

O Supervisor Escolar como articulador do currículo na Escola do Campo

The School Supervisor as articulator of the curriculum in the Rural School

Verônica Resendes Santos

Resumo: Partindo do pressuposto de que o currículo oferece uma visão global e sistêmica do processo de ensino e que ele envolve todas as experiências de aprendizagem proporcionadas aos discentes em âmbito escolar, a discussão proposta neste estudo tem como objetivo analisar e problematizar as implicações da supervisão escolar no processo de desenvolvimento do currículo em uma escola do campo no município de Paulo Afonso/BA. A pesquisa é de abordagem qualitativa e caracteriza-se como descritiva e explicativa, tendo como sujeito a supervisora da instituição de ensino e como método para a obtenção dos dados uma entrevista semiestruturada. Os resultados do estudo permitem compreender que a supervisora escolar exerce a função de articuladora da reflexão coletiva a respeito do currículo na instituição de ensino e organiza as ações necessárias para a implementação da BNCC e sua articulação com a proposta pedagógica, porém reconhece a necessidade de aprofundar a discussão sobre a Educação do Campo.

Palavras-chave: Currículo. Educação do Campo. Supervisão Escolar. BNCC.

Abstract: Based on the assumption that the curriculum offers a global and systemic view of the teaching process and that it involves all learning experiences provided to students at school, the discussion proposed in this study aims to analyze and discuss the implications of school supervision in the curriculum development process in a rural school in the city of Paulo Afonso/BA. The research has a qualitative approach and is characterized as descriptive and explanatory, with the subject being the supervisor of the educational institution and as a method for obtaining the data a semi-structured interview. The results of the study allow us to understand that the school supervisor acts as an articulator of collective reflection on the curriculum in the educational institution and organizes the necessary actions for the implementation of the BNCC and its articulation with the pedagogical proposal, however recognizes the need to deepen the discussion on Rural Education.

Keywords: Curriculum. Rural Education. School Supervision. BNCC.

Introdução

Ao longo do processo histórico brasileiro a educação promovida para os sujeitos de campo, quando esse direito não lhes era negado, sempre teve como referência o currículo das instituições de ensino localizadas nas cidades, perpetuando no currículo da escola do campo uma visão urbanocêntrica que em nada se assemelha aos modos de vida dos educandos e menos ainda contribui



para a (re) construção das suas relações de pertencimento com o lugar em que vivem.

Desse modo, a luta dos atores e atrizes do campo juntamente com os movimentos sociais tem sido em busca da efetivação de políticas públicas para o campo e pelo direito a uma educação específica que aconteça no lugar em que estão inseridos e que esteja inter-relacionada com a realidade sociocultural dos sujeitos. Sendo assim, as vivências, práticas, saberes e atividades culturais desses sujeitos devem ser incorporadas ao currículo, não como conteúdo estanque, mas como base para agregar outros conhecimentos de reconhecida relevância para a formação integral do educando.

Nessa perspectiva, este estudo é fruto da pesquisa realizada pela autora como requisito para a conclusão do curso de especialização *Latu Sensu* em Administração Escolar, Supervisão e Orientação e visa problematizar as contribuições da supervisão escolar no processo de implementação de um currículo contextualizado com a realidade sociocultural dos atores e atrizes do campo. Tem como objetivo geral: Analisar as contribuições do supervisor educacional no processo de implementação de um currículo escolar contextualizado com a realidade dos educandos em uma instituição escolar do campo no município de Paulo Afonso /BA.

Sendo assim, os objetivos específicos são: Compreender como o/a supervisor/a escolar tem articulado com as/os docentes as ações para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na instituição escolar; Investigar as implicações da ação supervisora na construção e desenvolvimento do currículo escolar e se este leva em conta a realidade sociocultural dos sujeitos do campo; Identificar como e se a supervisora tem articulado as exigências da BNCC com as demandas da escola do campo.

Metodologia

O presente estudo tem como campo de pesquisa a Educação do/no Campo. Como consequência da sua natureza, a investigação é de abordagem qualitativa, uma vez que o estudo lida com pessoas, indivíduos, sujeitos que apresentam subjetividades. Desse modo, visa também esclarecer os



significados que esses sujeitos dão aos fatos ocorridos em seu cotidiano, fatos estes que não podem ser quantificados, mas interpretados no contexto que ocorrem. Assim como salienta Chizzotti (2008, p. 28), “[...] procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles”. Para o autor a palavra qualitativo pressupõe uma intensa interação do/a pesquisador/a com acontecimentos e lugares, e também com os indivíduos que são sujeitos da pesquisa, para se obter por meio desse contato, as significações aparentes e não aparentes que apenas são percebidas mediante atenção minuciosa.

