

“O DESAFIO DO DIA D É COLOCAR EM PRÁTICA O *DESIGN THINKING*” - UMA ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL.

Marcus Vinicius Mayer Pereira¹
Clarice Salete Traversini²
Darlize Teixeira de Mello³

Resumo: O objetivo deste estudo consiste em analisar os documentos orientadores da Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) para a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) na rede estadual de ensino do RS em 2018 e 2019. Para tanto o foco centra-se na proposta metodológica de ensino, o *Design Thinking*, discutida na formação destinada aos gestores e professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, através do desafio do Dia D. O *Design Thinking* é o conjunto de ideias e *insights* para abordar problemas relacionados a futuras aquisições de informações, análise de conhecimento e propostas de soluções (SEDUC/RS, 2019). A proposta metodológica desse estudo realiza-se por meio de uma análise descritivo-analítica dos documentos selecionados problematizando o *Design Thinking* e sua estreita relação com o discurso da performatividade na educação (BALL, 2010). Na perspectiva de análise discursiva em que este artigo se insere, os textos documentais serão tomados como resultado de um processo de construção social, artefatos culturais, uma vez que produzem identidades e subjetividades docentes. A análise possibilitou encontrar os seguintes achados de pesquisa: a) a metodologia de ensino do *Design Thinking* tem sido assumida pelo seu caráter “inovador”, entretanto está em descompasso com as condições de trabalho dos docentes para sua apropriação e desenvolvimento nas salas de aula e b) a implementação da BNCC em articulação com o Referencial Curricular Gaúcho, utilizando o *Design Thinking*, tende a priorizar as narrativas-mestras da forma mercado almejando a performatividade dos estudantes e secundarizando as condições pedagógicas que fomentam a sua não aprendizagem.

Palavras-chave: Base Nacional Curricular Comum; Formação de professores; *Design Thinking*; Currículo.

¹ Universidade Luterana do Brasil (mvmayerpereira@gmail.com)

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (clarice.traversini@ufrgs.br)

³ Universidade Luterana do Brasil (darlizemello@terra.com.br)

‘D-day challenge is to put *design thinking* into practice’ – analysis of the implementation of BNCC in the education system in Rio Grande do Sul

Abstract: This study aims to analyse documents of the Department for Education of Rio Grande do Sul (SEDUC) to implement the Common National Curricular Base (BNCC) in the education system in Rio Grande do Sul in 2018 and 2019. Therefore, we focus on the teaching methodological proposal, the *Design Thinking* discussed during the formation of managers and teachers in the education system in Rio Grande do Sul, in the so-called D-Day challenge. Design Thinking is a set of ideas and insights to approach problems related to future acquisition of information, analysis of knowledge and solution proposals (SEDUC, 2019). The methodological proposal for this study follows descriptive and analytical analysis of selected documents problematizing the Design Thinking and its close relation with performativity discourse in education (BALL, 2010). From a discursive analysis perspective this paper is embedded in, the documental texts are taken as the result of a process of social construction, cultural artefacts, once they make teachers’ identities and subjectivities. The analysis helped us to get the following research findings: i) the Design Thinking methodology in education has been taken due to its ‘innovating’ quality, but it is a mismatch with teachers’ working conditions for its appropriation and development in classroom; and ii) implementation of BNCC with the Curriculum using the Design Thinking tends to stress on market master narratives targeting student performativity undervaluing pedagogical conditions which encourage the non-learning.

Keywords: Common National Curricular Base; Teacher education; Design Thinking; Curriculum.

DEU TUDO ERRADO: POR UMA PEDAGOGIA DA INOVAÇÃO?

Iniciamos este artigo sublinhando a constituição de sua escrita, nosso interesse de pesquisa pelo tema em questão, uma vez que esse faz parte dos estudos que o grupo de pesquisa interinstitucional⁴ tem realizado sobre a análise dos efeitos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no currículo praticado pelos professores na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Destacamos a relevância de estudos que possam problematizar a implementação da Base Nacional Curricular Comum na Rede Estadual de

⁴ Projeto de pesquisa interinstitucional intitulado: O que os professores estão fazendo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Efeitos da BNCC no currículo em um projeto de adequação idade-ano escolar na rede estadual de ensino do município de Porto Alegre (RS) - Coordenação: Prof^a. Dra. Clarice Salette Traverssini. Apoio CNPq/NECCSO.

Ensino do Rio Grande do Sul, tendo como foco de análise a “metodologia de ensino” do *Design Thinking* e suas repercussões no fazer pedagógico.

Para melhor compreensão dos aspectos a seguir discutidos sobre a “metodologia de ensino” *Design Thinking* abordaremos o conceito utilizado na proposta pedagógica da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do SUL (SEDUC), a partir de estudos de Spagnolo (2017). Segundo a autora:

O *Design Thinking* é um conjunto de processos utilizado para abordar problemas relacionados à aquisição de informações, análise de conhecimento e propostas de soluções. Como abordagem, é considerada a capacidade de combinar empatia em um contexto de problema, de forma a colocar as pessoas no centro do desenvolvimento de um projeto, ter criatividade para gerar soluções e razão para analisar e adaptar as soluções para o contexto real. (SPAGNOLO, 2017, p. 74).

Ainda para Spagnolo (2017), o *Design Thinking* está articulado aos processos das metodologias criativas⁵. O *Design Thinking* (DT), para autora, pode ser considerado uma metodologia criativa, uma vez que têm características em comum com os objetivos desta investigação. Entre essas características está a criação de um espaço real que tenta algo novo, a permissividade à falha e à aprendizagem com os próprios erros, a viabilização de novas ideias e o foco no grupo de pessoas envolvidas, pois inicia pela compreensão das necessidades e motivações destes.

