamos e construímos os objetivos da pesquisa. Assim, temos por objetivo geral: compreender como aconteceu o movimento do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC) para adequar o Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de Itajá/RN. E, no intuito de alcançarmos esse objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos: investigar como o movimento ProBNCC aconteceu no município de Itajá/RN; identificar aspectos em relação à autonomia, à participação e ao envolvimento da comunidade escolar nos documentos dos PPPs de duas escolas municipais de Itajá/RN; e verificar os processos desenvolvidos pelas escolas municipais de Itajá/RN na consolidação dos seus respectivos PPP através do ProBNCC.

Para esta investigação, optamos pela abordagem qualitativa, de forma a atender as necessidades dos objetivos e objeto delineados, posto que, por sua própria natureza, ultrapassam o horizonte da descrição, chegando à interpretação de dados sob a luz da pesquisa qualitativa. Está aqui compreendida como posta por Minayo (2009, p. 21), o qual afirma que: “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.”

A abordagem qualitativa compreende, em suas nuances, vasto campo de pesquisa e exige do pesquisador postura científica e comprometimento com o objeto de pesquisa, conforme exposto por Demo (1995, p. 247) ao suscitar que ela “[...] exige também disciplina de campo, coleta cuidadosa de material, sistematização do conhecimento, [...] sua criatividade está na construção dialógica, que produz conhecimento na prática e prática no conhecimento.”

A nossa pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Itajá/RN, localizado na microrregião do Vale do Açu, uma das dezenove microrregiões do Estado do Rio Grande do Norte, e pertence à mesorregião do Oeste Potiguar. Existem cinco escolas municipais em Itajá/RN, duas na zona urbana e três na zona rural. Para a escolha das escolas investigadas,

utilizamos como critério a localização geográfica, sendo feita a opção de trabalhar com uma escola localizada na zona rural e outra, na zona urbana, visto que o município tem escolas nas duas zonas territoriais e compreender como ambas utilizaram de sua autonomia, envolvimento e participação na adaptação curricular do ProBNCC, alinhando seus respectivos PPP à BNCC, é de mera importância para verificar as particularidades delas.

As escolas são denominadas como “Escola Urbana” e “Escola Rural”, de forma a manter os nomes reais preservados. Enquanto para os entrevistados, serão utilizados pseudônimos, também visando a preservação das identidades dos sujeitos da pesquisa. Serão destinados nomes de acordo com os cargos e nome fictício da escola que os entrevistados estão atuando (Professor Escola Rural, Professor Escola Urbana, Diretor Escola Rural, Diretor Escola Urbana, Supervisor Escola Rural, e Supervisor Escola Urbana).

Para a concretização dos objetivos, foi necessário traçar procedimentos na intenção de abordar o assunto sob a visão do pesquisador. De acordo com Santos (2004, p. 29), os procedimentos são “[...] métodos práticos utilizados para juntar as informações necessárias à construção dos raciocínios em torno de um fato/fenômeno/processo”. Nessa perspectiva, optamos pelo uso de técnicas de aprofundamento quanto ao campo de pesquisa através da realização da entrevista semiestruturada, por ser considerada uma técnica flexível que possibilita a rápida adaptação, em conformidade às necessidades do pesquisador frente o diálogo com os entrevistados.

A princípio, pensávamos em realizar as entrevistas semiestruturadas de forma presencial, as quais seriam gravadas e posteriormente transcritas, com profissionais de duas escolas da rede municipal de Itajá/RN, tendo por sujeitos os professores, técnicos da Secretária de Educação do município, diretores, supervisores e pais de alunos pertencentes aos Conselhos Escolares. Porém, diante do cenário Pandêmico que a sociedade brasileira vem passando em decorrência do Coronavírus³ (COVID-19) desde o primeiro trimestre de 2020, o então Ministro da Educação (MEC), Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, se manifestou a favor da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus.

Mediante essa premissa, a nossa pesquisa teve que se adequar e traçar uma nova alternativa para continuar o trajeto, assim, nos adaptamos em realizar as seis entrevistas semiestruturadas com o uso das tecnologias, utilizando a plataforma digital do *Google Meet*.

³ A COVID-19 é uma doença causada pelo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>.

Agendamos as entrevistas conforme a disponibilidade dos entrevistados, assim como a assinatura do Termo de Livre Uso e Consentimento foi agendada nos dias e horários escolhidos por eles. Depois de ocorridas as entrevistas, elas foram transcritas e enviadas por *E-mail* para os participantes lerem e aprovarem.

As entrevistas foram propostas através de convites feitos por meio de ligações de celular e pelo aplicativo *Whatsapp* destinados aos profissionais das duas escolas da rede municipal de Itajá/RN: professores, técnicos da Secretária de Educação do município, diretores, supervisores e pais de alunos pertencentes aos Conselhos Escolares. No entanto, alguns convites foram recusados, com isso, entrevistamos 06 (seis) profissionais da educação pertencentes tanto a Escola Urbana quanto a Escola Rural, distribuídos conforme o quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Sujeitos Entrevistados

Escola Rural	Escola Urbana
1 Professor/membro do Conselho Escolar.	1 Professor/Pai de aluno.
1 Diretor membro do Conselho Escolar.	1 Diretor membro do Conselho Escolar.
1 Supervisor membro do Caixa Escolar.	1 Supervisor membro do Conselho Escolar.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021).

Dessa maneira, foi elencado ao menos um integrante de cada segmento das escolas pesquisadas, totalizando seis sujeitos entrevistados. Em seguida, utilizamos a categorização como forma de encaminhamento para a análise dos dados. A escolha das categorias foi definida a partir dos objetivos propostos para a investigação, resultando na criação de 5 categorias, estas dimensionadas à luz dos autores que discutem os principais aspectos do “movimento da ProBNCC” (BRASIL, 2018), “Participação” (DEMO, 2013; DIAZ-BORDENAVE, 2013), “Projeto Político Pedagógico” (VEIGA, 2013, 2018), “Autonomia” (FREIRE, 2019) e “Gestão democrática” (PARO, 2017; HORA, 2007), como mostra o quadro 4 que segue:

Quadro 4: Categorias de Análises

Categorias de análises	Autor/Ano
Movimento da ProBNCC	ProBNCC (BRASIL, 2018)
Participação	(DEMO, 2013; DIAZ-BORDENAVE, 2013)

Projeto Político Pedagógico	(VEIGA, 2013, 2018)
Autonomia	(FREIRE, 2019)
Gestão democrática	(PARO, 2017; HORA, 2007)

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021).

Também foi realizada uma análise documental, um tipo de pesquisa que, consoante Gil (2002, p. 48), é realizado através de “documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos”. Para fins desta pesquisa, essa análise envolverá os documentos que compõem os PPP’s das escolas Urbana e Rural, assim como o acordo de cooperação entre a Secretaria municipal de Itajá/RN e a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte-SEEC/RN, e ainda outros tipos de documentos existentes nas esferas pesquisadas, de forma a compreender os escritos do PPP das escolas quanto a adaptação à nova BNCC e como esse processo se consolida nos documentos escolares, tais como decretos, portarias e os próprios projetos das escolas.

Nas apreciações dos PPP’s das escolas pesquisadas Urbana e Rural através da análise documental, identificamos cada documento por denominações, sendo “PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO1” para referenciar o projeto da Escola Rural e “PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2” para referenciar o projeto da Escola Urbana, denominações pensadas de maneira apropriada a fim de assim continuar preservando sua real identidade.

1.2.1 O lócus da pesquisa: contextualização histórica, geográfica e populacional do município de Itajá/RN

Neste tópico, é realizada uma breve contextualização do município de Itajá/RN, onde estão sediadas as escolas que fazem parte do lócus desta pesquisa, a partir de dados coletados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do livro Itajá dos Lopes (LOPES, 2011) e do Acordo de Cooperação que entre si celebram a Secretaria Municipal de Educação de Itajá, e a Secretaria de Estado de Educação, da Cultura, do Esporte e do lazer do Rio Grande do Norte - SEEC/RN (ITAJÁ, 2019).

O município foi batizado pelo nome de Itajá, com origem em raízes do tupi-guarani, que quer dizer terreno de pedras (*Itá* significa pedra e *aja* significa terreno), bem aproximado ao próprio sentido geográfico do lugar, que possui predominantemente terreno com grandes pedras (LOPES, 2011).

município um oásis, é real, posto que Itajá/RN é cercado pelo rio Piranhas e banhado pela barragem Engenheiro Armando Ribeiro Gonçalves, favorecendo o tipo de economia desenvolvida no lugar.

Para melhor entender o panorama situacional da educação itajaense, na seção seguinte contextualizamos a educação do município, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o número de escolas e o montante de alunos matriculados, o seu sistema de educação e o sistema de colaboração entre Estado pela Secretaria de Educação do Estado (SEEC/RN) e 11ª Diretoria Regional de Educação (11ª DIREC) para com a Secretária Municipal de Educação (SEMED) de Itajá/RN no processo de reelaboração do PPP, mediante a institucionalização da BNCC por meio da ProBNCC.

1.2.2 Contextualizando o ensino no município de Itajá/RN

De acordo com os dados do Censo do IBGE de 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade do município estava em 98%. Já em relação aos índices do IDEB de 2019, os anos iniciais do ensino fundamental estavam com índice 4,7, enquanto que a meta para o município era de 4,0, entretanto, os anos finais do ensino fundamental não atingiram a meta inicial que era 4.1 e, quanto ao ensino médio, o site não dispunha de dados atualizados. De acordo com os dados do site QEDU (a plataforma de base de dados que acompanham escolas públicas e privadas a nível nacional), o IDEB de Itajá em 2019, nos anos iniciais da rede pública, atingiu e ultrapassou a meta proposta e cresceu, mas não chegou a alcançar a média nacional que é 6,0.

De acordo com o censo de 2020 (IBGE, 2020), pelos dados do site QEDU, o número de discentes matriculados atingiu 1.819, distribuídos na educação infantil com 372 matrículas, no ensino fundamental dos anos iniciais e finais com 1.181 matrículas e no ensino médio com 273 matrículas, e alocados em sete escolas, entre elas, duas estaduais e cinco municipais.

Segundo a LDBEN, foram definidas como responsabilidades dos municípios:

I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino; VI - Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (BRASIL, 1996).

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Itajá/RN é composta por cinco escolas municipais que atendem da Educação Infantil ao Ensino fundamental. Enquanto a Rede Estadual de Educação é composta por duas escolas que atendem o público do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Assim, a educação básica itajaense é ofertada por educação infantil, ensino fundamental de nove anos (1º ao 9º ano), ensino médio de três anos (1ª a 3ª série) e a Educação de Jovens e adultos (a partir de 15 anos conforme é assegurado pela LDBEN), níveis distribuídos entre as escolas municipais e estaduais.

Nesse seguimento, o Ensino Médio e o Ensino Fundamental (anos finais) ficam sob a responsabilidade da rede estadual de ensino, como também a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas etapas que correspondem ao ensino médio e anos finais do ensino fundamental, são ministradas pelo sistema estadual de educação. Deste modo, a rede municipal é responsável pela Educação Infantil e pelos anos iniciais do Ensino Fundamental nas diversas modalidades.

De acordo com o CENSO/2018, disponibilizado pelo site QEDU, as matrículas somavam 173 nas creches, 233 em pré-escolas, 619 nos anos iniciais do ensino fundamental, 530 nos anos finais, 317 no Ensino Médio, 80 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e por fim, na educação especial, 52 estudantes devidamente assistidos no ano de referência. Dessa maneira, os números apresentados são considerados pequenos quando se leva em conta o quantitativo total da população, estimado em 7.595 habitantes. Dentre esse número, pouco mais de dois mil alunos encontravam-se matriculados em 2018, segundo o CENSO do referido ano, considerando todos os níveis e as modalidades de ensino, desde educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, EJA, até a educação especial.

Para a institucionalização do sistema de educação, Gadotti (2000) indica algumas estratégias para a efetivação do Processo de institucionalização do sistema: elaboração de plano estratégico de participação; criação de um fundo municipal de desenvolvimento da educação; instituição do CME, de um estatuto da educação municipal, do PME, do regime de colaboração, dos Conselhos ou colegiados escolares, dos Grêmios estudantis. Esse autor também trata especificamente da existência e participação dos Conselhos municipais, como o Conselho Municipal de Educação-CME e outros Conselhos, que devem participar ativamente de tudo o que diz respeito ao ensino na sua área jurisdicional.

Com a promulgação da CF de 1988 (BRASIL, 1988), o CME passou a ter as funções consultiva, de assessoramento, deliberativa, propositiva, mobilizadora, de acompanhamento e controle social e normativa e fiscalizadora; e se forem Conselhos de Município em processo

efetivo de institucionalização de Secretaria Municipal de Educação - SMED e com os Centros Municipais de Educação - CME há uma maior participação social na tomada de decisões, na definição das políticas educacionais e no acompanhamento da sua execução.

No município de Itajá/RN, em 1997, aconteceu a primeira tentativa de efetivar o seu conselho de educação. De acordo com a Lei Municipal nº009/97, foram instituídos o Conselho Municipal de Educação e, respectivamente, o Sistema de Educação do Município de Itajá/RN. No que concerne ao CME, mesmo com regulamentação da lei, o sistema educacional itajaense não foi efetivado ou funcionou na Secretaria de Educação nesse período.

Uma segunda tentativa ocorreu em 2009, quando a Lei nº009/97 foi alterada pela Lei nº162/2009, em que foram modificados sete artigos da lei anterior, focando na parte orçamentária, assim como na estipulação do prazo de noventa dias para elaboração do regimento interno do referido conselho. Cabe salientar que, apesar do exposto na lei supracitada, nos arquivos da SEMED não foi encontrado o regimento interno do conselho, o que nos leva a inferir que essa lei não chegou a sair do papel.

Todavia, foi somente no final do ano de 2020 que o Conselho de Educação, após a Lei nº009/97 sofrer alteração pela Lei nº 375, de 28 de dezembro de 2020, passou a vigorar com a seguinte redação em seu Art. 3º: O Conselho Municipal de Educação sendo constituído de 12 (doze) membros e seus respectivos suplentes, indicados pelas entidades que representam e nomeados pelo Prefeito Municipal de Itajá mediante portaria (ITAJÁ, 2020, p. 3).

Portanto, o Conselho Municipal de Educação de Itajá/RN, em sua composição, insere representantes: da administração Pública, da Secretaria Municipal de Educação, dos professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino, da equipe gestora (diretor/supervisor) do Sistema das Escolas Municipais, da Sociedade Civil, do Sincanto dos Servidores Públicos da Educação de Itajá (sendo um representante de professor e outro dos demais servidores), do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção do Ensino e de Valorização do Magistério (FUNDEB), dos estudantes do Ensino Fundamental anos finais, do Poder Legislativo Municipal. Ademais, o mandato de cada Conselheiro, titular e suplente, será de 03 (três) anos, podendo ser reconduzido por igual período.

Nos artigos 6º e 8º da referida lei, ficam denominadas as competências do Conselho Municipal de Educação:

II – Acompanhar a aplicação dos recursos para a Educação, nos termos estabelecidos pelo FNDE; (...) XIV – Deliberar sobre alterações no Currículo Escolar, observando o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB e Base

Nacional Comum Curricular - BNCC; (...) Os serviços administrativos do Conselho Municipal de Educação serão coordenados por 01 (um) Secretário Executivo, à disposição exclusiva do referido conselho e nomeado pelo poder público municipal em consonância com a secretaria municipal de educação, bem como pelo seu presidente igualmente à disposição exclusivamente do CME e eleito em plenária neste colegiado, sendo este último representante do governo. (ITAJÁ, 2020, p. 4).

Além de efetivar o Conselho Municipal de Educação, a SEMED/ITAJÁ/RN, ainda em 2020, na Câmara Municipal de Vereadores, aprovou o Conselho Municipal de Alimentação Escolar, por meio da Lei nº 376, de 28 de dezembro de 2020. E, no início de 2021, foi aprovado o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - CACS/FUNDEB, instituído pela Lei nº 378, de 23 de março de 2021.

Anteriormente, em 2015, a Secretaria de Educação do Município aprovou o PME (2015-2025), através da Lei nº 277/2015, em que, na dimensão 7 do projeto político-pedagógico, é assegurado sobre a “gestão democrática: participação, responsabilização e autonomia dos sistemas de ensino público”; sendo seus aspectos reforçados na meta 19, mais especificamente na estratégia 19.11: “Estimular a participação da comunidade escolar e local, na elaboração dos projetos político pedagógicos, planos de gestão escolar e regimentos escolares”, cujo texto foi alterado pela nota técnica do plano municipal de educação nº 001/2017 (ITAJÁ, 2015, p. 80).

Essas iniciativas vão ao encontro do que é dito por Gadotti (2000) acerca do processo de institucionalização do sistema de educação com a criação de um fundo municipal de desenvolvimento da educação; e também com a instituição do CME, de um estatuto da educação municipal, do PME, do regime de colaboração e dos Conselhos ou colegiados escolares, devendo todos esses segmentos estarem no caminho da participação nas ações que envolvem os interesses da educação municipal de Itajá/RN.

O município possui legalmente um sistema próprio de ensino, estruturado no início de 2021 com a aprovação do Conselho de Educação pela Lei nº 375, de 28 de dezembro de 2020, e também do Conselho Municipal de Alimentação Escolar pela Lei nº 376, de 28 de dezembro de 2020 (ITAJÁ, 2020). Nesse mesmo período, houve a aprovação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - CACS/FUNDEB, através da Lei nº 378, de 23 de março de 2021 (ITAJÁ, 2021). Tais fatos precedem o alinhamento do PPP a BNCC por meio do ProBNCC na educação municipal de Itajá/RN, que ocorreu entre 2017 a 2020 nas escolas municipais e estaduais.

A secretaria Municipal de Educação de Itajá/RN - SEMED articula-se setorialmente a 11ª Diretoria Regional de Educação - 11ª DIREC, o que levou a seguir as denominações da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC) no sistema de colaboração, conduzindo e amparando suas ações de acordo com o conjunto de documentos que definem as bases legais do ensino no âmbito da Educação Básica e, especialmente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 9 anos, que são os níveis ofertados pela rede municipal. Desse modo, as portarias, os decretos e as políticas aprovadas pela SEEC/RN e direcionadas pela 11ª DIREC são analisadas e, depois, adaptadas pela SEMED de Itajá/RN. Dentre essas políticas está a institucionalização da BNCC e, posteriormente, de forma a fomentar a implementação desta, a adesão ao ProBNCC.

Nesse viés, a Constituição Federal de 1988 determina um Regime de Colaboração para a organização dos sistemas de ensino, previsto no Art. 11, em que lemos: – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988). Ou seja, por lei, os três entes federados deverão juntos fazer essa organização na educação. Ainda reforça (com as modificações da Emenda Constitucional nº 5310, de 2006), no seu Art. 23, que a União em conjunto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios possuem competência comum; e avigora, no seu parágrafo único, que as Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional (BRASIL, 1988). Portanto, quando esse documento trata de cooperação entre os entes federados, menciona um regime de colaboração entre eles.

De igual modo, o enunciado da BNCC cita que o regime de colaboração fez parte da construção do documento, sendo legitimado pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE. Nesse sentido, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. A sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta no texto de apresentação do presente documento (BRASIL, 2017a, p. 20).

De acordo com Oliveira (2021, p. 3), o Rio Grande do Norte vive um momento considerado histórico na construção de um documento curricular desde 2018, aderindo ao ProBNCC por meio da Secretaria de Educação do Estado (SEEC/RN), com vista no trabalho integrado, articulado com os municípios potiguares para a construção de uma proposta curricular que sirva como referência às escolas públicas e privadas a nível estadual. Com esse intuito, o Estado do RN vem “Promovendo articulações em torno da formação de profissionais

da educação entre eles técnicos-pedagógicos das secretarias estaduais e municipais de ensino, bem como, equipes gestoras das escolas, coordenadores, supervisores pedagógicos e professores” (OLIVEIRA, 2021, p. 4).

Por sua vez, na secretaria de Educação de Itajá/RN, concomitante com esse sistema de colaboração entre Estados e Municípios, existe um documento de acordo de cooperação firmado entre Secretaria de Educação do Estado e Secretaria Municipal de Educação de Itajá/RN. Este acordo tem por objetivo alcançar as seguintes etapas: “Implementação e formação continuada sobre o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a educação infantil e ensino fundamental; (Re)elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas; e Monitoramento e avaliação das ações” (ITAJÁ/RN, 2019, p. 1).

Observa-se, então, com a pactuação presente no referido documento, a consolidação da parceria do regime de cooperação entre Estado e Município em prol da efetivação da reelaboração do PPP, mediante a institucionalização da BNCC, como previsto na LDB e na próprio texto da base. É nesse contexto, pois, que encontramos o processo do ProBNCC das escolas municipais de Itajá/RN, que deu-se em tempos e de maneiras diferentes: desde 2017, houve de forma interna nas escolas; em 2018, aconteceu as formações de gestores e supervisores; por fim, em 2019, ocorreu as formações municipais acerca da implementação da BNCC e da adaptação dos respectivos PPPs das escolas. Estas últimas formações sucederam-se em cinco encontros com os professores, supervisores, gestores e a equipe da Secretaria de Educação no decorrer do ano letivo de 2019.

Na seção 03 deste trabalho dissertativo dialogaremos mais sobre como o processo de adaptação curricular ao movimento da ProBNCC aconteceu através da pactuação entre Estado do RN e as escolas municipais de Itajá/RN pesquisadas. No entanto, antes precisamos compreender as concepções teóricas que embasam o entrelace do entendimento da pesquisa, assim, na seção 02 a seguir, abordaremos as concepções e correntes teóricas relativos aos temas: gestão democrática, autonomia, envolvimento, participação, ProBNCC, PPP, BNCC.

2 CONCEPÇÕES E CORRENTES TEÓRICAS: BASES CONCEITUAIS

Nesta seção, serão iniciadas as discussões e os conceitos, situados através de análise referencial de autores e teóricos que abordam temáticas como Gestão democrática (BOBBIO, 1987; PARO, 2017; HORA, 2007) e Projeto Político-Pedagógico, (VEIGA, 2013; 2018; GADOTTI, 2012). Para a definição do sentido pretendido de participação, quanto à conquista do participar, a pesquisa inscreve-se na perspectiva de Demo (2013), e no trilhar do caminho da autonomia, ela recorre aos estudos de Diaz-Bordenave (2013) e Freire (2019).

Também será situada a BNCC no contexto das políticas advindas do sistema econômico do Neoliberalismo, segundo o olhar de Peroni (2013, 2015), Veiga (2018) e Branco (2018), para compreender os processos de aprovação da BNCC, suas raízes ideológicas e as possíveis consequências para a educação, principalmente, no tocante à reformulação do PPP nas escolas públicas brasileiras.

Faremos um caminho de compreensão teórica para definir os conceitos de gestão democrática, participação, autonomia, PPP, BNCC e ProBNCC à luz dos autores aqui propostos e, deste modo, trilhar uma linha de compreensão teórica das políticas supracitadas.

2.1 SITUANDO CONCEITOS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A palavra democracia tem origem grega, sendo composta por *demos* (que significa povo) e *kratos* (que significa poder) (BOBBIO, 1987). Assim, o poder é exercido pelo povo através dos seus escolhidos. Já a cidadania é entendida como o exercício dos direitos e deveres que o Estado propicia aos cidadãos.

Essas instituições da democracia e da cidadania estão totalmente relacionadas com a política. Da política fundada por Aristóteles, se originaram os termos política (*politiké*) e político (*politikos*) (BOBBIO, 1987), e no seu horizonte histórico deu-se o sentido da democracia numa evolução entrelaçada de saber e ação prática, na qual foi sendo a princípio operada na Cidade a desconcentração do poder do rei, que o envergava unitariamente, para uma hierarquia de funções sociais especializadas.

Aristóteles, no início da Política, indica a polis ou cidade, cujo caráter de comunidade independente e auto-suficiente, ordenada à base de uma constituição (politia), fez com que fosse considerada ao longo dos séculos como a origem ou o precedente histórico do Estado inclusive no sentido moderno da palavra. (BOBBIO, 1987, p. 44).

Da mesma forma como a política é prática imanente de uma sociedade, a democracia também pode perpassar, em uma sociedade, várias maneiras de atuação. Bobbio (1987) conceitua esta instituição afirmando que: [...] o termo “democracia” foi sempre empregado para designar uma das formas de governo, ou melhor, um dos diversos modos com que pode ser exercido o poder político. Especificamente, designa a forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo. (BOBBIO, 1987, p. 69, grifos do autor).

A democracia é um exercício da sociedade, no tocante à consolidação da dignidade dos cidadãos, de modo que sem ela é difícil pensar em um mundo onde reine a solidariedade e em que as barreiras entre as classes sociais deixem de existir. Nesse sentido, a democracia torna-se a forma que o poder político assume para governar. Por isso, ela pode revigorar-se, reinventar-se e consolidar-se a partir da forma que o governo rege a sociedade, enquanto Estados e municípios, possibilitando a participação popular, o acesso à informação e a busca da tão almejada dignidade social.

Sabendo que no mundo existem diversas formas de governo, assim como também são exercidas várias democracias, segundo essa lógica, a sociedade tem que analisar cuidadosamente a democracia que lhe está sendo apresentada e como ela vem sendo exercida na prática, dada a compreensão de que a democracia tem em seus fundamentos o ideal de ser para todos, e não somente para uma maioria.

Para Mill (1964, p. 98), a democracia plena se apresenta como “o governo de todos, pelo povo todo, e com igualdade de representação, de forma que nenhum grupo que pense ideologicamente diferente da maioria ficasse sem representante na esfera administrativa”. O conceito de democracia de Mill projeta um ideal difícil de ser seguido ou realizado. Todavia, o que se vê atualmente é um governo de todo um povo, administrado e liderado por um grupo não homogêneo, firmado por apoio de outros grupos políticos e que obteve maioria numérica dos votos, trazendo a concepção da democracia representativa, sendo essa a concepção que mais se aproxima da democracia em exercício no Brasil. Esse autor defende, ainda, que deveria haver uma representação política proporcional às intenções de votos de toda a população, apresentando como sua ideia de representatividade política o seguinte:

De todas as maneiras pelas quais é possível constituir a representação nacional, esta proporciona a melhor garantia as aptidões intelectuais desejáveis nos representantes. Atualmente, conforme todo o mundo admite, está se tornando cada vez mais difícil a qualquer um que só possui talento e caráter conseguir entrar para a Casa dos Comuns. Os únicos indivíduos que conseguem eleger se são os que possuem influencia local, que abrem caminho por meio de despesas exageradas [...] (MILL, 1964, p. 96).

A visão de Mill (1964), ao expor a organização e o exercício de uma democracia representativa, aproxima-se da democracia brasileira, em que são eleitos representantes de forma democrática através do voto, para ocupar os cargos eletivos dos Poderes Legislativo e Executivo, a fim de que lutem pelas causas do povo que os elegeram.

A partir da concepção proposta por Bobbio (1987), compreendemos a democracia como uma forma empregada em que o povo exerce o poder político. Articulamos essa concepção com a de democracia representativa de Mill (1964), visto que o modelo de democracia exercido no Brasil é composto por representantes eleitos pelo povo, com o intuito de defender as causas populares no poder Legislativo e Executivo.

Nesse sentido, a democracia não se consolida como um modelo pronto, mas que se efetiva nas ações manifestadas pela sociedade (povo), a qual exerce o poder democrático de acordo com o desenvolvimento da autonomia, a conquista da participação, o aprimoramento do conhecimento social e organizacional e o exercício da cidadania para o bem comum. Ela está presente em diversos setores da sociedade, como na educação, nas organizações sociais e políticos que disponibilizam espaços de participação nas decisões através de representantes eleitos.