Do ponto de vista dos objetivos a pesquisa é descritiva e explicativa. É descritiva porque busca fazer um relato circunstanciado da atuação da supervisão escolar no processo de implementação do currículo escolar. De acordo com Gil (2002), vários estudos de campo, assim como este, podem se encaixar nessa categoria, nestes tipos de pesquisa há um foco na profundidade com a qual se descreve os fenômenos e não na sua precisão como nos levantamentos. Desse modo, esta pesquisa é também explicativa.

Assim como aduz Gil (2002), um estudo explicativo pode ser a continuidade de um descritivo, uma vez que visa elucidar o porquê das coisas, bem como os elementos que colaboraram para a concretização de determinados acontecimentos, sendo ainda a categoria de pesquisa que mais se introduz no estudo dos fatos.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, pois tem como local de coleta de informações um contexto em particular, uma escola do campo do município de Paulo Afonso/BA. Para Chizzotti (2008), o estudo de caso, além de ser comum em pesquisas no âmbito educacional, caracteriza-se como a busca detalhada e pormenorizada de informações pertinentes sobre uma situação específica.

Para obtenção dos dados empíricos, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com a supervisora de uma escola do campo do município de Paulo Afonso/BA. Compreende-se a necessidade de consulta a textos e documentos que já abordam o assunto, por esse motivo foi realizada também uma pesquisa bibliográfica, essencial para a revisão da literatura pertinente ao



tema. Nessa perspectiva, para Marconi e Lakatos (2003), a entrevista se configura como uma conversação entre duas ou mais pessoas com o objetivo de obter respostas a determinados questionamentos.

A Supervisão Escolar e o currículo da Educação do Campo

A esfera de atuação do supervisor educacional nas instituições escolares pode ser considerada abrangente, visto que são múltiplas as suas funções no âmbito escolar. Embora haja a necessidade de uma maior clareza dos órgãos oficiais de ensino quanto a função do supervisor, todas as suas atribuições assumem estreita relação com a promoção da aprendizagem dos discentes, pois para estes é essencial que a escola lhes proporcione situações de aprendizagem significativas e contextualizadas com a realidade sociocultural na qual esses sujeitos estão inseridos.

Por esse motivo Rangel (2008) afirma que a ação supervisora, além de abrangente é também específica, “o abrangente está nas articulações, nas ‘co-ordenações’ (organizações em comum) de muitas atividades promovendo a sua integração e a das pessoas que as realizam” (RANGEL, 2008, p. 95). Sendo assim, esse profissional da educação também exerce a função específica “[...] nucleada na conjugação dos elementos do currículo: pessoas e processos. Desse modo, a ‘especialidade supervisora’ caracteriza-se pelo que congrega, reúne, articula, enfim, *soma*¹ e não divide” (IDEM).

Dessa forma, quando se fala na escola do campo, a necessidade de promover uma educação contextualizada é ainda mais acentuada, fruto da luta dos movimentos sociais do campo que buscam a efetivação do direito desses sujeitos à educação, uma educação pensada não para, mas com os atores e atrizes camponeses. Nesse âmbito, a escola do campo apresenta suas singularidades, pois os camponeses, entendidos aqui na sua diversidade, possuem modos de vida distintos daqueles dos centros urbanos, por esta razão, a sua luta tem se baseado em grande medida, na busca por um currículo específico que leve em conta e valorize as suas particularidades, suas vivências. De acordo com Caldart (2011, p. 157):

¹ Grifos da autora.



A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos a enfrentá-los, coletivamente.

Entretanto, por mais que se busque e discuta a educação do/no campo e este debate tenha crescido significativamente, a visão de que a cidade é o lugar do avanço e o campo do atraso, persiste.

No que tange ao currículo ocorre algo semelhante, o urbano se torna a referência, como exemplo pode ser citada a questão das classes multisseriadas que são concebidas, por diversos sujeitos, como algo negativo, isso porque se tem como referência o modelo seriado urbano, como se este fosse um modelo de indiscutível perfeição e que não possuísse problemáticas que necessitam de soluções.

