



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ANNE KAROLINE CANTALICE SENA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Uma análise sobre seus efeitos
no contexto da prática de uma escola municipal de João Pessoa - PB**

João Pessoa – PB

2022

ANNE KAROLINE CANTALICE SENA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Uma análise sobre seus efeitos
no contexto da prática de uma escola municipal de João Pessoa- PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues

João Pessoa – PB
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S474b Sena, Anne Karoline Cantalice.

A Base Nacional Comum Curricular: uma análise sobre seus efeitos no contexto da prática de uma escola municipal de João Pessoa - PB / Anne Karoline Cantalice Sena. - João Pessoa, 2022.

71 f. : il.

Orientação: Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

Coorientação: Adriege Matias Rodrigues.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Política educacional. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Ensino fundamental anos iniciais. I. Rodrigues, Ana Cláudia da Silva. II. Rodrigues, Adriege Matias. III. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37.016(043.2)

BANCA EXAMINADORA



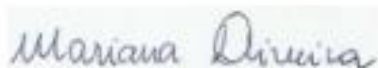
Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Orientadora



Profa. Ma. Adriege Matias Rodrigues.
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Coorientadora



Prof. Me. José Aclécio Dantas
Prefeitura Municipal de João Pessoa
Examinador



Profa. Dra. Mariana Lins de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora

João Pessoa, PB
2022

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e força espiritual que fazem-me alcançar meus objetivos.

Aos meus maravilhosos pais: Jailma Constantino, minha amada mãe que me ensina a superar os desafios com muita garra e determinação; João Antônio, meu maravilhoso pai que me alegra quando mais preciso com suas piadas e carinho.

Aos meus irmãos, Paulo e Luan, obrigada pelo amor que me faz transbordar.

A Terezinha, minha linda avó e principal incentivadora desta formação acadêmica na Universidade Federal da Paraíba, por sua alegria em apontar os aspectos positivos de uma formação na instituição.

Aos meus tios e tias, também profissionais da educação, que me fazem entender os limites e as possibilidades da área, conduzindo-me ao *ser mais*.

A Luciene Maria, minha tia, amo-te!

Ao meu namorado, Lucas Henrique, pela paciência, amor e companheirismo ao longo de toda jornada na universidade e, principalmente, de escrita deste trabalho.

À Universidade Federal da Paraíba.

A Capes pelas bolsas de fomento que me permitiu fazer ciências.

Aos técnicos e técnicas do Centro de Educação pelo carinho de sempre.

A Daniel Figueiredo e Mariana Lins, assessores da Assessoria de Apoio Estudantil (AAPE), pelo crescimento pessoal-acadêmico.

A diretora e o vice-diretor do Centro de Educação, Adriana Diniz e Roberto Rondon, profissionais inspiradores que exalam determinação, presteza e alegria.

As minhas colegas de turma, em especial Joana Karoline e Cícera Natália.

A minha amiga do Grupo de Pesquisa e coorientadora desta pesquisa, Adriege Matias Rodrigues.

A minha orientadora Ana Cláudia pela confiança e oportunidade que me foi dada desde do primeiro período da graduação, ajudando-me a trilhar meu caminho na instituição.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC) pelo acolhimento e apoio intelectual.

A professora Mariana Lins e o professor José Aclécio por terem aceito o convite. É um prazer tê-la/o em minha banca examinadora.

Enfim, a todo/a/s que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste marco em minha vida.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. O currículo é produto de tensões, conflitos e concessões culturais políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Michael W. Apple

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que estabelece uma política de currículo e reformula a referida etapa de ensino, requerendo dos professores “novas” condutas pedagógicas. Sendo assim, o objetivo geral consistiu em analisar os efeitos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental I no contexto da prática dos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Escola Municipal Leônidas Santiago. Para alcançá-lo refletimos sobre a elaboração da política nacional da BNCC identificando as forças políticas que direcionaram a proposta; conhecemos o contexto situado da Escola Municipal de Ensino Fundamental Leônidas Santiago e verificamos a atuação dos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais frente às orientações expressas na BNCC. Os fundamentos teóricos da pesquisa contemplaram a relação da normativa com o contexto histórico, social, político e econômico mais amplo, bem como a relação público-privada e o cenário de homologação e implementação a partir do governo Temer e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP). Como instrumento para coleta de dados, aplicamos um roteiro semiestruturado. Os sujeitos investigados compreenderam cinco docentes do Ensino Fundamental e a supervisora pedagógica. A pesquisa apoiou-se em dois métodos analíticos: ciclo de políticas (BALL et. al., 1992) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). As técnicas da pesquisa: a análise documental e a pesquisa de campo. Ao término da pesquisa, constata-se que os efeitos identificados foram: ampliação do trabalho técnico, com a mudança da estruturação do planejamento anual com a inserção dos códigos das habilidades; e a preocupação em cumprir tal exigência. Ademais, o perfil tecnicista do documento é observado, justamente pela ausência de conhecimento sobre essa política.

Palavras-chave: Política Educacional. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Contexto da Prática. Atuação.

ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) has as its object of study the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) of Elementary Education - Initial Years, which establishes a curriculum policy and reformulates the aforementioned teaching stage, requiring teachers to adopt “new” behaviors pedagogical. Thus, the general objective was to analyze the effects of the Base Nacional Comum Curricular of Elementary School I in the context of the practice of Elementary School teachers – Initial Years at Escola Municipal Leônidas Santiago. To achieve this, we reflected on the elaboration of the BNCC's national policy, identifying the political forces that guided the proposal; we know the situated context of the Escola Municipal de Ensino Fundamental Leônidas Santiago and we verify the performance of the teachers of the Elementary School – Early Years in face of the guidelines expressed in the BNCC. The theoretical foundations of the research contemplated the relationship between the regulations and the broader historical, social, political and economic context, as well as the public-private relationship and the approval and implementation scenario from the Temer government and the Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP). As an instrument for data collection, we applied the semi-structured script. The investigated subjects comprised five Elementary School teachers and the pedagogical supervisor. The research was based on two analytical methods: policy cycle (BALL et. al., 1992) and content analysis (BARDIN, 2011). Research techniques: document analysis and field research. At the end of the research, it appears that the effects identified were: expansion of technical work, with the change in the structure of the annual planning with the insertion of skill codes; and the concern to fulfill this requirement. Furthermore, the technical profile of the document is observed, precisely because of the lack of knowledge about this policy.

Keywords: Educational Policies. Base Nacional Comum Curricular. Elementary School – Initial Years. Practice Context. actuation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Estrutura da BNCC	19
Figura 02: Mapa dos principais influenciadores mantenedores da BNCC	24
Figura 03: Ampliação da rede de influência da BNCC	30
Quadro 01: Comparação entre o texto das categorias da BNCC em relação a PCEP ...	35
Quadro 02 - Apresentação das categorias, subcategorias e indicadores elaborados para orientação e organização das análises advindas do instrumento de coleta de dados	41
Figura 04: Corredor principal da instituição após a entrada	51
Figura 05: Corredor com as salas da direção, secretaria, AEE e professores	51
Figura 06: Sala dos professores	52
Figura 07: Sala da secretaria	52
Figura 08: Lateral com jardim após a entrada principal	52
Figura 09: Ambiente de salas de aula	52
Figura 10: Interior da sala de aula	52
Figura 11: Quadra de esporte e rampa de acesso	52
Figura 12: Quadra de esporte	53
Figura 13: Entrada aos banheiros	53
Figura 14: Refeitório	53
Figura 15: Quadro das práticas de linguagem, objetos dos conhecimentos do 1º e 2º ano	56
Figura 16: Quadro das habilidades do 1º e 2º ano	57

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

GEPPC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares

MEC – Ministério da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

Undime – União Nacional dos Dirigentes de Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ABdc – Associação Brasileira de Currículo