Na educação, a Gestão Democrática é prevista e assegurada no artigo 206, inciso I, da CF/88, que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Posteriormente, em 1996, a LDBEN veio estabelecer as normas da Gestão Democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas particularidades, dispondo no seu art. 14, os princípios que vão nortear a consolidação da Gestão Democrática, a saber: “I) Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola; e II) Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares equivalentes.” (BRASIL, 1996, p. 124).

Dessa forma, são princípios fundantes da Gestão Democrática brasileira, assegurados pela LDBEN, em cumprimento à Constituição Federal de 1988, a participação da comunidade escolar local, que se dá nos Conselhos de Classe da escola, nos Conselhos fiscal e deliberativo, assim como a participação na elaboração do PPP pela comunidade escolar. Os espaços de participar das decisões sociais são amparados pela lei e abrem possibilidades para o exercício da democracia na sociedade.

Entretanto, é importante pensarmos que a democracia não acontece de forma homogênea, e sim na efetiva participação de todos da comunidade escolar. Sobre isso, Paro (2017, p. 28) enxerga a impossibilidade da existência de uma democracia utópica que aconteça com a participação predominante de todos da comunidade escolar; nesse sentido, defende que

a democracia se efetiva na abertura da participação da comunidade nas decisões e no planejamento educacional, sendo a descentralização um processo forte e apto a mudar à estrutura educacional.

Para este autor, é partindo sempre das ações concretas, ou seja, das possíveis ações de mudanças do cotidiano, da transposição do sistema autoritário para a descentralização, que a democracia pode ser proporcionada, vislumbrada, o que só acontece pela participação e envolvimento da comunidade escolar. Diante disso, a democracia, chamada por ele como universal, é definida do seguinte modo: “[...] enquanto valor universal e prático de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendenciosamente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não se pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la”. (PARO, 2017, p. 25).

Dessa maneira, o sentido de democracia entendido por Paro (2017) foge do ideário de participação, no tocante a simplesmente os sujeitos estarem nos encontros de forma presente (como por exemplo, nos encontros informativos escolares), devendo esses momentos serem entendidos como a colaboração entre grupos e pessoas, sendo que, no âmbito da educação, é necessário haver uma relação entre escola e comunidade.

Além disso, o exercício da democracia apresenta-se do individual para o contexto social, em que os indivíduos têm que atingir a compreensão da plenitude de sua personalidade, ou seja, ter compreensão e exercitar a democracia diariamente, pois, se a escola e os professores exercem do autoritarismo e por ele a escola está permeada, é impossível o exercício da democracia e da participação da comunidade em sua totalidade.

É importante compreender que vivemos em uma democracia representativa, em um Estado Neoliberal. Esses aspectos têm influências na educação, assim como na maneira de conduzir o modelo democrático. Nessa perspectiva, os mecanismos do exercício da democracia na escola se dão por meio de várias ações no caminho da autonomia escolar, assim, cada cargo escolar exerce sua autonomia de acordo com o contexto em que se encontram, principalmente pelo exercício da participação dos segmentos da escola e da comunidade. Entre tais ações, temos: a implementação de Conselhos Escolares e de classe, a elaboração do regimento interno da escola, a efetivação de um PPP construído e exercido pela comunidade escolar.

O sentido democrático de envolvimento e participação dos segmentos da comunidade escolar também vem ganhando espaço pela escolha de diretores nas escolas. Segundo Paro (2016, p. 48), quando se fala em eleição de diretor, existem “três modalidades de escolha: nomeação pura e simples pelo poder executivo, concurso público, e eleição pela comunidade escolar.”

Assim, para compreender o contexto local da escola, torna-se necessário partir das relações concretas (a compreensão da realidade da escola), expostas anteriormente por Paro (2017), no caminho de melhorá-la e, conseqüentemente, promover a democracia. Além disso, o exercício da democracia nesse âmbito está intimamente ligado ao compromisso dos interesses reais e coletivos da escola; se a sua organização for essencial hierárquica, só a descentralização do poder pode caminhar para a participação, o envolvimento e, então, a autonomia escolar.

Hora (2007, p. 35) constata que essa questão tem sido analisada sob três aspectos: “democratização com ampliação do acesso à instituição educacional; democratização dos processos pedagógicos; e democratização dos processos administrativos”; considerando que, juntas, essas três dimensões podem de fato tornar a democracia escolar possível. Esse autor também destaca que, para esse processo ser possível de acontecer, é necessário que surjam ideias e comportamentos novos, nesse intuito, ele apresenta sete maneiras que a escola precisa acreditar e adotar a fim de desenvolver a democratização de seus segmentos, que seguem:

- 1 - O diretor é aquele que está na liderança, a serviço da comunidade escolar para o alcance de suas finalidades;
- 2 - Os especialistas (supervisores, orientadores, diretor) são possuidores de um conhecimento específico em uma área, assim como cada professor o é; o trabalho coletivo dessas diferentes especialidades na escola é que provocará mudanças;
- 3 - A expectativa que alunos, pais, comunidade tem em relação a escola é uma dimensão que não pode ser ignorada e sim conhecida para ser atendida;
- 4 - Os indivíduos precisam assumir as responsabilidades as suas atividades, sem que alguém lhes diga sempre o que e como fazer, não pode, pois, existir a dicotomia – uns pensam e outros executam -, mas todos precisam ter e desenvolver o compromisso político próprio do ato educativo;
- 5 - O individualismo, a desconfiança, a acomodação e o egoísmo devem ceder lugar ao sentimento coletivo da crítica e autocrítica, do direito e do dever, da responsabilidade social frente ao ato educativo;
- 6 - O comando por ser sensível as necessidades e aos interesses dos diversos grupos, agiliza o confronto dos mesmos, resultando em ações criadoras;
- 7 - A gestão da escola passa a ser, então, o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca de alcance das metas, estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente. (HORA 2007, p. 53).

É considerado por alguns estudiosos que essas sete medidas desconstruem o sistema autoritário, ainda bastante presente nas escolas brasileiras. Hora (2007) propõe situações no caminho da democracia fundamentada na autonomia do corpo docente da escola e sua comunidade em geral. Nesta perspectiva, a gestão escolar passa a ser composta não só por diretor, mas por professores, especialistas e pela comunidade escolar, devendo todos estarem presentes nas decisões escolares.

Compreendemos o processo de democracia proposto por Paro (2017) como um processo de colaboração recíproca entre escola e comunidade; assim como entendemos o conceito de democratização na visão de Hora (2007), em que apresenta as suas setes medidas como elementos importantes para a edificação de uma escola como comunidade democrática, desconstruindo o papel autoritário, e defende que cada função e cargo têm sua importância para que a participação de todos seja considerada no processo da autonomia e, assim, seja traçado o caminho para democracia escolar.

Nesta pesquisa, o processo democrático é visto como processo inerente à participação, ao envolvimento e, principalmente, ao exercício da autonomia escolar. Todavia, quando estamos falando em participação, qual o sentido de participar que estamos empregando? É o que pretendemos desenvolver no próximo tópico, no qual discorreremos sobre a participação e o seu sentido político, sua ação intencional e a participação como direito conquistado no caminho da autonomia escolar.

2.2 PARTICIPAÇÃO COMO ATO DE CONQUISTA E PERTENÇA NO CAMINHO DA AUTONOMIA ESCOLAR

A participação, enquanto princípio intrínseco para o caminho democrático, quaisquer que sejam as decisões políticas tomadas, possibilitará uma abertura para o envolvimento de todos os sujeitos nas decisões sociais dos segmentos da sociedade organizada, a fim de estabelecer o funcionamento educacional com mais eficácia.

Nesta pesquisa, ao tratarmos da participação, nos referimos ao que Diaz-Bordenave (2013, p. 22) aponta para o sentido desse termo, “que vem da palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte e ter parte”; no caso, ainda que o sentido pareça similar, cada palavra tem seu significado no ato de participar, isto é, “Fazer parte” é abordado pelo autor como pertencer a determinado grupo, enquanto “ter parte” é se ver como responsável por alguma função de um grupo, e “tomar parte” seria participar constantemente no processo de decisão, e não somente nas eleições por exemplo. Esse autor destaca que as três definições estão diretamente ligadas ao conceito e processo de democracia participativa, entendida como: “[...] aquela em que os cidadãos sentem que, ‘fazerem parte’ da nação, ‘têm parte’ real da sua condução e por isso ‘tomam parte’ – cada qual em seu ambiente – na construção de uma nova sociedade da qual se ‘sentem parte’ [...]” (DIAZ-BORDENAVE, 2013, p. 23, grifos do autor).

O conceito de participação abordado por Diaz-Bordenave (2013) é mais complexo do que o simples fato de estar presente em um ambiente. Assim, consoante ao autor, compreendemos a participação como um processo interior de pertença a um ambiente, tendo consciência da importante condução do ato de participar, para poder contribuir nas ações da democracia participativa. Além do conceito de participação, existem diversas maneiras de exercer “as participações” nos ambientes sociais; assim como o conceito de democracia é diverso e há modos distintos de desempenha-la, no ato de participar, pode se ter diferentes formas de exercer esse ato.

Na perspectiva da participação de Diaz-Bordenave (2013), existem seis maneiras diferentes no ato de participar, quais sejam: i) Participação de fato, considerada como aquela participação familiar e nas tarefas substanciais; ii) Participação espontânea, que se refere à formação de grupos de amigos, vizinhos, “panelinhas” e “gangs”; iii) Participação imposta, aquela em que os indivíduos são obrigados a fazer parte de grupos e realizar certas tarefas consideradas indispensáveis (exemplos das escolas e exército); iv) Participação voluntária, referente a grupos formados pelos próprios participantes, como sindicatos, associações profissionais, cooperativas e partidos políticos, os quais definem seus próprios objetivos, métodos e organização de maneira geral; v) Participação provocada, em que as participações são provocadas por agentes externos que ajudam a realizar seus objetivos ou manipulam a fim de atingir objetivos próprios; e vi) Participação concedida, considerada uma participação que “viria a ser parte de poder ou de influência exercida pelos subordinados e considerada como legítima por eles mesmos e seus superiores” (DIAZ-BORDENAVE, 2013, p. 29). Este modelo de participação concedida se aproxima do planejamento participativo exercido, em grande maioria, pelas escolas.

Diaz-Bordenave (2013, p. 29-30) considera planejamento participativo a ação que:

Implantada por alguns organismos oficiais, frequentemente não é mais que um tipo de participação concedida, e às vezes faz parte da ideologia necessária para o exercício do projeto direção-dominância [...] o planejamento tem seu lado positivo, encerra em si mesma um potencial de crescimento de consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder.

A participação concedida torna-se oportunidade de exercer o crescimento da consciência crítica; ademais, ainda que essa maneira de participação possa se desenvolver como processo de ação estabelecida para certa dominação em reuniões, nas situações em que for uma participação conquistada para o exercício da autonomia, ela pode ser proveitosa, contribuindo para a aprimorar alguns aspectos no âmbito escolar, por exemplo, as tomadas de decisões

escolares, o trabalho dos Conselhos de classe, os encontros para elaborar e realizar o PPP da escola.

Na educação, a participação é projetada para uma proximidade com a realidade da comunidade tendo em vista a melhoria da educação, onde os agentes sociais envolvidos têm mais probabilidade de serem exitosos nas metas e objetivos traçados, já que são conhecedores da sua realidade. Do mesmo modo que Diaz-Bordenave (2013) caracteriza a participação concedida como um potencial de crescimento de consciência crítica, Demo (2013) atribui o exercício da crítica e autocrítica como necessário ao planejamento participativo, afirmando que a participação pode ser vista como a maneira que os poderes impõem menos. Nesse sentido, este autor afirma que a ação participativa:

Passa por dois momentos cruciais: pela autocrítica, que sabe corajosamente reconhecer suas tendências impositivas, e pelo o diálogo aberto com os interessados, [...] o processo de convencimento se faça dentro de um espaço conquistado de participação [...] partindo dos interesses da comunidade levando em conta sua contribuição e sua potencialidade (DEMO, 2013, p. 21).

Com isso, participar é um processo de conquista, visto por Demo (2013) como a forma que a sociedade dispõe para debater e planejar suas necessidades reais, em que os participantes são autônomos e críticos ao saberem a maneira de contribuir ativamente, posto que a comunidade é conhecedora das suas reais necessidades, bem como de seus deveres atuantes.

Nesse sentido, o processo de descentralização ocorre por meio da participação política da comunidade escolar nas tomadas de decisões do PPP, como também do seu acompanhamento e elaboração. O exercício do direito de participação:

Passa normalmente pelas fases de planejamento participativo; tomada de consciência, que descobre a discriminação como injustiça; proposta de enfrentamento prático da questão; necessidade de organização política. [...] mostra a importância de duas faces: a face sócio-econômica, no sentido de que o processo de conquista se solidifica melhor, quando se auto-sustenta; a face política, no sentido da importância da organização competente (DEMO, 2013, p. 63).

Para Demo (2013), o processo de participação é uma conquista do direito de poder decidir politicamente e com responsabilidade; isso é válido para a construção do PPP, em que os diferentes segmentos têm o direito de participar.

Além da participação ser prática importante para as decisões da escola, é preciso verificar em quais condições a participação está se consolidando na realidade nesse ambiente. Paro (2017, p. 43-47) expõe a existência de quatro condicionantes necessárias para verificar as condições em que a participação se torna realidade na escola. Entre elas, primeiramente são

apresentadas: as condições de trabalho e as condicionantes da participação, que referem-se à parte de uma gestão participativa; e as condições objetivas, em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar, considerando a estrutura, os materiais de apoio pedagógico e as condições do trabalho.

Em seguida, são abordadas as condicionantes institucionais, que são denominadas de organização formal da escola, ou seja, a forma como a escola é organizada quanto ao caráter hierárquico na distribuição da autoridade (mando/submissão, relações horizontais ou verticais), refletindo se isso pode favorecer ou não o envolvimento democrático participativo na escola.

Em terceiro, são expostas as condicionantes político-sociais, que dizem respeito: aos interesses dos grupos dentro da escola, se referindo às expressões de interesse nas relações interpessoais que acontecem em reuniões de pais, encontros dos Conselhos Escolares; e à maneira como as causas coletivas são abordadas e apoiadas ou não pelos integrantes dos grupos representativos da escola.

E, por último, são enfatizadas as condicionantes ideológicas da participação que, segundo Paro (2017, p. 47), são entendidas como:

Todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros. [...] é preciso levar em conta que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/ impede a participação dos usuários.

Assim, de igual maneira como é importante considerar a visão ideológica da escola quanto ao respeito pela comunidade, as condicionantes ideológicas são importantes na postura diante da própria participação popular nos espaços democráticos da escola.

Os quatro condicionantes arroladas por Paro (2017) necessários para verificar as condições em que a participação se torna realidade na escola, apresentam as singularidades existentes no ato de participar; bem como esclarecem a compreensão de que a participação é um ato complexo, o qual envolve as condições favoráveis do espaço escolar para a abertura das relações horizontais, as condições de estruturas e materiais, as condições favoráveis dos interesses dos integrantes dos grupos e das condicionantes ideológicas. Muito embora a ação de participar seja imprevisível e instável, ainda assim ela é uma ação de conquista de espaço, visibilidade e atuação de melhorias para a educação no caminho da democracia.

Nessa perspectiva, a participação é considerada uma conquista e, ao observarmos a introdução do modelo democrático no decorrer dos anos, com a aprovação da CF/88 e da LDBEN, vemos que a participação na sociedade foi tomando forma e espaço no nosso país,

especificamente, em relação à educação e à escola; deste modo, o sistema democrático vem provocando mudanças do modelo de poder centralizado para o poder descentralizado.

Em outras palavras esses marcos legais vêm fazendo com que a participação seja constituída no caminho do exercício da tomada de decisão nos diferentes âmbitos, antes determinada apenas no âmbito federal, e fosse sendo descentralizado, isso a fim de que as esferas municipais e estaduais também tenham iniciativas de participação por meio de processo colaborativo que envolva a sociedade.

Para que a participação aconteça de fato, é necessário que a comunidade escolar exerça a autonomia. Compreendemos autonomia conforme a concepção de Freire (2019), que a define como um processo interno de liberdade, “construído na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas[...] ou mesmo na responsabilidade que vai sendo assumida” (FREIRE, 2019, p.). Dado isso, a autonomia é vista pelo autor como ação, processo de liberdade individual e coletivo, desenvolvida através do conhecimento; sua construção se dá no momento em que a liberdade preenche o espaço antes ocupado pela dependência por meio da responsabilidade e tomada de decisão. Segundo Freire:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladas de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2019, p. 64).

De acordo com a fala do autor, entendemos que a autonomia vai se construindo durante toda a vida a partir das experiências estimuladas de decisão e responsabilidade; decisão e autonomia são processos intrínsecos e simultâneos, logo exercer a autonomia é ação de tomar decisões, é ato de decidir.

Nas escolas, a autonomia ocorre também na participação; se materializa na presença dos segmentos sociais, nos Conselhos Escolares e de Classe e na construção do PPP. Esse envolvimento exige que a sociedade tenha conhecimento e esclarecimento crítico do papel de participar, assim como do ato político e da pertença social/local/escolar nas decisões da escola referentes ao Projeto Político-Pedagógico, frente à institucionalização da BNCC que vem acontecendo através da ProBNCC. É isso que buscamos investigar nas escolas municipais de Itajá/RN pesquisadas neste trabalho.

Assim, é necessário traçar caminhos de estudo para compreender como surgiu a BNCC no Brasil, suas repercussões e os marcos legais que a legitima, bem como entender como

funciona a ProBNCC, a importância do PPP para escola, o seu papel para o caminho da autonomia e o exercício da democracia escolar, o que será explanado no próximo tópico.

2.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O Projeto Político Pedagógico, por ser um documento que organiza o trabalho pedagógico da escola, é um meio para possibilitar ações no caminho da gestão democrática, sendo importante para a efetivação desta concepção de gestão no ambiente escolar. Entretanto, ela só será realizada, concretizada se, além do amparo na CF/88, se houver o envolvimento da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o PPP é entendido como o documento norteador do trabalho pedagógico da escola, devendo-se levar em consideração para sua constituição os seguintes aspectos: Finalidades da escola; Estrutura organizacional; Currículo; Tempo escolar; Processo de decisão; Relações de trabalho; e Avaliação. Esse documento aponta os caminhos que a escola deverá seguir, o que ela é, quais as suas potencialidades e os objetivos a serem atingidos enquanto fruto da ação pedagógica coletiva.

Ao se compreender o que é projeto, vemos a proximidade com projetar, que significa “lançar para frente” (VEIGA, 2013; GADOTTI, 2012). Nessa perspectiva, o PPP é entendido, pelos pesquisadores dessa temática, como a função de antever um futuro diferente do presente, visto que realizar um projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido sobre o que se quer inovar (VEIGA, 2013; GADOTTI, 2012).

Nesse segmento, Veiga (2013) aborda a importância do compromisso de elaborar um PPP de maneira conjunta, em que:

O projeto vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, o projeto não é algo construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2013, p. 12-13).

Conforme o exposto, a projeção de se elaborar o PPP da escola é buscar um novo rumo, uma direção seja pedagógica, política ou no sentido de democratizar o contexto escolar. Essa ação requer mais do que a intenção, pois são necessárias ações conjuntas com a comunidade escolar para tornar o projeto exequível na escola.

Com base em estudos de Oliveira e Oliveira (2019, p. 73), inferimos o processo de elaboração do PPP “[...] como necessário ao trabalho coletivo na escola, enquanto planejamento a médio e longo prazos, com a finalidade de construir uma identidade própria.” Com isso, faz-se importante elaborar o PPP conjuntamente para que se possa torná-lo um compromisso de todos que compõem a comunidade escolar, pois esse documento é a identidade da escola, portanto, configura-se como imprescindível.

Por ser um documento de identidade escolar, o projeto se torna o meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns, “[...] sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas” (VEIGA, 2018, p. 50).

Além do trabalho colaborativo, o PPP tem uma função política que norteia a tomada de decisões para que se possa melhorar o ambiente escolar, seja estrutural ou no sentido pedagógico. Segundo Veiga (2018), tais decisões são primordiais na elaboração ou revisão do documento. Contudo, para isso acontecer, ele precisa contemplar algumas características fundamentais e sistemáticas, considerando que:

- a) É um movimento constante para orientar a reflexão e a ação da escola. É um movimento de luta em prol da democratização escolar;
- b) Está voltado para inclusão para atender a diversidade de estudantes;
- c) É coletivo e integrador fundado no princípio da gestão democrática;
- d) Há um vínculo muito estreito entre autonomia e projeto político-pedagógico;
- e) A legitimidade de um projeto está ligado ao tipo de participação de todos os envolvidos no processo educativo;
- f) Configura unicidade e coerência ao processo educativo. (VEIGA, 2018, p. 51).

Compreendemos, assim, que a elaboração ou redefinição do PPP da escola não é um ato simples e sem intencionalidades, mas, pelo contrário, esse exercício deve ser ação propícia de descentralização e autonomia escolar. Ele necessita ser elaborado com critérios bem articulados, como já explanado por Veiga (2018), em que a articulação em torno da construção desse documento esteja intimamente ligada à ação reflexiva da escola, à luta pela democratização, à inclusão e, principalmente, que a sua validade esteja diretamente relacionada ao tipo de participação no processo educativo e ao exercício democrático escolar.

Atualmente, tendo em vista a importância de as escolas terem seus respectivos PPPs, os quais encerram em seu processo um constante exercício de autonomia, participação e democracia, ocorreram mudanças nas políticas educacionais, mais precisamente nas que competem à organização do currículo e, conseqüentemente, às práticas pedagógicas escolares, em que se enquadra a Base Nacional Curricular Comum.

Em 2017, a versão final da BNCC foi entregue ao Conselho Nacional de Educação, mas o seu processo de legitimidade tem relação com fatos ocorridos anteriormente ao referido ano. Como já destacado ao longo desta pesquisa, a BNCC e sua implementação estão regulamentadas na legislação vigente no Brasil pela Resolução CNE/CP nº 2/2017. Com a aprovação da BNCC, os PPPs escolares ficam em evidência pela obrigatoriedade de serem realinhados, conforme a nova organização curricular.

É importante compreendermos a BNCC, objeto da nossa discussão, como uma política educacional. A partir dela compreendemos que o papel do Estado é redefinido de “Estado executor ao Estado regulador/avaliador” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 92). No pós-reforma do Estado da década de 1990, suas funcionalidades foram ressignificadas, saindo do poder centrado do Estado para dar abertura às organizações não governamentais de atuarem em âmbitos econômicos, sociais e educacionais.

Com o Neoliberalismo, a ideia de liberdade individual ganha novas proporções, e somada ao viés da competitividade, dá ênfase ao homem empreendedor que pode atingir seus objetivos e, a partir da sua habilidade e competência, passa a utilizar novas formas de atuação. O mercado começa a se apoiar no Estado para criar as condições favoráveis ao seu desenvolvimento, influenciando diretamente a formulação de políticas públicas, as quais de forma estratégica têm atingido a subjetividade das pessoas.

Nesse contexto, o Estado passa a ser regulador do mercado, conforme ressalta Peroni (2013, p. 45) ao demonstrar a intencionalidade da ação do Estado como: “Tênue e fortuita na intervenção do Estado nos mecanismos regulatórios [...] a intervenção do Estado deverá ser como exceção e não como regra, o Estado é instado apenas em situações atípicas, convenientes para o mercado”. Isso reforça as bases do Estado Neoliberal, com pouca intervenção do Estado, deixando o mercado atuar com autonomia nas esferas sociais como saúde e educação.

No cenário educacional, o mercado neoliberal adentra o ensino através das novas tecnologias de propagação de ações que visam a responsabilização individual dos sujeitos pelo alcance de metas na educação; essas ações passaram a ser atreladas, ainda, a sistemas de bonificação com estímulo à concorrência, às iniciativas de parcerias entre organizações não governamentais no setor da educação, seja promovendo projetos esportivos e interativos ou mesmo desempenhando e elaborando planos mercadológicos que apontam para a elevação da qualidade na educação, sendo estas algumas das ações empreendidas pelas reformas educacionais desenvolvidas em diferentes países.

Grupos não-governamentais, tais como Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Instituto Natura, apoiam diversas causas sociais e vêm desenvolvendo uma rede de apoio na

aprovação e implementação da BNCC nos últimos anos. É no seio das políticas na educação e no mercado que surge e é aprovada a BNCC. Assim sendo, a educação passa a sofrer influências dos órgãos do chamado terceiro setor, caracterizado por ações desses grupos não-governamentais, os quais foram criando forças no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, posteriormente, se introduziram no âmbito educacional por meio de empresas não governamentais.

Entre os grupos sociais com fortes influências na BNCC, destaca-se o Movimento Pela Base (MBNC) formado em 2013 por um grupo de educadores e que se auto intitula como não governamental. Segundo informações disponibilizadas em site próprio⁴, o MBNC:

Formou-se um grupo, que, desde então, busca facilitar e acelerar o processo de construção da Base, apoiando e disseminando pesquisas e insumos técnicos que alimentem o debate e mobilizando atores como gestores, acadêmicos, pesquisadores, professores, líderes da sociedade civil organizada em torno da causa. (MBNC, 2015).

Ainda que o movimento MBNC transpareça de maneira positiva na construção da BNCC, ele traz intenções de organizações não governamentais, assim:

Esse movimento iniciou em abril de 2013, durante um seminário internacional que reuniu algumas instituições brasileiras do setor educacional organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e Fundação Lemann. Participaram a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação. Na ocasião, para os participantes, ficou claro que adotar uma Base Nacional Comum era um passo fundamental para promover a equidade educacional e o alinhamento do sistema educacional brasileiro. Ou seja, a criação de uma base serviria como “espinha dorsal” para os direitos de aprendizagem de cada aluno, a formação dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 344).

Esse grupo é formado por grandes instituições privadas que se articulam com instituições educacionais globais, visando promover mudanças educacionais nos países, em específico no currículo e na avaliação e, indiretamente, na formação de professores influenciados por reformas ocorridas em países Ingleses, como no Reino Unido, Chile, Austrália e Estados Unidos.

É com base nessas mudanças advindas da Reforma de Estado, fortemente alinhado pelo mercado neoliberal, que as políticas para educação são afetadas pelo terceiro setor (público não estatal), contexto em que o debate sobre a BNCC vem sendo consolidado. Sabe-se que as

⁴ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>

pretensões para se elaborar uma Base Nacional Curricular vêm sendo evidenciadas desde a década de 1990, através dos parâmetros e documentos da educação, a exemplo do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação, o qual apresenta uma tentativa de delinear as disciplinas necessárias para educação básica; pretensões ainda mais definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para todos os níveis; e, posteriormente, na Lei 13.005/2014 do PNE, em que é estabelecida, entre as metas do documento, a necessidade de uma base nacional curricular.

Contudo, percebemos que as intenções de se ter uma base nacional já vinha sendo sinalizadas desde a CF/88, a qual prevê em seu artigo 210 que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental. [...]” (BRASIL, 1988, p. 124); assim como, em seguida, na LDBEN, em seu artigo 26, o qual vê como necessidade a existência de uma base nacional comum para a Educação Básica, determinando que: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter base nacional comum, ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, p. 14).