Desta forma, para Pires (2012, p. 121) “uma escola do campo precisa de um currículo que trabalhe o território, a terra e a cultura. São espaços e símbolos de identidade e de cultura”. Por esse motivo não deve centrar-se no currículo das escolas urbanas. Sendo assim, torna-se importante pensar em um currículo específico para a escola do campo e construí-lo em consonância com as demandas e anseios de toda comunidade escolar e local.

Nessa perspectiva, entra em discussão o currículo escolar que pode ser considerado como todas as experiências de aprendizagem desenvolvidas no processo de interação entre os pares no ambiente escola e o importante papel do/a supervisor/a nesse âmbito, como corresponsável pelas ações articuladoras para a execução e realização de todo trabalho pedagógico promovido, sobretudo, aquele que acontece na sala de aula e demais ambientes de aprendizagem proporcionados pela escola. Conforme afirma Lück (2002, p. 98):

O currículo constitui-se no conjunto organizado das atividades de ensinar e aprender que se processam na escola. Dito de outra forma, constitui o conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) que ocorrem sob a influência da escola, ou a totalidade das experiências do aluno, pelas quais a escola é responsável, sendo seu núcleo o educando e não o conteúdo.

Desta forma, é limitador reduzir o currículo apenas ao que se entende por conteúdo, disciplinas ou componentes, mas é fundamental o compreender como



as diversas experiências vivenciadas pelos/as educandos/as nas quais ocorre apreensão de conhecimentos, mesmo que essas experiências não ocorram intencionalmente, o que nesse caso dá-se o nome de currículo oculto. Para Silva (2010), o currículo não é somente conhecimento, mas também uma questão de identidade, pois o conhecimento que concebe o currículo está intrinsecamente relacionado com aquilo que cada um é, com a subjetividade dos indivíduos.

No entanto, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2010, p. 15). Para isso tem-se em vista que tipo de ser humano a escola se propõe a formar, para atender as demandas exigidas por determinado tipo de sociedade, por esse motivo é possível afirmar que o currículo não é neutro, é dotado de intencionalidade e produz efeitos, positivos ou não. Por isso debate-se a importância de se discutir o currículo com os principais sujeitos envolvidos no processo educativo.

Sendo assim, é importante frisar a essencialidade de ações coletivas, participativas e de cooperação, elementos fundamentais para uma escola democrática, na qual os sujeitos sintam-se parte do processo, sem isso corre-se o risco de construir um currículo distante do contexto sociocultural dos atores e atrizes do campo. Principalmente na construção ou atualização do Projeto Político Pedagógico que é o documento que norteia a escola, no qual estão dispostas as intenções das instituições, sua concepção de educação e de homem que se deseja (re)formar.

Nesta perspectiva, torna-se importante a participação ativa de todos os envolvidos na construção do que se entende por proposta pedagógica, uma vez que se as ações são planejadas por agentes alheios a sala de aula, com a total ausência dos docentes e posteriormente impostas a estes, para que simplesmente a implementem, como meros executores, dificilmente o que está proposto no PPP enquanto objetivos pela escola, será atingido, pois “[...] constata-se, hoje, uma série de prescrições e normas que produzem o controle da agenda escolar, deixando-a amarrada e sem flexibilidade. Prescrições, por si só, são vazias ou podem ser descartadas, se não tiverem a concordância e a cooperação de todos os envolvidos” (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, p. 51).



Desse modo, toda nova proposta, todas as ações e mudanças que se pretende implementar em sistema de ensino ou instituição escolar deve ser discutida com os professores, que são os principais agentes de implementação do currículo, daí surge a função do/a supervisor/a de articular e coordenar essas ações e discussões no percurso de cada ano letivo para que todo o trabalho culmine no efetivo cumprimento da proposta pedagógica da instituição, sem esquecer que o planejamento é flexível e que centro do processo é o educando e não o conteúdo.

Há nesse processo outro elemento de grande relevância que é a gestão democrática a qual deve refletir no currículo, pois “[...] um currículo democrático necessita e exige uma escola democrática e, para tanto, uma das alternativas é o Projeto-Político-Pedagógico que é uma nova forma de ver a organização, a gestão que ultrapassa a simples reformulação de conteúdos” (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, p. 48).