Deste modo, neste texto, considerando nosso interesse em discutir a implementação da BNCC no Estado do Rio Grande do Sul orientada pela SEDUC com o uso do *Design Thinking*, buscamos conhecer alguns estudos sobre essa abordagem. Realizamos um levantamento nos últimos 10 anos (2009 - 2019) com as expressões “*Design Thinking*” e “educação” e encontramos 33 pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e 44 no Portal

⁵ Metodologia criativa é uma abordagem metodológica que busca possibilidades de se chegar aos objetivos, a problematização de situações reais e a busca de soluções criativas e inovadoras para realidades em questão. Um dos seus focos é a colaboração entre os participantes, os quais são impulsionados a pesquisar, opinar, criticar, dar ideias, criar e colocar em prática conceitos de modo a aprimorar o ambiente em que trabalham e convivem. (SPAGNOLO, 2017).

de Periódicos CAPES/MEC. Dessas, apenas dez referem-se à formação de professores ou aprendizagem de estudantes na educação básica. Cinco pesquisas foram desenvolvidas em instituições educacionais privadas, três em instituições públicas de educação, uma pesquisa em ambas e uma pesquisa realizada em escolas pré-escolares rurais no México.

Em nove pesquisas há predomínio de conclusões que realçam os aspectos positivos do *Design Thinking*. O estudo que difere dos demais intitula-se “Os impactos do curso de especialização em Ética, Valores e Cidadania (EVC3)”, realizado pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), tendo os professores da rede estadual de São Paulo como o público predominante. O estudo mostra que na prática cotidiana da sala aula houve “maior impacto nas concepções e percepções dos professores sobre Ética, Valores e Cidadania, do que na utilização das metodologias da Aprendizagem baseada em Problemas e Projetos e do *Design Thinking*” (SILVA, 2016, p. 67). Destacamos aqui também o estudo de Spagnolo (2017), realizado em três escolas da rede pública gaúcha, o qual é utilizado como referência pela SEDUC-RS nas orientações para a realização do “Desafio do Dia D”. As conclusões apontadas pela pesquisadora avalizam o uso da abordagem do *Design Thinking* na formação continuada dos educadores devido a “proporcionar e potencializar as reflexões e ações acerca da empatia, da criatividade, da colaboração e de práticas inovadoras no contexto da Educação Básica” Além disso, a pesquisadora complementa a contribuição da abordagem usada para “motivação dos professores mediante as necessidades básicas da autonomia, pertencimento e competência” (p. 188).

Em suma, a partir dos estudos realizados, lançamos a hipótese de que o *Design Thinking* é uma abordagem que ao ser utilizada na educação parece ter maiores condições de se desenvolver em instituições privadas, talvez pelas condições tanto materiais quanto das oportunidades oferecidas pelas mantenedoras para a apropriação pelos docentes. Daí também nosso interesse em levantar alguns pontos de discussão para pensar quais condições a rede pública gaúcha atualmente oferece para a apropriação da referida abordagem pelos professores com vistas à implementação da BNCC.

Assim, justificado nosso interesse e para concretizar o objetivo de nosso estudo, organizamos este artigo da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentaremos uma contextualização das orientações encaminhadas às escolas, as ações realizadas e as formações continuadas planejadas entre o período letivo

de 2018 a 2019, para a implementação da BNCC na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Além disso, ao referir as ações, incluímos a localização dos documentos encaminhados às escolas, os quais utilizamos para produzir este texto.

Em um segundo momento, salientaremos como a metodologia de ensino do *Design Thinking* tem sido assumida pelo seu caráter “inovador”, nas redes de ensino, entretanto, problematizando seu descompasso com as condições de trabalho dos docentes para sua apropriação e desenvolvimento nas salas de aula.

Posteriormente debateremos a implementação da BNCC em articulação com o Referencial Curricular Gaúcho, utilizando o *Design Thinking* como narrativa-mestra de forma a almejar a performatividade dos estudantes e secundarizar as condições pedagógicas que fomentam a sua não aprendizagem.

Já nas considerações finais, retomaremos os principais aspectos discutidos no estudo, salientando as contribuições do mesmo para a implementação da BNCC e a formação docente.

CONTEXTUALIZANDO A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM NO RIO GRANDE DO SUL

No início do ano letivo de 2018, as gestões das escolas receberam as primeiras orientações, via e-mail institucional, com os materiais previamente definidos, no intuito de promoverem um “Dia D”, ou seja, um dia para que os professores conhecessem e discutissem os objetivos da BNCC, bem como as mudanças no planejamento pedagógico da instituição referentes à parte homologada da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Neste momento, a intenção era destacar as dez competências gerais da Educação Básica, resumidos a saber: 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) repertório cultural; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho e projeto de vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) empatia e

cooperação; e 10) responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2018, p 9-10).⁶ Para fins de esclarecimento, a organização dos “Dias D” previa que não ocorressem atividades letivas com os estudantes, sendo destinada à formação continuada em serviço em todos os turnos de funcionamento das escolas, a fim de que a gestão escolar e o corpo docente pudessem ter conhecimento do documento em questão. As temáticas eram previamente definidas entre a Mantenedora e seus parceiros e repassadas às escolas, em um primeiro momento, pelo e-mail institucional e depois através do site “Currículo RS”.

No segundo semestre daquele ano, o “Dia D” teve um roteiro de atividades⁷, dando sequência ao primeiro momento das discussões sobre a Base, elencando quesitos como: a BNCC e a rede/escola, sobre que cidadão desejava-se formar, a proposta de formação da BNCC, o compartilhamento de informações sobre o documento e os aprendizados do grupo. Além disso, a mantenedora solicitou ampla divulgação sobre a consulta pública sobre o Referencial Curricular Gaúcho (RCG)⁸, incentivando a participação dos professores de seu quadro, bem como da Comunidade Escolar, no documento que estabeleceria a reestruturação do currículo estadual, respeitando a Base Nacional.

Assim, a organização do Calendário Escolar de 2019⁹ destinou quatro dias reservados para formação pedagógica como “Dias D”, com as temáticas da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG): 12 de abril, 17 de junho, 29 de agosto e 23 de outubro (esse último adiado para 13 de novembro em função da aplicação das avaliações do SAEB 2019). Para tanto, as orientações das atividades planejadas para tais datas deveriam ser

⁶ Os materiais das formações continuadas daquele ano foram compartilhados na ProBNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>. Acesso em: 29 set. 2019.