Essa necessidade de se efetivar uma base nacional no Brasil, já nos anos 2000, é sinaliza com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCNEs) para todos os níveis, que culminou em 2010 com a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes da Educação Básica. Esse documento legisla acerca dos diferentes níveis e modalidades da educação infantil ao ensino médio, contribuindo para o debate sobre a necessidade de se estabelecer uma base curricular nacional.

Posteriormente, em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, com vigência para 10 anos, compreendendo 20 metas para melhoria da qualidade da educação e reafirmando a necessidade da base comum curricular. Esse documento define, ainda, que a União, os Estados e os municípios devem implantar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a BNCC (BRASIL, 2014), trazendo sua definição a partir do subitem 2.2 da meta 2:

2.2 Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito de instância permanente no que trata o § 5º do artigo 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configuram a Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 51).

Deste modo, sabendo que o assunto sobre a BNCC ganhou destaque no ano de 2014, quando o Ministério da Educação (MEC), ainda no primeiro governo da então Presidente Dilma

Rousseff, retomou as discussões no tocante à construção dos direitos de aprendizagem para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. No texto do PNE, a BNCC aparece vinculada às metas que tratam da universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); da avaliação e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (meta 7); e da formação de professores (meta 15) (BRASIL, 2014).

Todavia, as críticas à BNCC são expostas em trabalhos feitos por autores renomados em todo o Brasil. Muitos pesquisadores da educação, e principalmente das políticas públicas educacionais, publicaram suas visões acerca das consequências dessa base curricular para a educação do país. Peroni e Caetano (2015), em análise das políticas advindas do Estado neoliberal, contextualizam que:

A BNCC tornou-se um campo de disputas na educação brasileira em que diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo. A disputa pelo currículo torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola. Com esse objetivo, sujeitos individuais e coletivos organizados em instituições públicas e privadas vêm se articulando por meio de seminários, debates e relatos de experiências internacionais (PERONI; CAETANO, 2015, p. 341).

Ainda que Peroni e Caetano (2015) vejam a base como ambiente de disputa da definição de currículo, a BNCC torna-se uma parte importante da construção do currículo escolar da educação básica brasileira, mas também ela se apresenta como campo de disputas profundas entre projetos distintos de sociedade e de educação, reiterando que o centro da discussão é o projeto de nação atual, assim como estão no centro da discussão as questões atuais relativas ao desenvolvimento e à inclusão social.

Outras questões de análise são apontadas por especialistas da educação quando se fala do currículo posto pela base. A esse respeito, Veiga (2018) traz uma visão contextualizada sobre os aspectos falhos arrolados por entidades acadêmicas, dentre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), aduzindo que:

a) A BNCC é doutrinária, sem base científica e pedagógica; b) Transfere responsabilidade com a educação do Estado para os professores e equipes gestoras; c) Tem propostas tecnicistas fundamentada na racionalidade técnica e esvaziada de conteúdo político e tendência meritocracia e empresarial; d) É inspirada em experiências centralizadoras do currículo; e) A unificação fere a autonomia da escola e dos diferentes sujeitos; f) A metodologia adotada optou pela escuta aos especialistas e silenciou outras vozes: professores, pesquisadores e estudantes, e outros; g) A segmentação em dois documentos – um para educação infantil e o ensino fundamental, outro para o ensino médio – acabou por fragmentar o sentido da integração entre as etapas da educação básica. (VEIGA, 2018, p. 56).

Esses apontamentos nos possibilitam perceber que essa política aprovada vai no sentido contrário a uma proposta de gestão democrática, fundamentada na autonomia, com participação da comunidade escolar nas questões importantes da escola, como o currículo, o pedagógico e os pontos relacionados à gestão. Por mais que a base curricular tenha sido apresentada como necessária pela legislação nacional (CF/88, LDBEN/1996 e PNE/2014-2024), a BNCC, após aprovada, suscitou bastante repercussões, críticas e apoiadores da proposta curricular unificada em todo território brasileiro.

Assim, a base de 2017, a última versão, foi considerada um documento que viola os princípios democráticos por entidades acadêmicas renomadas, como ANPED e ABdC. Foi questionado o grau de participação do setor da educação, a ausência de um espaço adequado da participação dos profissionais da educação em sua formulação e desenvolvimento e também o fato de não poderem eleger os representantes a frente da base, além da falta de transparência nas ações desenvolvidas. Os princípios democráticos de participação são direitos alicerçados nas leis da CF/88 e da LDBEN/1996, desta forma, é importante destacar que a BNCC, além de se justificar como prevista em lei, afirma que sua elaboração foi “preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2017a, p. 5).

A partir desse discurso de que a BNCC foi elaborada com a participação da sociedade, bem como de especialistas da educação, compreendemos que o documento afirma ter sido construído com valiosa participação, podendo ser interpretado que esse processo foi construído de forma democrática; Outro ponto que merece ressalva é quando se refere a participação de especialistas da educação nesse processo, podendo ser compreendido que se está falando de pessoas próprias da área da educação e que entendem bem do assunto.

A participação da sociedade civil na elaboração da BNCC se deu em dois momentos breves, nos quais as escolas da educação básica, por meio de uma chamada do Ministério da Educação, promoveram o chamado de Dia D da Base, tendo sido escolhido um dia para acontecer essa participação. Nesse Dia D, ocorrido em 2017, houve audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para a discussão sobre o documento com relação às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Esse dia D pode ser entendido mais como um dia para a comunidade escolar tomar conhecimento do documento, do que para a contribuição efetiva dela na sua construção, tendo em vista que o texto da BNCC é bem extenso com mais de 400 páginas e que, para uma leitura

aprofundada, com momentos de discussão e contribuição, apenas um dia é insuficiente, pois se trata de um documento de grande valia para a educação básica brasileira.

Após a homologação da versão de 2017, aconteceu o segundo Dia D, já no ano de 2018, para a discussão da implementação da BNCC, como pode ser visto a seguir:

Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira (MEC, 2017, s/p).

Logo, é dessa forma que se caracteriza a participação da comunidade escolar com a BNCC, em dois dias diferentes: no primeiro Dia D em 2017, no processo de sua construção, e no segundo Dia D em 2018, para tomar ciência da sua implementação nas escolas de educação básica de todo o Brasil. Sobre o discurso disseminado pelo MEC a respeito da participação da sociedade civil participação, Cássio (2017) afirma que aconteceu uma forma de “participacionismo”, em que a consulta pública serviu mais para legitimar os “discursos oficiais sobre ‘participação’ [...] do que de produtor de efetiva participação social na construção da política curricular” (CÁSSIO, 2017, s/p, **grifos do autor**).

Diante do exposto, entendemos que a consulta, a participação social e a discussão preconizadas na gestão democrática, presente no texto da nossa CF e nas leis educacionais, se contradizem na elaboração da base. Em âmbito jurídico, a BNCC surge articulada em resposta às necessidades previstas nas determinações legais nacionais, e envolvida por intencionalidades.

Em seguimento, a BNCC é aprovada no final de 2017, com diversos textos analisados no Congresso Nacional, em ouvidorias públicas e mediante a críticas advindas de teóricos e pesquisadores da educação brasileira, entre estas destacam-se: as influências dos setores privados e não governamentais no Movimento pela Base (PERONE; CAETANO, 2015); assim como a questão da qualidade curricular da Base (SAVIANI, 2016), verticalização curricular e currículo reduzido (VEIGA, 2018).

Deste modo, foi em meio a essas pretensões históricas, políticas, sociais e, principalmente, educacionais que a BNCC é aprovada e, com isso, a educação vive um outro contexto: o da obrigatoriedade de alinhar seus respectivos PPPs à base. Esse alinhamento tem sido realizado nas escolas através do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, tema do próximo tópico.

2.4 O PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (PROBNCC)

Para acompanhar os Estados e municípios na monitoração, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC, o MEC lançou o ProBNCC por meio da Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018. A referida portaria, em seu artigo primeiro, determina:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e municípios. (BRASIL, 2018, s/p).

O ProBNCC tem como objetivo orientar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação e as Secretarias Municipais de Educação no processo de revisão ou elaboração e implementação do PPP e dos seus respectivos currículos alinhados à BNCC. No ano de 2018, sua implementação estava centrada apenas no ciclo 1 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, articulando uma equipe de 31 professores por Estado e 30 no Distrito Federal. Já no ano de 2019, ele seguiu para o ciclo 2 de Educação Infantil e Ensino Fundamental e para o ciclo 1 do Ensino Médio, articulando uma equipe adicional de 26 pessoas por Estado.

Esse programa concede bolsas para as equipes de cada Estado e do Distrito Federal, sendo concedidas aos:

I. Coordenador Estadual; II. Coordenador de Etapa – Educação Infantil; III. Coordenador de Etapa – Ensino Fundamental IV. Coordenador de Etapa – Ensino Médio; VI. Redator Formador de Currículo – Educação Infantil; VII. Redator Formador de Currículo – Ensino Fundamental – Componentes Curriculares; VIII. Redator Formador de Currículo – Ensino Médio – Área/Componente; IX. Articulador de Regime de Colaboração; X. Articulador dos Conselhos de Educação; XI. Coordenador de Área – Ensino Médio; XII. Articulador de Itinerários Formativos – Ensino Médio; e XIII. Articulador entre Etapas, Ensino Médio. (BRASIL, 2019).

O documento do ProBNCC define atribuições específicas e as responsabilidades para cada cargo de bolsista, que são exigidas para Coordenador Estadual, Articulador de Regime de colaboração, Coordenadores de Etapas e Redatores. Em relação à Coordenação Estadual, ela é exercida por dois Coordenadores, sendo que um é indicado pelo Consed e outro pela Undime, tendo como principais atribuições: articular equipes das secretarias estadual e municipais; alinhar decisões com o Consed e a seccional da Undime; apoiar a secretaria estadual e a seccional da Undime na articulação com os Conselhos de educação (estadual e municipais);

planejar o cronograma e garantir o cumprimento dos prazos; alinhar atividades com o analista de gestão e o articulador de regime de colaboração; orientar as equipes de coordenação e redação; organizar a consulta pública; e encaminhar a versão final do documento para validação da secretaria estadual e da Undime.

Cada Estado conta com um Articulador do Regime de colaboração, que é indicado pela Undime e tem como principais funções: articular as equipes das secretarias estadual e municipais; alinhar decisões com o Consed e a seccional da Undime; apoiar a secretaria estadual e a seccional da Undime na articulação com os Conselhos de educação (estadual e municipais); planejar o cronograma e garantir o cumprimento dos prazos; alinhar atividades com o analista de gestão e o articulador de regime de colaboração; orientar as equipes de coordenação e redação; organizar a consulta pública; encaminhar a versão final do documento para validação da secretaria estadual e Undime; articular com órgãos estaduais a participação dos municípios; mobilizar redes municipais a discutir o documento curricular; apoiar encontros regionais, comunicar e engajar municípios; e apoiar a coordenação estadual.

Cada nível educacional – Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio – conta com um Coordenador de Etapas, que tem as funções de coordenar a equipe de currículo na estruturação, redação e ajustes pós-consulta pública; garantir a coerência e continuidade do documento entre as diferentes faixas etárias, as etapas da Educação Básica e a transição Educação Infantil – Ensino Fundamental; e acompanhar e apoiar o trabalho dos redatores de currículo.

Os Redatores, por sua vez, devem coordenar grupos de trabalho de seu respectivo componente e outras organizações interdisciplinares; redigir o documento curricular; realizar oficinas com equipes técnicas pedagógicas das secretarias, gestores pedagógicos e professores sobre o documento curricular; dialogar sobre transições entre as etapas com coordenadores e redatores; analisar devolutivas de consultas públicas e sistematizá-las; reescrever documento curricular com base nos resultados das consultas públicas; e apoiar o processo de (re)elaboração curricular em todas as etapas.

É previsto que a participação no ProBNCC dar-se-á mediante assinatura do “Termo de Adesão pelo Secretário Estadual ou Distrital de Educação e pelo Presidente da Seccional da Undime do Estado” (BRASIL, 2019, p. 5). Depois dos termos de adesão serem assinados, as unidades federativas (Estados, municípios e Distrito Federal) que aderiram ao programa contam com apoio para implementar os currículos através da BNCC, assim, são assistidas com os serviços de:

1. Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas - PAR às Seduc, com vistas a assegurar: (i) a qualidade técnica na construção do documento curricular em regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e municípios para toda a Educação Básica, e (ii) a implementação dos currículos elaborados à luz da BNCC;
2. Formação oferecida pelo MEC para equipes de currículo e gestão do Programa nos Estados; e
3. Assistência técnica que contempla: (i) pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC, via FNDE (ii) contratação de analistas de gestão, (iii) equipe alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do Programa, (iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para apoiar a (re)elaboração do currículo e as consultas públicas (BRASIL, 2019, p. 5).

Além da assistência financeira, formativa e técnica para a efetivação da BNCC nas escolas, o ProBNCC está organizado em dois ciclos. No ciclo 1, é feita a revisão e/ou elaboração do currículo do Ensino Médio. Neste caso, os principais desafios para se proceder esse momento de revisão e/ou elaboração são “elaborar os itinerários formativos de forma interessante para os alunos e que a rede seja capaz de oferecer, e incluir nos currículos” (BRASIL, 2019, p. 47), assim como confeccionar as orientações para os professores no tocante a como ensinar aos alunos as competências gerais da BNCC de maneira prática.

No ciclo 2, são definidos três objetivos e as metas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O primeiro é “Formar os profissionais da educação das redes estaduais e municipais com relação aos novos currículos, alinhados à BNCC.”; o segundo é “Atingir 30 horas de formações com 70% de docentes, bem como relatar alguma dificuldade sobre as formações.”; e o terceiro objetivo é “Revisar os projetos pedagógicos das escolas das redes estaduais e municipais com relação aos novos currículos.” (BRASIL, 2019, p. 46). A figura abaixo retrata o cronograma das atividades desenvolvidas pelo ProBNCC nesse ciclo da Educação Infantil e Ensino Fundamental, organizado para os bolsistas desenvolverem suas atividades entre abril e dezembro de 2019:

Figura 2: Cronograma de atividades do Ciclo 2 da Educação Infantil e Ensino Fundamental

Documento Orientador do ProBNCC 2019

Ciclo 2 de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Cronograma de atividades para os bolsistas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2019:

Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	
Estabelecer Governança									
Formação das Regionais									
		Formação das Equipes Gestoras							
				Formação dos Professores					
			Realização do "Dia do PP"		Revisão dos Projetos Pedagógicos				

Fonte: Copilado do documento ProBNCC, disponível no site: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf

Essas etapas estão bem pontuais e sistematizadas para o ano de 2019, as quais preveem estabelecer a governança, as formações regionais dos formadores regionais, das equipes gestoras, dos professores, até a elaboração e revisão dos PPPs das escolas. No documento que instituiu o ProBNCC, é apresentado como um desafio atingir as instruções para efetivar a adequação dos currículos com qualidade, bem como atender as necessidades do Guia de Implementação da BNCC; mesmo assim, ele foi o responsável por organizar as ações a fim da implementação dos novos currículos alinhados aos respectivos PPP das escolas estaduais e municipais.

O MEC, através do “Movimento Pela Base”, também disponibilizou documentos para estudo e orientação para as escolas no site da BNCC, entre eles estão as Orientações para Reformulação dos Projetos Pedagógicos à luz dos novos currículos. Esse é um guia de orientações gerais para implementar a reformulação do PPP à BNCC, no qual fica determinado que:

[...] a partir de 2019, os professores deverão ser formados para o trabalho com os novos currículos. A formação deverá dar-se não apenas em atividades oferecidas pelas equipes centrais [...] mas também no dia-a-dia das escolas, a partir da atuação da equipe gestora como condutora desse processo formativo. (BRASIL, 2018, p. 1).

Desse modo, o guia apresenta um roteiro basilar para elaboração ou realinhamento dos PPP, mesmo compreendendo que este é um documento particular e de autonomia, e cada escola e, portanto, pode apresentar diferentes estruturas e elementos. Nesse viés, destacamos como esse guia sugere alguns componentes importantes com os cinco seguintes eixos:

Contextualização histórica e caracterização; Diagnóstico de indicadores educacionais; Missão, visão e princípios; Fundamentação teórica e bases legais; e Plano de Ação.

O guia de Orientações para Reformulação dos Projetos Pedagógicos à luz dos novos currículos ainda sugere um fluxo de trabalho para a revisão curricular com dez etapas a serem adotadas, sendo essas:

1ª etapa: envolvimento e sensibilização da equipe da escola para o trabalho; 2ª etapa: planejamento do processo pela equipe gestora, definindo-se ações, prazos e responsáveis; 3ª etapa: estudo dos principais aspectos do novo currículo local e do papel de um novo PP no contexto da implementação da BNCC; 4ª etapa: levantamento de dados (ex: contexto, caracterização, diagnóstico) e leitura crítica e reflexiva do PP anterior pela equipe da escola; 5ª etapa: mobilização da comunidade escolar externa (pais, familiares, grupos sociais relacionados) para discussão e coleta de contribuições; 6ª etapa: análise dos dados e definição da estrutura e prioridades do PP pela equipe da escola; 7ª etapa: socialização dos dados e da estrutura do documento para discussão e validação da comunidade escolar externa; 8ª etapa: redação do texto pela equipe da escola; 9ª etapa: validação pela comunidade escolar externa; 10ª etapa: divulgação da versão final. (BRASIL, 2018, p. 2).

No texto final do guia, ainda é orientado que o “processo de revisão do PP deve acontecer de maneira paralela (e não anterior) ao início da formação de professores no dia a dia da escola.” (BRASIL, 2018, p. 2).

Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Itajá/RN firmou acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte-SEEARN por meio do “Acordo de cooperação que entre si celebram, a Secretaria Municipal de Educação de Itajá, e a SEEC/RN, amparado pela secretaria estadual de educação através da Portaria-SEI Nº 189, de 07 de maio de 2019 para os fins que se especifica” (ITAJÁ, 2019, p.1).

O documento do acordo entre Estado do RN e município de Itajá/RN, disponibilizado pela secretaria de educação de Itajá/RN, é normativo, com nove cláusulas com a organização das responsabilidades da UNDIME, da SEEARN e do município de Itajá/RN alusiva à implementação da BNCC aos novos currículos estaduais e municipais. Esse documento tem por objetivo alcançar as seguintes etapas: Implementação e formação continuada sob o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a educação infantil e ensino fundamental; (Re)elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas; e Monitoramento e avaliação das ações.

A Portaria - SEI nº 189, de 07 de maio de 2019, considera a necessidade de garantir as diretrizes educacionais comuns a todo o Território Estadual, mantendo a especificidade de cada Ente Federado e a efetivação do regime de colaboração entre o Estado do Rio Grande do Norte

e seus Municípios. No seu artigo 11, essa Portaria ainda especifica como será a adesão de convênios entre o Estado e os municípios:

Art. 11 A adesão aos projetos, programas e convênios que serão firmados entre o Estado do Rio Grande do Norte e seus Municípios devem prever atividades conjuntas que contemplem a definição de diretrizes, estratégias e competências a serem executadas no âmbito do SEARN, estabelecendo as atribuições de cada partícipe na implantação dos Sistemas de Ensino Articulados do Rio Grande do Norte. (RIO GRANDE DO NORTE, 2019b, p. 1).

Esclarece, assim, que a adesão aos programas, projetos, convênios e termos de adesão, firmados no âmbito dos Sistemas de Ensino Articulados do Estado do Rio Grande do Norte/SEARN e municípios, ocorrerá de forma conjunta. Ademais, no artigo da mesma Portaria SEI nº 189, de 07 de maio de 2019 (RIO GRANDE DO NORTE, 2019b, p. 1), quanto aos relatórios e à prestação de contas, explicita que se dará através do Sistema Integrado de Gestão da Educação – SIGEduc, assim como o acordo firmado ente SEEC do RN e SEMED de Itajá/RN.

O acordo ente SEEC do RN e SEMED de Itajá/RN foi emitido, segundo o documento, em setembro de 2019 e tem durabilidade de vinte e quatro meses. A cláusula quinta desse acordo diz respeito às obrigações do município por intermédio da Secretária de Educação. São oito obrigações, entre elas destacamos:

- 5.1. Conhecer o Guia de Implementação da Base Nacional Curricular- orientações para o processo de implementação da BNCC (2018);
- 5.2. Indicar um seu quadro permanente para compor a Equipe Regional de Gestão (Articulador), considerando o perfil e as responsabilidades inerentes a esse profissional de acordo com as atribuições contidas na cláusula 6;
- 5.3. Indicar 3 coordenadores pedagógicos das escolas municipais (sendo 01 da Educação Infantil, 01 do Ensino Fundamental anos iniciais e 01 coordenador do Ensino Fundamental anos finais) que atuaram como formadores locais, considerando as especificações previstas na cláusula 6 desse documento;
- 5.4. Disponibilizar, quando necessário, recursos financeiros (locomoção, estadia, alimentação) para que os profissionais indicados pela Secretaria Municipal de Educação (formadores regionais) possam estar presentes em todo processo formativo e/ou quando for solicitado sua presença;
- 5.5. Manter diálogo constante por meios dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação integrantes das Equipes Regionais e das equipes responsáveis pela formação nas escolas, com as Equipes Estaduais de Gestão e formação para alinhar ações formativas do município;
- 5.6. Viabilizar e monitorar a participação de todos os representantes indicados pela Secretaria Municipal de Educação no processo formativo;
- 5.7. Viabilizar e garantir a participação dos professores da rede Municipal de Ensino nos processos de formação desenvolvidas nas escolas municipais;
- 5.8. Disponibilizar, quando solicitado, informações que possam contribuir com o acompanhamento do processo formativo e demais ações de implementação do Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para educação Infantil e Ensino Fundamental. (RIO GRANDE DO NORTE, 2019a, p. 1).

Observa-se, então, com a pactuação presente nesse documento, que a consolidação da parceria entre Estado e Município, em prol da efetivação da reelaboração do PPP mediante a institucionalização da BNCC, se dá por denominações e responsabilidades específicas, principalmente as responsabilidades municipais supracitadas.

As atribuições especificadas nesse acordo entre SEEC e SEMED vão desde o conhecimento do Guia de Implementação da Base Nacional Curricular, o qual perpassa pela denominação de articulador e coordenadores pedagógicos para formação e acompanhamento da implementação do alinhamento dos currículos mediante a BNCC, até a disponibilidade de informações que possam contribuir com o acompanhamento do processo formativo, e demais ações de implementação do Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para educação Infantil e Ensino Fundamental.

Ainda que o ProBNCC seja uma política em âmbito nacional, ela abrange acordos entre entes federativos, estaduais e, respectivamente, municipais. A implementação da BNCC no Estado do RN tem o intuito de estreitar o fortalecimento do sistema de colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação e as Secretarias Municipais de Educação. A Resolução CNE/CP nº. 2/2017 do CNE prevê que a adequação dos currículos à BNCC deve ser realizada preferencialmente até 2019 e, no máximo, no início do ano letivo de 2020 com apoio do MEC por meio do ProBNCC. Contudo, o acordo entre SEEC e SEMED prolonga esse período até setembro de 2021, para os Estados, o Distrito Federal e uma parcela expressiva de municípios realizaram processos de (re)elaboração curricular por meio do regime de colaboração.

Nas escolas municipais de Itajá/RN, conforme os documentos analisados provenientes da SEMED de Itajá/RN, o processo da adaptação do PPP à BNCC vem ocorrendo desde 2017, por meio de formações acerca da implementação dessa política em nível estadual, local, municipal e, especificamente, em cada escola da rede municipal, resultando na adaptação dos respectivos PPPs das escolas.

Nessa vertente, é importante compreender como esse misto de informações e mudanças chegam às escolas, principalmente, escolas interioranas, ou seja, dos pequenos municípios a exemplo de Itajá/RN. Na Seção 3, ampliaremos esse debate e situaremos o campo de pesquisa, as peculiaridades e características das duas escolas e como elas vêm encarando essa realidade educacional através de análises documentais e entrevistas.

3 MOVIMENTO PROBNCN NO MUNICÍPIO DE ITAJÁ/RN

Nesta terceira Seção, apresentamos os resultados da pesquisa, obtidos por meio das análises das entrevistas e dos documentos, com a finalidade de atender ao objetivo geral da pesquisa: compreender como aconteceu o movimento do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC) para adequar os Projetos Político-Pedagógicos à base em escolas municipais em Itajá/RN apresentar como o PROBNCN repercutiu no município de Itajá/RN.

Trazemos, a seguir, os resultados construídos por meio das entrevistas semiestruturadas, realizadas em duas escolas da rede municipal de educação de Itajá/RN, denominadas aqui com nomes fictícios por Escola Rural e Escola Urbana. Nesse sentido, foram entrevistados seis funcionários, sendo três integrantes de cada escola, pertencentes aos seguimentos da comunidade escolar, os quais serão identificados como: “Professor Escola Rural”, “Professor Escola Urbana”, “Supervisor Escola Rural”, “Supervisor Escola Urbana”, “Diretor Escola Rural” e “Diretor Escola Urbana”.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no período de fevereiro à maio de 2021, por meio da plataforma digital *Google Meet*, sendo conduzidas de maneira individual com cada entrevistado, em horários previamente agendados de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, os quais estavam cientes que as entrevistas seriam/foram gravadas. No caso, antes da sua realização, os participantes tiveram acesso às entrevistas por meio digital enviado via aplicativo de celular, *Whatsapp*, e depois assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) recebido via *e-mail*, disponibilizando o uso de suas respectivas falas para os fins desta pesquisa.

O roteiro de perguntas das entrevistas foi articulado por cinco eixos: “Conhecendo os sujeitos da pesquisa”, “O movimento do ProBNCC”, “Participação e autonomia”, “Projeto Político-Pedagógico” e “Gestão Democrática”. Cada eixo apresentado foi composto de perguntas basilares para a condução das entrevistas semiestruturadas, as perguntas foram sendo adequadas conforme envolvimento aos entrevistados.

O primeiro eixo de perguntas, “Conhecendo os sujeitos da pesquisa” objetivou identificar aspectos relativos à idade, ao tempo de atuação na educação, ao cargo/função que ocupa na escola em exercício, à formação profissional continuada e ao tempo de serviço na escola em exercício.

O segundo eixo, “O movimento do ProBNCC”, destinou-se a compreender como ocorreu o processo de adaptação curricular do PPP à BNCC e, conseqüentemente, ao

movimento da ProBNCC. Esse eixo formulou as perguntas: “Como você avalia o processo de adaptação curricular do PPP pela ProBNCC para a escola que você trabalha?”, “Como aconteceu as etapas de reformulação do PPP da escola baseado no ProBNCC? Você está participando dessas etapas? De que forma? Quais as etapas que você participou e como você contribuiu para a adaptação do PPP à nova BNCC? Explique as etapas.”, “Você tem conhecimento se foi optativo da escola fazer essa reformulação do PPP baseado na BNCC? Partiu de algum ente Estadual ou Federativo? Como a proposta veio para a escola?”, “Quais os benefícios que você percebe na reformulação do PPP da sua escola em consonância com a BNCC?”

O terceiro eixo, “Participação e autonomia”, partiu do objetivo de compreender os processos de participação e autonomia da comunidade escolar nesse processo de realinhamento do currículo das escolas, com os seguintes questionamentos: “Diante da realidade atual de adaptação do PPP à BNCC, é possível identificar os desafios e as possibilidades da participação da comunidade nas ações desenvolvidas nesse contexto?”, “Mediante a sua percepção, as etapas de adaptação do PPP à BNCC respeitaram a autonomia da escola em ter um PPP próprio? Como você vê a autonomia da sua escola nessas etapas?”, “De que forma se deu a sua participação nos encontros de adaptação do PPP à BNCC? Ela foi de forma voluntária ou ficou determinado aos funcionários se fazerem presentes nesses encontros? Direção envolveu e/ou incentivou os funcionários a participarem dos encontros de adaptação do PPP à BNCC?”