A Base Nacional Comum Curricular e a Educação do Campo

As reformas de currículo não são algo novo na história da educação, elas sempre acontecem com o objetivo de atender as demandas da sociedade. Gesser (2002), ao escrever acerca da evolução histórica do currículo afirma que embora as reformas curriculares visem transformar a educação básica escolar, elas nunca se tornaram concepção dominante nas escolas. E acrescenta:

Embora muitas reformas tenham centrado sua atenção em como o currículo deveria ser organizado e implementado para responder a cada momento específico de nossa história, tradicionalmente o currículo era desenvolvido em áreas específicas determinadas como disciplinas. Os professores assumiam uma participação passiva, como implementadores daquilo que havia sido previamente determinado por especialistas. Os conteúdos e as metodologias empregadas no ensino representavam uma visão unilateral que atendia aos interesses da classe dominante (GESSER, 2020, p. 71).

Assim como afirma a autora, o currículo escolar não era elaborado com a participação dos docentes, estes tinham a incumbência de apenas aplicá-lo, sendo que a construção desse currículo cabia a especialistas exteriores à instituição de ensino. Contudo, atualmente professores/as e supervisores/as tem



o direito e o dever de construí-lo mesmo com relativa autonomia, devido às determinações dos órgãos superiores de educação que deverão ser seguidas pelas escolas.

Há algum tempo, no Brasil, já havia a discussão a respeito da elaboração de uma base curricular nacional, a Constituição Federal de 1988 traz essa preocupação. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) há artigos que citam uma base nacional comum, mas também existem na referida lei artigos que preveem para cada sistema de ensino e instituição escolar espaço para a inserção de saberes/conhecimentos próprios do lugar onde cada escola está inserida, como é possível perceber no seguinte artigo:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Em 2015, o Ministério da Educação - MEC deu início a consultas públicas para a construção do que seria uma base comum para nortear a construção dos currículos de todas as escolas brasileiras, tendo como resultado a aprovação da versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Desse modo, todas as escolas devem implementar a base até 2020.

A aprovação do documento ocorreu em meio a muitos debates e pouco consenso em relação a sua efetividade e relevância para a promoção de uma educação de qualidade para todos os brasileiros, que vivem em um país reconhecido por sua vasta diversidade.

Para Orrú (2018), a BNCC está em dissonância com aquilo preconizado no artigo 23² da LDB, pois a base, de certa forma, negligencia escolas brasileiras comprovadamente inovadoras que não se adequam aos parâmetros da referida base curricular, o que gera um paradoxo: Se o referido artigo assegura que a

² A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).



educação básica pode organizar-se de distintas maneiras, por que a BNCC organiza as competências e habilidades que cada estudante deve desenvolver de forma seriada e disciplinar? Segundo a autora “a BNCC é um modelo homogeneizador de ensino, de avaliação, de currículo, de professorado e de escola que dita o ritmo em que cada aluno deve aprender” (IDEM, p. 144).

Por outro lado, de acordo com seus defensores a BNCC é um marco para a educação brasileira, pois agora há uma base comum para nortear o currículo de todas as instituições escolares de educação básica, algo previsto na Constituição Federal de 88, na LDB e no PNE, e dessa forma possui respaldo legal. De acordo com o próprio texto da Base, “a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2017, p. 15).

Neste sentido, Macedo (2016) se posiciona contra bases curriculares nacionais, e salienta que no que se refere a políticas públicas para a educação, optar pelo que ela chama de “imprevisível”, pode parecer fantasioso, porém é a única possibilidade, e embora isso seja mais complicado que elaborar uma lista de conteúdos “envolve formar bem os professores, e, principalmente, dar-lhes condições de trabalho e salário compatíveis, investir nas escolas e no trabalho lá realizado, enfim, valorizar a educação, e não o controle que a destrói como empreitada intersubjetiva” (IDEM, p. 63).

No que se refere à educação do campo, é previsto no artigo 28 da referida LDB que os sistemas de ensino promovam as adequações curriculares essenciais para a garantia de uma educação específica para os atores e atrizes do campo, porém no que tange a BNCC não há significativas menções a uma educação adequada às singularidades para as populações que vivem no campo e cabe aos agentes corresponsáveis pela construção e implementação do currículo escolar, contemplar essas especificidades na chamada parte diversificada do currículo, mencionada no artigo 26 da LDB.