⁷ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ilkb0AHeipVv4xUBV34jCtEKy7Bo_-E/view. Acesso em: 29 set. 2019.

⁸ O documento, elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), será o norteador dos currículos das escolas gaúchas a partir de 2019. As mudanças, que seguem as diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), valerão para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 29 set. 2019.

⁹ Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/calendario-escolar-de-2019>. Acesso em: 29 set. 2019.

acessadas através do Portal do Referencial Curricular Gaúcho¹⁰. Tais atividades seriam desenvolvidas nas escolas com a gestão escolar e o seu corpo docente, contemplando o estabelecido de um dia letivo em todos os turnos que as instituições de ensino funcionassem, logo, atividades de quatro horas em cada turno.

O primeiro e o segundo “Dia D” do mencionado ano abrangeram, novamente, o reforço da explanação sobre as dez competências gerais da Educação Básica, além dos textos introdutórios do documento nacional e estadual, vídeos de apresentação com representantes da Mantenedora, da UERGS e da UNDIME, destinados aos gestores e professores das escolas da rede. Por fim, apresentou-se um desafio¹¹ aos professores concebido na resolução de problemas através do *Design Thinking*¹², com a influência da ação do *Design Thinking para Educadores*. Todavia, um de nós, por fazer parte da equipe pedagógica ao participar das reuniões do “Dia D”, percebeu o incômodo de alguns integrantes deste grupo no momento de socialização da tarefa, envolvendo a desvalorização salarial e profissional perante as ações dos governantes e aos olhos da sociedade.

Quanto ao terceiro “Dia D”, a atividade desenvolvida foi nomeada de “Um mergulho entre etapas”. A partir dos textos de apresentação da BNCC de cada etapa, os professores, organizados em grupos por área de atuação, tiveram a tarefa da leitura prévia do material referido. Nesses grupos deveriam discutir o que era comum e específico de cada etapa. O registro das respostas foi realizado em um diagrama, que tinha como suporte de escrita o papel pardo, a fim de

¹⁰ Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 29 set. 2019.

¹¹ Orientações disponíveis em: https://drive.google.com/file/d/1Bu1O_NRaLkzxumSkhZYOhBD8GGdzHc/view. Acesso em: 29. set. 2019.

¹² Na ação *Design Thinking para Educadores há uma explicação do termo*: “Você já ouviu falar em Design? É um termo de difícil tradução no Português. Algumas vezes dá para substituir por “Projeto”, “Criação”, “Plano” e outras vezes por nenhuma palavra mesmo. Design pode ter significados diferentes conforme o propósito de uso, como por exemplo, webdesign, design de interiores, design gráfico. E Thinking? Do verbo em inglês “to think”, significa “pensar” ou “achar” em alguns casos. E agora, os dois juntos, “Design Thinking”? Se você digitar num tradutor online, provavelmente vai aparecer: “Pensamento de Design”. E voltamos à questão da tradução. Por isso, decidimos manter o título Design Thinking (DT) original considerando que é uma expressão idiomática que vem ganhando notoriedade em todo o mundo. Como definição, DT é um novo jeito de pensar e abordar problemas ou, dito de outra forma, um modelo de pensamento centrado nas pessoas.” Disponível em: <https://www.dtparaeducadores.org.br/site/o-que-e-design-thinking/>. Acesso em: 29 set. 2019.

socializar com o grande grupo de professores a discussão dos pequenos grupos. Nesse roteiro estava prevista a exibição de vídeos sugestivos à temática¹³.

O DESCOMPASSO ENTRE A PROPOSIÇÃO DO *DESIGN THINKING* E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES NAS ESCOLAS ESTADUAIS GAÚCHAS

São muitos os problemas que a educação enfrenta, que tal transformar esses problemas em oportunidades? O *Design Thinking* sugere pensar em um desafio. Como preparar os estudantes para o século XXI? Como utilizar objetos digitais de aprendizagem? Como incentivar a participação dos pais na escola? Como estimular a troca entre o corpo docente? Não existe solução única, não existe fórmula pronta e o mais importante você não precisa estar sozinho? Qual o seu desafio? Reúna um grupo e pense em um desafio (...) “Parabéns educador, você agora pensa como um designer”! (*Design Thinking* para Educadores, s/d)

No primeiro “Dia D” de 2019, em 12 de abril, conforme exposto anteriormente, a SEDUC elabora o documento “Formação continuada de professores – orientações para realizar o Desafio do Dia D” (SEDUC, 2019) e orienta para um desafio: o uso da abordagem do *Design Thinking* para a discussão e elaboração dos documentos curriculares objetivando a implementação da BNCC nas escolas públicas e privadas nos municípios gaúchos. Um dos vídeos sugeridos para inspirar o uso da abordagem foi elaborado pela Instituição Educadigital¹⁴ que inicia com o excerto da epígrafe desta seção.

¹³ Vale salientar que algumas mudanças de roteiro foram permitidas, e assim, alguns gestores, em razão da pertinência da exibição de outro audiovisual, acabaram por modificar o vídeo. Soubemos do relato de uma escola que exibiu o documentário “Nunca me sonharam”, não relacionado nas sugestões, almejando a discussão sobre o Ensino Médio, seus sujeitos e suas problematizações, bem como a filosofia da escola, que se encontrava em processo de reconstrução.

¹⁴ De acordo com as informações contidas no site, o Educadigital “é uma organização da sociedade civil, referência mundial no desenvolvimento de ações e projetos de educação aberta na cultura digital”. Menciona que atua em parceria com outras instituições e por iniciativa própria “na formação de profissionais da educação e estudantes para a reflexão e promoção dos direitos digitais”. A organização também se propõe

Analisando as orientações e os vídeos sugeridos, como mencionado acima, percebemos que a Secretaria de Educação do Estado do RS (SEDUC-RS) se alinha com os discursos pedagógicos difundidos na contemporaneidade, centrados nas metodologias ativas, no uso da interatividade, no protagonismo dos estudantes e dos professores, visando ao aumento da qualidade da educação. Qualidade que se pretende materializada no desenvolvimento das competências para atingir os indicadores estabelecidos no *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)* e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para citar os mais importantes. Tais discursos não são instaurados pela SEDUC, mas derivados de instituições internacionais como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e assumidos pela BNCC (2018a, p. 8).