EMEFLS – Escola Municipal de Ensino Fundamental Leônidas Santiago

CEE-SP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo

GIFE – Grupo de Institutos Fundações e Empresas

TPE – Todos pela Educação

MBNC – Movimento pela Base Nacional Comum Curricular

Consed – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional

CE CEDAC – Comunidade Educativa Cedac

CEIPE/FG – Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

FMI – Fundo Monetário Internacional

Apeoesp – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

ANFOBE – Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação Básica

PCEP – Proposta Curricular do Estado da Paraíba

ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

CEE – Conselho Estadual de Educação

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

COVID-19 – Coronavírus

PPP – Projeto Político Pedagógico

PD – Parte Diversificada

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1 DE ONDE PARTIMOS	12
2 BNCC: um retrocesso político-curricular?	18
2.1 Um breve histórico da política educacional brasileira e suas intersecções com a proposta da BNCC	18
2.2 As disputas em torno do estabelecimento da BNCC no Brasil	23
2.3 Entendendo o cenário de homologação e implementação da BNCC a partir do governo Temer	33
3 PERCURSO METODOLÓGICO	37
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	39
4.1 Currículo	41
4.1.1 O Projeto Político Pedagógico e a Atuação da Política	42
4.1.2 Planejamento escolar	44
4.1.3 Regimento Escolar e ação pedagógica	47
4.2 BNCC	49
4.2.1 Contexto Situado	49
4.2.2 Mudanças	54
4.2.3 Implicações	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
APÊNDICES	70
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)	71
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA A COORDENAÇÃO	72

1 DE ONDE PARTIMOS

Desde 2017, início de nossa graduação, temo-nos dedicado aos estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) coordenado pela Profª Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues. Recordamos que em nosso primeiro projeto – “Políticas Públicas para a Educação: A Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para a Educação Básica a partir da análise do Ciclo de Políticas de Stephen Ball” – de modo bastante inicial, analisamos como a política educacional proposta através da BNCC, para os currículos de escolas de educação básica, contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Nos achados da pesquisa destacamos que a BNCC de uma maneira geral não prioriza as necessidades das comunidades locais e comunga com estratégias de ensino com tendência tecnicistas e com o modelo *top-down* (de cima para baixo) de produção das políticas.

Em 2018, demos continuidade às nossas pesquisas com o foco nas políticas públicas para a educação com base na BNCC e suas implicações para os cursos de licenciaturas da UFPB, a partir do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Compreendemos como as competências e habilidades estabelecidas para Educação Básica, através do referido documento normativo, alteraram os currículos dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal da Paraíba – *campus I*. Salientamos que as competências e habilidades específicas das áreas do Ensino Fundamental e Médio, não estão sendo levadas em consideração nos dez cursos de licenciatura pesquisados, por estes estarem delineados por competências e habilidades próprias, algumas contextualizadas as realidades, e outras não. E, pela ausência de atualizações nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos (PPCs) acreditamos que os currículos prescritos não serão modificados rapidamente para atender a normativa.

Ademais, partilhamos, com muita alegria, que nossa segunda experiência em PIBIC foi uma das premiadas pela Coordenação dos Programas Acadêmicos e de Iniciação Científica e do Comitê Institucional de Iniciação Científica da referida instituição em 2019, incentivando-nos a continuar o trabalho que estávamos desenvolvendo.

No segundo semestre de 2019, com o projeto intitulado: “Políticas Públicas para a Educação: redes que influenciaram a elaboração da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para a formação inicial de professores no Brasil”, investigamos como os grupos, institutos e fundações influenciaram politicamente a elaboração, aprovação e atuação da BNCC para o Ensino Médio, e como este documento orienta a formação inicial

de professores para a etapa da educação básica. Observamos inúmeras instituições ocupando papéis decisivos nas determinações da política curricular da BNCC do ensino médio, e o quanto a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) propiciará uma possível fragilidade na formação inicial dos professores, uma vez que os PPCs, planos de aula e de ensino, deverão ser conduzidos *a priori* para atender a política neoliberal expressa no documento. Acrescentamos, ainda, que um dos resultados deste estudo encontra-se na Revista Espaço do Currículo¹, organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC), o qual integro.

Após as pesquisas sobre a BNCC nos Projetos de Iniciação Científica, acima citadas, sentimo-nos motivadas/os a estudar, mais profundamente, os efeitos dessa política nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, nosso objeto de estudo neste trabalho é a Base Nacional Comum Curricular - Anos Iniciais.

Mencionamos que a organização do referido documento, no Brasil, iniciou-se quando o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria N° 592 de 17 de junho, 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, publicando a primeira versão em 16 de setembro do mesmo ano, a qual “recebeu mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, de organizações e de entidades científicas durante o período destinado para leitura e sugestões” (SENA; ALBINO; RODRIGUES, 2021, p. 2). De acordo com Neira, Júnior e Almeida (2016, p. 32) a partir daquele ano e em 2016 com a segunda versão da proposta, o intuito era de transformar o texto em um “material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar”.

Para Corrêa e Margado (2018, p. 2), o documento apresentou-se “com o pretexto de melhorar os resultados pífios da educação Nacional [...] foi proposta como uma política de Estado que pretendia, apenas, concretizar alguns objetivos que já constavam da legislação do país.” Objetivos expressos no Art. 210 da Constituição Federativa do Brasil (1988); Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) com “a necessidade de haver uma base comum de conhecimentos para todos e o tratamento de questões específicas de cada localidade” (BRASIL, 1988, p. 58) e, nas metas 2.1 e 3.2 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014) que fundamenta a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem ao ensino fundamental e médio.

¹ Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809>.

Contudo, a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular, influenciada pelos grupos conservadores contrários a versão inicial (NEIRA; JUNIOR; ALMEIDA, 2016); pelos modelos internacionais, pelas forças privadas no campo e no contexto de pós-golpe (SAVIANI, 2018), foi transformada em um documento curricular impositivo que desconsidera as discussões emergidas pelos profissionais das áreas e as particularidades dos atores dos contextos situados (SENA; ALBINO; RODRIGUES, 2021).

Dessa feita, a versão aprovada da normativa desconsiderou as orientações dos profissionais do campo educacional referente à primeira versão, como a de alguns membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), da União Nacional dos Dirigentes de Educação (Undime) e de 35 universidades; bem como o resultado da consulta pública de setembro de 2015 a março de 2016 e dos seminários estaduais ocorridos de junho a agosto de 2016 realizados “com a participação de professores e professoras em efetivo exercício nas redes públicas, representantes de movimentos estudantis do ensino médio, profissionais vinculados à educação básica e demais interessados, que propuseram alterações, supressões e acréscimos” (Neira; Júnior; Almeida, 2016). Sendo inspirada “em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena” (ANPEd, 2017).

Ademais, o documento alterou os princípios de equidade e respeito à diversidade, organizadores do currículo do PNE, ao implementar objetivos de aprendizagem deslocados do desenvolvimento integral do estudante, ao inserir termos como competência e habilidade, limitando à educação e a aprendizagem as necessidades do mercado. Aguiar (2018, p. 19) esclarece:

É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Logo, limitar a aprendizagem aos princípios mercadológicos não é o caminho para uma aprendizagem contextualizada e comprometida com as diversidades. No âmbito desta pesquisa defendemos a educação como um ato político, necessária para o indivíduo conhecer seu ontem, o hoje e descobrir o amanhã.

Sob essa discussão, acrescentamos, ainda, que a política de currículo da BNCC alterou a estrutura curricular do Ensino Fundamental. Agora para cada área de conhecimento há unidades temáticas que compreendem uma certa quantidade de objetos

de conhecimento, que, por sua vez, abrangem uma certa quantidade de habilidades (ORNELLAS; SILVA, 2019). Estas mudanças proporcionam um mais novo cenário de ensino e aprendizagem nas turmas dos 1º ao 5º ano.