Todavia, de acordo com o texto da própria BNCC (2017), esta e os currículos se articulam na convergência de princípios e valores, e as funções de



ambos se complementam para garantir as aprendizagens fundamentais que são definidas para serem construídas ao longo de cada etapa da Educação Básica, aprendizagens estas que ganham materialidade por meio do “conjunto de decisões” que definem aquilo que ocorre na sala de aula, no processo de ensino aprendizagem. “São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 15). Nessa perspectiva, de acordo com a Base é no currículo em ação que de fato haverá a contextualização das determinações preconizadas por ela.

Não obstante, em meio a toda a diversidade de concepções, percepções e contradições da BNCC, cabe à SE buscar articular com os/as docentes atividades de discussão da Base que possibilitem o seu entendimento, as quais culminem numa proposta curricular que esteja alinhada com o contexto sociocultural dos sujeitos que a frequentam e, sobretudo, pois a BNCC não é currículo, mas um documento que irá nortear esses currículos e é nesse processo de (re)elaboração dos currículos escolares e dos sistemas de ensino que cada agente poderá incluir a identidade do território, da comunidade e da escola em diálogo constante com cada ator e atriz.

A atuação da Supervisão Escolar na construção do currículo da Escola no Campo

O currículo, assim como citado, é entendido como as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola aos alunos e deve ser construído em conjunto. Dessa forma, para obtenção dos dados empíricos que fundamentam esta pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a supervisora educacional de uma escola do campo no município de Paulo Afonso-BA.

Desta forma, segundo Rangel (2008, p.78), o objeto da ação supervisora em âmbito escolar é o processo de ensino-aprendizagem, e sua amplitude inclui também o currículo. Nessa perspectiva, ao ser indagada sobre qual a sua compreensão a respeito de currículo escolar a Supervisora Escolar afirma:



É parâmetro, o que a gente vai trabalhar dentro da proposta escolar, você organiza a escola, o currículo, para a proposta pedagógica que você vai desenvolver. Com a proposta pedagógica você vai organizando o currículo. Por isso que o currículo é vivo, porque você vai adaptando conforme a demanda. O currículo é o norte, você tem que partir de alguma coisa... uma diretriz... a BNCC é uma diretriz, a proposta curricular já vai montar a partir da diretriz, ela não é o currículo pronto, é uma diretriz para a gente organizar o currículo.

A supervisora estabelece uma intrínseca relação entre a proposta curricular do sistema de ensino brasileiro, que deve ser a referência, com o Projeto Político Pedagógico. O PPP deve traduzir a identidade da escola, bem como sua concepção de educação, sendo assim também traz em seu corpo um conjunto de planos, estratégias, metodologias e conteúdos que darão forma, materialidade, ao currículo escolar. Sendo assim, o currículo norteia-se por meio de uma visão do todo, que possibilita unicidade e coerência ao trabalho educativo escolar e desse modo se torna mais relevante para proporcionar a tão fundamental formação do educando (LÜCK, 2009).

A inseparável relação estabelecida pela SE entre currículo e PPP fica mais clara ainda, quando ela salienta que no processo de implementação da proposta curricular formulada de acordo com as determinações da base curricular nacional, será necessário atualizar o PPP, como é possível constatar na seguinte fala: “quando a gente aplicar isso aqui, o PPP tem que ser revisado, [...] O formato de grade que tinha, que a gente apresentava de matriz curricular, a gente vai apresentar a partir dessa perspectiva, construída com o professor” (SUPERVISORA ESCOLAR). Uma das faces do trabalho integrador do supervisor é essa, a capacidade de coordenar, orientar e canalizar os esforços do coletivo escolar, com vias a promover uma educação de qualidade, organizando e articulando as atividades.

A SE fala também sobre como estão sendo articuladas as ações dentro da instituição escolar para a implementação da BNCC, e afirma que a equipe escolar está conhecendo e discutindo as exigências da base. A supervisora afirma ainda que está analisando a melhor forma de estruturar o currículo escolar ao dizer: “esse material, é um material em construção ainda, estou montando,



reorganizando. Isso é para gente transformar em conteúdo, de fato fazer o currículo acontecer. Estou estruturando qual o melhor formato”.

Nesse sentido, a SE acrescenta que está “montando” a proposta curricular, o que nas palavras da Supervisora:

É pegar aquelas habilidades [da BNCC] e colocar o conteúdo, direcionar, o que é a proposta curricular, pra gente já ir pensando isso em formato de conteúdo, [...] nesse momento a gente está só discutindo e conhecendo para reordenar (SUPERVISORA ESCOLAR)³.