Essas próprias instituições, desde a segunda metade do século XX, difundiram discursos nos quais predomina a centralidade do aprender (NOGUERA-RAMIREZ, 2011) e o predomínio de “práticas pedagógicas diferenciadas aos perfis dos estudantes, às demandas da sociedade e da economia de nosso tempo e à capacidade pedagógica para a promoção de inovação” (SILVA, 2018, p. 552). O *Design Thinking* é abordagem oriunda da área do *Design* e da Administração que tem sido assumida pelos discursos educacionais como sendo inovadora por ser um “novo jeito de pensar e abordar problemas” e “um modelo de pensamento centrado nas pessoas” por isso, “ele se aplica ao ensino e à educação.” (SEDUC-RS, 2019, p. 8). Além disso, seus defensores argumentam que rompe com o caráter fragmentado dos conteúdos disciplinares, incentiva a colaboração entre os professores e considera as características dos sujeitos contemporâneos que estão na escola. Para tanto, a SEDUC utiliza como base o estudo de Spagnolo (2017), conforme mencionado anteriormente, referência para definir e explicitar as etapas do “Desafio do dia D” via *Design Thinking* o entendendo como “uma metodologia criativa e prática para a resolução de problemas” (SEDUC-RS, 2019, p. 8).

A SEDUC-RS incentiva o uso da abordagem do *Design Thinking* vinculando-o com as competências da BNCC: “na proposta será necessário

a oferecer “oficinas e palestras sobre os desafios de educar na sociedade contemporânea” Disponível em: <https://educadigital.org.br/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

relacionar o problema selecionado e as propostas de soluções com as competências gerais da Educação Básica”. Em outras palavras, quando os professores fazem a proposição do desafio, isto é, selecionam um problema a ser enfrentado e executam as etapas do *Design Thinking*, precisam indicar uma das 10 competências gerais (BNCC, 2018a, p. 9-10) acionadas para “lidar com esse problema e sugerir soluções para o mesmo” (SEDUC-RS, 2019, p. 11).

Reconhecemos que o *Design Thinking* pode ser uma abordagem importante e que possa ser útil para implementar a BNCC. Entretanto, “é necessário suspeitar, enquanto intelectuais da nossa ação profissional, dessa nova indústria educacional que apregoa a inevitabilidade da inovação” (SILVA, 2019, p. 39). Nosso foco não é sobre a pertinência (ou não) da abordagem, mas reconhecer que ela emerge neste momento histórico como mecanismo da racionalidade neoliberal. Aprendemos com os estudos de Michel Foucault que os acontecimentos ocorrem num tempo histórico cujas condições são propícias para seu aparecimento. E a racionalidade neoliberal emerge fortalecida nas últimas três décadas no Brasil, não apenas como uma forma de ser da economia, algo exterior a nós, mas como um modo de vida que “funciona dentro de nós” (KNÖPKER, 2018, p. 223). Como tem mostrado Ball (2014, p. 64) o neoliberalismo opera ao “falar e agir por meio de nossa linguagem, propósitos, decisões e relações sociais” e isso se materializa constituindo modos de vida pautados na competitividade e consumo, que também produz as políticas educacionais nessa direção e prioriza a “inovação como uma atitude pedagógica permanente (SILVA, FABRIS, 2013, p. 251).

Concordamos com Silva (2019) na possibilidade de “apostar no entrelaçamento entre currículo, inovação e tecnologias digitais visando aceitar seus desafios hodiernos”, mas atentos “de maneira que não fragilizemos o processo formativo atinente à composição de uma escola democrática” (p. 35). É neste contexto, alertas para a fragilização do processo formativo, que questionamos: *como a inovação, uma atitude pedagógica permanente que é parte da expectativa da SEDUC-RS no uso da abordagem do Design Thinking para a implementação da BNCC, pode se concretizar face às condições de trabalho docentes no RS na atualidade?*

Uma das respostas possíveis: há um descompasso entre as expectativas da SEDUC-RS para a utilização da abordagem do *Design Thinking* e as atuais condições de trabalho dos docentes gaúchos para seu engajamento no processo de implementação da BNCC de um modo inovador. Nossa afirmação está

baseada em três aspectos: a valorização profissional docente, os indicadores de adequação da formação e do esforço docente elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a disponibilidade de espaços físicos especializados nas escolas.

Quanto ao primeiro aspecto, a valorização profissional docente, ressalta-se que os professores estaduais estão há 48 meses com salários parcelados (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 9). Além disso, de acordo com o Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul, documento produzido pela Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do referido Estado, não há pagamento da integralidade do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica¹⁵, desde que foi instituído em 2008. Atualmente o valor recebido equivale a 49% do piso nacional (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2019, p. 20) Já em relação aos concursos para docentes, o último ocorreu em 2013 e para funcionários em 2014 (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2019, p. 24). É provável que por essa razão tenha aumentado o número dos professores contratados temporariamente, também, devido à aprovação das novas regras para a aposentadoria, pode ter levado um contingente significativo de docentes a usufruir do direito adquirido de aposentar-se deixando a escola. Ainda, é preciso contar com os afastamentos dos docentes por motivos de saúde, que tem aumentado em todas as redes públicas segundo as pesquisas recentes (FERREIRA-COSTA; PEDRO-SILVA, 2019).

Quanto ao segundo aspecto, às informações mais recentes (2017) constantes no painel do INEP - o indicador de adequação da formação docente (2017) - mostra que 53,60% dos professores que atuam nos Anos Finais e 60,20% no Ensino Médio que ministram disciplinas têm formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam. Entretanto, ainda 34,20% dos docentes dos Anos Finais e 28,60% do Ensino Médio com formação superior de licenciatura (bacharelado com complementação pedagógica) ministram aulas em áreas

¹⁵ De acordo com o § 1º do Art. 2º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, “O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais”.

diferentes daquela que lecionam. Já o indicador de esforço docente (2017)¹⁶ mostra que 49,30% dos professores que atuam nos Anos Finais e no Ensino Médio das escolas estaduais gaúchas estão no nível 4, isto é, “docente que tem entre 50 e 400 estudantes, atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas”. O esforço docente é ainda maior para aqueles situados no nível 5 – “tem mais de 300 estudantes, atua nos três turnos em duas ou três escolas e em duas ou três etapas” – que somam 20,30 % nos Anos Finais e 24,6% no Ensino Médio (INEP, 2017, s/p).