De acordo com Franco e Munford (2018, p. 158), ao discutirmos o campo das políticas públicas da educação e os estudos do currículo não podemos desconsiderar as perspectivas e os construtos mergulhados no âmbito das relações sociopolíticas que influenciam as concepções de educando, educador, escola e de reformas curricular. Na tentativa de compreender o fato, adotamos a abordagem do ciclo de política, constituído por cinco contextos, proposto por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1998), os quais nos ajudam a analisar o percurso de acordos e negociações da construção das políticas educacionais – neste caso específico, o da BNCC do Ensino Fundamental – rompendo com o modelo linear de análise das políticas. Segundo Mainardes (2006, p. 49):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Ou seja, por intermédio da referida abordagem podemos compreender os processos macro e micro que a política atravessa e a relação destes para e na atuação dos profissionais. Isto porque ela supera o binarismo entre os campos macro e microssocial, demonstrando o quão estão imbricados; e a complexidade que os permeia (LIMA; GANDIN, 2012).

Ressalto que o contexto de influência, o primeiro apontado no ciclo de políticas, é, normalmente, onde as políticas e os discursos são iniciados e construídos. É o espaço que os grupos de interesses se articulam e criam mecanismos para definir as finalidades dos documentos, produzindo e legitimando discursos políticos a serem considerados a base da política. Será por intermédio desta arena que identificarei alguns atores indispensáveis na rede de definição da base.

O contexto seguinte, de produção de texto, é o momento que os interesses são expressos – de modo articulado e formulado com “a linguagem do interesse público em geral” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.20) – no texto político, demonstrando os grupos hegemônicos influenciadores da política, e as vozes ausentes. De acordo com Mainardes (2006, p. 52) os textos políticos podem tomar várias formas representativas: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc”; podendo ser contraditórios. O problema central é

que “as respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática.”

Assim sendo, o outro contexto, da prática, é o local em que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original; mas também, é o espaço que está sujeita a recriação e interpretação. Precisamos entender que as pessoas que atuam na escola leem a política a partir de seus valores, crenças, histórias, vivências, e isto influencia o significado que os textos expressam para elas. Para nós, este é o ponto crucial dos estudos de Bowe, Ball e Gold (1992), principalmente por atuarmos com documentos impositivos que carecem destes movimentos.

O contexto dos resultados/efeitos, que está posto dentro do contexto da prática, preocupa-se com os impactos que as políticas podem gerar. De acordo com Ball (2016) os efeitos podem ser de primeira ordem e de segunda ordem. O primeiro refere-se às questões estruturais, financeiras, físicas e comportamentais que precisam se adaptar para executar a política; o segundo diz respeito ao impacto dessas mudanças nas questões de justiça social, igualdade de direitos e liberdade individual. O último contexto, da estratégia política, por sua vez busca identificar as “atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). Por meio dele podemos criar estratégias para situações sociais específicas.

De acordo com Lopes e Macedo (2010), dentre os contextos apontados, o de influência possui uma certa centralidade nos estudos de Ball, pela ideia de que dele emanam os sentidos das políticas. “Por consequência, o espaço de desestruturação, de possibilidade de escape do discurso fica a mercê das ações práticas restritas às escolas. Diferentemente, procuramos analisar o contexto da prática como não limitado ao espaço escolar” (DIAS; ABREU; LOPES, 2010, p. 5), por estar igualmente apresentado nos demais contextos. Assim, este trabalho, que possui como foco analítico o contexto da prática, trará reflexões de outros contextos do ciclo, essencialmente os dois primeiros (contexto de influência e produção de texto) que se articulam com as questões da micropolítica escolar.

Nessa direção, configura-se a seguinte problemática: Como as práticas dos professores da Escola Municipal Leônidas Santiago - do Ensino Fundamental I - têm sido impactadas pelas propostas da Base Nacional Comum Curricular?

Diante disso, esse estudo apresenta como objetivo geral: analisar os efeitos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental I no contexto da prática dos

professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Escola Municipal Leônidas Santiago. E como objetivos específicos: refletir sobre a elaboração da política nacional da BNCC identificando as forças políticas que direcionaram a proposta; conhecer o contexto situado da Escola Municipal de Ensino Fundamental Leônidas Santiago; e verificar a atuação dos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais frente às orientações expressas na BNCC.

Diante dos objetivos expostos, podemos considerar que a análise da política educacional constitutiva da BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais colabora com os estudos curriculares e as reflexões acerca das políticas públicas de ensino – estudos estes realizados, por exemplo, pelas associações educacionais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Associação Brasileira de Currículo (ABdc). Além de contribuir com as reflexões dos atores da EMEFLS acerca de sua atuação frente ao documento.

Do ponto de vista social, pretendemos corroborar com o conhecimento coletivo para uma educação de qualidade é necessário, principalmente, respeitar as características da escola e da comunidade em geral. De modo contrário, poderá haver apenas reprodução de saberes.

Do ponto de vista estrutural, este trabalho está organizado em cinco sessões. Esta primeira caracteriza-se como introdutória, na seguinte discutimos as compreensões acerca do retrocesso político-curricular da BNCC; na terceira descrevemos os procedimentos metodológicos; na quarta apresentamos os resultados e discussões, e por fim discorremos sobre as considerações finais.

2 BNCC: um retrocesso político-curricular?

Pensar a educação e o currículo, requer pensarmos as relações humanas, os espaços, o tempo, a história, os sujeitos; por isso, não devem ser analisados isoladamente, precisam ser relacionados às variáveis mencionadas, entre outras (TONIETO; FÁVERO, 2020, p. 46). Sob esta ótica, neste capítulo abordaremos a discussão da política de currículo da BNCC considerando o papel imprescindível que a educação e o currículo ocupam e suas relações com o contexto histórico, social, político e econômico mais amplo.

2.1 Um breve histórico da política educacional brasileira e suas intersecções com a proposta da BNCC

Iniciamos a discussão teórica relembrando brevemente alguns marcos educacionais históricos do Brasil que nos permite refletir com mais profundidade o acentuamento do retrocesso educacional no cenário brasileiro com a instituição da política curricular da BNCC. Isto porque os marcos escolhidos apontam a uma possível "retomada" de regressões de outros períodos históricos visíveis no documento normativo. O primeiro que datamos é o de 1549, com a chegada dos padres jesuítas, acompanhados pelo primeiro Governador Geral Tomé de Souza na Bahia com o objetivo educacional de catequização, exclusivamente, para os indígenas e alguns degredados, e de formação integral para a elite portuguesa, “os futuros detentores de todo o poder”.² (MUNIZ, 2018, p. 21)

Ou seja, neste período em que a economia brasileira era “agrária, exportadora e dependente das ordens vindas da Metrópole Portuguesa” (MUNIZ, 2018, p. 21) existia “uma estreita simbiose entre educação e catequese” (SAVIANI, 2008, p. 31 *apud* MUNIZ, 2018, p. 20). O caráter dual no campo de ensino, era proporcionado pela influência da Igreja Católica³ no território brasileiro com a pretensão de continuar controlando o campo das ideais dos pobres e negros e de assegurar a manutenção de seu poder com a inserção do terceiro filho dos donos de terra a vida religiosa.