O quarto eixo, “Projeto Político-Pedagógico”, tinha a perspectiva de entender como foi realizada a adaptação do PPP, sendo constituído das seguintes perguntas: “Qual foi a última vez que o PPP da sua escola foi reformulado? Explique como aconteceu esse processo. De que forma você estava participando desse momento?”, “Como aconteceram os encontros para atualizar o PPP da escola?”, “Como a Gestão escolar conduziu o debate sobre o PPP nas reuniões escolares?”

O quinto eixo, “Gestão democrática”, apresentou o objetivo de compreender como se deu a constituição da democracia no processo de adaptação do PPP à BNCC, com base nos questionamentos: “Como você analisa a gestão escolar em que você trabalha, ela propõe ações mais democráticas ou autocráticas?”, “Na escola em que você trabalha tem Conselhos Escolares? Você faz parte de algum conselho escolar? De que forma ele atua na escola?”, “De que forma a formulação ou reformulação do PPP é debatido no conselho escolar ou em outras reuniões da escola? Quais os apontamentos realizados pela gestão para conduzir essas discussões?”.

Paralelo a esse momento de entrevistas, tivemos acesso aos seguintes documentos, a serem analisados posteriormente: os Projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas

“Urbana” e “Rural”, o acordo entre Estado e município, a Lei de nº 375 de 28 de dezembro de 2020 da aprovação do Conselho de Educação, Lei de nº 376 de 28 de dezembro de 2020 do Conselho Municipal de Alimentação Escolar e a Lei de nº 378 de 23 de março de 2021 do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-CACS/FUNDEB.

Obtivemos acesso aos PPPs das escolas “Urbana” e “Rural” em formato PDF com os supervisores e diretores entrevistados através aplicativo *Whatsapp*; quanto ao acordo de cooperação entre a Secretaria municipal de Itajá/RN e a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte-SEEC/RN, intitulado “Acordo de cooperação que entre si celebram, a Secretaria Municipal de Educação de Itajá e a SEEC/RN, amparado pela secretaria estadual de educação através da Portaria-SEI nº 189, de 07 de maio de 2019, para os fins que se especifica” (ITAJÁ, 2019), tivemos acesso através de uma visita presencialmente na SME de Itajá/RN em que adquirimos uma cópia impressa.

Já os documentos das leis municipais analisadas, sendo elas: a Lei de nº 375, de 28 de dezembro de 2020, do “Conselho de Educação” (ITAJÁ, 2020); a Lei de nº 376, de 28 de dezembro de 2020, do “Conselho Municipal de Alimentação Escolar” (ITAJÁ, 2020); e a Lei de nº 378, de 23 de março de 2021, do “Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-CACS/FUNDEB” (ITAJÁ, 2021), foram acessados por meios digitais em formato PDF através do sitio da Prefeitura Municipal de Itajá/RN.

Para efeito de análise das falas decorrentes das entrevistas, entrelaçamos as concepções: movimento da ProBNCC, Participação, Projeto Político Pedagógico, Autonomia, Conselho Escolar e Gestão democrática. Tais concepções são abordadas à luz dos respectivos referenciais: Brasil (2018), Demo (2013), Diaz-Bordenave (2013), Veiga (2013, 2018), Freire (2019), Antunes; Romão (2012), Paro (2017), Hora (2007).

3.1 DIMENSÕES CONTEXTUAIS DO LÓCUS DE PESQUISA: ESTRUTURA DAS ESCOLAS PESQUISADAS E PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Nesta subseção, descrevemos a estrutura das escolas pesquisadas a partir das dimensões contextuais apresentados por Ball; Maguire; Braun (2016), ao abordarem como as escolas fazem políticas, a fim de compreendermos as realidades das Escolas Rural e Urbana. Entendemos ser necessário investigar o cenário das duas escolas foco do nosso estudo, suas

estruturas física e organizacional, pois esses aspectos favorecem a percepção de escolhas nos processos que constituíram os caminhos que tais escolas levaram em consideração na adaptação do currículo à BNCC.

Dito de outro modo, compreendemos que o contexto e as particularidades de cada escola influenciam na maneira como elas assumem o exercício das práticas de políticas. Além de que as políticas são moldadas e motivadas por fatores específicos e internos e por contextos externos, ambos com forte grau de influência nas práticas desenvolvidas nas escolas.

Esses autores destacam o contexto de atuação das políticas, em que elas são colocadas em ação tendo em vista as condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados problemas, condições definidas ao lado de compromissos, valores e formas de experiências existentes nas escolas. As atuações das políticas precisarão considerar “um conjunto de condições objetivas [...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados nas análises das políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37).

Entre os contextos abordados por Ball e colaboradores estão os contextos situados, os das culturas profissionais, os materiais e os externos, sendo que cada contexto pode se inter-relacionar ou sobrepor-se um ao outro. Os contextos situados referem-se “aqueles aspectos do contexto que são históricos e localmente ligados à escola, como os estabelecimentos de uma escola, sua história e suas matrículas, localização e matrículas são naturalmente inter-relacionados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 38); os contextos das culturas profissionais dizem respeito “aos valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas moldando atuação de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 45), em que cada escola tem um conjunto de culturas profissionais, perspectivas e atitudes de forma particular; os contextos materiais, por sua vez, relacionam-se “aos aspectos ‘físicos’ de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e a infraestrutura” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 48, grifos do autor); e os contextos externos, aludem “aos aspectos de pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas [...] como o grau e a qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com outras escolas.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 57), como os resultados de exames internos e externos a níveis municipais e nacionais.

Neste subitem, quanto aos contextos apresentados acima, nos delimitaremos em analisar os contextos situados e os contextos materiais das Escolas Rural e Urbana. Assim, a Escola Rural, no seu contexto situado, está localizada em uma comunidade rural às margens do município de Itajá/RN. Os alunos em “grande parte [...] advém de classes sociais baixas, já que,

em sua grande maioria, estão cadastrados em programas sociais do Governo Federal” (PPP1, 2020, p. 7). Sua estrutura física comporta três salas de aulas, três banheiros, uma sala de secretaria, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que funciona também como laboratório de informática, uma biblioteca, um espaço para recreação, uma cozinha, uma dispensa e um almoxarifado. Ela funciona nos turnos matutino e vespertino, com atendimento a 77 alunos (Projeto Político Pedagógico 1, 2020), dados referentes ao ano de 2019, e oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (anos iniciais), com todas as turmas multisseriada.

A Escola Rural, no tocante aos contextos materiais, possui prédio próprio e conta com 20 funcionários, entre eles diretor, professores da educação infantil, do ensino fundamental e de atendimento especializado (AEE), auxiliares da educação infantil, secretário geral, operador de micro, coordenador administrativo, coordenador pedagógico, auxiliares de serviços gerais (A.S.G) e vigilantes. É considerado que essa estrutura física e o seu número de funcionários atendem às necessidades da Escola Rural.

A Escola Urbana, no seu contexto situado, está localizada na zona urbana em um bairro nobre, atendendo a alunos de todo os bairros e comunidades circunvizinhas do município de Itajá/RN. Sua estrutura física contém 12 salas de aulas, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala multifuncional de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma cozinha, um refeitório, uma quadra de esportes, cinco banheiros e um almoxarifado.

Em seu contexto material, constatamos que a Escola Urbana possui prédio próprio, no entanto, ele não comporta toda a demanda de salas de aulas, por isso conta com um espaço anexo para atender a educação infantil. De acordo com o PPP, essa escola dispõe de um quadro composto por “107 funcionários [...] 2 Gestores; 43 Professores Titulares; 10 Professores Auxiliares; 7 educadores/monitores; 12 Coordenadores Pedagógicos; 6 Supervisores Pedagógicos; 7 Auxiliares Administrativos; 30 ASG.” (PPP 2, 2018, p. 17).

Com relação aos níveis de ensino, a Escola Urbana oferta a Educação Infantil, com turma de Creche e Pré Escola, e o Ensino Fundamental, com os Anos Iniciais (1° ao 5°) e Anos Finais (6° ao 9°). Conforme o PPP da escola, o seu período de funcionamento compreende os turnos Matutino e Vespertino (Projeto Político Pedagógico 2, 2018, p. 17). No quadro geral de discentes, essa escola atende um total de 956 alunos em 2018, distribuídos por níveis de ensino, Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e anos finais, além dos alunos do Atendimento Educacional Especializado-AEE.

Ao analisarmos os contextos situados e os contextos materiais das Escolas Rural e Urbana no tocante às estruturas físicas e organizações, aos níveis de ensino, aos turnos de

funcionamento da escola, ao quadro de profissionais da escola, podemos compreender que as duas escolas encerram particularidades próprias, a Escola Urbana, por exemplo, apresenta estrutura e números de funcionários e discentes em maior proporção do que a Escola Rural, assim o planejamento das ações de cada escola que desenvolveu a adaptação do PPP à BNCC deverá levar em consideração suas composições físicas, estrutural e de funcionamento.

Quanto ao contexto profissional, investigamos o perfil dos entrevistados por meio de entrevistas, na perspectiva de identificarmos dados do nível escolar, tempo na docência, tempo de serviço na escola pesquisada, dentre outros. No quadro abaixo, podemos observar um panorama profissional dos seis entrevistados:

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	TEMPO NA DOCÊNCIA	TEMPO ATUANDO NO CARGO E NA ESCOLA	FORMAÇÃO DOCENTE	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor Rural	30 anos	6 anos	6 anos	Licenciado em História e cursou o Magistério	Especialista em Neuro Psicopedagogia
Professor Urbana	38 anos	21 anos	11 anos	Licenciado Em Pedagogia	Especialista em Alfabetização e Neurociência
Supervisor Rural	31 anos	8 anos	4 anos	Licenciado em História e está Cursando Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar (em curso)
Supervisor Urbana	44 anos	19 anos	8 anos na escola e 5 na função de supervisor	Licenciado Em Pedagogia	Especialista em Alfabetização em Neurociência
Diretor Rural	56 anos	22 anos	5 anos	Licenciado em Pedagogia	Especialista em Psicopedagogia, concluindo a Especialização em Gestão Escolar
Diretor Urbana	51 anos	19 anos	9 anos	Licenciado em Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar (Em curso)

Quadro 3: Perfil profissional dos entrevistados

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021)

Dos seis entrevistados, podemos analisar que a faixa etária está entre 30 e 56 anos de idade e a experiência profissional na área da educação, entre seis e vinte e dois anos no magistério, sendo dois entrevistados mais jovens e quatro mais experientes. Os entrevistados, em sua grande maioria, todos cursaram Licenciatura e a maioria em Pedagogia, além de que

todos deram prosseguimento aos estudos com pós-graduação na área de atuação, desse modo, cursaram ou estão cursando alguma especialização na área da educação ou mesmo em gestão escolar, como é o caso dos dois diretores e um supervisor entrevistado.

O panorama exposto nos permite uma visão profissional e educacional dos entrevistados, assim como nos permitir compreender de qual ambiente formador os entrevistados estão ao exercerem o seu poder de fala sobre o processo de adequação curricular através do movimento do ProBNCC.

3.2 ORGANIZAÇÃO DOS SEGMENTOS DE PARTICIPAÇÃO ESCOLAR

Nesta subseção do nosso estudo, destacamos a importância dos órgãos colegiados com base na visão de Antunes e Romão (2012), apresentando como estão organizados os segmentos participativos nas escolas Rural e Urbana e como a comunidade escolar se envolve na participação dos Conselhos e no acompanhamento da adaptação curricular por meio do ProBNCC. Para tanto, recorreremos às falas dos entrevistados e à análise documental dos PPP's de cada escola pesquisada.

De acordo com esses autores, os Conselhos Escolares são órgãos colegiados, “formados por pais, alunos, professores, diretor, pessoal administrativo e operacional para gerir coletivamente a escola” (ANTUNES; ROMÃO, 2012, p.), amparados na Lei 9.394/96 da LDBEN. Do seu Art. 14, que trata dos princípios da Gestão Democrática, destacamos o inciso II, o qual aponta a “participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes” (BRASIL,1996), na perspectiva de que os Conselhos Escolares devem ser implementados para se ter uma gestão mais participativa e no caminho da democracia.

Quanto à natureza dos Conselhos Escolares, estes podem ser: deliberativo “com maior força de atuação e poder de decisão na escola”; consultivo, “em relação aos problemas da escola com função de sugerir soluções; mobilizador na mediação governo e sociedade; e fiscalizador na defesa da qualidade da educação” (ANTUNES: ROMÃO, 2012, p. 81). Ademais, dependendo da natureza dos Conselhos Escolares, é possível que a participação dos pais, alunos, professores e funcionários como um todo e da comunidade escolar possa acontecer de maneira efetiva ou mais formal.

Analisados os PPP's das escolas pesquisadas, podemos compreender que os Conselhos Escolares são apresentados no PPP da Escola Rural, mais especificamente no item das atividades e ações que o setor administrativo conseguiu concretizar, em que consta: “A criação do Conselho Escolar e sua regulamentação”, com o objetivo de que ele atue “com participação

efetiva dos diversos seguimentos da escola [...]” (PPP1, 2020, p. 10). Dessa forma, o PPP dessa escola demonstra a existência e o funcionamento do Conselho escolar e conta com a participação dos segmentos da sociedade, ainda constando no documento que “A equipe diretiva é responsável pela coordenação do processo de gestão democrática da escola que se concretiza através da atuação do Conselho Escolar e Conselho de Classe.” (PPP1, 2020, p. 26).

O PPP da Escola Urbana descreve que a participação da comunidade na gestão democrática deve contar com a atuação de “órgãos colegiados, como: Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil” (PPP2, 2018, p. 16), para assim a escola seguir com as “decisões coletivas sobre a gestão pedagógica e administrativa da escola. São instâncias colegiadas que tem como foco o processo de aprendizagem escolar.” (PPP2, 2018, p. 16).

Quando perguntamos aos entrevistados das Escolas Rural e Urbana sobre a existência dos Conselhos Escolares e se eles faziam parte de algum desses conselhos nas referidas escolas, obtemos os seguintes relatos:

Nós temos o conselho do caixa escolar, que é um dos principais e é onde estão os Conselhos fiscais e deliberativo; nós temos também o conselho escolar [...] eu estou Presidente do Conselho Escolar, nós trabalhamos o mais transparente possível, todos os recursos que vêm pra escola nós reunimos as famílias, [...] o nosso recurso é pouco, nós sentamos com os funcionários, professores e pais da escola para decidir como usar esses recursos. [...] (DIRETOR ESCOLA RURAL, 2021).

Como vemos, a Escola Rural possui Caixa Escolar e Conselho Escolar, segundo do Diretor dessa escola, o qual é presidente do Conselho Escolar. Nessa forma de organização dos segmentos de participação escolar exposta na fala desse sujeito/participante, também nos chama atenção a maneira como ele diz realizar o trabalho no conselho, “o mais transparente possível”, se reunindo com funcionários, professores e pais de alunos para, então, decidir em que utilizar os recursos vindo para a instituição. Já o diretor da Escola Urbana demonstra que “tem o Conselho Escolar, o Conselho de Classe; eu faço parte desses Conselhos por meio do cargo de Presidente nata.” (Diretor Escola Urbana, 2021). Ambos os diretores externam a existência do Conselho Escolar, do Conselho de Classe e Conselho de Caixa Escolar

O professor da Escola Rural tem conhecimento de que na escola onde atua existem os Conselhos Escolares e que entre eles estão os “Conselho Escolar, Conselho de Classe e Caixa Escolar. E que, o professor da Escola Rural, participa do Conselho de Caixa Escolar.” (Professor Escola Rural, 2021); além da compreensão da existência dos Conselhos na Escola Rural, o professor também explana que faz parte do Conselho de Caixa Escolar. O professor

entrevistado da Escola Urbana, por seu turno, sabe da existência dos Conselhos na escola, entre eles estão:

[...] o Conselho escolar, conselho de Classe e outros Conselhos que funcionam na escola[...]. Eu não estou participando de nenhum conselho, eu tenho o conhecimento que eles existem mas, que os participantes dos Conselhos buscam agir da melhor forma possível, sei que o Conselho Escolar faz parte os pais, alunos, alguns professores, supervisão e gestor, porque tem ações que eles podem deliberar em comum acordo nos Conselhos. (PROFESSOR ESCOLA URBANA, 2021).

No entanto, ainda que esse professor tenha ciência dos Conselhos Escolares que atuam na escola e entenda que eles são compostos por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar: pais, professores, alunos e setor administrativo, ele não pertence a nenhum conselho da Escola Urbana em que trabalha.

Quanto aos supervisores entrevistados, ambos também externam a compreensão da existência dos Conselhos Escolares. Nesse sentido, o Supervisor da Escola Rural diz que, entre os Conselhos que a escola possui, estão “o Conselho Escolar, o Conselho do Caixa Escolar e o Conselho de Classe e que faz parte do Conselho do Caixa Escolar como vice-Presidente.” (Supervisor Escola Rural, 2021). Enquanto o supervisor da Escola Urbana mostra que, dos Conselhos que a escola tem, funcionam “o Caixa Escolar que é a unidade executora, tem o Conselho de Classe formado por professores e alunos e tem o Conselho escolar com a participação de pais, professores, supervisores e gestor. Faz parte do Conselho do Caixa Escolar.” (Supervisor Escola Urbana, 2021).

Dos seis entrevistados das duas escolas (Rural e Urbana), todos têm conhecimento da existência dos Conselhos atuantes nas duas escolas e apenas um professor da Escola Urbana não faz parte dos Conselhos Escolares, assim, os demais estão inseridos como representantes nos respectivos Conselho de Caixa Escolar, Conselho de Classe ou Conselho Escolar. De acordo com Antunes e Romão (2012, p. 79), a escolha dos membros dos Conselhos Escolares deve ser feita por “eleições dos representantes dos segmentos da comunidade escolar [...], bem como dos respectivos suplentes [...], por votação direta, secreta e facultativa. [...] o mandato terá duração de um ano com direito à recondução, podendo assim ter duração de dois anos.”

Em relação a eleição dos membros para compor os Conselhos da escola, mesmo em meio à Pandemia do Covid19, aconteceram as eleições para a escolha dos representantes dos Conselhos Escolares do município de Itajá/RN do biênio 2021/2022. A esse respeito, o diretor da Escola Rural pontua como ocorreu esse processo:

Esse ano foi diferente, a gente sabe que foi um ano mais atípico, foi diferente dos demais anos, das outras eleições, [...] e também porque a gente é uma comunidade muito à moda antiga [...] a gente convidou alguns pais, aqueles que são mais disponíveis a ajudar, a gente ligou pra eles e fizemos o convite se eles gostariam de participar, então nós fizemos isso com 48 horas, nós já sabiam quais os pais que tinham aceitado a virem para escola com todo o cuidado [...], temos o termômetro, todos os cuidados com álcool em gel, uso de máscaras, o distanciamento, [...] de todos foram 21 pessoas, não foi um número muito grande de pessoas e graças a Deus deu certo, claro que a gente não desejaria que acontecesse dessa forma, mas eu acho que ainda foi uma forma mais transparente possível do que a gente poderia utilizar nesse momento. (DIRETOR ESCOLA RURA1, 2021).

Em um ano atípico, as eleições para conselheiros também foram adaptadas às novas demandas e aos protocolos de prevenção contra o Covid19. Nesse intuito, a direção convidou alguns representantes de pais e da comunidade escolar para fazer a eleição de conselheiros do biênio 2021-2022 e, deste modo, atender aos critérios mínimos de votação, bem como promover ações no sentido democrático das eleições, que é participação dos segmentos sociais e escolar da comunidade. Esse evento contou com a presença de 21 pessoas da comunidade escolar para eleger os novos representantes dos Conselhos Escolares.

O supervisor da Escola Rural, em sua entrevista, relembra como foi eleita o novo Presidente do Conselho de Caixa Escola de sua escola:

Fui nomeado agora [presidente do conselho de Caixa Escolar] por ter acontecido uma nova eleição, iniciado uma nova direção para o biênio 2020/2022 são novos membro tanto para o conselho, existem também algumas regras para poder ser Presidente que pode ser o diretor, então é isso, existem os Conselhos e são dessas formas com representantes de pais, professores, funcionários e tudo. (SUPERVISOR ESCOLA RURA1, 2021).

Como membro novo da presidência do conselho de caixa escolar, esse supervisor da Escola Rural compreende que os Conselhos funcionam com a participação dos representantes de pais, professores e funcionários em geral. Além do mais, Antunes e Romão (2012, p. 78, grifos dos autores) acrescentam que os Conselhos Escolares têm em suas normas de funcionamentos o dever de:

a) Reunir-se periodicamente (com encontros mensais e bimestrais), conforme necessidades da escola para encaminhar e dar continuidade aos trabalhos que se propôs. b) A função de membro do Conselho da Escola não será remunerada. c) Serão validas as deliberações do Conselho de Escola tomadas por metade mais 1 (um) dos votos dos presentes na reunião.

Por ser uma atividade extraclasse e não remunerada, pode-se encontrar relutância dos membros dos Conselhos em se disporem a reunir-se ou mesmo tornar-se uma reunião apenas

consultivas. Ao ser questionado sobre com que frequência aconteciam os encontros e reuniões dos Conselhos Escolares, o Diretor da Escola Urbana expõe que:

Não são muitos encontros não, essa equipe do novo conselho escolar recém eleito nós não tivemos nenhum encontro ainda não depois das eleições mas, os outros aconteciam assim, a gente enviava o convite e comunicado para eles comparecerem na escola ai pontuava o que era que ia se tratar no encontro ano passado teve um conflito de alunos que brigaram e o conselho que avaliou como seria conduzido, então teve uma reunião com os pais, o conselho e professores para decidir sobre essa questão. (DIRETOR ESCOLA URBANA, 2021).

O Diretor da Escola Urbana fala sobre a frequência dos encontros e das reuniões com os Conselheiros Escolares, ressaltando que acontecem de acordo as necessidades das escolas em reuni-los para tratar de assuntos pedagógicos, para fins de deliberação de ações pontuais ou consultivas e para tratar de acontecimentos escolares com seus membros dos Conselhos.

Antunes e Romão (2012, p. 78) deixam claro que as atribuições fundamentais dos Conselhos Escolares são:

- a) Elaboração do seu regimento interno;
- b) Elaboração, aprovação, acompanhamento e avaliação do projeto político-administrativo-pedagógico;
- c) Criação e garantia de mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar;
- d) Definição e aprovação do plano de aplicação financeira da escola;
- e) Constituição de comissões especiais para estudos de assuntos relacionados aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros da escola;
- f) Participação em outras instâncias democráticas: Conselho Regional, Municipal e Estadual da Estrutura Educacional para definição, acompanhamento e fiscalização de políticas educacionais. (ANTUNES; ROMÃO, 2012, p. 78).

Nessa perspectiva, as atribuições dos Conselhos Escolares perpassam desde a elaboração do regimento interno da escola e do PPP para elaborar, aprovar e acompanhar sua efetivação, a elaboração de planos financeiros, o acompanhamento e a fiscalização de políticas educacionais, até os aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, concretizando as suas funções deliberativo, consultiva e fiscalizadora na escola.

Com relação à participação dos Conselhos Escolares na adaptação curricular do PPP à BNCC das escolas Urbana e Rural, ela deu-se por meio de formações internas nas escolas ou mesmo pelo movimento municipal do ProBNCC. A esse respeito, o diretor da Escola Urbana esclarece que:

Os Conselhos estavam presentes nas formações da reformulação do PPP a BNCC, nós convidamos esses representantes, nós não tivemos encontros específicos só para pontuar essas questões não, até por que como os representantes dos Conselhos são de professores e pais de alunos, eles já estavam por dentro dos anseios dessa readaptação

por fazerem parte dos encontros formativos e de realinhamento desse documento. O conselho de classe também opinaram nas metas e objetivos do plano de ação do PPP eles estavam presentes nesses encontros. (DIRETOR ESCOLA URBANA, 2021).

Dessa maneira, o diretor da Escola Urbana aponta que os Conselhos Escolares estavam presentes nos encontros formativos de reformulação dos PPP alinhado à BNCC, por fazerem parte da representação social da comunidade escolar, e que o conselho de classe opinou nas metas e objetivos do plano de ações do PPP, exercendo seu poder participativo nas funções deliberativo, consultivo e fiscalizadora na escola. Na subseção 4.2.1 desta pesquisa, referente a “Análises do Projeto político Pedagógico da Escola Urbana”, analisaremos mais os aspectos de participação dos Conselhos presente no PPP da Escola Urbana.

Enquanto que na Escola Rural, quando perguntado ao Supervisor sobre a participação dos Conselhos, ele nos afirma que:

Como ele (os conselhos) é sempre debatido e lembrado nas reuniões de pais, e nessas reuniões de pais os membros são membros já do conselho, então, assim já acaba contemplando um todo naquele momento, nós não fazemos reuniões periodicamente, existem as reuniões de pais no final de cada bimestre e no final do ano letivo, então nós aproveitamos, até por que não é tão fácil retirar mães e pais das suas casas, principalmente tirar as mães de casa no período da manhã por terem filhos pequenos, por terem almoço para preparar, almoço de marido para mandar a cerâmica cedo, então fica mil e uma situação. (SUPERVISOR ESCOLA RURAL, 2021).

Como vemos na fala do Supervisor da Escola Rural, ele aproveita as reuniões bimestrais para socializar as informações relacionadas à escola de forma geral, isso devido à dificuldade de tempo hábil para reunir a comunidade para tratar questões tão específicas. Assim, constatamos que ambos os diretores das Escola Urbana e Rural evidenciam nas suas falas a não existência de encontros com os Conselhos Escolares para informar sobre a adaptação curricular proveniente da BNCC. Na subseção 4.2.2 desta investigação, referente a “Análises do Projeto político Pedagógico da Escola Rural”, analisaremos mais os aspectos de participação dos Conselhos Escolares presentes no PPP da Escola Rural.

4 O MOVIMENTO PROBNC: REALINHAMENTO DOS PPP DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAJÁ/RN

Nesta seção, buscamos compreender como aconteceu o movimento do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC), para adequar o Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de Itajá/RN à nova realidade curricular, identificar aspectos em relação à autonomia, à participação e ao envolvimento da comunidade escolar nos documentos dos PPPs de duas escolas municipais de Itajá/RN; e verificar os processos desenvolvidos pelas escolas municipais de Itajá/RN na consolidação dos seus respectivos PPP através do ProBNCC. Como dito anteriormente, foi um feito acordo de colaboração prescrito e assinado entre o Estado do RN e o município de Itajá (SEEC e SEMED), a fim de promoverem a adaptação curricular da BNCC por meio do ProBNCC.

Esse acordo firmado entre Estado e município de Itajá previa a realização de encontros de formações, que aconteceram a nível municipal, com a presença de todos os funcionários das cinco escolas municipais e das duas escolas estaduais, estes divididos em salas de formações por nível de ensino (educação Infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio). Os formados foram os próprios supervisores das respectivas escolas de cada nível de ensino (intitulados de coordenadores pedagógicos). Os processos formativos locais aconteceram no município de Mossoró/RN, onde foram articuladas as capacitações formativas a nível municipal para os professores da rede municipal de Itajá/RN, em cinco encontros de maneira presencial no decorrer do ano de 2019.