Entretanto, é importante lembrar que o currículo, assim como afirma Lück (2009), é uma visão sistêmica do processo educacional, “[...] uma concepção, um modo de ver e organizar o processo pedagógico que objetiva superar a fragmentação das grades de disciplinas, da orientação programática e do conteudismo como valores em si, no norteamento das experiências educacionais oferecidas aos alunos (LÜCK, 2009, p. 98). Dessa forma, a estruturação de um currículo vai além da organização dos conteúdos em uma grade, pois envolve todo um processo de articulação da proposta educacional a que a escola se propõe.

A respeito da sua função no processo de implementação da base a SE afirma:

Refletir com o professor e montar a proposta, porque eu vou acompanhando junto com os professores de todas as áreas. Minha função é exatamente essa aqui: trago o material, apresento para o professor, vou discutindo e a gente vai montando a proposta, agora o professor vai montando também, eu não posso chegar com tudo pronto, a gente vai discutindo. A gente vai montando com o professor, vai discutindo, pegando os pontos principais da proposta e vai vendo o que ela está esperando do professor, quais conhecimentos serão desenvolvidos [...] (SUPERVISORA ESCOLAR).

Neste sentido, assim como afirma a SE, no processo (re)estruturação da proposta curricular, há momentos destinados para discuti-la. Ademais, é relevante destacar também a relativa autonomia da escola na construção do seu

³ Fala da Supervisora Escolar durante a entrevista semiestruturada fonte dos dados desta pesquisa.



currículo. Nesse âmbito, de acordo com Silva Junior (2008), a instituição de ensino pode e deve apropriar-se desse direito, pois:

Ao menos no plano do discurso pedagógico, torna-se viável a hipótese de currículo no qual as prescrições genéricas das autoridades governamentais e escolares possam receber o contraponto das proposições específicas dos membros da equipe escolar (SILVA JUNIOR, 2008, p. 229).

Isso, ainda segundo o autor, forneceria a supervisão um espaço de “libertação”, uma vez que esse profissional da educação deixaria de ser um mero protetor das determinações advindas de seus respectivos sistemas de ensino e seria um articulador da reflexão coletiva a respeito do processo educativo.

Nessa perspectiva, as exigências e mudanças preconizadas pela BNCC na estruturação do currículo escolar, que devem ser seguidas pelas instituições de ensino brasileiras, na concepção da supervisora, facilitou o processo, pois a partir da implementação da base curricular nacional será feito o movimento inverso, de acordo com ela:

Parte do objetivo que é a habilidade e a competência direciona e você vai montar. Antigamente a gente vinha do conteúdo e montava as habilidades, por isso que eu acho que vai facilitar, porque aqui já vai direcionar e você só vai montar a proposta (SUPERVISORA ESCOLAR).

Entretanto, para Orrú (2018, p. 149) “a proposta da BNCC vai muito além da fixação de conteúdos mínimos. Ela propõe a unificação de conteúdos básicos a serem ensinados de maneira uniforme nas escolas de todo país [...]”, desconsiderando a forma e tempo únicos de cada um para aprender.

Ademais, ainda na percepção da SE, a base curricular trará benefícios para o processo de ensino aprendizagem à medida que o conteúdo é organizado de uma forma diferente, por temas, nos quais vão sendo aprofundados ao passo que os estudantes vão avançando para a série seguinte, o que se distancia do ensino por gavetas:

É o formato, você vai direcionando para melhorar o processo de ensino. Se eu for pro 4º ano vou pegar a mesma coisa, só que vou aprofundando, eu não vou trabalhar por gavetas, a gente vai muito por gavetas. Pelo que eu entendo, ela [BNCC]⁴ quer dar

⁴ Grifo nosso.



de forma gradativa de tudo um pouquinho, tipo assim: não trabalhar um conteúdo só numa série [...]. Ele está dando de forma gradativa para que a criança absorva melhor, quando eu olho esse material é assim que eu enxergo (SUPERVISORA ESCOLAR).