Ou seja, a organização educativa era sustentada pela hierarquia “amparada na autoridade de quem detinha o conhecimento e na valorização da tradição como

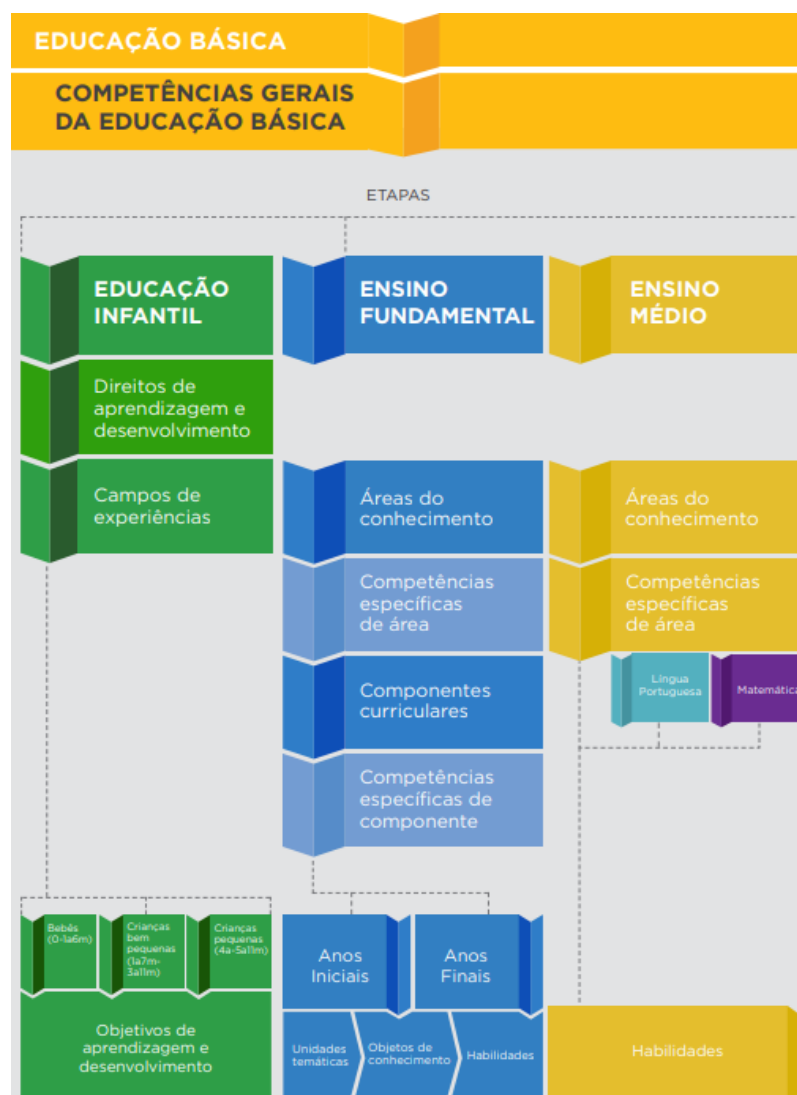
² Neste período as mulheres tinham acesso, apenas, a vida doméstica e religiosa.

³ Apontamos que a influência da igreja católica foi alcançada “não só através dos colégios, como do confessionário, do teatro” (RIBEIRO, 2005, p. 28 *apud* MUNIZ, 2018, p. 21), dentre outros espaços.

instrumento de manutenção da ordem, como era concebida pela Igreja” (PAIVA, 2015). A perspectiva educativa presente na época era amparada por um certo tradicionalismo, ou seja, um ensino homogeneizante, centrado na figura de um mestre detentor do saber, que não valorizava o pensamento crítico e as pluralidades. Observamos também processos distintos e de reforço às desigualdades na medida em que existia uma educação para os indígenas, pobres e negros e outra para os filhos das classes dominantes.

Para nós, mesmo que de uma maneira diferente, este caráter dual é visualizado na Base Nacional Comum Curricular com a dessemelhança estrutural do documento para as três etapas da Educação Básica. Na Figura 01 notamos uma organização para a Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Consideramos que há uma concepção de educação, sujeito e projeto sociedade distintas em cada uma das etapas.

Figura 01: Estrutura da BNCC.



Fonte: Brasil, 2017, p. 24

Deixar de pensar a proposta de organização do desenvolvimento do estudante do Ensino Fundamental e Médio relacionado aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento como na Educação Infantil, para pensar por áreas do conhecimento e competências específicas das áreas e dos componentes, e deixar obrigatório, apenas, português e matemática na última etapa, ratifica a natureza dual da Base Nacional Comum Curricular.

Retomando as menções históricas, destacamos o *Ratio Studiorum* promulgado em sua primeira versão em 1599, o qual organizava o método de ensino, apresentava os conteúdos programáticos, o número de aulas e até impunha como organizar a sala de aula e lecionar. Um documento curricular mundial e transnacional que defendia uma visão universal e imutável do ser humano, não havendo problema em utilizar os mesmos métodos no sul ou no norte do país, ou do mundo.

Nas palavras de Negrão (2000)

O *Ratio Studiorum* preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações...

Tal discussão relaciona-se a BNCC por esta igualmente não levar em consideração as diferenças locais de cada contexto situado ao impor uma política de currículo comum a todas as realidades; fixar conteúdos, condutas e posturas aos alunos (por intermédio das competências gerais e habilidades exigidas em cada unidade temática), bem como aos professores, uma vez que estes são os responsáveis pelos direcionamentos de cada componente curricular (BRASIL, 2017, p. 136); e pelo seu processo de homologação *top down*.

Além disso, apontamos que dada a configuração do “maior pilar do sistema educativo jesuítico” (NEGRÃO, 2000), Saviani (2008, p. 58) destaca que o *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), era uma concepção tradicional de educação que concebia os alunos como seres passivos. Freire (1996), ao fazer uma crítica ao modelo de educação tradicional, a qual ele denominou de bancário, - onde o professor ocupa uma posição magistrocêntrica⁴ em sua aula expositiva e o aluno é tomado como um objeto, passivo, receptivo e ingênuo – aponta

⁴ Prática pedagógica em que o professor é o centro da ação educativa.

para outro caminho: uma educação onde a pessoa humana é tomada como sujeito histórico.

Corroborando com a discussão, reconhecemos a necessidade de um modelo de ensino para a responsabilidade social e política, tento com estratégia pedagógica a ação-reflexão-ação (FREIRE, 1983). A própria escola precisa entender seu lugar de intervenção pedagógica crítica e educar rumo à superação das desigualdades sociais.

Para encerrar a discussão do período jesuítico, é interessante entendermos que mesmo com a expulsão da Companhia de Jesus, no século XVIII, pelo então primeiro ministro de Portugal, Marques de Pombal, o legado “jesuítas para a formação do pensamento educacional brasileiro, sobretudo em sua pedagogia [...] permaneceu o mesmo” (PAIVA, 2015). A lógica disciplinadora e dogmática de ensino perdurou e perdura nas instituições do país. Logo, é necessário estarmos sempre em observação das nossas práticas pedagógicas para não sermos conduzidos pela lógica dualista e meritocrática de ensino.

Em seguida, mencionamos que algumas transformações do que se entende por educação e elementos fundamentais expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 estão presentes nos debates em torno da Base Nacional Comum Curricular. Um deles é o da valorização dos aspectos socioemocionais como fatores formativos (SANCHEZ, 2022).

No Manifesto há expresso que o ato de ensino deve ser compreendido como “uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de ‘dentro para fora’” (MPEN, 2010, p. 49 *apud* SANCHEZ, 2022, p. 31). O documento curricular de 2017 aborda os referidos aspectos nas sexta, sétima, oitava, nona e décima competências gerais. De acordo com Sanchez (2022, p. 31):

Essa valorização da introspecção como parte fundamental do processo de ensino deve levar em consideração a pressuposição de que educar é uma tarefa que se principia com o despertar da motivação interna dos sujeitos. É necessário adentrar o campo dos afetos e tal movimento jamais se dá de fora para dentro (perspectiva externalizante).

Como o autor, acreditamos que o movimento das emoções, neste caso, da motivação, jamais acontece de fora para dentro, mas defendemos a perspectiva que fatores externos podem inspirar o desejo de realizar algo, principalmente em crianças de 6 a 10 anos que estão no Ensino Fundamental I. Quando as atividades envolvem brincadeiras, por exemplo, as reações positivas tendem ser mais acentuadas, contribuindo com o desenvolvimento de aptidões físicas e mentais.

Mesmo apreciando a discussão de incluir a perspectiva socioemocional nas escolas – principalmente após o período pandêmico que acentuou os problemas de ordem mental – não concordamos de incluí-la sem orientação pedagógica específica. Essa formação prévia é fundamental, tanto para a educação emocional do professor quanto para os alunos.