Após a aprovação da BNCC em 2017, os Estados e municípios deram início à corrida de estudos e formações sobre o novo currículo e as adaptações curriculares antes da implementação do ProBNCC. Nesse contexto, aconteceram algumas formações de conhecimento sobre a BNCC, com a Secretaria Municipal de Educação de Itajá/RN e juntamente com os diretores das escolas municipais, para assim:

Em 2017, iniciar esse período dos estudos [...] quando veio a proposta, se iniciou as formações. [...] por meio da Secretaria de Educação que nos chamaram pra nos expor já essas mudanças, e partir de então também incentivou, a proposta inicial de formações foi de lá da Secretaria de Educação, aliás todas essas formações veio com indicação da Secretaria de Educação para que a gente pudesse participar. [...] nos reuniu pra expor a necessidade dessas formações. (DIRETOR ESCOLA RURAL, 2021).

De acordo com o Diretor da Escola Rural, a secretária de educação do município reuniu os diretores para comunicar sobre a nova lei curricular e informar a necessidade de realinhar os

PPPs das escolas à BNCC. No ano seguinte, deu-se início as palestras para os profissionais da educação a fim de eles começassem a compreender a base, como aponta o professor da Escola Rural: “teve aquela palestra no final de setembro de 2018 com um senhor, foi a primeira vez que ele trouxe a questão das 12 competências da BNCC” (Professor Escola Rural, 2021), o que ampliou debate sobre essas competências.

Além disso, as Jornadas Pedagógicas promovidas pela Secretaria de Educação de Itajá/RN, destinadas a todos os professores da rede municipal, tornaram-se momentos de formações sobre a BNCC. Assim como as formações internas nas escolas, tais jornadas aconteceram com a participação do corpo docente, da direção e do suporte pedagógico. E cada escola passou a ser palco das apresentações e formações acerca do novo currículo nas escolas municipais. O supervisor da Escola Urbana descreve alguns dos momentos de jornadas pedagógicas:

Todos os anos é colocado em pauta o PPP na Semana Pedagógica da escola, na Jornada Pedagógica até a gente já fica assim: PPP de novo? A mesma coisa? Sim, mas as coisas mudam e nós temos que nos adaptarmos, ver o novo e o que está acontecendo no mundo, assim, é preciso que ele seja revisto todos os anos, como aconteceu agora com a BNCC a gente precisava se reunir, a gente precisava ver a BNCC e estudá-la. (SUPERVISOR ESCOLA URBANA, 2021).

De acordo com o Supervisor da Escola Urbana, todos os anos o PPP é pauta na Semana Pedagógica, porém, com a aprovação da BNCC em 2017, as formações pedagógicas realizadas no ano de 2018 direcionaram os holofotes para compreender e estudar o “novo currículo”.

O Movimento Pela Base⁵ propôs momentos de consultoria em março de 2018. Educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com enfoque na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Conforme o site da BNCC, o objetivo era de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.

Acessando os materiais de apoio sobre o Dia D da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, segundo o Diretor da Escola Rural:

O apoio dessas formações todas veio de iniciativas da Secretaria de Educação. Em seguida, eu lembro que também teve aquela, eu não lembro bem como foi, mas lembro que foi uma intervenção pública; eu lembro que a gente ia para a escola e ali fazia as intervenções, as contribuições, dava as nossas opiniões, para que pudesse a BNCC chegar a fase conclusiva foi em 2018. (DIRETOR ESCOLA RURAL, 2021).

⁵ Site: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

Esse momento abordado pelo Diretor da Escola Rural deu-se em um único dia, denominado Dia D da BNCC, quando os profissionais da educação se debruçaram sobre o texto da base, especificamente da Educação Infantil e Ensino Fundamental, ambos para serem aprovados pelos professores de todas as escolas brasileiras. É possível considerar que esse foi um processo mecânico e com pouco teor reflexivo, por se tratar de um único dia para os profissionais da educação básica nacional analisarem o texto da BNCC com esse quantitativo de páginas. Assim, a participação desses profissionais deu-se por encontros com uso de plataformas digitais para ler e aprovar o texto da BNCC referente aos níveis da educação infantil e ensino fundamental.

Ainda em 2018, o assunto sobre o alinhamento do PPP das escolas à BNCC se tornou cada vez mais forte, assim, como instrumento de acompanhar e implementar os processos de adaptação curricular foi instituído o ProBNCC com a intenção auxiliar as secretarias de educação estaduais e municipais para que a adaptação curricular seja efetivada. Nesse documento estão pontuadas algumas etapas, organizadas para acontecerem no ano de 2019, que vão desde o estabelecer a governança, as capacitações regionais para as formações com as equipes gestoras e com os professores, até a elaboração e revisão dos PPPs das escolas. A esse respeito, o supervisor da Escola Urbana lembra que:

Quando essas palestrantes chegaram no Rio Grande do Norte começaram a fazer essas palestras e orientarem os municípios de como fazer a adaptação dos PPPs a BNCC. A Secretária de educação viu que precisava ser feito e aderiu por ver que precisava ser feito, a gente deveria também participar, foi daí que nós começamos a participar desses estudos locais por meio de palestras e seminários [...] Eu participei das formações no município por que como Supervisor nós tínhamos como função estarem presentes para poder tirar as dúvidas dos professores por que a gente não sabia de tudo, eu precisava tirar minhas dúvidas também que ainda eu não conseguia entender, então essas formações veio como algo a nos ajudar a entender também, eu aproveitei para participar dessas formações para entender sempre mais. (SUPERVISOR ESCOLA URBANA, 2021).

Os supervisores municipais estavam à frente das formações curriculares sobre a BNCC, conduzindo as formações municipais, cujos encontros para capacitações aconteceram no município de Mossoró/RN, conforme destacado a seguir:

[...] A gente vinha trabalhando dentro da escola em 2018, logo para o final do ano veio uma formação em Mossoró/RN, teve essa formação em Mossoró/RN para algumas pessoas, [...] mas foi uma representação da Supervisão da Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II, junto com o articulador que fazia parte do quadro de técnico da secretário de educação de Itajá/RN. Eu não fui para essa formação, quando eles foram, alguns vezes, umas duas, três vezes, quatro vezes ou algo assim. Quando o diretor chagava, ele se reunia com os supervisores e ele tentava passar o estudo que

tiveram lá em Mossoró, e nós tentávamos entender. (SUPERVISOR ESCOLA RURAL, 2021).

Essa equipe de estudos citada pelo Supervisor da Escola Rural corresponde aos Formadores Locais, como consta no acordo de cooperação supracitado entre SEMED/RN e SEEC/RN. Os formadores foram indicados pela Secretaria Municipal de Educação, sendo eles 03 (três) coordenadores pedagógicos das escolas municipais, assim, a equipe é composta por representações dos segmentos de ensino: infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II. Tais coordenadores participarem de formações, juntamente com o articular, a fim de compor a equipe regional de gestão. Essa função de articulador também consta no referido acordo de cooperação, como indicação da SEMED/Itajá/RN, sendo que essa pessoa indicada por esta secretaria faz parte do quadro da sua equipe técnica.

Os estudos providos para os formadores locais advinham das formações regionais ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Desse modo, o grupo de formadores locais composto por supervisores pedagógicos organizou as formações para os professores do município de Itajá/RN da seguinte forma:

Então, assim, os supervisores se reuniam, estudavam, tanto da Rede Estadual como da Rede Municipal. Foi uma junção. Foi justamente essa ideia que se tinha da formação para trabalhar unificadas a Rede Estadual com a Rede Municipal. [...] Isso era algo gradativo, vinha de cima, do Estado; aí a gente ia seguindo nas formações municipais. [...] a gente estudava, debatia, formulava, fazia as produções dos slides, aí a gente iria repassar ou tentar apresentar a proposta do que tinha sido trabalhado nessa formação em Mossoró para os demais professores e assim a gente fez. [...] Foi no final de 2019, se não me engano, do meio para o final de 2019 que aconteceram. (SUPERVISOR ESCOLA RURAL, 2021).

Dado isso, verificamos que as formações regionais com os coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Itajá/RN aconteceram no município de Mossoró/RN no ano de 2019, com base no sistema de colaboração formativa entre Estado e município. A equipe municipal participava das formações regionais para, depois de estudada e debatida a base, realizarem os encontros formativos a nível municipal, como repasse da proposta do que tinha sido trabalhado nessas formações em Mossoró/RN.

No tocante a essas formações promovidas a nível municipal, de acordo com o Supervisor da Escola Urbana, “foram 5 ou 6 formações com os professores da rede de ensino de Itajá.” (Professor da Escola Urbana). Quando perguntamos ao Supervisor da Escola Rural como eles planejavam e organizavam os encontros formativos no município de Itajá/RN, ele disse que:

[...] os supervisores [que participavam das formações municipais] traziam um material para gente trabalhar, debater e depois organizar. [...] eles tentavam nos apresentar da mesma forma que tinha acontecido lá então, a gente sentava e estudava, se surgisse dúvidas nós debatíamos, questionavam qual era a melhor forma de trabalhar. Então a gente estudava, debatia, formulava, fazia as produções dos slides, aí a gente iria repassar ou tentar apresentar a proposta do que tinha sido trabalhado nessa formação em Mossoró para os demais professores e assim a gente fez. (SUPERVISOR ESCOLA RURAL, 2021).

Assim, as formações aconteciam baseando-se nas orientações formativas promovidas pela SEEC/RN e pela UNDIME, em regime de colaboração entre Estado e municípios. Nesse caso, os supervisores do município de Itajá/RN se reuniam para adaptar os conhecimentos e materiais das formações regionais a fim de repassá-los aos professores de igual modo que tinha transcorrido na formação regional, conforme destacado a seguir.

Tentando não dificultar, por que a gente sabia que ia ser um burburinho muito grande pela questão da ideia do novo, então estava assustando alguns professores com essa ideias de modificar tudo que estava acontecendo, era visto por alguns professores como imposição a BNCC dentro da sala de aula deles, então a gente fazia o máximo para desmistificar essa ideia, que era algo que a gente já fazia antes, a BNCC só veio a ser um documento Nacional, mas a gente já fazia. [...] os encontros formativos foram divididos em níveis, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, cada nível em uma sala de formação diferente, já era dividido em cada nível para tentar facilitar a compreensão deles e nós formadores tentarem falar a linguagem mais apropriada para cada nível. (SUPERVISOR ESCOLA RURAL, 2021).

Segundo o Supervisor da Escola Rural, os supervisores encontravam-se para planejar as formações e procuravam mediá-las de forma mais simples e objetiva possível, no intuito de não impactar os professores de maneira negativa com a sistematização e as mudanças nos planos de aulas consoante o currículo da BNCC. Também é possível entender que essas formações ocorriam por divisão de grupos de professores conforme o nível de ensino, logo, em salas diferentes ficavam os profissionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I, do ensino Fundamental II e do Ensino Médio, para assim tentar facilitar a compreensão de cada nível formativo.

O Supervisor da Escola Urbana detalha um pouco sobre como as formações regionais aconteciam em eixos temáticos, aos quais seriam trabalhados nos encontros formativos com os professores do município.

Quando o grupo que estava à frente da formação estadual trazia como seria as formações, quais os objetivos e direitos de aprendizagem que iríamos usar, eles já viam bem explicadinhos, como trabalhar com os eixos temáticos. A princípio, a gente não entendia como poderia trabalhar dentro de cada eixo, por exemplo o Eu, o Outro

e o Nós, depois do questionamento o articulador começava a explicar aí foi melhorando, clareando as ideias. (SUPERVISOR ESCOLA URBANA, 2021).

Mediante a entrevista do supervisor da escola Urbana, podemos compreender que os supervisores municipais articulavam as formações com os professores preocupados em responder também as dúvidas sobre o currículo da BNCC na prática. As falas até então destacadas sobre o processo de tentativas de adaptação curricular à BNCC nos possibilitam compreender elementos de construção da política curricular nas escolas investigadas

Como as escolas municipais de Itajá atendem os níveis de ensino da Educação infantil ao ensino fundamental anos iniciais e finais, conforme previsto o documento do ProBNCC, um dos seus objetivos e metas para o ciclo 2 da Educação Infantil e Ensino Fundamental consiste em “Formar os profissionais da educação das redes estaduais e municipais com relação aos novos currículos, alinhados à BNCC.” (BRASIL, 2019, p.46). Seguindo essa premissa, os supervisores pedagógicos das escolas de Itajá/RN participaram de formações regionais para, posteriormente, realizarem as formações locais com os professores da rede municipal de educação de Itajá/RN.

Ao perguntarmos sobre como as formações locais aconteciam, o Professor da Escola Rural coloca que essas “formações foram voltadas para inserção da BNCC, que elas aconteceram [...] primeiramente mostrando o que era o documento da BNCC, tirando dúvidas e nos aproximando do contexto do documento.” (Professor Escola Rural). E quando questionamos os entrevistados sobre a relevância das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Itajá/RN para os professores da rede municipal, o Professor da Escola Urbana diz que:

[...] esses encontros foram muito bons; nós sabemos que o nosso tempo é corrido. Muitas vezes ficava até chato passar muita horas ali, um trabalho que poderia ser bem mais produtivo passou a um pouco até a desejar por esse motivo do cansaço, da fadiga. [...] mesmo aqueles planos com aquelas fichinhas que elas puderam passar nos encontros, poderia ser até de início muito cansativo, mas de uma certa forma quando começamos a trabalhar eu fui percebendo que tudo se tornava tão mais fácil, que de um fio da meada poderia nos desencadear tantas coisas que as vezes assim a gente nem imaginava (PROFESSOR ESCOLA URBANA, 2021).

Ainda que as formações tenham acontecido de sucinta, esse Professor da Escola Urbana compreende em sua fala que o processo deu subsídio para ele melhor adaptar seus planos de aula na prática em sala de aula com base nas novas orientações curriculares.

Já outro professor da Escola Urbana compreende que o documento é muito amplo e não vê novidade nessa BNCC, tudo já existia nos PCN's dos anos 90: “parece que foi só uma capa

nova para um texto antigo adicionadas as condições de tempo, contextualizados à atualidade (PROFESSOR ESCOLA RURAL, 2021). Compreensão bem parecida com a do Diretor da Escola Rural: “a BNCC foi um recado: será que trouxe coisas novas? Talvez não, mas veio em estrutura diferenciada, principalmente quando se trata de currículo, o nosso currículo hoje está mais organizado.” (DIRETOR ESCOLA RURAL, 2021). O Professor e o Supervisor da Escola Rural também não veem novidades curriculares na BNCC e consideram que os conteúdos se assemelham aos PCN’s já existentes desde dos anos 1990, assim, para eles, a BNCC apenas organizou os velhos conteúdos, o que é entendido como sendo uma nova estrutura curricular.

Nessa perspectiva, sobre o currículo da BNCC, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), através do Ofício n.º 01/2015/GR, fazem aversão ao documento por considerarem que a Base Nacional Comum Curricular apresenta em seus conteúdos uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, uma desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e uma desconsideração da complexidade da vida na escola. A ANPED e a ABdC compreendem que a estrutura dos conteúdos apresentados na BNCC tem “objetivos contedutais a serem aprendidos [os quais] retira[m] deste direito seu caráter social, democrático e humano” (ANPED, 2015, p. 4), destacando que:

[...] a partir desta seleção de conhecimentos disciplinares, da ideia de um currículo nacional, desconsiderando a multiplicidade de conhecimentos decorrente da pluralidade de modos de compreender o mundo e de nele intervir, de desejos e intenções, derivada de uma pluralidade também de atores sociais do país, na escola e fora dela. Por tudo isso, entendemos que a construção de um documento pautado em objetivos de aprendizagem estabelecidos hierarquicamente por equipes de especialistas nas diferentes áreas, seja sob a forma de manual ou de conjuntos de protocolos, que não tenha como ponto de partida o chão da escola. [...] (ANPED, 2015, p. 4).

Essa seleção reducionista dos conteúdos apresentados na BNCC, segundo a ANPED, vai contra o respeito à pluralidade das diferenças curriculares das escolas pautada em aprendizagens e objetivos. Deste modo, a base unifica a prática de todos os discentes brasileiros em âmbito da educação básica, sem considerar as particularidades das escolas ou tão pouco envolver os educadores na construção da BNCC. A associação demonstra, ainda, que a BNCC é um “projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular+ testagem larga escala+ responsabilização de professores e gestores traduzidos na BNCC e suas [...] avaliações padronizadas externas.” (ANPED, 2015, p. 4).

Quanto às intencionalidades de se propor um currículo único para a educação nacional brasileira, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em sua Carta de Florianópolis (2016), também se manifestou contrária à Base Comum Nacional, pois acredita que a BNCC está subordinada “[...] a normas e regulações que visem à padronização curricular com o objetivo de facilitar a avaliação e o ranqueamento de escolas na obtenção de maior grau de comparabilidade, ação necessária para produzir competitividade, com foco exclusivo nas demandas do mercado [...]” (ANFOPE, 2016, p. 37). Nessa visão, a BNCC valoriza um currículo reduzido com o objetivo de facilitar avaliações em larga escala e favorece o ranqueamento das escolas nessas avaliações, o que implica no sentido da qualidade escolar verificada apenas na classificação das avaliações a nível nacional.

4.1. O REALINHAMENTO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAJÁ/RN

Após as formações advindas do ProBNCC, o momento seguinte, de acordo com o Cronograma de atividades do Ciclo 2 da Educação Infantil e Ensino Fundamental, seria de revisar os projetos pedagógicos das escolas da rede municipal, alinhando-os aos novos currículos. Ainda que as escolas pesquisadas façam parte da rede municipal de educação itajaense, pertencendo a SEMED/Itajá/RN, e sigam as recomendações da SEEC/RN e SEMED/Itajá/RN, a revisão dos seus PPP's deram-se em processos peculiares.

O processo de adaptação curricular do PPP da Escola Urbana, conforme o diretor da Escola Urbana (2021), “começou a ser atualizado em 2017 e finalizado em 2019”. Nesse período, “os encontros foram conduzidos pela assessora; ela iniciou com uma palestra com o tema, teve convites, fotos, foram convidados representantes do município.” (DIRETOR ESCOLA URBANA, 2021). Quando perguntamos qual seria a motivação em realizar a adaptação, ele respondeu que:

Essa reformulação partiu da escola; não foi algo que deu início na Secretária de Educação não. Foi uma ação realizada pela assessora de forma remunerada com o PDDE da escola; então, partiu da própria escola fazer essa reformulação do PPP. Em 2018, nós do setor pedagógico vimos que precisava fazer a reelaboração do PPP por causa da BNCC, que tinha que fazer a adaptação. A Secretaria de Educação falou com a gente que as escolas precisavam fazer as adaptações do PPP conforme a BNCC, aí eu falei com a assessora e ela se propôs em conjunto com a gente em fazer essa adaptação curricular. Como a assessora ficou na parte de elaborar, mediar e sistematizar, a gente elaborou o PPP antes das formações dadas pela Prefeitura e Secretaria de Educação que aconteceram a nível municipal (DIRETOR ESCOLA URBANA, 2021).

Podemos verificar que a motivação em realizar o processo de reformulação do PPP à BNCC decorreu, consoante a fala do Diretor da Escola Urbana, no caminho da autonomia, partindo de decisões iniciadas pela própria gestão escolar; ou mesmo, “na responsabilidade que foi sendo assumida” (FREIRE, 2019, p.) em decidir dar início à adaptação antes das formações promovidas pela SEMED de Itajá/RN. Desse modo, a iniciativa foi da própria escola em conjunto com o setor pedagógico, contratando uma Assessoria Pedagógica com recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), programa advindo do Governo Federal. De acordo com um folder disponível no site do PDDE, que explica onde esse recurso pode ser investido, a implementação de projetos pedagógicos é uma das maneiras de uso adequado, o que pode subentender como viável a ação do Diretor da Escola Urbana em contratar uma assessoria para desenvolver a adaptação do PPP como o recurso do PDDE.

Além do mais, o Diretor da Escola Urbana ressalva que: “A assessora fazia muito bem os estudos mostrando a importância do momento; deu as palestras com todos da escola, então aconteceu que, antes do Projeto Político-Pedagógico realmente ser realizado, a gente teve conversas e palestras.” (Diretor Escola Urbana, 2021). Já ao perguntarmos quantos encontros tiveram e de que forma aconteciam, ele destaca que:

Foram cinco encontros que nós tivemos [...] Eram reuniões como oficinas que a gente fazia para definir as metas, as ações. No caso, a assessora colhia da escola o que era importante, o que poderia ser implementado dentro do PPP e tudo foi democraticamente com a colaboração dos professores e representações dos Conselhos Escolares, professores; a comunidade escolar também foi toda convidada nesse período participaram muitos professores houve a apresentação também do Projeto Político-Pedagógico. A assessora apresentou a todos os professores da escola o Projeto Político-Pedagógico (DIRETOR ESCOLA URBANA, 2021).

Os processos de adaptação curricular, segundo o Supervisor da Escola Urbana, ocorreram por meio de cinco encontros, nos quais aconteciam reuniões e oficinas voltadas para o construto do plano de ações e metas em conjunto com os professores, representantes dos Conselhos Escolares e comunidade escolar em geral. E, para que os encontros acontecessem, foi elaborado “[...] Um calendário dos grupos de estudos e a Assessora pautava quais seriam os objetivos e metas de cada encontros, ações, os responsáveis, então essas metas que no Projeto Político-Pedagógico foram elaboradas com a colaboração dos grupos de estudos.” (DIRETOR ESCOLA URBANA, 2021).

Quando questionamos acerca de quem participava desses encontros com a referida Assessoria, o Supervisor da Escola Urbana fala que:

Participavam desses encontros representantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II, a Diretora, Professores de todos os níveis como a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, eu não lembro se tinham representantes de pais eu não sei se a menina que participou do Conselho comigo estava presente [...] estava presente Professores, Supervisores, a Vice Diretora eram os funcionários da escola. (SUPERVISOR ESCOLA URBANA, 2021).

Essa escola tem um número considerável de funcionários, 107 ao todo, dado isso, ela optou junto com a Assessoria por definir comissões de acordo com os segmentos e com cada nível de ensino, sendo que a Escola Urbana atende da educação infantil ao Ensino fundamental (anos iniciais e finais). Dessa forma, os encontros contavam com representações de cada nível de ensino e segmentos da escola. Já ao perguntarmos como foi feito o convite aos participantes para se fazerem presentes nesses encontros de adaptação do PPP, o Professor da Escola Urbana afirma:

Sim, eu participei dos encontros. Foi assim um aprendizado; eu fui convidado como professor da educação infantil, [...] por que eu sou concursada no meio do quadro de professoras contratados da educação infantil. Geralmente, a rotatividade [...] nesse momento é fundamental que alguém efetivo esteja nesses processos por que é uma pessoa que pode continuar na escola, [...] e na rede municipal. [...] Eu tive também a oportunidade de ter o olhar de pai por que além de professor tenho filho na escola em que trabalho. (PROFESSOR ESCOLA URBANA, 2021).

Para compor as representações dos segmentos de Educação Infantil e Professores do ensino fundamental I e II, foram realizados convites destinados aos integrantes, como relata o Professor da Escola Urbana; e foi dado respaldo aos professores do quadro de professores efetivos da escola e do sistema de ensino municipal. Ele também estava representando o segmento de pais de alunos da escola visto que, além de ser professor, tem filhos matriculados na escola em que trabalha.

Ainda que o discurso de participação da comunidade escolar esteja presente nas falas dos entrevistados, é perceptível que a participação era mais destinada à equipe da escola (diretor, vice-diretor, supervisores e professores), deixando à parte o envolvimento e a participação dos segmentos sociais, como pais e alunos. Assim, a participação da comunidade escolar se deu de forma centrada em um pequeno grupo de representantes dos professores e supervisores juntamente com a direção escolar, coordenado por uma assessoria, o que se distancia da concepção democrática de participação da elaboração ou adaptação presente no PPP da Escola Urbana. Segundo Demo (2013), o processo de participação é uma conquista do direito de poder decidir politicamente e com responsabilidade, a participação é o princípio da descentralização, sem ela não existe democracia.

Sabendo que a escola funciona nos turnos matutino e vespertino, perguntamos o horário que esses encontros aconteciam. O diretor da Escola Urbana (2021) explica que ocorriam “[...] no período da noite com assessoria [...]”. E, como os encontros foram divididos em segmentos, por níveis de ensino, cada segmento ficou em uma sala distinta para emitir “o diagnóstico dos alunos, com os dados de quantos tinham sido aprovados ou reprovados, como se encontrava a aprendizagem desses alunos, [...], então eles fizeram todo esse diálogo à noite, apresentaram e ficou como anexo na escola (DIRETOR ESCOLA URBANA, 2021).

Quando perguntamos como o professor da Escola Urbana participou desses encontros de oficinas com a Assessoria, ele respondeu que:

Eu participei de todas as etapas da adaptação, de pesquisa com os demais colegas de profissão, desde a avaliação diagnóstica que fizemos e teve toda uma apresentação do rendimento escolar, no que podemos ajudar, nós da educação infantil tivemos uma participação especial juntamente com o supervisora por que ela coletou dados da gente. Depois, ela elaborou [o diagnóstico da educação infantil]; quando aplicamos tudo, ela fez todo aquele processo com os alunos para poder fazer a tabela diagnóstico e levar para a assessora, que foi uma das coisas que ela pediu sobre o rendimento dos alunos e todos os níveis escolares, os professores também fizeram isso. Foi assim, em pequenos grupos, por que um grupo grande poderia atrapalhar, então tinha encontros com o grupo inteiro, com o todo coletivo onde a gente colhia da escola inteira, estudos que também foram feitos leituras do PPP pra ver também o que poderia mudar e o que não poderia mudar, o que permanecia, o que acrescentava, o que tirava, então todo esse estudo foi feito com a escola em geral. (PROFESSOR ESCOLA URBANA, 2021).

Dessa maneira, apesar de o Professor da Escola Urbana afirmar que participou de todo o processo de adaptação curricular desde o diagnóstico, realizado em conjunto com demais professores e a supervisão da educação infantil, até a adaptação do PPP à BNCC que foi aprovada por toda a comunidade escolar, fica evidente que a assessoria destinou a participação dos segmentos em pequenos grupos, possivelmente para favorecer o desenvolvimento das atividades nas oficinas; ou mesmo reduzir a participação dos segmentos, que se deu mais para realizar os diagnósticos educacionais dos alunos e verificar o rendimento deles e sua situação escolar do que para contribuir com a adequação do texto do PPP à nova realidade curricular.

A ação da Assessoria em conduzir o processo de adaptação do PPP à BNCC e instrumentalizar a coleta dos dados necessários para diagnósticos com auxílio dos professores parece comprovar que muitas escolas são, “na prática [...], dada a falta de experiência no uso dos métodos e técnicas de coleta e análises de dados [...], auxiliadas por equipes externas [...] Estas, contudo, atuam de maneira organizada, quem levanta os dados necessários” (DIAZ-BORDENAVE, 2013, p. 65). Assim, a Escola Urbana terceirizou a condução do processo de adaptação curricular para a Assessoria conduzi-lo.

Quando perguntamos como o Diretor se envolveu no processo de adaptação curricular do PPP à BNCC, tendo em vista a Assessoria Pedagógica estar à frente desse processo, ele destaca que:

Eu me senti como colaborador; nesses momentos eu dava as minhas opiniões, eu sugeria, eu sempre fazia as aberturas de cada encontro formativo, eu entrava como colaboradora também, eu entrava nos debates com os professores; eles ficaram à vontade para opinar não achavam que deveriam opinar. [Foram] os professores que decidiram o que deveria entrar como meta; o que eu fazia era acrescentar, eu estava ali como uma pessoa que iria somar também o momento ali era democrático. (DIRETOR ESCOLA URBANA, 2021).