No entanto, na perspectiva de Orrú (2018, p. 149) “[...] a proposta da Base se apoia nas habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças tendo como orientação aquilo que já sabem e o que é típico para a idade que possuem de acordo com o ano de escolarização”. Isso universaliza o que todos os discentes devem aprender e nivela o desenvolvimento de todas as crianças brasileiras ao desconsiderar sua formação subjetiva e o contexto histórico-social no qual estão inseridos, além de limitar as oportunidades de desenvolvimento criativo e autônomo das crianças, isso acontece porque a BNCC determina precisamente de que forma e o quê a escola deve discutir, de acordo com a série e a idade de cada educando (IDEM).

Quando perguntado acerca da sua função no que se refere ao processo de desenvolvimento do currículo da escola do campo, a supervisora afirma que a escola em questão tem dificuldade de trabalhar as relações de pertencimento dos sujeitos do campo, justamente por estes, segundo ela, não se identificarem com o campo e obviamente se considerarem como pertencentes à cidade, devido à “comodidade” oferecida pelo lugar onde esses estudantes residem. E em decorrência desses discentes não se reconhecerem como sujeitos do campo, na percepção da supervisora, existe a dificuldade de se trabalhar na perspectiva da Educação do Campo. Como é possível constatar na fala abaixo:

Se a gente fosse fazer uma pesquisa aqui, observe os meninos aqui, eles se sentem o quê? Que estão na mesma situação dos meninos lá do centro, a comodidade, a organização. Para eles, eles não vivem no campo. Precisa se reestruturar a questão da formação, para me sentir eu tenho que ter pertencimento, agora como você trabalha questão de pertencimento? Aquele material⁵ que veio, do campo poderia ajudar porque tinha muita discussão, querendo ou não. Só que eu tinha um material para trabalhar só com o primário, quando chegava no ginásio já tinha outro material porque nunca chegou. Na escolha do MEC, dos livros que a gente recebeu não veio nada, não observei nada nos que chegaram para a gente aqui, nada exatamente do campo. Se eu

⁵ Refere-se aos livros didáticos que a escola recebeu do Ministério da Educação - MEC nos anos anteriores ao da realização desta pesquisa.



tenho um material como esse que me oriente ajudaria nas relações de pertencimento, mas eu não recebi nenhum material para escolha sendo do campo (SUPERVISORA ESCOLAR).

Nesse sentido, é importante frisar que o público da escola em questão é majoritariamente do campo e por ofertar também as séries finais do Ensino Fundamental, recebe alunos de outras comunidades campesinas, inclusive de um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Dito isso é necessário rever qual conceito de campo a escola está construindo, ainda que de forma não intencional por meio do que se chama de currículo oculto, será que esses discentes não construíram relações de pertencimento com o lugar no qual vivem, justamente por este não ser valorizado? Por eles acreditarem não ser algo bom pertencerem a um lugar que sempre esteve subordinado à cidade, e conseqüentemente, é corriqueiramente entendido como o lugar do retardo?

São questões que devem ser problematizadas pelo coletivo escolar, com o intuito de entender a situação para assim interferir nela de maneira sistematizada e intencional. Nessa perspectiva, de acordo com Caldart (2011), o movimento por uma educação do campo busca romper com o modelo de ensino e educação para os sujeitos do campo, que os ignoram e subjagam.

Posteriormente, a SE dá ênfase as lacunas que segundo ela são deixadas pela formação inicial dos docentes, a qual não oferece subsídios para que os futuros professores tenham embasamento teórico-prático para lidar com as especificidades da Educação do Campo, pois isso,

A academia tem que formar o professor para ele se entender como profissional do campo. Se o município onde ela está inserida é formado em parte pela zona rural, tem escolas espalhadas na zona rural, não tem escolas só sediadas no centro. Poderia pensar: “se eu tenho essa preocupação de expandir esse currículo, de apresentar essa discussão, um seminário é suficiente? Não, então vamos fazer vários, vamos fazer uma parceria com a Secretaria de Educação”. Tem que ter esse diálogo, eu acredito que tem que ser ampliado. E para que a gente melhore isso, a gente tem que discutir mais (SUPERVISORA ESCOLAR).

A priori, a formação continuada não deve ser compreendida como um espaço para preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, mas ao



perceber que no processo de ensino aprendizagem na escola do campo, é necessário ampliar a discussão sobre as singularidades apresentadas por seus atores e atrizes, é fundamental que se busque expandir a discussão por meio dessa formação.