Além disso, ambos os documentos em análise (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a Base Nacional Comum Curricular), trazem a conjunção dos binômios (escola/universidade – família/sociedade) (SANCHEZ, 2022, p. 41). O *Manifesto* defende que a escola e a universidade precisam ser "compreendidas como espaços de formação para a autonomia e para o engajamento às necessidades sociais" (SANCHEZ, 2022, p. 40). E, que se faz necessária "ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade" (MPEN, 2010, p. 62 *apud* SANCHEZ, 2022, p. 41).

A conjunção do primeiro binômio (escola/universidade) na BNCC se dá por instituir aos cursos de formação a responsabilidade de se adequarem às propostas apresentadas pelo documento. Consideramos que este seja um elemento que precisa ser refletido com atenção, para que esse processo de adequação não se configure uma mera adaptação sem que os professores tenham tido a oportunidade de refletirem criticamente sobre as orientações.

O segundo binômio (família/sociedade) reconhecido pelo Manifesto e pela Constituição Federal também expressa-se na BNCC. Reconhecem a importância da presença da família e da comunidade em parceria com as escolas no processo de formação dos sujeitos e no desenvolvimento da sociedade como um todo.

Dados do projeto de pesquisa "Políticas Públicas para a Educação: a Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para os cursos de licenciaturas da UFPB, a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball"⁵, nos ajudam a refletirmos sobre o primeiro binômio. Investigamos as mudanças curriculares em 14 cursos de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba – *campus I* (Ciências Biológicas, Física, Geografia, Matemática, Química, Educação Física, Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras

⁵ SENA, A. K. C.; RODRIGUES, A. C. S. Políticas curriculares para Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular e a reorganização dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFPB. In: MEDEIROS, I. A.; BRAGA, C. F.; BARBOSA, R. O. **SÉRIE INICIADOS**: Trabalhos premiados no XXVII Encontro de Iniciação Científica da UFPB. João Pessoa: Editora UFPB, v. 25, p. 273-295, 2020. Disponível em: <http://www.propesq.ufpb.br/propesq/contents/downloads/serie-iniciados/iniciadosvol25.pdf>

Língua Espanhola; Letras-Língua Francesa, Letras-Língua Inglesa, Letras-Língua Portuguesa) mediante a homologação do documento da BNCC em 2017.⁶

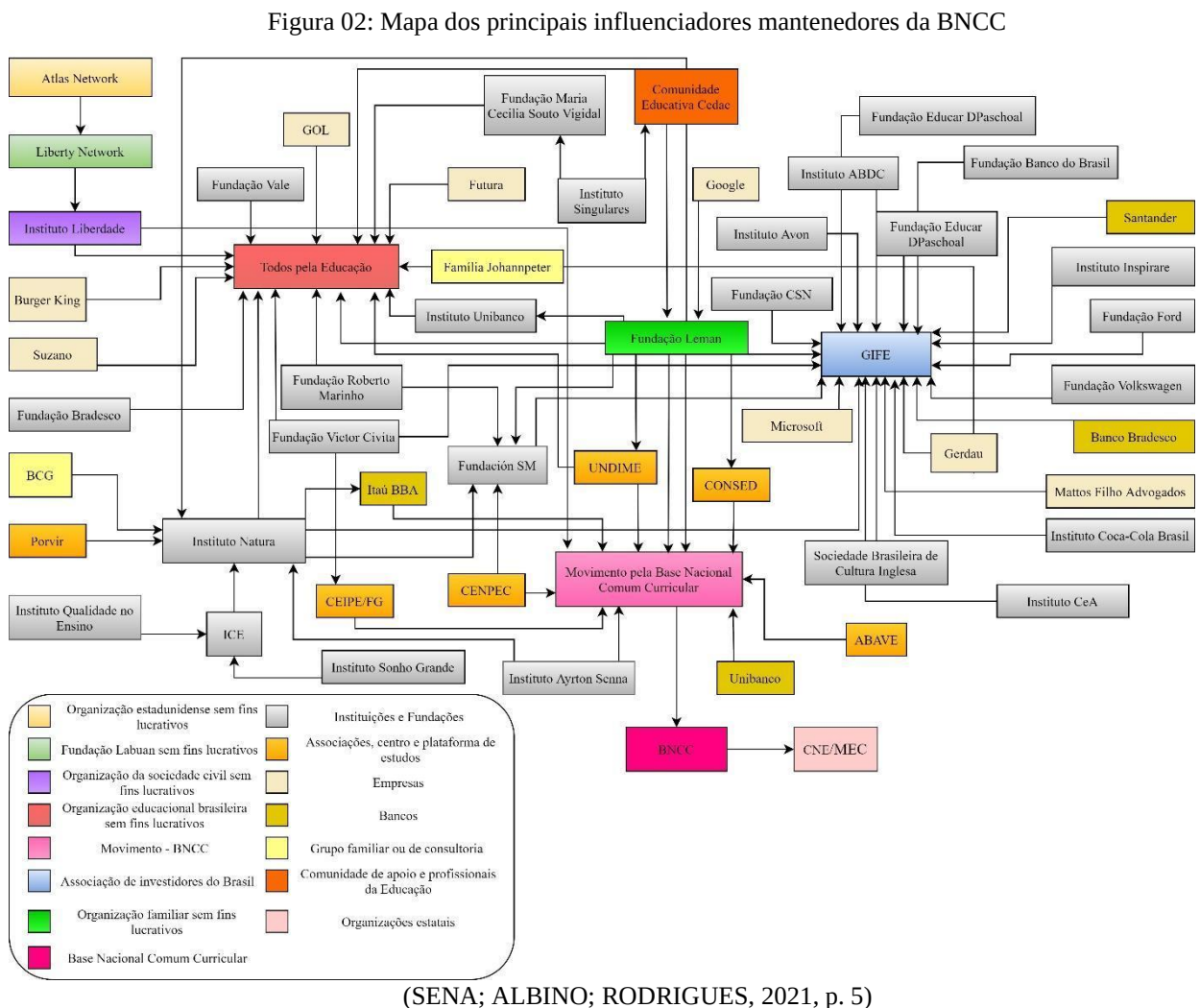
Os resultados apontaram que dada a desatualização dos Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos, a negligência de planejamento coletivo, o desconhecimento de 60,1% dos graduandos entrevistados com o documento da BNCC e a afirmação de 63% destes de não participaram de momento de discussão sobre políticas públicas que afetam a educação – devem estar reforçando uma desarticulação das ações dos cursos com as modificações propostas no currículo da Educação Básica. Isto compromete a articulação do perfil profissional com os programas curriculares.

Na seção seguinte apresentaremos possíveis influências de grupos, institutos e agências na elaboração da política nacional da BNCC.

2.2 As disputas em torno do estabelecimento da BNCC no Brasil

As negociações nos processos decisórios de uma política são discutidas e definidas por diversas esferas e atores (BALL, 2016). Acreditamos que toda política pública é constituída num campo de disputa de poder que se expressam através das concepções de educação, sujeito e de mundo que norteiam esta política. Assim, baseados em pesquisas anteriores (SENA; ALBINO; RODRIGUES, 2021) identificamos redes políticas que direcionaram – direta ou indiretamente – a educação do país no período da homologação da Base Nacional Comum Curricular. A Figura 02 apresenta sete principais instituições influenciadoras do documento: Atlas Network, Liberty Network, Instituto Liberdade, Todos pela Educação, Fundação Leman, Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e o Grupo de Institutos Fundações e Empresas.