Além de ser perceptível, na fala do diretor, a sua ação como suporte para assessoria e colaboração para a comunidade docente, também percebemos que a análise das ações da assessoria se destinaram ao plano de ações que foram desenvolvidas pelos representantes de professores e supervisores, os quais ficaram livres para opinar e decidir sobre as metas e objetivo do plano. Já o Supervisor da Escola Urbana aborda que, mesmo com a Assessoria Pedagógica à frente do processo, ele atuava em conjunto com a equipe de representação dos segmentos escolares:

Nós tínhamos uma equipe formada para trabalhar à frente com a assessoria; então, nós tínhamos uns dias marcados, tínhamos um calendário que seguíamos para os encontros formativos para reformulação do PPP já com a BNCC incluída para nós darmos prosseguimento da adaptação do PPP. [...] além da equipe de reformulação e a gente ficava como intermediário se reunindo com as equipes na escola, eu lembro que teve uma palestra à noite onde cada um dava a sua opinião individual no caso de perguntas que a Assessora formulou e nós teríamos que reformular essas perguntas para que ela colocasse junto ao PPP (SUPERVISOR ESCOLA URBANA, 2021).

De acordo com o Supervisor da Escola Urbana, embora tivesse uma equipe de representantes dos segmentos das escolas e do setor administrativo como apoio intermediando a Assessoria e a equipe de representantes junto com os professores, são notórias as ações da assessora em coletar dados produzidos pelos professores e supervisores no diagnóstico, bem como em colaborar com as perguntas a serem elaboradas pelos professores e com as ações, metas e objetivos do plano de ação da Escola Urbana.

No entanto, a ação da gestão da Escola Urbana em contratar uma Assessoria para conduzir todo o processo de adaptação do PPP à BNCC demonstra centralização nesse processo, pois foi selecionado um pequeno grupo de representantes de cada nível de ensino da Escola Urbana para dar assistência à Assessoria nas ações de diagnóstico, levantamento de dados e informações da Escola Urbana. Essa ação de limitar a participação da comunidade

escolar a um pequeno grupo vai contra o que Veiga (2013, p. 22) defende ao dizer que: “A construção do Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico [...] É necessário decidir coletivamente o que se quer reforçar dentro da escola [...].”

Em resposta à pergunta sobre o que aconteceu depois do alinhamento do PPP à BNCC, o Diretor da Escola Urbana lembra que: “Em 2019 a gente ainda estava concluindo o PPP” (DIRETOR ESCOLA URBANA, 2021), ressaltando que depois da fase conclusiva:

[...] E quando terminamos o PPP todos os professores precisavam ter o PPP em mão. Era função da escola imprimir para cada professor para cada um levar em consideração as metas, depois fizemos um estudo de metas do que a gente realmente conseguiu realizar e o que a gente não conseguiu realizar, levando assim em consideração as nossas metas e as nossas ações dentro do Projeto Político-Pedagógico. (DIRETOR ESCOLA URBANA, 2021).

Entretanto, no PPP dessa escola aparece a data de 2018, no tocante ao período de alinhamento do PPP à BNCC; no próprio documento consta que o PPP foi “reestruturado no decorrer do ano letivo de 2017 [...].” (PPP2, 2018, p. 7), o que se contrapõe aos dados apresentados pelo Diretor da Escola Urbana ao relatar que, em 2019, o PPP estava em fase conclusiva.

Depois de concluída a adaptação do PPP à BNCC, é chegada a fase de socializar com a comunidade. Para tanto, o Diretor da Escola Urbana imprimiu uma versão do documento para cada professor analisar as metas e, depois, adaptar dentro do PPP da escola. A esse respeito, o Professor da Escola Urbana fala com ânimo a facilidade do acesso ao novo PPP da Escola Urbana, enfatizando que:

Antes era como se o PPP fosse algo engavetado, tirado dali só na semana pedagógica e em reuniões pedagógicas; mas hoje nós só não estamos com ele em mãos. Eu tenho no celular a versão em PDF; a gente sempre está fazendo uma espécie de consulta sempre vamos olhar no PPP o que tem, vamos sempre olhar no texto da BNCC o que complementa e o que a gente pode tirar, as dúvidas e curiosidades em saber mais; então, nós temos agora um suporte pedagógico. Eu creio que agora o PPP é algo de mais acesso, por que eu tenho devido ter pedido a supervisora e ela passou pra mim, mas eu creio que tem a facilidade do digital que você pode ter aquele suporte no seu celular e leva-lo para os planejamentos sem ter que está folheando papéis, de levar ele para o planejamento e tirar alguma dúvida na hora da necessidade. (PROFESSOR ESCOLA URBANA, 2021).

De acordo com a fala do Professor da Escola Urbana, o PPP deixa de ser um documento engavetado e burocrático, como abordado por Veiga (2013, p. 13) ao defender que: “o projeto não é algo construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais

como prova de cumprimento de tarefas burocráticas”; com isso, ele passa a ser um documento consultivo aos professores, vivenciado em todos os momentos, desde os planejamentos pedagógicos até o contato com o texto em casa para retirar dúvidas de maneira acessível por meio do documento digital, conforme destaca o Professor da Escola Urbana.

Ao perguntarmos sobre as dificuldades encontradas quanto à participação dos pais no processo de adaptação do PPP à BNCC, o Professor da Escola Urbana diz que:

Essa nova face que a escola apresenta da adaptação curricular de 2019 para cá nós precisamos compartilhar ainda com os pais para mostrar como é esse novo currículo, como é essa nova etapa, o que é a Base Nacional Comum Curricular. Isso ainda não foi discutido ou levado à comunidade escolar; as participações deles se dão em reuniões muitas vezes ele participam mais passiva, só pra ouvir algo rápido eles não querem que essas reuniões se estendam muito e se caso isso acontecer eles vão embora (PROFESSOR ESCOLA URBANA, 2021).

Essa fala do Professor da Escola Urbana esclarece a dificuldade de envolvimento e participação ativa da comunidade na escola, em que os pais participam mais para entender o que acontece do que para opinar e dar sugestão. No entanto, a adaptação do PPP à BNCC ainda não foi discutida com os pais e com a comunidade geral devido à descontinuidade das aulas presenciais, causada pela pandemia.

Díaz-Bordenave (2013) apresenta duas maneiras de participação: a simbólica e a real. Consideramos que a participação dos pais da Escola Urbana está mais próxima à “simbólica em que os membros” de um grupo de representação social “têm influência mínima nas decisões” (DÍAZ-BORDENAVE, 2013, p. 63). Existem vários fatores que influenciam a ausência da participação dos pais, entre eles, a falta de tempo e de conhecimento sobre a realidade escolar, ou mesmo o fato de não saber como participar desses processos escolares.

Nesse sentido, a participação não é um ato simples. Esse autor aborda que ele requer educação e que:

Padronize, em todo o texto, o tamanho da letra das citações diretas. Ora está 11, ora 10 A qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a superar contradições reais e aparentes a antecipar consequências; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causas, observações de inferências e fatos de julgamentos. [...] a capacitação para a participação não é simples. [...] se dar pela práxis, um processo que mistura a prática, a técnica, a invenção e a teoria, colocando-as ao serviço da luta pelos objetivos do povo. (DÍAZ-BORDENAVE, 2013, p. 73).

Assim, a participação é bem mais complexa do que estar presente em uma reunião; ela envolve conhecimentos, aprendizagens, requer o desenvolvimento da práxis educativa para que

os representantes da comunidade escolar, como os pais, saibam “rejeitar” ou opinar sobre assuntos escolares e, assim, exercerem “a verdadeira participação” e não “a simples consulta ao povo” (DIAZ-BORDENAVE, 2013, p. 73).

A necessidade da participação da comunidade escolar também está presente nas dez etapas do guia de Orientações para Reformulação dos Projetos Pedagógicos à luz dos novos currículos, apresentado no item 2.4 do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC). No guia, quando é sugerido um fluxo de trabalho para a revisão curricular aborda a 9ª etapa da validação pela comunidade escolar externa; e ao ser enfatizado a necessidade de divulgação e socialização da versão final do PPP alinhado à BNCC para a comunidade escolar contempla a 10ª etapa da divulgação da versão final (BRASIL, 2018). No entanto, com o atual momento da pandemia acometido pelo Covid19, essas etapas ainda não foram desenvolvidas.

O processo de adaptação curricular do PPP da Escola Rural decorreu de encontros formativos na própria escola, conforme destaca o Professor da Escola Rural:

[...] foi entre 2018 e 2019 que aconteceram as formações municipais mais gerais. Já as formações da escola para adaptar o PPP aconteceram no início do ano letivo; depois da jornada pedagógica teve a primeira semana de atividades internas na escola. Em uma dessas reuniões em 2018 o diretor trouxe o PPP, antes disso ele trouxe o estudo de documentos relacionados à educação como a Constituição de 1988, a LDB; em seguida mostrou a BNCC. É interessante que o Diretor, junto com a supervisão, tiveram outras formações relacionadas a esses documentos: o Diretor teve que estudar cláusula por cláusula da BNCC para trazer pra gente de forma mais simples mas, que abordasse os pontos mais importantes desse documento (PROFESSOR ESCOLA RURAL, 2021).

De acordo com a fala do Professor da Escola Rural, podemos depreender que os estudos sobre o PPP da Escola Rural já vinha sendo realizado desde 2018; como também que as formações providas pelo diretor e pelo supervisor dessa escola são constantes, sendo iniciadas depois da semana pedagógica com a promoção de estudos desde a LDB, a constituição, até o PPP da escola e a BNCC. Essas formações, então, foram conduzidas pelo diretor que teve que estudar na íntegra a própria base para conhecer o texto melhor e realizar as formações para alinhar o PPP à BNCC.

A respeito disso, o Supervisor da Escola Rural lembra que “o diretor realmente tirou os dois meses [...] para estudar a BNCC, como a gente entendia que era necessário ser inserido no currículo, no PPP e na prática do dia-a-dia da escola.” (SUPERVISOR ESCOLA RURAL, 2021). E, ao questionarmos como aconteceu essa formação, o entrevistado destaca que:

Então o Diretor foi presente em tudo. Que só por causa dessa ação dele, era responsabilidade dela proporcionar, mas não tanto de se inserir no processo e se entregar como ele fez, então ele apresentou pra gente, estudou, foi um dia bastante longo, eu lembro que nesse dia a gente ultrapassou meio dia na escola, devido ser muitos slides, era muitas coisas para serem discutidas, surgiu muitos questionamentos, então o diretor participou ativamente desse processo de trazer a BNCC para dentro da escola daqui (SUPERVISOR ESCOLA RURAL, 2021).

Deste modo, o Diretor conduziu o processo de adaptação curricular da Escola Rural consoante o guia de Orientações para Reformulação dos Projetos Pedagógicos à luz dos novos currículos, o qual orienta que a equipe gestora da escola deve liderar a revisão do PPP, dedicando-se aos estudos e às formações na escola com os professores e funcionários em geral. Assim, verificamos que a direção da Escola Rural promoveu nesse processo de adaptação curricular do PPP à BNCC o que Veiga (2013) chama de formação centrada na escola e no envolvimento da comunidade para que exista a participação local na reformulação do documento escolar forma mais participativa, envolvendo o empenho coletivo na sua construção.

Além da formação no início do ano na semana pedagógica, de acordo com o Diretor da Escola Rural:

Os encontros [...] aconteceram em 2019, logo que a gente tinha um encontro de formação provido pela prefeitura, [...]tinha uma formação municipal ai já na outra semana já reunia todo mundo da escola pra passar as informações. Assim cada formação que eu iria ou o supervisor ai a gente já marcava uma reunião com todos. Eu e o supervisor já íamos repassando; a gente não deixava acumular não pra fazer um único encontro, uma exposição, então, a cada encontro. O que surgia de novidade naquele encontro nós já reuníamos os professores em planejamento ou em outros momentos de estudo para repassar aqueles pontos e aquelas novidades; vamos dizer assim, aqueles pontos que a gente ainda não conhecia, então se deu dessa forma, não foi algo que reunirmos que foi feito de uma só vez, foi algo podemos dizer processual e não só em um período exato (DIRETOR ESCOLA RURAL, 2021).

A fala do Diretor da Escola Rural nos faz compreender que os encontros formativos decorreram durante todo o ano de 2019, com formações paralelas aos encontros providos pela SEMED/Itajá, o que também está em consonância com o guia de Orientações para Reformulação dos Projetos Pedagógicos à luz dos novos currículos. Esse guia orienta que o “processo de revisão do PP deve acontecer de maneira paralela ao início da formação de professores no dia a dia da escola.” (BRASIL, 2018, p. 2).

Ao interrogarmos sobre o período de conclusão do PPP já com a adaptação dele à BNCC, o Diretor da Escola Urbana afirma que “[...] a conclusão se deu de fato em 2020 em que passamos a ter um outro olhar em relação ao PPP”, sendo agora “[...] observado quais aspectos da BNCC a gente poderia já inserir no PPP que viesse a proposta da BNCC. Então,

nós concluirmos mesmo em 2020 o nosso PPP.” (DIRETOR ESCOLA RURAL, 2021). Esse entrevistado lembra que, até aquele momento

[...] a gente não tinha feito interferência ainda no PPP; então, a proposta já foi coletiva, já diante das mudanças que vinha na BNCC nos propondo, então a gente já sentou, iniciando na Semana Pedagógica, quando eu expus os principais pontos da BNCC e aí já iniciou já uma discussão sobre o que deveria ser feito, quais seriam as intervenções que a gente ia utilizar, que vinha da BNCC que eram importante estar no nosso PPP, então já iniciou dessa forma entendeu? Para depois ter outras etapas de reuniões, todo o momento assim. (DIRETOR ESCOLA RURAL, 2021).

Nesse sentido, o Diretor da Escola Rural, juntamente com a comunidade escolar, realizou o que Veiga (2013, p. 25) defende ao colocar que se deve “conceber o Projeto Político-Pedagógico com autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma atitude de liderança”.

Quando indagamos ao Professor da Escola Rural como aconteceram as formações para adequar o PPP da escola à BNCC, ele nos informou que:

Para gente foi apresentado o PPP, algo que já tinha sido apresentado. Como basicamente a equipe concordava com o texto redigido, assim, não houve muita adaptação no PPP pois a supervisão e a Direção já tinha digitalizado e montado o projeto através da BNCC, foi mais uma exposição, exemplo essa cláusula foi tal, tal e tal que está de acordo com esse texto da BNCC, e aí vocês concordam ou não concordam, como havia muito consenso, aí chegava em consenso e concordância. A gestão trazia os slides e com cada parte a acrescentar no PPP consultava se a gente concordava mostrando que estava de acordo com a BNCC aí nós entrávamos em um consenso e aprovávamos ou não, depois elas iam adaptando o texto conforme o que foi decidido com a comunidade escolar (PROFESSOR ESCOLA RURAL, 2021).

A fala desse Professor esclarece que as adaptações na Escola Rural foram feitas nas formações através de exposição do texto base do PPP como roteiro a ser aprovado, refeito ou adaptado pelos professores e pela comunidade escolar presente nesses momentos. E, sobre a participação da comunidade escolar, o Supervisor da Escola Rural pontua que ela participava da seguinte forma:

Todos da escola, mesmo que tenha sido para ajudar fazendo uma leitura, [...] pela situação da Pandemia que nesse período aconteceram os últimos ajustes que foi o ano passado com a presença dos professores, os pais não tanto justamente pela Pandemia. Mas, eles estavam cientes, por que em toda reunião é falado do PPP, [...] Mas foi conjunto justamente com a direção, a supervisão, secretário, digitador, professores e os ASG's, os mais distantes são os vigias, mas o restante tentamos pensar na mesma linha. (SUPERVISOR ESCOLA RURAL, 2021).

Essa ação coletiva em que a comunidade da Escola Rural se reuniu para realizar a adaptação do PPP à BNCC demonstra que “a escola é um espaço social marcado por

manifestações com práticas contraditórias” (VEIGA, 2013, p. 23). Assim, a comunidade escolar se envolveu nesse processo de adaptação discutindo coletivamente o documento e reformulando-o, contudo, a representação dos pais não estivera tão envolvida como o Supervisor da Escola Rural expõe.

Ao perguntarmos de que forma foi feito o convite para participar da adaptação do PPP à BNCC, o Professora da Escola Rural afirma que:

A participação nos encontros não foi voluntária. A gente deveria se inserir nos encontros. Veio através de convites, uma parte dessa adaptação foi feita na jornada Pedagógica; então como já estava incluído no programa da Jornada pedagógica a gente deveria participar [...]. Chegou falando que precisávamos participar em ver maneiras de inserir na realidade escolar à BNCC foi nos dados o documento da BNCC com habilidades, competências, objetos e avaliação para que nós víssemos o que concordávamos, o que iríamos adaptar ao PPP, se concordava ou não e inseríssemos nos nossos planos semestrais, mensais, anuais e diários. [...] (PROFESSOR ESCOLA RURAL, 2021).

Com um número de 20 funcionários, todos da comunidade escolar foram convidados a participar desse momento formativo. Consideramos que a fala do Professor da Escola Rural aproximava-se ao sentido de participação imposta, destacado por Diaz-Bordenave (2013). Tal participação é aquela em que os indivíduos são obrigados a fazer parte de grupos e realizar certas tarefas consideradas indispensáveis, nesse sentido, o professor sentiu-se pressionado a participar de forma não voluntária desse processo de adaptação curricular, pois os momentos de formação aconteceram na semana pedagógica da escola e foram vistos por ele como obrigatório, devendo os professores estarem presentes.

O Diretor da Escola Rural enfatiza que foram realizados momentos para envolver o pessoal da escola para participar, com isso, houve “A participação necessária dos funcionários, aquela participação que a gente precisava dos professores” (DIRETOR ESCOLA RURAL, 2021). Com relação ao seu envolvimento para com a comunidade escolar nesse processo de adaptação, ele diz: “eu tentei incluir todos, inclui os pais que faziam parte, vamos dizer um ASG que era mãe de uma aluna, a gente já puxava ela para participar, já que a gente não tinha acesso aos pais pois alguns tinham uma certa rejeição de participarem.” (DIRETOR ESCOLA RURAL, 2021).

Já o Diretor da Escola Urbana enfatiza a participação da comunidade escolar centrada nos professores e na gestão escolar, esta composta por diretor e supervisor escolar, e em alguns funcionários como ASG’s que tivessem filhos matriculados na escola para atender a participação de pais no processo. Demo (2013) aborda que é importante considerar na participação da comunidade escolar “a visão da escola e o respeito da comunidade quanto à sua

postura diante da própria participação popular [...] que o modo de pensar e agir das pessoas facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação de usuários” (DEMO, 2013, p. 47). Assim, dada as dificuldades de envolver os pais de alunos, esse diretor convidou aqueles que poderiam aceitar participar dos encontros com mais facilidade visto ser funcionários da escola.

Mesmo diante da Pandemia, a adaptação do PPP à BNCC da Escola Rural não foi tão afetada, pois, segundo o Diretor, as etapas dessa adaptação documental “já tinham sido feitas em 2020; ela estava em fase de digitação quando chegou a pandemia; a gestão já estava com tudo formulado; foi somente para organizar o trabalho e o processo de digitação, então, não tivemos dificuldades.” (DIRETOR ESCOLA RURAL, 2021). Corroborando com essa fala, o Supervisor da Escola Rural afirma que, no ano de 2021, mesmo com a pandemia iniciada no primeiro trimestre de 2020, não teve dificuldades no processo, posto que:

Como já estava tudo mais ou menos esquematizado, só estava para fazer os últimos ajustes, então nós fizemos os últimos ajustes, as últimas leituras, mas ele foi atualizado sim o ano passado em 2020, nós em consenso aderimos da BNCC o que consideramos mais adequado com a escola, adaptamos da BNCC para o PPP a questão curricular da Educação Infantil como do Ensino Fundamental I que são os níveis que a nossa escola atende. (SUPERVISOR ESCOLA RURAL, 2021).

Como podemos ver, segundo a fala do Supervisor da Escola Rural, com os encontros formativos iniciados em 2019 e as adaptações do PPP à BNCC decorridas em 2020, o texto do PPP adaptado ao novo currículo já estava estruturado em 2021, só precisava fazer os últimos ajustes e a leitura final do documento, o que demonstra que esse processo não foi muito afetado pela pandemia do Covid19. Diante do sucesso que no tocante a parte interna que compete a escola, o diretor da Escola Rural avalia o envolvimento e a participação da comunidade escolar:

Eu acredito que foi de uma forma tranquila; creio eu por supor já ter feito esse estudo e que quando eu já vim pra cá eu falei pra eles que a situação já era positiva, então eles não tiveram nenhuma ação de rejeição, todos eles de imediato logo após essa exposição eles aderiram, eles ficaram juntos como sempre, a nossa equipe é muito boa por que quando sabem que é uma proposta séria eles imediatamente eles já vão aderindo, já vão me ajudando e a gente se torna uma equipe forte por isso, a gente graças a Deus não tem muitas dificuldades de trabalhar as propostas que chegam. (DIRETOR ESCOLA RURAL, 2021).

Com base na fala do Diretor na Escola Rural, apreendemos que “a participação é uma vivência coletiva” (DÍAZ-BORDENAVE, 2013, p. 73), ação que é cultivada pela Escola Rural. Nessa perspectiva, Díaz-Bordenave (2013, p. 73) acredita que “[...] só se aprende a participar, participando”, o exercício da participação requer conhecimento da escola pelas representações da escola e da comunidade. Deste modo, mesmo que essa escola apresente uma equipe pequena,

percebemos que os professores participaram de forma mais presente, atuante por se envolveram em sua grande maioria no processo de adaptação do PPP à BNCC.

Após as formações do ProBNCC decorridas na rede municipal de Itajá/RN, o momento seguinte seria as adaptações dos currículos dos PPP's nas duas escolas lócus da pesquisa. Diante disso, podemos observar que ambas decorreram em processos diferentes e singulares com a realidade de cada escola, enquanto a Escola Rural teceu o processo de adaptação do PPP em paralelo com as formações municipais do ProBNCC com os professores, diretor, supervisor, ASG e porteiro, a Escola Urbana antecedeu o processo entre 2017 e 2018 com a ajuda de uma assessoria e optou por envolver no processo uma representação de cada nível de ensino, intitulada como equipe sistematizadora, que colhia as informações necessárias para a assessoria desenvolver e articular o processo de adaptação curricular.

Na próxima subseção, desenvolveremos análises estruturais dos PPPs das duas escolas pesquisadas, ressaltando os aspectos de autonomia, envolvimento, participação, gestão democrática e verificando como está posta a adaptação curricular para, assim, identificarmos as mudanças inseridas nos documentos do PPP das escolas municipais de Itajá/RN.

4.2. AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DEBATE EM TORNO DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR DO PPP À BNCC

Sabendo que o PPP é “um documento de identidade da escola” (VEIGA, 2018, p. 51), e que a elaboração do projeto “[...] permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns; [...] sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativa.” (VEIGA, 2018, p. 51). Seguindo essa premissa, esta seção tem como intuito analisar processos de adaptação do PPP das escolas Urbana e Rural do município de Itajá/RN através da análise documental de cada PPP dessas escolas. Destacamos, para efeito de análise, questões em torno dos processos de autonomia, participação e envolvimento da comunidade escolar e sobre essa adaptação curricular do PPP à BNCC. Nessa perspectiva, denominamos “PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO1” para referenciar o projeto da Escola Rural e “PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2” para referenciar o projeto da Escola Urbana, e assim continuar preservando sua real identidade.

4.2.1 Análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Urbana

O documento do PPP da Escola Urbana contém 66 páginas, tem uma boa estrutura organizacional, e apresenta inicialmente a equipe sistematizadora do PPP, esta composta pela direção e supervisão e pelos professores dos níveis de ensino da escola (Educação Infantil e ensino Fundamental anos iniciais e finais); na sequência, há uma apresentação da importância do PPP em geral descrito pela Secretária de Educação do município Itajá/RN e pela direção da escola, com destaques para a relevância do projeto para a escola. Esse documento pontua, ainda, a justificativa, os marcos referencial, situacional, doutrinal e operativo, bem como sua visão estratégica e de futuro, seus valores, sua missão e seus objetivos geral e estratégico.

No texto do PPP da Escola Urbana, também é destinada uma seção para pautar a gestão democrática, a estrutura e o funcionamento da escola, os turnos de funcionamento, os níveis de ensino ofertados, o calendário escolar, a relação família e escola e a avaliação institucional, a gestão dos recursos financeiros, a gestão do trabalho pedagógico, o planejamento de práticas, a organização curricular, já inclusa a proposta da BNCC neste ponto, a estrutura de cada nível de ensino da escola com os conteúdos curriculares, a concepção de inclusão, o plano de ações e a avaliação do PPP no monitoramento das ações.

O PPP da Escola Urbana foi “reestruturado no decorrer do ano letivo de 2017, por meio de um processo democrático.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 7), amparando-se no princípio da gestão democrática, instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desse modo, o PPP da Escola Urbana coloca que o seu processo de elaboração deu-se com “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, abrindo espaços para a participação da comunidade local na gestão escolar” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 7) No entanto, esse processo decorreu com assessoria e grupo sistematizador com representações de professores dos níveis de ensino da escola.

Assim, a Escola Urbana contratou uma Assessoria para realizar a reformulação do PPP de acordo com a BNCC. Veiga (2013, p. 11) defende que “a escola é lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo” e que “[...] é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Portanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.” (VEIGA, 2013, p. 11-12).

Conforme a visão desse autor, a escola, enquanto lugar de realização do PPP, tem que assumir a responsabilidade de conceber o seu projeto com autonomia e participação da

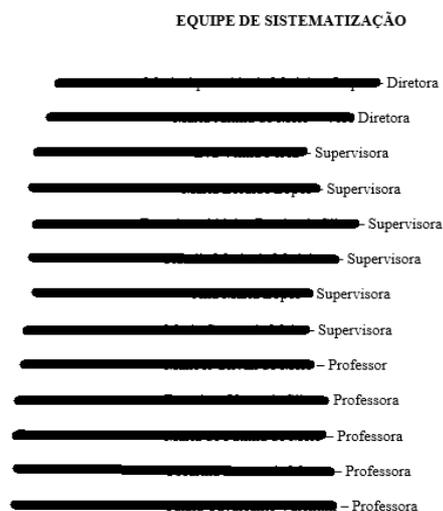
comunidade escolar, bem como assumir o compromisso de estreitar laços com as autoridades locais, como a Secretária de Educação, para fortalecer as relações entre ambos. Consideramos que a ação de contratar uma assessoria pode reduzir a um grupo sistematizador a participação no processo de criação e/ou atualização do PPP, o que possivelmente enfraquece a atuação da comunidade escolar em tal processo, pois é esse pequeno grupo sistematizador que toma as decisões por todos da escola.

Tratando-se do envolvimento da comunidade escolar no documento do PPP, na análise de uma seção do Projeto Político Pedagógico da Escola Urbana, o texto aborda que o envolvimento aconteceu nas “discussões e análises sobre a realidade escolar que resultou na atualização do diagnóstico de todo o trabalho realizado pela escola.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 7). Também consta que o processo de elaboração do PPP foi composto por:

Uma equipe de sistematização e foram realizadas reuniões, estudos pedagógicos e pesquisas. Buscou-se verificar a concretização das metas propostas no PPP da escola [...] como também a observação de toda a realidade escolar, onde foram apontados os problemas a serem enfrentados nos próximos 03 (três) anos. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 7).