Quanto ao terceiro aspecto, disponibilidade de espaços físicos especializados nas escolas, realizamos um recorte em alguns que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento de abordagens consideradas inovadoras. De acordo com as informações do Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul, cujos números advêm de informações da própria SEDUC-RS, os laboratórios de informática tiveram uma redução: no ano de 2010 havia 1.836 destes espaços nas escolas, e em 2018 somavam 1.774. Ressaltamos que em 2018, havia a totalidade de 2.533 escolas estaduais. No que se refere aos laboratórios de ciências reduziram de 1.256 para 1.058, e as quadras esportivas de um total de 1.802 reduziram para 1.038 no período. Ainda cerca de 10% das bibliotecas em 2018 “estavam fechadas – em torno de 250 – parcial ou totalmente, por falta de funcionários, ou de espaço físico” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2019, p. 30). O inverso ocorreu nas salas para atendimento especial, isto é, aumentaram o quantitativo de 378 em 2010 para 1.166 instituições em 2018 (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2019, p. 31).

Os aspectos descritos produzem vários efeitos. Nossa hipótese é que o salário parcelado impele vários professores a buscar outros meios de sobrevivência. Por exemplo, a experiência com o uso de carros de aplicativo tem nos deparado com motoristas que são professores da rede estadual gaúcha, em geral com contratos temporários, que necessitam aumentar a renda diária para sua subsistência e de sua família. Tal situação não se reduz apenas ao RS, mas segundo Manir (2018) ocorre em vários estados brasileiros, face aos baixos salários do magistério ou parcelamento salarial.

¹⁶ “O indicador de esforço docente busca sintetizar, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão” (INEP, 2014, p. 6)

Com referência ao esforço docente, Piovezan e Ri (2019, p. 9) destacam que “além de a flexibilização ser comum na rotina de trabalho do professor, outro fenômeno crescente nos últimos anos é a intensificação do seu trabalho”, o qual se deve à “ampliação no número de aulas lecionadas, turmas, períodos de trabalho, escolas e, conseqüentemente, o aumento na quantidade de alunos os quais o docente necessita atender diariamente”. A intensificação do trabalho docente se refere “a crescente demanda – sob os pontos de vista físicos, emocionais e cognitivos – sofrida pelos docentes no desenvolvimento de suas atividades” (GESTRADO, 2015, p. 139). Esses elementos podem fazer com que os professores diminuam as possibilidades de conhecer os estudantes e de fazer propostas de aprendizagem coerentes com suas necessidades de aprendizagem. A intensificação do trabalho tem várias características, dentre as quais destacamos a “falta de tempo para atualização e requalificação em habilidades necessárias e “uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho” (DEL PINO, VIEIRA E HIPÓLITO, 2009, p. 124). O que em geral “reduz o tempo destinado para discutir, criar e efetuar um projeto escolar coletivo com os demais profissionais da escola” (PIOVEZAN; RI, 2019, p. 9).

A própria apropriação da BNCC necessita de tempo para ler, conhecer, estudar seu conteúdo; de reuniões pedagógicas para que os professores possam analisar as competências e habilidades, cotejando com o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) com vistas a dimensionar a pertinência e a contextualização na sua escola. Então, como implementar a BNCC a partir de abordagens inovadoras com os indicadores de formação em que praticamente um terço dos professores não lecionam nas suas áreas de formação? Ainda, no cotidiano das escolas nos deparamos com falta: de professores nas turmas ao decorrer do ano letivo devido às dispensas de contrato e às exonerações; de coordenadores pedagógicos para apoio aos professores e estudantes nos turnos de funcionamento da escola; de funcionários para os setores de alimentação e limpeza. Acrescido a isso há a sobrecarga com o trabalho burocrático da gestão enfrentada por professores e gestores.

Então, retomando a epígrafe: como transformar o desafio em oportunidades, se faltam as próprias oportunidades para construir o desafio? Além de tudo, conforme o que mostramos anteriormente, aqui cabe um recorte aos espaços físicos necessários para que as abordagens inovadoras e propostas criativas se desenvolvam uma vez que é insuficiente apenas a sala de aula. São necessárias bibliotecas, laboratórios de ciência, de informática, dentre outros, para que as iniciativas possam ser efetivadas e gerar aprendizagens. Apenas um

exemplo: mesmo que muitos estudantes possuam dispositivos móveis, geralmente são os laboratórios de informática com equipamentos adequados que suportam programas específicos para apropriar conceitos e criar ideias.

Reiteramos que neste texto não demonizamos as abordagens inovadoras, mas “precisamos lidar com maior cuidado analítico” quando se trata da questão da “proliferação de novas ferramentas e dispositivos pedagógicos que apregoam a inovação a qualquer preço” (SILVA, 2019, p. 34). E mais, advogamos pela urgência de retomar a valorização profissional e rearranjar as condições institucionais propícias para haver um engajamento dos professores na seleção e construção de currículos nos territórios locais para fortalecer um projeto de escola comum e coletivo, enfrentando as desigualdades sociais que incidem sobre estudantes, professores e uma significativa parcela da sociedade.

A PROPOSIÇÃO DE FORMAÇÃO ARTICULANDO A BNCC E O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO.

Seguindo outra nossa proposição inicial, *evidenciar como na formação de professores, por meio do “Dia D”, a SEDUC-RS intencionou provocar reflexões sobre a articulação da BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho, postulando o imperativo de assegurar uma educação de qualidade, apontaremos os desafios que têm tido as gestões escolares para fazer uso dos materiais disponibilizados para formulação de um planejamento educacional e de uma base curricular para a escola.*

Tendo em vista esse cenário, apresentaremos a proposta feita às escolas das redes estaduais em seus diferentes territórios regionais. Em meados de agosto de 2019 a Coordenação Estadual de Currículo-ProBNCC - do Rio Grande do Sul encaminhou atividades para o planejamento de discussões acerca das articulações entre a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho.