⁶ Os sujeitos entrevistados foram 10 coordenadores; 18 graduandos em Matemática, entre o primeiro e oitavo período; 27 de Letras, dentre eles 6 de Letras-Português, 12 de Letras-Inglês, 4 de Letras-Espanhol e 5 de Letras-Francês entre o primeiro e sétimo período; 8 de Educação Física do primeiro e sexto período; 4 de Geografia do segundo ao quarto período; 14 de História do terceiro e quarto período; 5 de Química do terceiro, quinto e sétimo período; 3 de Filosofia do terceiro, sexto e oitavo período; 20 de Biologia do primeiro ao décimo período; 4 de Física do terceiro e sexto período; um de Artes do terceiro período. E, 7 docentes dos cursos de: Química, História, Matemática, Letras, Educação Física, Biologia e Geografia, que lecionam componentes das áreas de ensino.



performatividade, no gerencialismo e na privatização” (BALL, 2014). Ball (2014) enfatiza que

[...] novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas. (BALL, 2014, p. 220)

De acordo com os estudos de Ball (2014), a Atlas Economic Research Foundation – uma organização sem fins lucrativos conhecida como Atlas Network (Rede Atlas), com sede em Arlington, Virgínia, fundada pelo empreendedor britânico Antony Fisher, defensor de ideias neoliberais – é apenas “[...] uma pequena fatia de uma enorme gama de [...] mobilidades, interações e conexões seguindo algumas, ‘setas’, que conectam elementos dentro de uma rede” (BALL, 2014, p. 49). Como demonstrado na Figura 02, o contexto de influência da BNCC se inicia nela, mas se estende a diversas outras organizações. É a primeira apresentada neste mapa devido à sua influência global. Tem parceria com quase 500 *think tanks* em mais de 100 países que promovem mudanças em ideias, cultura e políticas.⁸

A rede “denomina-se libertária e é uma extensão tática da política externa dos Estados Unidos da América, financiada pelo Departamento de Estado e o National Endowment for Democracy (Fundação Nacional para a Democracia)” (SENA; ALBINO; RODRIGUES, 2021, p. 6). Atua em seu website⁹ por meio de “podcasts”, “awards”, “events”, “consulting”, “books”, “magazines”, divulgando histórias de sucesso a partir do envolvimento de pequenos empreendedores com os parceiros da instituição e eventos anuais, como o “Liberty Forum (Fórum da Liberdade) anual, que reúne pensadores liberais de think tanks de todos o mundo” (BALL, 2014, p. 52), dentre outros.

Notamos, também, a atuação da instituição Atlas Economic Research Foundation no direcionamento da política do Brasil. De acordo com a notícia veiculada em onze de agosto de 2017 no canal *The Intercept* Brasil, em nosso país, ela influenciou e conduziu a política, principalmente no ano de 2016, com a colaboração do Movimento Brasil Livre (MBL)¹⁰ e sua rede de *think tanks*. A estratégia foi em defesa do livre mercado, devido ao descontentamento com as políticas socialistas e ao bombardeamento midiático contra as ideias consideradas “esquerdistas” (SENA; ALBINO; RODRIGUES, 2021, p. 6).

⁸ Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/who-we-are>

⁹ Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/about>

¹⁰ O MBL configura-se como um movimento neoliberal que busca promover o liberalismo como filosofia política de atuação do Estado no Brasil.

Em uma reunião internacional de ativistas liberais, no Brick Hotel, em Buenos Aires, patrocinada pela Organização Chafuen e seus aliados, comemoraram as “vitórias” lucrativas recentes, provenientes das circunstâncias políticas e econômicas dos países com governos esquerdistas que foram alvos de ações para desestabilizar a economia e promover a insatisfação popular. Chafuen aponta que, depois da instalação de ações ofensivas contra as políticas sociais estabelecidas no Brasil, “surgiu uma abertura –uma crise –e uma demanda por mudanças, e nós tínhamos pessoas treinadas para pressionar por certas políticas preferindo soluções privadas aos problemas públicos” (THE INTERCEPT BRASIL, 2017).

A notícia traz, ainda, que

[...] Chafuen cita diversos líderes ligados à Atlas que conseguiram ganhar notoriedade: ministros do governo conservador argentino, senadores bolivianos e líderes do Movimento Brasil Livre (MBL), que ajudaram a derrubar a presidente Dilma Rousseff – um exemplo vivo dos frutos do trabalho da rede Atlas, que Chafuen testemunhou em primeira mão.¹¹

Dessa forma, os interesses e a influência desta fundação perpassam governos e correntes ideológicas e, no Brasil, influenciaram o contexto de produção de texto da BNCC ao direcionar a política do país, logo, as discussões sobre as propostas do documento. Além disso, a instituição utiliza “alguns atores e organizações-chave” (BALL, 2014, p. 49) responsáveis por “compartilhar” suas “preocupações” com problemas educacionais” (BALL, 2014, p. 49) e sua rede, que denominamos de rede de “conexões expansivas” – uma vez que há inúmeras relações interpessoais que não aparecem diretamente nas pesquisas que realizamos, mas que fazem parte do emaranhado de relações existentes – para introduzir perspectivas neoliberais no âmbito educacional a partir dos ajustes de discursos e reflexividade institucional para que os futuros profissionais colaborem com sua organização em rede (SENA; ALBINO, RODRIGUES, 2021).

A *Liberty Network* (Rede de Liberdade) é uma Rede Transnacional de Influência (TAN) muito particular (BALL, 2014, p. 48), fundada em 2011. Sua plataforma é para pesquisadores, acadêmicos e intelectuais públicos que defendem a liberdade religiosa, econômica e política. Dispõe de sete membros brasileiros, dentre eles, “o Instituto Millenium, o Instituto Liberal, o Instituto Liberdade, o Instituto Atlântico, o Instituto Mises e o Instituto de Estudos Empresariais” (BALL, 2014). O Instituto Liberdade, por exemplo, “foi vencedor do prêmio Templeton Freedom de 2006 por excelência

¹¹Disponível em: <https://theintercept.com/2017/08/11/esfera-de-influencia-como-os-libertarios-americanos-estao-reinventando-a-politica-latino-americana/>

institucional [...] e tem publicado artigos e colaborado com outros *think tanks* em relatórios e estudos” (BALL, 2014, p. 60) sobre a educação, colaborando com a atuação da Rede de Liberdade.

O Todos pela Educação (TPE), por sua vez, foi “fundado pelos presidentes de diversas empresas brasileiras, incluindo a cadeia de peças de carros DPaschoal, o Grupo Gerdau e os Bancos Itaú, Bradesco e Santander” (BALL, 2014, p. 63). Nas palavras de Martins (2008, p.4) foi criado em 2005, “por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo [...] vem atuando para assimilar um número cada vez maior de intelectuais [...] procurando, assim, ampliar o alcance de suas iniciativas” em prol da mudança do quadro educacional do país”.

Indicamos que as iniciativas político-ideológicas do TPE permitiram o surgimento de uma “direita para o social” pelo agrupamento de empresários que atua nas expressões das questões sociais. É vista, por exemplo, nos vinte e cinco mantenedores e dezesseis apoiadores diretos apresentado em sua página na web¹². Dentre eles: família Kishimoto, Fundação Bradesco, Fundação Grupo Volkswagen, Fundação Lemann, Pro Futuro, Gol, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, *Ifood*, Burger King, Fundação Roberto Marinho, Shoulder. Bem como na mobilização de empresário brasileiros presentes na realização do congresso “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina” em 2006 onde “saíram do evento com metas, estratégias, cronograma e uma significativa mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa da Educação Básica brasileira” (MARTINS, 2008, p. 4).

Ao pesquisar “Base Nacional Comum Curricular” no site da referida organização educacional brasileira, a página apresentou uma variedade de notícias. O documento se relaciona com “O que são e para que servem as diretrizes curriculares?”; “Todos fala de Base Nacional Comum e alfabetização em evento do Instituto Ayrton Senna”; “Planos de governo x Educação Já: conheça as propostas dos candidatos à presidência em 2018”; “2019: o que esperar para o Ensino Médio?”; “Educação: o que está nas mãos do Presidente?”.

Como Rocha (2016, p. 42-43), entendemos que os diferentes discursos na agência política almejam normatizar as análises sobre o documento incorporada pelos grupos sociais no contexto da prática. Porém, a ação dos atores no espaço escolar produz conhecimento e ações complexas e plurais inter-relacionadas com seus contextos.