Diante disso, verificamos que a participação da equipe sistematizadora na elaboração do texto do PPP da Escola Urbana aconteceu com o envolvimento da comunidade escolar, considerando que “a elaboração do projeto precisa ser obra comum dos envolvidos” (VEIGA, 2013, p. 38) da escola. Ainda é possível perceber que, embora o processo esteja inserido no documento do PPP como uma ação democrática, no entanto, a participação da comunidade escolar deu-se por uma equipe sistematizadora, reduzindo em 13 pessoas de um total de “107 funcionários” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 17), conforme a imagem a baixo apresenta:

Imagem 3: Equipe Sistematização da Escola Urbana



Fonte: Imagem copilada do PPP2 da Escola Urbana (PPP2, 2018).

Na imagem 3, referente à equipe sistematizadora da Escola Urbana, podemos identificar a relação da equipe escolar à frente da adaptação do PPP à BNCC, esta composta por 13 pessoas, sendo: direção, vice direção, seis supervisores e cinco professores da educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais e finais, os dois níveis de ensino que a escola oferta, sendo as ações dessa equipe orientadas pela assessoria contratada para fazer essa adequação do currículo escolar, conforme está posto nas primeiras páginas do projeto político pedagógico da escola.

Além disso, não encontramos registros quanto à participação dos segmentos de pais e Conselhos Escolares no documento do PPP da Escola Urbana. Deste modo, ainda que o discurso em todo o texto do PPP dessa escola seja calcado na valorização da participação das representações da comunidade escolar, de pais e dos Conselhos escolares, na relação de nomes e funções da equipe sistematizadora não identificamos as representações dos Conselhos nem tão pouco dos pais e alunos.

No documento do PPP da Escola Urbana também é possível percebermos resquícios das motivações do alinhamento do PPP à BNCC, são advindas “da legislação educacional brasileira e das orientações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018). Tal fato evidencia a necessidade que a escola tem de acompanhar as determinações promovidas por meio de “regime de colaboração [que] visa: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa entre União, Estados Distrito Federal e Municípios” (BRASIL, 2014, s/p), conforme o PNE, as quais estipulam a criação de um sistema

de colaboração entre Distrito Federal, Estadual e município de Itajá/RN a fim de desenvolver a adaptação do PPP à realidade curricular da BNCC.

O PPP da Escola Urbana enfatiza a importância da autonomia, do envolvimento e da participação da comunidade escolar com o discurso de ser o meio para a efetivação de uma gestão democrática, a qual possibilitar a autonomia dos professores e suas práticas educacionais e dos alunos no sentido de estes se envolverem nos Grêmios Estudantis. No texto do documento, fica destacado que: “o gestor assume a condição de articulador de processos democráticos na escola, por meio dos diferentes espaços de participação instituídos, entre eles: Conselho Escolar, Grêmios Estudantis, Conselho de Classe, dentre outros” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 16), com isso, o intuito é envolver a comunidade escolar na participação dos órgãos colegiados, como os Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, a fim de promover a gestão democrática na Escola Urbana.

O Projeto Político-Pedagógico compreende a organização da escola como um todo, sobretudo do trabalho pedagógico a ser organizado a partir da realidade dos alunos. Sua construção deve se dar de forma coletiva, com participação dos segmentos envolvidos no processo educativo. Partindo desse pressuposto, o PPP da Escola Urbana aborda que, durante o processo de elaboração e acompanhamento desse documento, a escola “reuniu os segmentos escolares e promoveu a avaliação de suas metas e ações, visando à reestruturação do seu PPP.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 6).

Ademais, o PPP da Escola Urbana afirma que a sua identidade traduz os anseios e as necessidades da sua comunidade. É nessa perspectiva que são definidos os objetivos, as metas e as ações educativas, cujas finalidades estão voltadas para a garantia da excelência e da qualidade do trabalho educativo realizado. “Espera-se que o futuro aqui projetado seja promissor e que possa se traduzir em possibilidades de mudanças para a realidade escolar, assegurando o direito a uma educação pública de qualidade para todos.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 9).

Assim, o referido documento do PPP considera que a gestão democrática “dar-se-á a partir da participação dos diversos segmentos da Escola, nas decisões administrativas, financeiras e pedagógicas, dependendo do grau de autonomia que é inerente a cada órgão colegiado existente na Escola.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 16). Deverão ser dadas as condições para que tal processo seja implementado na escola, “efetivando-se por meio de relações democratizadoras em seu cotidiano, concretizando-se em todos os espaços desta escola, dos espaços de gestão administrativa até a gestão da sala de aula.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 16).

No tocante aos processos de gestão, vemos que a Escola Urbana demonstra no seu projeto que tem primado pela implementação de processos decisórios mais democráticos, contando com “a participação do coletivo escolar, representado pelos diversos segmentos que a compõem.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 16). Dessa maneira, as decisões da escola são tomadas de forma “coletiva, por meio de amplos processos de discussão estabelecidos por meio dos colegiados e das categorias, especialmente a dos docentes que estão ligados diretamente à atividade fim da escola: a aprendizagem.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 16). No PPP em estudo, ainda está posto que “cada órgão interno que compõe a gestão escolar e cada membro dessa comunidade educativa tem suas atribuições, bem como os seus direitos e deveres definidos no Regimento Interno da instituição.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 16).

Diante disso, analisamos que a proposta pedagógica da Escola Urbana contida em seu PPP assume o compromisso de atuar conforme as tendências pedagógicas Progressista Libertadora, Progressista Libertária e Pedagógica crítico-social dos conteúdos e segundo as teorias de aprendizagem estudadas e definidas na atualidade. Além do mais, coadunam-se aos propósitos da pedagogia progressista as perspectivas teórico-metodológicas de construção da aprendizagem contidas nas proposições de Piaget, Vygotski, Wallon e outros, pensadores que realizam o trabalho educativo numa concepção sócio-interacionista e construtivista.

Com relação ao currículo, o PPP da Escola Urbana define a estrutura curricular que os professores devem seguir dado os parâmetros e documentos curriculares:

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009), o documento da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o documento da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017), o Plano Nacional de Educação – PNE2014-2024 (BRASIL, 2014), o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte – 2015-2025 (RIO GRANDE DO NORTE 2016), o PME (PREFEITURA MUNICIPAL 2014), a Portaria de Avaliação nº 981/2016-SEEC/RN do Estado do Rio Grande do Norte (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2016), a Resolução nº 07/2010–CNE/CEB e as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos 9 (BRASIL, 2010) (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 23).

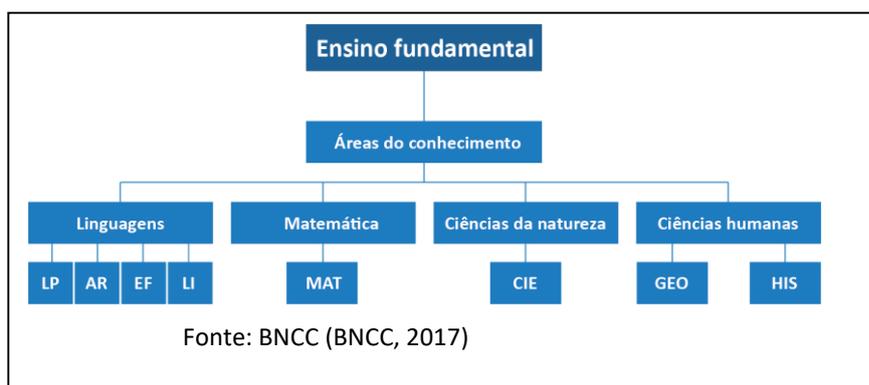
Como é possível perceber, a estrutura curricular proposta no documento do PPP da Escola Urbana está baseada nos documentos curriculares Federais e do Estado do RN, como os PCNs, o RCNEI e a própria BNCC voltada para as dez competências que deverão ser trabalhadas na educação básica. Sabendo que a Escola Urbana atende aos níveis de ensino da

Educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e finais), seguimos analisando como estão definidas as estruturas de cada nível de ensino no PPP.

A estrutura curricular da educação infantil está organizada por creche e pré-escola e por grupos de faixa etárias, conforme a BNCC ilustra no quadro do próprio documento com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.” (BRASIL, 2017, p. 25). Essa estrutura curricular ainda está calcada nos cinco campos de experiências no “eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.” (BRASIL, 2017, p. 25).

A estrutura curricular do ensino fundamental, por seu turno, encontra-se dividida entre os anos iniciais e finais, ambos articulados e alinhados ao currículo da BNCC, e foi denominada por matriz curricular pelo próprio texto do PPP da Escola Urbana, conforme apresentamos a seguir.

Figura 4: Estrutura Curricular do Ensino Fundamental – Anos iniciais e finais



Fonte: Imagem copilada do Projeto Político Pedagógico da Escola Urbana (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018).

No quadro ilustrado acima, vemos que documento define os componentes curriculares que compõem cada área de conhecimento, que são: a) Linguagens – Língua Portuguesa (LP), Artes (AR), Educação Física (EF) e Língua Inglesa (LI); b) Matemática – Matemática (MAT); c) Ciências da Natureza – Ciências (CIE); e d) Ciências Humanas – Geografia (GEO) e História (HIS) (BRASIL, 2018). Ele também delinea um conjunto de competências a serem desenvolvidas nessa etapa da Educação Básica, bem como define e especifica os objetivos norteadores e os conjuntos de aprendizagens requeridas para os Anos Iniciais e para os Anos

Finais. E, para cada Ano escolar, foi estruturado um quadro com as Unidades temáticas, os Objetos de conhecimento e as Habilidades a serem construídas pelos alunos.

Na seção do ensino fundamental anos iniciais no PPP da Escola Urbana é enfatizado que o “foco do trabalho a ser realizado nos Anos Iniciais está voltado para a ampliação das experiências com o desenvolvimento da oralidade, de processos de percepção, compreensão e representação.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 42). Consta, ainda, que esses são elementos essenciais ao processo de multiletramento, à apropriação do sistema escrito alfabético, assim como de outros sistemas de representação referentes aos signos matemáticos, aos registros artísticos, midiáticos e científicos, às formas de representação do tempo e do espaço e ao respaldo da alfabetização e do letramento matemático bem exposto no texto do PPP e previsto na BNCC.

Quanto ao ensino fundamental anos finais, seguindo as orientações da BNCC, é estipulado no PPP da Escola Urbana que o currículo escolar e a proposta pedagógica devem ser elaborados propondo “medidas para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, além de lhe assegurar um percurso contínuo de aprendizagens e promover a integração entre as duas etapas do Ensino Fundamental” (PPP2, 2018, p.43). O documento ainda estabelece que o currículo precisa prever: “As mudanças que deverão ocorrer nesse processo. Deve-se trabalhar o processo de adaptação e articulações para a transição tranquila entre o 5º e 6º Anos do Ensino Fundamental, evitando as possíveis rupturas e o promovendo o sucesso na sequência de aprendizagens” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 44), articulando assim o processo de continuidade dos ciclos de educação do ensino fundamental sem tantos impactos ou rupturas, transformando-o em um processo que deve ser contínuo e linear.

O conjunto de componentes do ensino fundamental é apresentado no PPP da Escola Urbana com dois núcleos: o comum e a parte diversificada. No Núcleo Comum do Currículo, são abordados conteúdos em nível nacional para os quais devem ser garantidas as aprendizagens essenciais. A carga horária também obedece a sequência proposta no documento BNCC (2017) para os Anos Finais do ensino Fundamental, quanto ao cumprimento dos “200 dias” obrigatórios do ano letivo, com a “carga horária mínima de 800 horas”, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996, p. 22). Nesse caso, será destinado o maior número de aulas para o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, garantindo-se o cumprimento da carga horária e dias letivos previstos. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 44).

Quanto ao currículo, na parte diversificada, a Escola Urbana se compromete em promover em sua base curricular “experiências educativas priorizando a cultura nos diversos

aspectos do desenvolvimento do educando, valorizando a cultura local em seus aspectos sociais.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 44). Esses projetos têm a intenção de articular o conhecimento escolar sistematizado “com aspectos da cultura local, em suas diversas formas e linguagens, ao promover o encontro de saberes entre o conhecimento e as práticas da comunidade e identificados nos saberes tradicionais, centradas nas matrizes culturais diversas” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO2, 2018, p. 44).

Por fim, constatamos que o documento do PPP da Escola Urbana, em conformidade com o documento curricular da BNCC, além de aderir à parte diversificada em seu texto, também adicionou a concepção da educação inclusiva como modalidade na educação regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o uso das tecnologias, visto como diferencial dos PPPs quanto à BNCC que não inclui essas modalidades nos seus currículos.

4.2.2 Análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Rural

O PPP da Escola Rural tem 36 páginas e inicia seu texto com apresentação do documento pela Secretária de Educação Municipal e pelo Diretor da Escola, seguindo com os aspectos históricos, a fundação, os valores da escola, o endereço da escola, a caracterização da “clientela”, o quadro de funcionários, o diagnóstico, a dimensão administrativa, até introduzir o plano de ações com os aspectos forças e oportunidade, fraquezas e ameaças e metas e necessidade.

O termo “clientela”, então utilizado no documento, destina-se aos alunos, pais e comunidade local da escola, termo que advém da área da administração e é fruto das reformas educacionais da década 1990, período em que a escola passou a funcionar de acordo “com a lógica economicista, cujo o projeto educativo teve como objetivo adequar as escolas às novas demandas e exigências do mercado” (BRANCO, 2018, p. 96). No entanto, compreendemos que “o aluno não é cliente da escola e sim parte dela.” (BRANCO, 2018, p. 96). Assim, a escola não pode ignorar o contexto político e econômico, tão pouco deve se subordinar ao modelo econômico.

No documento do PPP da Escola Rural contém também os marcos situacional, doutrinal e operativo, a concepção de educação e de escola, bem como os elementos sobre ações pedagógicas, organização curricular, avaliação da aprendizagem, estrutura curricular de cada nível de ensino ofertado pela escola (Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais). Vale destacar que, no PPP dessa escola, todos os níveis de ensino já estão adaptados conforme

as estruturas curriculares da BNCC, com evidência para o acesso à modalidade da educação especial.

A parte da estrutura do PPP da Escola Rural pontua aspectos como avaliação institucional, missão da escola, valores, visão de futuro, princípio de ações administrativas e pedagógica, procedimento metodológico das aulas, recursos didáticos, espaços de apoio pedagógico, projetos educativos, seguido por metas e prioridades do PPP, estratégia e cronograma de revisão do PPP, finalizando com a equipe de composição do PPP – professores, direção, supervisores, secretário escolar, digitador, auxiliares de sala e ASG's.

O processo de elaboração do PPP da Escola Rural transcorreu no decorrer dos anos de 2019/2020 e, segundo o documento, “Exigiu o compromisso individual e coletivo. Pertencentes à escola como do técnico administrativo, de apoio, de técnico pedagógico, dos docentes, discentes, pais, representantes de diversos setores da comunidade local e de outras secretarias municipais.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO1, 2020, p. 4). Nesse contexto, percebemos a ênfase no texto do PPP dessa escola quanto à inserção da gestão participativa, cujo processo de reelaboração de forma coletiva deu-se para buscar “estreitar a relação entre teoria e prática, dentro de uma concepção de escola democrática, na qual a coparticipação e o diálogo são fundamentais e efetivados da missão que a escola se propõe alcançar” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO1, 2020, p. 4).

No tocante à participação da comunidade escolar no processo de reelaboração do PPP da Escola Rural, identificamos um discurso presente no texto do PPP que evidencia a participação homogênea dos membros da escola nesse processo, No entanto, é possível compreender, de acordo com a figura 5 que segue, que o número de pessoas participando tenha sido de apenas 14 de um quadro de 20 funcionários. No item doze do documento, estão descritos os nomes e as funções da equipe de composição da reelaboração do PPP, o que é apresentado a seguir:

Figura 5: Equipe de composição de reelaboração do PPP da Escola Rural

12 – EQUIPE DE COMPOSIÇÃO

NOME	FUNÇÃO DESEMPENHADA
[REDACTED]	Professora
[REDACTED]	Diretora
[REDACTED]	Auxiliar de Serviços Gerais (ASG)
[REDACTED]	Auxiliar de Serviços Gerais (ASG)
[REDACTED]	Professora
[REDACTED]	Supervisora
[REDACTED]	Secretária Geral
[REDACTED]	Digitador
[REDACTED]	Professor
[REDACTED]	Professora
[REDACTED]	Auxiliar de Sala
[REDACTED]	Auxiliar de Sala
[REDACTED]	Auxiliar de Serviços Gerais (ASG)
[REDACTED]	Auxiliar de Serviços Gerais (ASG)

Fonte: Dados compilados do PPP da Escola Rural (2020).

Podemos observar que, dos 20 funcionários da escola, 14 estão na equipe de composição de reelaboração do PPP, um número bem considerável quanto ao total de funcionários da escola, por isso, consideramos uma participação homogênea. Esse total de 14 membros da equipe compreende um diretor, um supervisor, quatro professores, dois auxiliares da educação infantil, um secretário geral, um digitador e quatro Auxiliares de Serviços Gerais (A.S.G).

No entanto, a exemplo do que foi percebido na Escola Urbana, não encontramos representantes explícitos de pais ou mesmo dos conselheiros escolares na relação da equipe de composição do PPP da Escola Rural. Ainda que saibamos por meio das entrevistas que o diretor, o supervisor e os professores fazem parte dos Conselhos Escolares, assim como alguns ASG's que têm filhos matriculados na Escola Rural, a participação das representações de pais e Conselhos Escolares não ficou pontuada no texto do PPP dessa escola, limitando-se à participação aos funcionários desta.

Ademais, o Projeto Político Pedagógico da Escola Rural apresenta como objetivo “pretender tornar as ações previstas em atos concretos para facilitar o alcance das metas, anseios e expectativas da comunidade escolar, frente à problemática socioeconômica e educacional existente a nível nacional, regional e local.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO1, 2020, p.). Esse documento, apesar de contemplar a estrutura de um PPP, é mais enxuto e voltado para as metas e os objetivos do plano de ações.

Com relação aos aspectos de autonomia e participação apontados como necessários para a efetivação da gestão democrática, o PPP da Escola Rural, na seção Princípios da gestão escolar,

aponta que: “A gestão democrática vem sendo adotada pela escola, no sentido de concretizar o discurso de participação de todos os envolvidos no processo educativo, realizando as ações administrativas e coordenando as ações pedagógicas” (PPP1, 2020, p. 26). Além disso, para o desenvolvimento da gestão democrática, se faz necessária a promoção da descentralização na tomada de decisões, que se dá na efetivação dos Conselhos Escolares. Assim, a gestão democrática está condicionada no documento do PPP por meio:

Da participação dos diversos segmentos da escola nas decisões administrativas, financeiras e pedagógicas, dependendo do grau de autonomia que é inerente a cada conselho existente na escola; Das atividades socioeducativas que contam com a participação de todos e integram escola x família x comunidade, uma vez que os grupos de pressão com a mídia, a família, a igreja e os amigos influenciam a ação educativa. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO1, 2020, p. 26).

Nessa perspectiva. A Escola Rural também retrata os princípios que constituem o seu PPP, com o objetivo de compreender o trabalho pedagógico no sentido de se gestar uma nova organização do controle hierárquico, “levando em consideração os princípios norteadores para a construção do PPP: igualdade, qualidade, gestão democrática e valorização do magistério.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO1, 2020, p. 5). É destacado, ainda, que a concepção pedagógica dessa escola Rural está pautada, segundo o PPP, na “teoria crítica” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO1, 2020, p. 28), a qual norteia a sua proposta pedagógica:

Oportuniza a inserção de atividades didático-pedagógicas no contexto de ensino e da aprendizagem escolar por meio da elaboração de projetos interdisciplinar e institucionais que complementam e aprofundam os conceitos trabalhados nas diversas áreas de conhecimento. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO1, 2020, p. 28).

A estrutura curricular apresentada no PPP da Escola Rural está dividida nos dois níveis ofertados pela escola, sendo Educação infantil e ensino fundamental anos iniciais (de 1º ao 5º ano). Dessa maneira, a estrutura da educação infantil no documento está em “consonância com as DCNEI, no Artigo 9º, a Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) de 2017, que “ênfatiza nas práticas pedagógicas a importância de serem desenvolvidas na Educação Infantil a interação e a brincadeira como eixos norteadores.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO1, 2020, p.22). Ademais, apresenta um quadro organizado conforme a BNCC para dividir a educação infantil entre creche (bebês – de 0 a 6 meses e crianças bem pequenas – de 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (crianças pequenas – de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Para o currículo da Educação Infantil, o PPP da Escola Rural expõe os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nesse nível de ensino:

Este conjunto de orientações são denominadas pelos direitos de aprendizagens (conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se) e os campos de experiências (o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) que visam a construção dos saberes levando em consideração a diversidade existente em nosso país, bem como equiparar os conhecimentos que serão ofertados aos educandos. Vale salientar que a construção de saberes na etapa da Educação Infantil perpassa pelas vivências dos educandos que são transformadas em experiências e que devem ser garantidos pelos docentes. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO1, 2020, p. 22).

Apesar de referenciar as DCNEI, constatamos que a matriz curricular da Educação Infantil está pautada exclusivamente na estrutura de acordo com o texto da BNCC, com faixa etária devidamente pontuada no documento, com destaques para os eixos temáticos, as habilidades e competências e os direitos de aprendizagem objetivando promover o desenvolvimento das aprendizagens.

Em relação à estrutura curricular do ensino fundamental anos iniciais, “O currículo tem uma Base Nacional Comum, completada por uma Parte Diversificada, atendendo as necessidades e características da Escola” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO1, 2020, p. 23). Logo, ela está dividida por uma parte comum e outra diversificada, assim registrado no PPP da Escola Rural:

A Base Nacional curricular é formada por Componentes Curriculares da seguinte forma: - Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. - Matemática: Matemática. - Ciências da Natureza: Ciências - Ciências Humanas: História e Geografia. A Parte Diversificada está organizada e complementada a Base Nacional Comum, selecionada em áreas reagrupadas de acordo com a necessidade da nossa clientela e da nossa região. Enfim, a contextualização ao currículo se dá através da interação entre: Áreas de Conhecimentos e temas que levam às transversalidades relacionadas à Saúde, à Sexualidade, à Vida Familiar e Social, ao Meio Ambiente, ao Trabalho, à Ciência e à Tecnologia, à Linguagem, ao Consumo e Produção, fundamentos nos princípios éticos, políticos e estéticos. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO1, 2020, p. 23).

Nessa perspectiva, analisamos que a matriz curricular da Escola Rural, assim como da Escola Urbana, está articulada com a BNCC ao estipular uma parte comum e outra diversificada; além disso, o seu PPP aborda a Educação especial no caminho da escola inclusiva em acolher os alunos com diferentes deficiências por meio da concepção da inclusão.

Também verificamos a autonomia e a participação dos segmentos da comunidade escolar no texto do PPP, processos são considerados princípios da gestão democrática, os quais demandam das escolas a criação de mecanismos de organização e participação que viabilizem o envolvimento e a reflexão desses segmentos nas tomadas de decisões. Outro elemento

importante para o projeto na educação é a transparência que está intrinsicamente ligado à ideia que a escola é espaço público e, como tal, implica garantir a sua visibilidade perante os profissionais, as famílias, os estudantes e a sociedade.

Em seus PPP's, as escolas Urbana e Rural citam os quatro pilares da educação: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver juntos” (BRASIL, ano, p.). Compreendemos que os valores citados nesses documentos das escolas pesquisadas tenham sido por influência do relatório da UNESCO de 1996, “Educação um tesouro a descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, conhecido por relatório de Jacques Delors, o qual foi direcionado para traçar linhas orientadoras da educação mundial no século XXI.

Nesse relatório, é afirmado que uma exigência da educação é responder aos desafios do mundo em constante transformação, bem como é colocado que a educação dar-se-á ao longo da vida por meio de princípios, sendo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, no sentido de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

Esse relatório decorre de influências dos encontros internacionais ocorridos nos anos 1990, em que o Brasil marcou presença na “Conferencia Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, e organizada por instituições como UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, entre outras” (BRANCO, 2018, p. 86). Nessa linha, visando à discussão de questões relativas às políticas educacionais, outros documentos e legislações, além do relatório de Delors, foram direcionados e aprovados após esses encontros na mudança do sistema de educação, como a LDBEN e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, ambas de 1996.

O relatório de Delors e a criação e aprovação desses documentos e legislações foram muito importantes para o sentido democrático, que envolve a autonomia e a participação dos segmentos da comunidade escolar como princípios norteadores nesse processo e que também vem ganhando espaço pela escolha de diretores nas escolas. Quando se fala em eleição de diretor existem “três modalidades de escolha: nomeação pura e simples pelo poder executivo, concurso público, e eleição pela comunidade escolar.” (PARO, 2016, p. 48).

Convém destacarmos que o processo de efetivação dos cargos de gestores da escola municipais de Itajá/RN não é democrático, pois “são cargos comissionados, nomeados pelo Executivo Municipal. Ainda não está definido por Lei Municipal que a escolha dos gestores seja feita de forma democrática, por meio de eleição direta” (PROJETO POLÍTICO-

PEDAGÓGICO², 2018), mas a implantação desse sistema de eleição já consta em uma das metas do seu Plano Municipal de Educação – PME (PMI/SEMD, 2014). Mesmo assim, é considerada como condição para a indicação do gestor escolar, que o indicado seja do quadro efetivo da rede municipal de educação, então, a escolha dos gestores da rede municipal de Itajá/RN ainda é “nomeação puro” com ressalva, conforme explica Paro (2016).

Nesta subseção, portanto, buscamos identificar as mudanças inseridas nos documentos do PPP das escolas municipais de Itajá/RN, em relação aos processos de autonomia, participação e envolvimento da comunidade escolar, através de análises documentais dos PPPs das escolas Urbana e Rural; nesse sentido, compreendemos que nos dois documentos os aspectos de autonomia, participação e envolvimento da comunidade estão condicionados como elementos para efetivação da gestão democrática, sendo abordados em todo o texto do PPP de cada escola como perspectiva de consolidação. Outro objetivo específico era verificar como os PPPs estão sendo reestruturados pelo ProBNCC; nesse quesito, constatamos que a adaptação dos PPP's ao currículo da BNCC foi fiel a estrutura curricular dos nove anos de ensino oferecidos pelas escolas da mesma forma do documento da BNCC, tão somente acrescentando a parte diversificada através da cultura local do município de Itajá/RN.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa de mestrado, buscamos compreender como aconteceu o movimento do ProBNCC na adequação dos Projetos Político-Pedagógicos à BNCC em duas escolas municipais de Itajá/RN no processo de autonomia, participação e envolvimento no caminho da democracia escolar. Sabemos que a política do ProBNCC é de âmbito nacional e tem o intuito de acompanhar e apoiar as secretarias de educação no processo de efetivação da revisão e/ou elaboração e implementação nos seus currículos alinhando-os à nova proposta, deste modo, consideramos importante analisar como essas políticas chegam em contextos locais como as escolas dos municípios pequenos e interioranos, a exemplo do município em foco aqui.

O contexto da implementação da BNCC retrata as relações de disputa curricular em vigor nas escolas, bem como retrata as intencionalidades de empresas não governamentais, por meio do Movimento pela Base, em implementar uma base com conteúdos mínimos que retomam alguns aspectos amparados em competências e habilidades dos anos 1990, entre outros aspectos. Com isso, verificamos que o processo da BNCC não considerou a efetiva participação dos profissionais da educação em sua concepção e formulação, direcionando o texto da base para a uniformização e não a diversidade, bem como para a presença de um currículo reduzido, e realizando uma distorção do conhecimento em direitos de aprendizagem, o que favorece as avaliações em larga escala e a transferência da responsabilidade com a educação do Estado pelos professores.