Esse dia “D” teve como objetivo principal o aprofundamento dos estudos referentes aos Campos de Experiência, Áreas de Conhecimento e seus respectivos Componentes Curriculares. Para tanto foram feitas duas propostas

de organização do trabalho, considerando a forma como o Regime de Colaboração se estabeleceu em cada território¹⁷, escolas que se organizaram em dois turnos e/ou escolas que se organizaram em turno único. (SEDUC-RS, 2019).

Para as escolas que optaram por realizar o trabalho em dois turnos, em redes separadas ou coletivas, foi feita a seguinte proposta: a) Dinâmica inicial; b) Em grupos, por Campos de Experiência e Áreas de Conhecimento (os professores da educação infantil e dos anos iniciais, neste momento, poderiam se integrar às áreas), os professores e gestores deveriam discutir as intersecções e especificidades de cada nível de ensino a partir do estudo de um documento orientador organizado para essa atividade e de vídeos disponibilizados¹⁸; c) Ao final dessa atividade deveria ser organizado um Mapa Conceitual de cada área; d) Em grupos, por Campos de Experiência e Componentes Curriculares; os professores da educação infantil e ensino fundamental deveriam se reunir com os supervisores das escolas, por área de atuação, para construírem a organização curricular (matriz e conteúdos) (SEDUC-RS, 2019).

Já para as escolas que optaram por realizar o trabalho em um turno, em redes separadas ou coletivas, foi feita a seguinte proposta: a) Dinâmica inicial; b) Em grupos, por campo de experiência e área de conhecimento (se os professores da educação infantil e dos anos iniciais estiverem no mesmo turno, deveriam se dividir e se integrarem às áreas de conhecimento), os professores e gestores deveriam discutir as intersecções e especificidades de cada nível de ensino a partir do estudo de um documento orientador organizado para essa atividade e de vídeos disponibilizados; c) Ao final dessa atividade deveria ser organizado um Mapa Conceitual de cada área (SEDUC-RS, 2019).

¹⁷É interessante destacar o entendimento dado à expressão “território”. Essa não está sendo compreendida só como espaço, mas como marcas e subjetividades significativas para a formação integral dos sujeitos em termos de pertencimento. (SEDUC/RS, 2019).

¹⁸Vídeos disponibilizados podem ser acessados através do seguinte link:

<https://drive.google.com/open?id=1fi0OIX75v0QDOVcM...>

Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 16 nov. 2019.

O esquema predominante na metodologia de formação empregada em nada nos parece com a proposta do *Design Thinking*. Pelo contrário, parecemos em muito com proposta pedagógicas que acabam por seguir a racionalidade pedagógica moderna de organizar o conhecimento por níveis de ensino, nivelando os alunos por estágios de desenvolvimento universais, produzindo um “padrão normal” de aluno.

Neste momento, optaremos por problematizar com mais ênfase, não a metodologia apenas, mas o documento que balizou a formação, no sentido de dar visibilidade, àquilo que se postulou como articulações possíveis entre a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho. Vale destacar que já de início dá-se ênfase à articulação do Referencial Curricular Gaúcho com as dez macrocompetências essenciais da BNCC. E essas devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica de forma espiralada (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais), com foco na equidade e na superação de desigualdades de qualquer natureza (SEDUC-RS, 2019).

Esse termo “forma espiralada” já nos causa certo estranhamento, pois nos dá uma ideia de evolução/progresso. É como se os alunos passassem de uma condição mais primitiva para condições mais complexas e melhor estruturadas ao longo da escolaridade. A produção desse discurso, teorias de desenvolvimento do raciocínio organizadas de forma espiralada, quando incorporadas à educação, servem para produzir um aluno transparente à lógica da racionalidade moderna, o mesmo em todas as culturas e em todos os tempos só modificando o ritmo de seu progresso em direção ao pensamento formal-abstrato (CORAZZA, 1995).

Não teríamos formas complexas de pensamento desde a educação infantil? Não estariam os alunos desse nível de ensino a produzir discursos e pensar sobre fatos complexos sobre a vida? Não estaria na hora de pensarmos o processo de escolarização sem esses espirais que vão se complexificando a cada nível de ensino, mas de analisarmos que pensamentos complexos existem desde os primeiros níveis, não indicando ser mais primitivo, mas outro modo de pensar? Ou que nem todos os alunos estarão dentro da mesma lógica padrão de conhecimento, não podendo por isso ser excluídos do processo de escolarização?

Outro aspecto colocado em destaque nessa articulação entre a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho é o termo “interdisciplinaridade”. Com base

na BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho aponta a interdisciplinaridade como uma lógica que rompe com o desafio do conteúdo isolado, sendo um desafio proposto à rede estadual de ensino o trabalho com um currículo articulado. Entende-se, por meio desse documento, que trabalhar o currículo de forma interdisciplinar possibilitará o diálogo entre os conhecimentos (SEDUC-RS, 2019).

Observamos que a interdisciplinaridade, como prática discursiva, vem sendo enunciada no campo educacional como uma racionalidade epistemológica nada nova ou inovadora¹⁹. Nesse sentido, partilhamos com Veiga-Neto (2008) e vários outros autores o argumento de que a interdisciplinaridade não “consegue” eliminar a própria disciplinaridade. Afinal, as tentativas de aproximação e de fusão disciplinar situam-se dentro da mesma racionalidade disciplinar. Como explica o autor a aproximação entre disciplinas impõe-se, então, como uma exigência ao próprio desenvolvimento disciplinar, que se faz especialmente aguda em certos momentos do processo, enquanto, noutros, prevalece à exigência de certa introspecção. E, além disso, muitas vezes tais tentativas de aproximação acabam originando novas disciplinas (VEIGA-NETO, 2008).