É importante que a supervisão escolar tenha a preocupação, como corresponsável, de promover e articular esses momentos. Assim como salienta Rangel (2008, p. 229), a supervisão poderia “alçar-se à motivadora condição de organizadora da reflexão coletiva”. Desse modo, para Placco e Silva (2015) “é importante destacar que se entende formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos [...]”.

Segundo Caldart (2011, p. 158), “construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas, que estamos ajudando a construir, e também do projeto educativo que já nos identifica”. Desse modo, é importante incluir os sujeitos do campo nessas discussões sempre que possível e oferecer formação inicial e continuada para educadores que atual ou atuarão com nessa modalidade de ensino.

Considerações finais

Este estudo buscou entender as implicações da supervisão escolar no processo implementação e elaboração do currículo em uma escola do campo no município de Paulo Afonso/BA, bem como a adequação das exigências da Base Nacional Comum Curricular ao contexto sociocultural dos discentes.

Os dados da pesquisa permitem afirmar que a supervisora desempenha a função de articuladora da reflexão coletiva a respeito do currículo na instituição de ensino e tem organizado as ações necessárias para a implementação da BNCC, embora não contextualize as exigências desta com a realidade do campo e aponta os principais motivos que levam a isso: a ausência de formação continuada específica para os educadores do campo e a falta de livros didáticos contextualizados com a realidade campesina.



Percebe-se que a SE reconhece a necessidade de ampliar a discussão sobre a Educação do Campo, no entanto, ela afirma que a própria universidade deixa lacunas na formação inicial docente, não formando sujeitos que se reconheçam como educadores do campo, e conseqüentemente isso irá refletir em sua prática pedagógica. Sendo assim, constata-se que o currículo da escola estudada não leva em consideração as singularidades dos sujeitos do campo, isto é, não expressa a preocupação em discutir a Educação do Campo, embora a supervisa escolar reconheça a necessidade e a urgência desse processo.

Pode-se afirmar que as especificidades e singularidades de cada escola e de seus sujeitos devem ser inseridas na parte diversificada do currículo, porém se no momento atual, que não houve de fato a implementação da Base na escola, o discurso é o da necessidade de ampliar a discussão sobre educação do campo para sujeitos que são do campo e não se reconhecem como camponeses, talvez isso tenderá a se intensificar ao longo dos anos, uma vez que serão as habilidades e competências contidas na BNCC que as avaliações nacionais irão cobrar com a finalidade de medir a qualidade da educação nacional e não o conteúdo da parte diversificada do currículo. E bons resultados nas avaliações externas têm sido uma das principais preocupações dos sistemas de ensino brasileiros.

Cabe à escola, entendida aqui no seu coletivo, fazer o contraponto e usar a autonomia que lhe é dada para elaborar um currículo no qual atenda também as demandas do contexto no qual a instituição está inserida, que busque efetivamente adequar aquilo que a BNCC exige com a realidade local, assim será possível oferecer uma educação significativa para os sujeitos.

É essencial que os sistemas de ensino invistam em formação continuada de educadores, sobretudo, para aqueles que atuam na Educação do Campo e que alinhado a isso esteja o trabalho do/a supervisor/a de formador, transformador e articulador da formação continuada docente que se empenhe em instigar a reflexão coletiva sobre a práxis em sala de aula.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. CNE. 2017.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

CALDART, Roseli S. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo**. ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.). 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 147-158.

GIL, Antônio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista: Belo Horizonte*. v.32. n.02. p. 45-67. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>>. Acesso em 02 de jan 2018.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, M. I. de; BAHIA, M. G. M.; Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão Educacional: Novos olhares, novas abordagens**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 40-53.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Base Nacional Comum Curricular**: à contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 141-154 abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6828>>. Acesso em 18 ago 2018.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção educação em direitos humanos; v. 4.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 69-96.

SILVA JUNIOR, C. A. Supervisão, currículo a avaliação. In: Naura Syria Carapeto Ferreira. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 223-233.

SILVA. T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Sobre os Autores

Verônica Resendes Santos

veronica.resendess@hotmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2017). Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pela Universidade Leonardo da Vinci – UNIASSELVI (2018); também especialista em



História e Cultura Afro-Brasileira pela UNIASSELVI (2020). Membro do Grupo de Pesquisa Memória, Identidade, Territorialidade, Educação do/no Campo e Espaços de Sociabilidade – MITECS/UNEB. Atualmente é coordenadora pedagógica da rede de ensino do Estado da Bahia.