Desenvolvemos nossa pesquisa em duas escolas intituladas aqui como Escola Rural (uma escola pequena com vinte funcionários, que atende 77 alunos da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais com turmas multisseriada) e a Escola Urbana (uma escola de maior estrutural física e funcional com 107 funcionários, que atende 956 alunos da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais). Podemos compreender que cada escola tem suas particularidades, o que interfere no processo de adaptação dos PPPs ao texto da base; ademais, realizamos entrevistamos semiestruturadas com seis integrantes das duas escolas, três de cada, sendo: Professor Escola Rural, Professor Escola Urbana, Supervisor Escola Rural, Supervisor Escola Urbana, Diretor Escola Rural e Diretor Escola Urbana.

As nossas análises basearam-se em 5 categorias, dimensionadas à luz de autores que discutem os principais aspectos do “movimento da ProBNCC” (BRASIL, 2018), da “Participação” (DEMO, 2013; DIAZ-BORDENAVE, 2013), do “Projeto Político Pedagógico”

(VEIGA, 2013, 2018), da “Autonomia” (FREIRE, 2019) e da “Gestão democrática” (PARO, 2017; HORA, 2007).

Inicialmente, buscamos compreender como aconteceu o movimento do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC) para adequar os Projetos Político-Pedagógicos em escolas municipais em Itajá/RN para, após esse momento, descrever quais os meios que foram utilizados para realinhar o PPP à BNCC nas duas escolas pesquisadas deste município. Esse processo de adaptação curricular do PPP à BNCC decorreu a nível nacional no período de 2017 a 2020, todavia, as adaptações curriculares dos PPP's das escolas municipais de Itajá/RN iniciaram depois. Dessa forma, mesmo o município possuindo legalmente um sistema próprio de ensino estruturado no início de 2021, esse fato precede o alinhamento do PPP à BNCC através do ProBNCC.

Sabendo que a SEMED/ITAJÁ/RN acompanhou a as recomendações da SEEC/RN através da 11ª Diretoria Regional de Educação (DIREC) do Estado do Rio Grande do Norte, aderindo ao sistema de colaboração entre Estados e Municípios através do documento de acordo de cooperação firmado entre Secretaria de Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação de Itajá/RN.

As formações a nível municipal ocorreram em cinco encontros de maneira presencial no decorrer do ano de 2019, com a presença de todos os funcionários das cinco escolas municipais e das duas escolas estaduais, os quais que foram divididas em salas de formações por nível de ensino (educação Infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio). Desse modo, os formadores foram os próprios supervisores das respectivas escolas e níveis de ensino, intitulados por coordenadores pedagógicos no acordo firmado entre Estado e município de Itajá.

Após as formações do ProBNCC decorridas na rede municipal de Itajá/RN, aconteceram as adaptações dos curriculares PPP's das escolas. Compreendemos, através das entrevistas realizadas, que o processo de adaptação curricular do PPP à BNCC decorreu no período de 2017 a 2020, quando foi iniciada as adaptações curriculares dos PPP's nas duas escolas municipais de Itajá/RN (Urbana e Rural), adaptações que aconteceram em processos dispares. Esse alinhamento curricular do PPP à BNCC nas escolas (Urbana e Rural) foi fiel ao documento norteador da BNCC com relação ao currículo mínimo e à parte diversificada. Ademais, teve destaque a autonomia das escolas Urbana e Rural em traçar o caminho para realizar a adaptação do PPP a BNCC conforme a realidade local de cada escola.

Contudo, nas duas escolas lócus da pesquisa, podemos observar que ambas aconteceram em processos diferentes e singulares de acordo com os contextos situados e os contextos

materiais das Escolas Rural e Urbana. Destacamos que a Escola Rural teceu o processo de adaptação do PPP em paralelo com as formações municipais do ProBNCC com os professores, diretor, supervisor, ASG e porteiro, como sugestiona o próprio guia de Orientações para Reformulação dos Projetos Pedagógicos à luz dos novos currículos. O processo de adaptação da Escola Urbana, por sua vez, sucedeu entre 2017 a 2018 com a ajuda de uma assessoria, nesse momento do processo, a escola optou por envolver uma representação de cada nível de ensino, intitulada como equipe sistematizadora, que colhia as informações necessárias para a assessoria desenvolver e articular o processo de adaptação curricular.

Compreendemos, a partir das entrevistas, que o processo de participação na Escola Urbana ocorreu de forma centrada em um pequeno grupo de representação dos professores e supervisores juntamente com a direção escolar, sendo coordenado por uma assessoria, o que se distancia da concepção democrática de participação na elaboração ou adaptação do PPP dessa escola. Segundo Demo (2013), o processo de participação é uma conquista do direito de poder decidir politicamente e com responsabilidade, é o princípio da descentralização, sem o qual não existe democracia. Já a participação da comunidade da Escola Rural demonstra o envolvimento da gestão escola em acolher o corpo docente por meio de estudos sobre o seu PPP. Além do mais, o Diretor da Escola Urbana imprimiu para cada professor o documento com as adaptações, para que eles, como também a sociedade em geral, possam consultar o PPP. O Diretor da Escola Rural disponibilizou o documento impresso na escola.

Todavia, mesmo que as falas dos entrevistados enfatizem a participação de toda a comunidade nos PPP das Escolas Urbana e Rural, a participação de pais e alunos não está pautada na comissão de elaboração, estando apenas funcionários das escolas. Assim, ainda que o discurso de participação da comunidade escolar esteja presente nas falas dos entrevistados, bem como nos documentos dos PPP das duas escolas pesquisadas, nos é perceptível que a participação está mais destinada às equipes pedagógicas das escolas investigadas nas figuras de diretor, vice-diretor, supervisores e professores, deixando à parte o envolvimento e a participação de outros segmentos sociais em torno de pais e alunos.

Dessa maneira, nas entrevistas com os funcionários da Escola Urbana, podemos perceber que a participação em todo o processo de adaptação curricular, desde o diagnóstico até a adaptação textual do PPP, foi promovida pela assessoria, a qual destinou a participação dos segmentos em pequenos grupos a fim de favorecer o desenvolvimento das atividades nas oficinas ou mesmo limitar a participação de alguns segmentos da escola, que participavam mais especificamente para diagnósticos e rendimento dos alunos e situação escolar do que para adequação do texto do PPP à nova realidade curricular.

No tocante ao princípio da autonomia, podemos compreender que a motivação em realizar esse processo de reformulação do PPP adaptado aos propósitos da BNCC decorreu, de acordo com a fala do Diretor da Escola Urbana, no caminho da autonomia. Ela partiu de decisões tomadas pela própria gestão escolar ou mesmo, como Freire (2019) diz, na responsabilidade que foi sendo assumida em decidir dar início à adaptação antes das formações promovidas pela SEMED de Itajá/RN. A iniciativa foi da própria escola em conjunto com o setor pedagógico, os quais contrataram uma Assessoria Pedagógica com recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, programa advindo do Governo Federal.

Esse processo de participação, envolvimento e autonomia na Escola Rural se deu por envolvimento da gestão escola em acolher o corpo docente por meio de estudos sobre o seu PPP. Desse modo, foram organizadas formações providas por diretor e supervisor da escola, que aconteciam de maneira constante na semana pedagógica com a promoção de estudos desde a LDB, constituição, até o PPP da escola e a BNCC, e que foram conduzidas mais detidamente pelo diretor que precisou estudar na íntegra a própria base para conhecer melhor e realizar os encontros formativos para alinhar o PPP ao currículo da BNCC. Portanto, a direção promoveu o que Veiga (2013) chama de formação centrada na escola ao envolver a comunidade escolar para fazer parte na reformulação do PPP da escola de forma mais participativa, ou seja com envolvimento e empenho coletivo nessa construção.

Ademais, o processo de adaptação curricular com vista ao alinhamento do PPP à BNCC na Escola Rural deu-se de acordo com o calendário predefinido/previsto pelo ProBNCC em ocasião dos processos de formação de diretores, supervisores e, posteriormente, das formações com professores. Nesse caso, a autonomia da escola esteve evidente em ela estar à frente do processo promovendo formações contínuas na própria escola, inserindo ainda aspectos da cultura local de Itajá/RN. A direção também evidencia em na entrevista que envolveu a comunidade docente nas formações da escola, mesmo que o professor entrevistado tenha sentido como obrigatório a sua participação. É notória a disparidade da compreensão entre direção e professor sobre a participação, por esta ser considerada apenas como o ato e estar somente presente no movimento do ProBNCC e nas adaptações do PPP à BNCC, ou mesmo na obrigatoriedade em se fazer presente, no entanto, o sentido e a importância de participar efetivamente demonstrada pelas falas dos entrevistados não ser compreendidos.

Nas escolas Urbana e Rural, foi perceptível a existência dos Conselhos Escolares, dos Conselhos de Classe e do Caixa Escolar. Destacamos que, dos seis sujeitos entrevistados, apenas o Professor da Escola Urbana não era membro de algum conselho, os outros cinco faziam parte dos Conselhos Escolares das suas respectivas escolas. Mesmo em meio à Pandemia

do Covid19, aconteceram as eleições para a escolha dos representantes dos Conselhos Escolares do município de Itajá/RN para o biênio 2021/2022, cujo processo contou com a participação de representantes da comunidade para eleger os novos membros dos Conselhos. Com relação aos encontros dos Conselhos, segundo as entrevistas realizadas, não são muitos, eles acontecem de acordo com as necessidades da escola em reuni-los, evidenciando que a atuação desse órgão ainda é mínima nas escolas estudadas, deste modo, é perceptível que o papel delegado aos conselhos escolares de “deliberar; consultar; mobilizar; e fiscalizar”, apresentado por Antunes & Romão (2012), não é conhecido ou que tão pouco realizado nas escolas do município.

Quanto à participação dos Conselhos na adaptação curricular, ela aconteceu por meio dos professores pertencentes aos Conselhos Escolares, de classe e do Caixa Escolar, embora não houvesse encontros nas escolas específicos para tratar da adaptação curricular da BNCC ao PPP com esses grupos. Sendo assim, os conselheiros escolares participaram dos encontros formativos de reformulação dos PPP alinhado à BNCC, já que fazem parte da representação social da comunidade escolar. Nessa ocasião, os conselheiros de classe opinaram nas metas e objetivos do plano de ações do PPP, exercendo seu poder participativo nas funções deliberativo, consultivo e fiscalizador.

Podemos entender que os trabalhos e as discussões em torno da consolidação das adequações do PPP, por meio do ProBNCC, das escolas municipais de Itajá/RN deram-se de maneira díspar: em 2017, ocorreram os estudos de forma interna nas escolas; em 2018, aconteceram os processos formativos de gestores e supervisores; e, em 2019, as formações municipais acerca da implementação da BNCC. Destacamos que a chegada da pandemia do COVID19 no início de 2020 não interferiu na adaptação curricular dos respectivos PPPs das duas escolas pesquisadas, pois elas já haviam concluído o documento, no caso da Escola Rural só faltava digitar e organizar o texto no *Microsoft word*, mas ele estava finalizado quando a pandemia chegou, e da Escola Urbana o seu processo precedeu esse momento, acontecendo entre 2017 e 2018.

Nas análises documentais dos PPP's das escolas municipais de Itajá/RN, buscamos identificar as mudanças inseridas nesses documentos das Escolas Urbana e Rural em relação aos processos de autonomia, participação e envolvimento da comunidade escolar. Portanto, através da análise documental dos PPP's da Escola Urbana e Escola Rural, constatamos que os processos de autonomia, participação e envolvimento da comunidade estão condicionados como elementos para efetivação da gestão democrática, logo, eles são aspectos abordados em todo o texto do PPP de cada escola como perspectiva de consolidação.

Nos PPPs das escolas pesquisadas estão apontados os conceitos de autonomia, participação e envolvimento da comunidade escolar, assim como a intenção em exercer a gestão democrática nas escolas. Entretanto, em contexto nacional, sabemos que a BNCC veio como documento normativo, mas, apesar dessa obrigatoriedade, as escolas, em contexto locais, desenvolveram sua autonomia conduzindo de maneira dispare as adaptações do PPP à BNCC de acordo com suas particularidades e contando com o envolvimento e a participação do máximo do corpo docente nesse processo.

Outro propósito desta investigação foi verificar como os PPPs estão sendo reestruturados pelo ProBNCC, assim, quanto à adaptação do currículo da BNCC, as Escolas pesquisadas (Urbana e Rural) foram fiéis em seguirem a estrutura dos conteúdos e das competências e habilidades abordados nos níveis de ensino postas na BNCC, desta maneira, elas mantiveram a mesma estrutura curricular da base nacional, acrescentando a parte diversificada através da cultura local do município de Itajá/RN.

Consideramos que o processo de adaptação do PPP que se deu com a chegada da BNCC, ainda que traga muitos aspectos questionadores em torno do currículo, da participação, das avaliações em larga escala, das formações de professores, entre outros, traz uma atenção maior para o conhecimento e uso desse documento pelos professores, o que foi visto na fala do Professor da Escola Urbana que passou a usar o PPP em seu formato digital de forma diária nos planejamentos da escola para tirar dúvidas. Nesse sentido, entendemos que ele deixa de ser documento engavetado e burocrático, como explana Veiga (2013), e passa a ter um valor consultivo para os professores, a ser vivenciado nos planejamentos pedagógicos e a servir de consultoria por meio do documento digital, como foi abordado pelo Professor da Escola Urbana.

Após concluída a adaptação do PPP à BNCC, a fase seguinte seria de socialização do texto com a comunidade. Nesse intuito, o Diretor da Escola Urbana imprimiu para cada professor analisar as metas e depois adaptar dentro do PPP da escola, enquanto o Diretor da Escola Rural também disponibilizou o documento impresso na escola para acesso dos professores e sociedade em geral em consultar o documento do PPP já adaptado.

Por fim, destacamos ser notória a dificuldade de envolvimento e participação ativa da comunidade na escola, em que os pais participam mais para entender o que acontece do que para opinar e dar sugestões; a adaptação do PPP à BNCC das escolas municipais de Itajá/RN ainda não foi socializada e discutida com os pais e comunidade em geral devido à descontinuidade das aulas presenciais.

A concepção de participação já vem sendo debatida desde a LDBEN de 1996, como elemento necessário na gestão democrática e na elaboração do PPP das escolas, embora autores como Demo (2013) compreendem que o processo de participação é uma conquista do direito de poder decidir politicamente e com responsabilidade. No entanto, vemos que esse processo só se efetiva com estudos, formações, conhecimentos e ações bem organizadas no âmbito escolar e com a abertura de participação à comunidade escolar como um todo.

Portanto, é provável que falta de aproximação entre comunidade e escola dado o momento presente favoreça esse distanciamento e que a falta de conhecimento acerca da compreensão do exercício da autonomia e do papel dos conselhos escolares justifiquem alguns dos achados neste estudo. Ademais, a escola, por vezes, devido à estrutura e organização atual, e também por motivos de tempo e espaço, não tenha como destinar espaço do trabalho pedagógico para estreitar esses laços entre escola-comunidade, participação, autonomia no caminho da gestão democrática, ocupando-se mais nos processos pedagógicos, administrativos e burocráticos do cotidiano escolar. Além da falta de orientação de profissionais especializados na temática, a participação, a atuação dos conselhos escolares e o exercício da autonomia no caminho da gestão democrática são assuntos complexos nas formas de se efetivarem no cotidiano escolar, assim como dependem de vários contextos na esfera educacional, podendo essas temáticas, que não se esgotam aqui, ser tratadas em pesquisas a posteriores, como no Doutorado em educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Débora Pereira de. **Ações da equipe gestora e a participação dos professores na revisão do projeto político-pedagógico de uma escola de Manaus**. Juiz de fora/ Manaus. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/acoes-da-equipe-gestora-e-a-participacao-dos-professores-na-revisao-do-projeto-politico-pedagogico-de-uma-escola-de-manaus/> Acesso em: 14 out. 2019.

ANTUNES, Ângela; ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos da escola: coletivos instituintes da escola cidadã. APUD. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO José Eustáquio(Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XVIII encontro nacional da ANFOPE “Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos”** promotora associação nacional pela formação dos profissionais da educação apoio pontifícia universidade católica de goiás – 7 de dezembro de 2016. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf Acesso em: 18 jul. 2021.

BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora, UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. rev. e ampl. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRANCO, Pereira Emerson; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**. Tradução Marco Aurelio Nogueira. Imprensa: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Vide Emenda Constitucional nº 91, de 2016. Emendas Constitucionais e Emendas Constitucionais de Revisão. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Atos decorrentes do disposto no § 3º do art.5.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL, **Documento Orientador**. Programa de Apoio à Implementação da Base – ProBNCC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf. Acesso em: 08 maio. 2020.

BRASIL, **Orientações para revisão dos projetos pedagógicos (pps): à luz dos novos currículos**. MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/orientacoes_projeto_pedagogico.pdf. Acessado em: 07.02.2021.

BRASIL, CNE/CP. 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 nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL, MEC. **Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true> Acesso em: 10 jan. 2020.

DÍAZ-BORDENAVE, Juan. E. **O que é participação**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

CÁSSIO, Fernando. **Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular**. NEXO, São Paulo, 2 dez. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CASTRO, Karla Kaliane da Silva. **A autonomia em uma escola pública municipal de Areia Branca/RN: um estudo sobre a implantação do Projeto Político Pedagógico** / Karla Kaliane da Silva Castro - 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, 2017. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2015/arquivos/4223karla_kaliane_da_silva_castro.pdf. Acesso em: out. 2019.

CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. 113f. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2019. Disponível em: Acessado em: 20 jun. 2021.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** 2018. 185f. tese (doutorado em Educação: currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21910/2/Vanessa%20do%20Socorro%20Silva%20da%20Costa.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed., São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 2º ed., São Paulo: Cortez, 1993.

DEMO, **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 6º ed., São Paulo: Cortez, 2013.

EMILIO, Rejane Maria. **Base Nacional Comum Curricular**: um estudo sobre o processo de implantação. 2020. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos: UNISANTOS, 2020. Disponível em: Acesso em: 20 de jun. 2021.

FERREIRA, Fabiola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As estratégias do “movimento pela base” na construção da BNCC: consenso e provatização. *Doxa: Ver. Bras. Psico. E Educ.* Araráquara, v.22, n. 1, p. 189-208, Jan/Jun, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031/9406>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FREIRE, Benedito Silvano. **O projeto político pedagógico na visão de professores do ensino fundamental**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24261?mode=full>. Acesso em 05 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67ª ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra 2021.

Fundação Lemann e Meritt (2012) **Dados do Ideb/Inep 2019**: portal QEdu.org.br, Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/276-itaja/ideb?dependence=5&grade=1&edition=2019>. Acesso em: 26 mar. 2021.

Fundação Lemann e Meritt (2012). **Censo Escolar/INEP 2020**: portal QEdu.org.br, Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/276-itaja/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 26 mar. 2021.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2012. p.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 163-195. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

GUEDES, Márcia Lustrosa Felix. **Gestão democrática e projeto político pedagógico**: aproximações nas escolas públicas no município de João Pessoa-PB. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 14ª ed., Campinas, AP: Papyrus, 2007.

IBGE. **Panorama do município de Itajá/RN**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/itaja/panorama>. Acesso em: 14 ago. 2020.

IBGE. **Panorama do município de Itajá/RN**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/itaja/panorama>. Acesso em: 14 ago. 2020.

IBGE. **Panorama do município de Itajá/RN**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/itaja/panorama>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ITAJÁ/RN. **Plano municipal de educação de Itajá-RN (2015-2025 Lei de nº 277/2015): Juntos pela educação que queremos!** Itajá/RN, jun. 2015.

ITAJÁ/RN. Conselho municipal de acompanhamento e controle social do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação – **CACS/Fundeb. Lei nº 378/2021**. Disponível em: https://itaja.rn.gov.br/download/diario_2021/DIARIO-OFICIAL-ITAJA-23-03-2021.pdf Acesso em: 25 abr. 2021.

ITAJÁ/RN. Conselho Municipal de Educação. **Lei nº 374/2020**, de 28 de dezembro de 2020. Disponível em: https://itaja.rn.gov.br/download/diario_2020/DIARIO-OFICIAL-ITAJA-28-12-2020.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

ITAJÁ/RN. Conselho Municipal de Alimentação escolar. **Lei de nº 376/2020**, de 28 de dezembro de 2020. Disponível em: https://itaja.rn.gov.br/download/diario_2020/DIARIO-OFICIAL-ITAJA-28-12-2020.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

ITAJÁ/RN. **Acordo de cooperação que entre si celebram, a Secretaria Municipal de Educação de Itajá, e a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte, para fins que especifica**. Secretária de Estado da Educação da Cultura, do Esporte e do Lazer, Sistema integrado de Gestão da Educação. Sigeduc. 2019.

LEMOS, Joelma de Sousa. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o contexto da prática em escolas públicas de ensino médio no município de Aracati-CE**. / Joelma de Sousa Lemos. - Mossoró- RN, 2020. 155p. Orientador(a): Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091joelma_de_sousa_lemos.pdf acesso em: 20 jun. 2021.

LOPES, Evangelista. **Itajá dos Lopes II**, 2ª ed., Natal, 2011.

LUNA, Sergio V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 2009.

MELO, Ana Lúcia Uchoa de. **Projeto político Pedagógico: uma análise dos desafios e perspectivas para a construção em sete escolas de uma coordenadoria distrital de educação de Manaus**. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/projeto-politico-pedagogico-uma-analise-dos-desafios-e-perspectivas-para-a-construcao-em-sete-escolas-de-uma-coordenadoria-distrital-de-educacao-de-manaus/>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MENEGOTTI, Eliane. **A implementação do projeto político-pedagógico no âmbito do sistema municipal de ensino de Viamão: desafios da gestão democrática**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183215>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MILL, John Stuart. Da democracia verdadeira e falsa: representações de todos ou somente da maioria. In: MILL, John Stuart. **Considerações sobre o governo representativo**. São Paulo: IBRASA, 1964. p.89-105.

MINAYO, Cecilia de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 29ª ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2009. p. 20-27.

OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de. **Políticas de currículo em cena: discursos dos professores de sociologia sobre a reforma do ensino médio (lei 13.415-2017- Mossoró - RN, 2020)**. 150p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091brena_kecia_andrade_de_oliveira.pdfAcesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Enildo Beltrão de. **O projeto político-pedagógico como instrumento de gestão pedagógica, democrática e de participação para uma escola estadual de do Amazonas**. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

OLIVEIRA, Márcia Betânia de; OLIVEIRA, Francisca Fátima Araújo. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: política curricular no contexto da prática. **Revista Panorâmica**, v. 28, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewFile/1060/19192259>. Acesso: 20 nov. 2020.

OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021 | e23863 | E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23863>. Acesso: 28 nov. 2020.

PADILHA, Roberto. Paulo. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 13ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

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

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública In: PERONI, Vera Maria Vidal (Orgs). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 89-107.

PERONI, Vera Maria Vidas; SILVA, Maria. Estado, Terceira via, terceiro setor e Instituto Airton Senna. In: ADRIÃO, Tereza, PERONI, Vera Maria (Orgs). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Airton Senna**. Recife-PE: ANPAE, 2013. p. 37-59.

PPP1. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Rural**. Estado do Rio Grande do Norte. Prefeitura municipal do Itajá. Secretaria Municipal de Educação 2020.

PPP2. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Urbana**. Estado do Rio Grande do Norte. Prefeitura municipal do Itajá. Secretaria Municipal de Educação. out. 2018.

QDUC. **Censo do município de Itajá/RN**, 2018. Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/276-itaja/censoescolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 19 mar. 2020.

RODRIGUES, Willon Costa. VALE, Cassio. A base nacional comum curricular como materialização da mercantilização da Educação. In: BRITO, Ana Paula Batista da Silva; COSTAS, Cassio Vale da; SOUSA, Leila Maria Costa (org.). **Políticas públicas educacionais e a mercantilização da educação no Brasil**. Curitiba [PR]; CVR, 2019. p. SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 6. ed., Rio de Janeiro. DP&A. 2004.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. movimento-revista de educação, **Submissões**, v. 1, n. 4, 2016.

SIAS, Maria Alice de Freitas. **Avaliação Institucional da escola**: compromissos e contribuições ao Projeto Político-Pedagógico. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/3552>. Acesso em: 05 out. 2019.

SILVA, Francisca Erenice Barbosa da. **A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico**: contribuições da educação popular à constituição da escola do/no campo. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018. Disponível em: Acesso em: 05 out. 2019.

TEIXEIRA, Elisângela Sales. **Diferentes olhares acerca dos processos de participação doente na construção da política curricular de Itatiba (2001-2012)**. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042016-100236/publico/ELISANGELA_SALES_TEIXEIRA_rev.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino fundamental: Gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca da qualidade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. (Orgs.) **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 43-68.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 11-35.

ZANK, Debora Cristina Trindade; MALANCHEN, Julia. A base nacional comum curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia Histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia, MATOS, Neide da Silveira Duarte de. ORSO, Paulino José. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 131-160.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN FACULDADE DE
EDUCAÇÃO – FE DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA:

1. Nome?
2. Idade?
3. Quanto tempo você atua na educação?
4. Qual o cargo/função que ocupa na escola atualmente?
5. Comente um pouco sobre sua formação profissional. Há quanto tempo você atua nessa escola?

2) O MOVIMENTO DA PROBNC:

- 1- Como você avalia o processo de adaptação curricular do PPP pela ProBNCC para a escola que você trabalha?
- 2- Como aconteceu as etapas de reformulação do PPP da escola baseado no ProBNCC? Você está participando dessas etapas? De que forma? Quais as etapas que você participou e como você contribuiu para a adaptação do PPP à nova BNCC? Explique as etapas.
- 3- Você tem conhecimento se foi optativo da escola fazer essa reformulação do PPP baseado na BNCC? Partiu de algum ente Estadual ou Federativo? Como a proposta veio para a escola?

- 4- Quais os benefícios que você percebe na reformulação do PPP da sua escola em consonância com a BNCC?

3) PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA:

- 1- Diante da realidade atual de adaptação do PPP à BNCC, é possível identificar os desafios e as possibilidades da participação da comunidade nas ações desenvolvidas nesse contexto?
- 2- Mediante a sua percepção, as etapas de adaptação do PPP à BNCC respeitaram a autonomia da escola em ter um PPP próprio? Como você vê a autonomia da sua escola nessas etapas?
- 3- De que forma se deu a sua participação nos encontros de adaptação do PPP à BNCC? Foi de forma voluntária ou foi determinado aos funcionários se fazerem presentes nesses encontros? A direção envolveu e/ou incentivou aos funcionários a participarem dos encontros de adaptação do PPP à BNCC?

4) PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:

- 1- Qual foi a última vez que o PPP da sua escola foi reformulado? Explique como aconteceu esse processo. De que forma você estava participando desse momento?
- 2- Como aconteceram os encontros para atualizar o PPP da escola?
- 3- Como a Gestão escolar conduz o debate sobre o PPP nas reuniões escolares?

5) GESTÃO DEMOCRÁTICA:

- 1- Como você analisa a gestão escolar em que você trabalha, ela propõe ações mais democráticas ou autocrática?
- 2- Na escola em que você trabalha, tem Conselhos Escolares? Você faz parte de algum conselho escolar? De que forma ele atua na escola?

- 3- De que forma a formulação ou reformulação do PPP é debatido no conselho escolar ou em outras reuniões da escola? Quais os apontamentos realizados pela gestão para conduzir essas discussões?