¹² Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>

Com o intuito de direcionar os discursos e o processo de adoção da BNCC, criaram-se o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC) em 2013. Peroni e Caetano (2015, p. 344) destacam que esse movimento iniciou durante o Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais”, o qual “reuniu algumas instituições brasileiras do setor educacional organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e Fundação Lemann. Participaram a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação.”

O MBNC atuou inicialmente conduzindo estudos e pesquisa sobre o documento em vários países e realizando entrevistas com estudantes e professores da rede de ensino. Nesse processo,

[...] destacou sete princípios para orientação do documento de BNCC: foco nos conhecimentos e habilidade, clareza e objetividade, fundamentação em pesquisas nacionais e internacionais, obrigatoriedade, diversidade, autonomia e construção coletiva (União, Estados, Municípios e consultas públicas). (ROCHA, 2016, p. 135)

Em sua atuação direta com a terceira versão do documento em 2017, os discursos voltaram-se para a necessidade de adaptação dos currículos e projetos pedagógicos para atender as novas determinações. No guia dos “primeiros passos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular”, há expresso:

Para começar, no entanto, não é preciso esperar a homologação da BNCC. Com a terceira versão publicada, as redes podem começar o trabalho desde já em pelo menos duas frentes: comunicação e adaptação dos currículos e projetos pedagógicos.¹³

Tal afirmação apresenta a perspectiva aligeirada dos articuladores da proposta. Em nossa análise, tal condução propiciou aflição nos profissionais das redes de ensino, deixando “espaços para a maior intervenção do empresariado nas definições e articulações” (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 196) do que precisava ser realizado em pouco tempo.

Ademais,

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o Instituto Inspirare, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional

¹³ Disponível em: <https://comunidadeeducativa.org.br/primeiros-passos-para-a-implementacao-da-bncc/>.

(ABAVE), a Fundação Lemann, a Comunidade Educativa Cedac (CE CEDAC), o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FG), o Itaú BBA, o Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, dentre outras organizações, têm ligação direta com o MBNC, promovendo o apoio institucional do movimento. Nos eventos promovidos para se discutir sobre a primeira e a segunda versões da BNCC, por exemplo, foram as duas primeiras instituições mencionadas que articularam e influenciaram o texto aprovado. Também foi a responsável por promover o primeiro evento de divulgação da base, antes mesmo do Estado, e as demais contribuíram/contribuem em suas plataformas publicando notícias a respeito de assuntos educacionais, de oferta de cursos de formação continuada etc. (SENA; ALBINO; RODRIGUES, 2021, p. 8)

No que diz respeito ao Grupo de Institutos Fundações e Empresas, fundado em 1995 como organização sem fins lucrativos, escolhemos como uma das sete principais organizações por sua influência nacional e internacional. Ele é considerado uma associação dos investidores sociais do Brasil com 160 associados. Seu objetivo é “contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável do Brasil, por meio do fortalecimento político-institucional e do apoio à atuação estratégica de institutos e fundações e de outras entidades privadas”.¹⁴

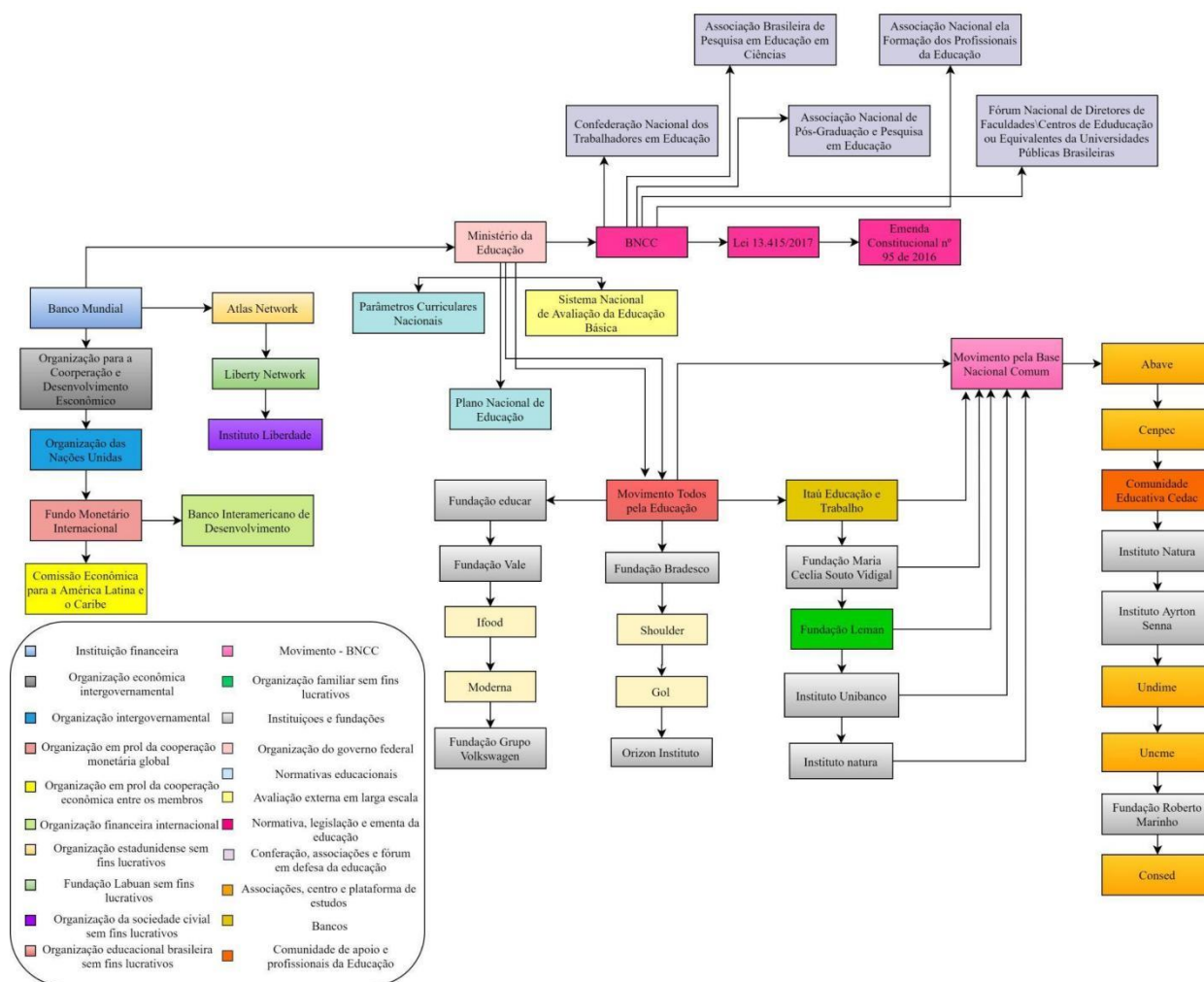
Ao pesquisarmos “o termo ‘educação’ no campo de palavra-chave [do site do Grupo] nos anos de 2010 a 2017, foram disponibilizadas 15 abas de notícias sobre assuntos educacionais brasileiros” (SENA; ALBINO; RODRIGUES, 2021, p. 9). De modo geral, as notícias divulgaram parcerias criadas com a intenção de melhorar a qualidade da educação pública, os desafios enfrentados no ensino médio e na educação integral e a importância da BNCC na orientação dos currículos escolares para minimizar os desafios.