Outro aspecto a considerar são as análises já realizadas sobre o trabalho com a prática interdisciplinar em escolas. Muitos estudos sobre relatos docentes têm enfatizado a dificuldade na realização dessas práticas, bem como da implantação de projetos interdisciplinares. Os entraves apontados esbarram em aspectos bem conhecidos dos contextos escolares: inexistência de local e horário para reuniões; falta de metodologia para trabalhos em grupo e de

¹⁹ De acordo com Veiga-Neto (2010), pode-se localizar a emergência da questão interdisciplinar, entre nós, em meados da década de 1970, graças à publicação do importante livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, de autoria de Hilton Japiassu. A interdisciplinaridade segundo o autor, era caracterizada “pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p. 74). Foi na esteira desse tipo de abordagem que Ivani Fazenda trouxe, poucos anos depois da publicação do livro de Japiassu, a questão interdisciplinar para o campo da Pedagogia (FAZENDA, 1993). Ao publicar *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* – cuja apresentação foi feita pelo próprio Hilton Japiassu –, essa pedagoga deu corpo a uma discussão que já vinha despontando entre nós. Segundo a autora, o Conselho Federal de Educação (CFE), já em 1971, fazia referência à necessária “unidade do currículo, em todas as fases de seu desenvolvimento” (CFE, Resolução 8/71), bem como estabelecia que “a integração dos conteúdos representa, sobretudo, uma questão de método a traduzir-se em programas que se entrossem no seu conteúdo e no seu desenvolvimento” (CFE, Parecer 853/71) (VEIGA-NETO, 2010).

projeto que venha facilitar a integração; ausência de objetivos comuns ao grupo e de diagnóstico para a escola e o educando; preconceito sobre a possibilidade de integração, seja entre disciplinas, seja entre pessoas; recusa generalizada de qualquer inovação; ausência de coordenação eficiente e carência de projeto de trabalho coletivo na escola (AZEVEDO; ANDRADE, 2011).

Um aspecto importante ainda a ser salientado sobre as articulações entre a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho é a questão da “educação integral”. De acordo com o Referencial Curricular Gaúcho importa alinhar conceitos entre “educação integral e escola de tempo integral”: Escola em tempo integral pressupõe ampliação da jornada escolar em no mínimo sete horas e uma proposta pedagógica que pense o currículo de forma a atender o aluno em tempo integral, enquanto a educação integral não está relacionada diretamente com jornada escolar, mas a entender o aluno em seu desenvolvimento integral (SEDUC, 2019).

O documento enfatiza, à luz da BNCC, que educação integral implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitivista) ou a dimensão afetiva. Exigindo que os professores assumam uma intenção pedagógica de elaborar o currículo, tendo uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e suas capacidades de aprendizagem (SEDUC, 2019).

Se a referência for, novamente, os processos de aprendizagem para pensar a educação integral, parece-nos que tal postura dificulta a chegada de outros elementos para pensar essa integralidade como as infâncias, as pré-adolescências, as adolescências e as juventudes diversificadas, em cada contexto onde a escola está inserida. (TRAVERSINI, 2016).

Para a autora, uma aproximação entre a noção de currículo e a perspectiva da educação integral pode ser encontrada em Sacristán (1998), pois, segundo este,

[...] exige-se dos currículos contemporâneos que, além das áreas clássicas do conhecimento, contemplem conhecimentos vinculados à vida cotidiana dos sujeitos, tais como: educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura

juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 58).

Nesse sentido, Traversini (2016) destaca que, para desenvolver essas múltiplas dimensões indicadas, será preciso construir projetos, reinventar currículos, de modo a construir relações entre conhecimentos dos componentes curriculares de uma mesma área ou de áreas diferentes, considerando os saberes dos contextos culturais da população em que a escola se insere.

Como podemos observar, na realidade, essa discussão, que certamente não é nova no campo educacional, trata da necessidade de um árduo trabalho coletivo no contexto escolar, um trabalho de fôlego que possa ir à contramão de uma visível desconstrução política – material e simbólica – do sistema educacional estadual e por que não nacional.

Em relação a essas proposições educacionais - teorias de desenvolvimento do raciocínio organizadas de forma espiralada, interdisciplinaridade e educação integral-observamos que, de certo modo, há a indicação de uma performatividade a partir de um “dispositivo tecnológico” presente no Referencial Curricular Gaúcho proposto a pensar a educação da rede estadual de ensino. Trata-se de colocar as escolas, seus gestores e professores num fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constantes mudanças, responsabilizando-os pelos resultados e produtividade (BALL, 2010), secundarizando, como temos visto ao longo deste estudo, as condições pedagógicas que fomentam a não aprendizagem dos alunos.

De algum modo, é possível salientar que o que está em processo é uma gerência da educação por dispositivos tecnológicos que tendem a “colonizar” o campo educacional de forma padronizada, seguindo a lógica de padrão de excelência e produtividade do Estado neoliberal.

INQUIETAÇÕES NEM TÃO FINAIS

Considerando o que foi exposto parece-nos relevante apontar algumas questões trazidas por Costa (2003) entrevistando Moreira (2003, p. 59) sobre o futuro da escola: “Eu sou sempre levada a pensar que as mudanças que

conseguimos introduzir [na escola] sempre mexeram com coisas sem importância. Porque acho que com aquilo que é o coração da educação escolar — a disciplina, as matérias de ensino, os conteúdos do currículo — pouco conseguimos mexer”.

Frente a isso, não podemos deixar de pensar nas recorrentes tentativas de forçar a escola, sobretudo a escola pública, de apresentar e publicizar seus resultados a partir de metas estabelecidas interna e externamente, a fim de deixar seu rótulo de improdutividade nas narrativas alheias, homogeneizando as diferenças, as subjetividades, deixando de lado as condições desiguais para atingir (“bater”) tais metas.

Assim, o estabelecimento de documentos curriculares normatizadores — em nível estadual e nacional — pode gerar a expectativa de equidade na educação, de que todos os estudantes poderão ter uma “base comum” nos aprendizados escolares. Contudo, o processo de flexibilização que vivenciamos pode tornar-se perverso, quando o professor especialista vira esse facilitador de aprendizagens, tornando-se generalista, a ponto de habilitarem-no a lecionar qualquer disciplina, conteúdo ou termo afim para designar uma área do conhecimento que não tenha titulação ou mesmo afinidade.

Por isso, tensionamos essa discursividade, por vezes, muito atraente da inovação na educação, ou seja, se tudo que aí está como problemático, sem soluções viáveis, esperando resoluções de exportações milagrosas, tudo que venha a contribuir será bem-vindo, sobretudo, se for visualmente colorido, dinâmico e capaz de ser moldado às necessidades da sociedade (para não dizer do mercado de trabalho). Então, esta suposta inovação destes produtos e ações com a roupagem de novas metodologias podem não ser esta promessa de salvação, tão inovadores assim, vestida de outra forma, com as mesmas intenções em seu interior: da máxima produtividade, minimizando os custos, desconsiderando os meios para atingirem seus fins e os seus propósitos.

Por fim, mas não menos importante, é questionar quais as “inovações” praticadas para a melhoria da infraestrutura das escolas, da desburocratização dos processos escolares, da valorização dos professores e funcionários destas instituições, afinal, como falar de competências gerais da Educação Básica e seus atravessamentos no planejamento pedagógico das escolas quando seus atores não são contemplados neste cenário? Enfim, como interrogação e exclamação, é pensarmos sobre quem fala por nós na Educação!?

REFERÊNCIAS

ANPED. *Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Rio de Janeiro: ANPED 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-basenacional-comum-curricular>. Acesso em: 18 jul. 2019.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL. *Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul*, Caderno 1, 2019, Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/CECDCT/CECDCT%20-%20observatorio_educacao%202.pdf. Acesso em: 13 nov 2019.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos; ANDRADE, Maria de Fátima R. de. O papel da interdisciplinaridade e a formação do professor: aspectos histórico-filosóficos. *Educação Unisinos*, 15, set./dez. 2011. p. 206-213.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, v.35, n.2. maio/ago. 2010. p. 37 -55.

BALL, Stephen. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=3019. Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. *I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais - Belo Horizonte*, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias->

[112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento](https://repositorio.ufpr.br/handle/1884/55911). Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. *Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na Educação Básica: subsídios ao currículo nacional* (no contexto dos debates para o estabelecimento da BNCC, elaborados no âmbito do Ministério da Educação de dezembro de 2012 a fevereiro de 2015). Brasília: Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, 2018b. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55911>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Construtivismo: evolução ou modismo. *Educação & Realidade*. v.21, n.2. jul./dez. 1995. p.215-232.

DEL PINO, Mauro A. B. ; VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M. (Org.). *A Intensificação Trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus, 2009, p. 113-133.

DESIGN THINKING PARA EDUCADORES. *O que é Design Thinking*. Educadigital, s/d. Disponível em: <https://www.dtparaeducadores.org.br/site/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FERREIRA-COSTA, Rodney Querino; PEDRO-SILVA, Nelson. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. *Pro-Posições*. Campinas: UNICAMP, v. 30, e20160143, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0143>. Acesso em: 13 ago. 2019.

GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Gestão Educacional e Trabalho Docente. *Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: Fase II* / Grupo de Estudos sobre Gestão Educacional e Trabalho Docente. - Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2015. Relatório. Disponível em: https://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/3/Relatorio_Gestrado_TDEBBII.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019



INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Painel Educacional*, 2017. Brasília-DF: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>. Acesso em 25 jun 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota Técnica nº 039/2014*. Indicador de Esforço Docente. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

KNÖPKER, M. Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós” - um estudo sobre a atuação de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos na forma(ta)ção docente. *Tese* (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. - UFRGS, 2018.

MANIR, Mônica. *De pedreiro a Uber: o malabarismo para viver com os salários do magistério*. Folha de São Paulo, 6 dez 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/de-pedreiro-a-uber-o-malabarismo-para-viver-com-os-salarios-do-magisterio.shtml>. Acesso em: 18 out. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A escola poderia avançar um pouco no sentido de avançar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-80.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos. *Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PIOVEZAN, Patrícia Regina; RI, Neusa Maria Dal. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. *Educação*. Porto Alegre: PUCRS, v. 44, n. 2 e81355, 2019, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200602&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 nov 2019.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho*. Porto Alegre, RS: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), 2019.

RIO GRANDE DO SUL. *Reforma estrutural do Estado*: para debate. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/cartilha-reforma-estrutural-rs.pdf>. Acesso: 13 nov. 2019.

SPAGNOLO, Carla. A formação continuada de professores: o Design Thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica. *Tese* (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. - PUCRS, 2017.

SILVA, Roberto Dias da. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 43, p. 551-568, 2018.

SILVA, Roberto Dias da. Os riscos da “gourmetização” na Educação 4.0. *Revista IHU On Line*. São Leopoldo: UNISINOS, nº 544, ano XIX, 04/11/2019, p. 31-39. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7705-os-riscos-da-gourmetizacao-na-educacao-4-0>. Acesso em 06 nov. 2019.

SILVA, Roberto Dias da; FABRIS, Eli T. H. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. *Educação*, v. 36, p. 250-261, 2013.

SILVA, Custódio Cruz de Oliveira e. Os impactos do curso de especialização em ética, valores e cidadania nas concepções e prática profissional dos professores. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação- USP: São Paulo, 2016.

SOEK, I. C.; MAINARDES, J. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*: levantamento de publicações (2014-2017). Ponta Grossa: UEPG, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jefferson_Mainardes. Acesso em: 18 jul. 2019.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desafio de articular a Educação Integral e Integrada com a Base Nacional Comum Curricular (BNC). *Parecer sobre o texto preliminar da consulta pública*. Brasília: MEC/SEF, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Tensões disciplinares e ensino médio. *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010. P.1-17.



VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Anais XIV ENDIPE: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. Porto Alegre: PUC/RS, 2008. P. 35-58.

Recebido em 21/11/2019

Aprovado em 29/01/2020