Nos anos de 2018 e 2022 estão disponibilizadas nove abas de notícias abordando, igualmente, assuntos diversos. Dentre eles, destacamos a “Série Educação Já – Episódio #02: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”; “Com atuação em educação, esporte e qualidade de vida, meio ambiente e cidadania, Instituto Bancorbrás chega ao GIFE”; “Plano Nacional de Educação chega à metade do prazo com apenas quatro das 20 metas parcialmente cumpridas”; “Educação Básica avançou em 2019, ainda que a passos lentos e sem o comprometimento e a liderança do Ministério da Educação”; “Emergência Covid-19: Educação articula investidores sociais privados em torno do apoio às redes de ensino”; “Com foco na melhoria da aprendizagem e redução das desigualdades, Sistema Nacional de Educação (SNE) aguarda aprovação”. Todos, demonstrando a política discursiva do Grupo que culminam em efeitos múltiplos na prática escolar.

¹⁴ Disponível em: <https://gife.org.br/quem-somos-gife/>

Mencionamos que a rede global de política educacional apresentada neste trabalho por intermédio da discussão sobre os principais influenciadores e mantenedores da BNCC, supera os aspectos e objetivos desta pesquisa, contudo achamos necessário partilhar outro mapa contendo as redes ligadas à política dos anos 1990 (contexto introdutório da influência global e internacional na formulação de políticas na área da educação). Destacamos como agências principais: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Fundo Monetário Internacional (FMI). As discussões destas agências ocorrerão em trabalhos futuros.

Figura 03: Ampliação da rede de influência da BNCC.



Fonte: autoria própria, 2022

Em tempos de negação a ciência e de incentivo a atuação das agências multilaterais no campo, sentimos a necessidade de enaltecer as associações de pesquisa que realizaram/realizam inúmeros movimentos de resistência a BNCC e ajudam a pensar

o contexto que inviabiliza uma educação mercantil, reafirmando os motivos de valorização a educação crítica e transformadora.

2.3 Entendendo o cenário de homologação e implementação da BNCC a partir do governo Temer e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP)

O campo educacional no pós-golpe de Estado em 2016 reiterou e fortaleceu a dualidade de ensino entre as classes sociais que marca a história da educação brasileira (MACHADO et. al. 2017). Durante o governo do presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia, “foram aprovados: a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que congela os gastos públicos por 20 anos; o Projeto de Lei 867/2015, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o ‘Programa Escola sem Partido’; a Medida Provisória 746/2016 (Reforma do Ensino Médio)” (BATISTA, et. al. 2020, p. 99). Todos os projetos indicando uma concepção de educação inspirada na censura, nas perspectivas de desenvolvimento econômico – influenciada pelos setores conservadores que ganharam força no cenário instituído – atacando a busca pelo fortalecimento da oferta de educação pública, democrática e de qualidade para cada vez mais brasileiros.

No cenário do pós-golpe, o então presidente reitera o referido ataque ao desconsiderar alguns dos nomes indicados pela então ex-presidente Dilma Vana Rousseff para compor a Câmara de Educação Básica que favoreceriam ações de cunho social no campo educacional (BATISTA et. al, 2020). Foram eles:

Maria Izabel Azevedo Noronha (ex-presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp), Luiz Fernandes Dourado (doutor em Educação, professor da Universidade Federal de Goiás, membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e José Eustáquio Romão (graduado em História, doutor em Educação, desenvolve estudos sobre o pensamento de Paulo Freire) – cujas trajetórias mostrariam um posicionamento mais voltado à defesa de uma educação pública democrática e com vistas à formação humana.

Dois dos designados foram “professores cujas pesquisas se dedicam à área de avaliação, tendo interesse em avaliações externas de larga escala (os quais associam qualidade da educação a uma perspectiva quantitativa e focada estritamente em resultados)” (BATISTA, et. al. 2020, p. 100). Como o então presidente, concebem a educação como bancária focada estritamente nos resultados e na domesticação do sujeito para atender o capital nacional e, principalmente, internacional (o que é possível ao distanciar a área de seu campo crítico-reflexivo e relacionar a aprendizagem a avaliações quantitativas).

Como resultado, as afirmações sobre “qualidade da educação” passam corretamente pelo sistema de avaliação adotado pelo governo – presente também nos discursos dos Organismos Internacionais – sendo visível na BNCC pelo foco dado às disciplinas de língua portuguesa e matemática para a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (1990) mediante a realização de provas para 2º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Ademais, no mesmo período, houve a troca de Ministro da Educação, ocupado no período por Mendonça Filho, “que tem toda uma carreira profissional na área de Administração, com experiência na parte administrativa de empresas, carreira consolidada na política e sem qualquer tipo de vinculação com a educação” (RODRIGUES, 2020). No período, ele foi o responsável em encaminhar a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular ao Conselho Nacional de Educação, manifestando nos estudos, a necessidade de analisar as políticas educacionais considerando que estas se encontram permeadas por discursos oficiais e não oficiais advindos daqueles que não vivenciam a política.

Aguilar (2019) analisa que na gestão de Temer há profissionais que atuaram nas políticas de ensino “do período do Governo FHC e que passam a atuar em sua interlocução com o CNE para retomar o fio condutor daquelas proposições do fim da década de 1990.” Um dos exemplos é o mencionado Ministro que em 1995 fora deputado federal e instituiu uma emenda constitucional que permitiu a reeleição de Fernando Henrique Cardoso e seu vice Marco Maciel, possuindo ligação direta com o Conselho.

Dessa forma, o fio condutor da década de 90 foi a abertura da esfera privada em questões públicas mediante a mudança do modelo de Estado. Existiu um modelo de Estado-mercado, em que o setor privado ficou responsável pelas questões de patrimônio do Estado. Tal modelo, implementou uma política de padronização curricular no governo Temer e conduziu o CNE a alinhar suas decisões a pressão dos institutos empresariais, desalinhando suas ações com as principais associações de pesquisa da área, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação Básica (ANFOBE) (OLIVEIRA; FREDERICO, 2003).

Diante desse contexto, é preciso questionar se há alguma relação do documento com a melhoria da qualidade da educação. De acordo com o texto: “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017, p. 8).

Em primeiro lugar, as bases comuns nacionais não são condições para uma educação de qualidade, uma vez que “em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma tentativa de ‘resolver um problema’” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13). No caso específico da BNCC, apresenta-se imposições contínuas de políticas sem debate, ao desconsiderar as proposições dos atores do contexto da prática e especialistas, e ao desenvolver propostas privilegiando os ideais de seus idealizadores fundamentadas no fio condutor da década de 90.

Em segundo lugar, à definição de qualidade da educação envolve alguns aspectos fundamentais, como as dimensões intra e extraescolares, bem como a socioeconômica e cultural; criação de condições de oferta e permanência; atualização histórico-cultural “articulada com as políticas de inclusão e de regaste social [...] ações concretas com o objetivo de democratização dos processos de organização e gestão”; financiamento para a formação continuada e cursos para alunos e técnicos, etc (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 210-212). Assim sendo, tais aspectos são desconsiderados no documento, logo, sua referência de qualidade poderá ser contestada.

Contudo, mesmo diante de atravessamento de diferentes discursos e relações de poder em torno da definição curricular da BNCC, a segunda versão conseguiu aproximar-se do que se entende por educação de qualidade. A princípio não se tratava de elaborar uma relação de conteúdos a serem ensinados obrigatoriamente, mas de elaborar um material de apoio com a participação de docentes, gestores, especialistas e comunidade civil; deixando margem ao trabalho pedagógico realizado nas escolas priorizando as dimensões intra e extraescolares, socioeconômica e cultural, democrática, dialógica e inclusiva.

A consulta pública na segunda etapa de elaboração do documento possibilitou que os atores do contexto da prática sugerissem alterações da versão inicial considerando suas especificidades. Neira, Júnior e Almeida (2016, p. 39-40) acrescenta:

A segunda versão não afirmava qual livro o estudante deve ler, qual brincadeira brincar, qual obra de arte apreciar ou produzir, qual figura geométrica conhecer, qual acidente geográfico visitar, etc. Isso cabe à escola decidir. As escolas teriam que olhar para essa proposta como o início de uma discussão mais ampla. A segunda versão da BNCC não pretendia ser todo o currículo, pois foi concebida para ser simplesmente o começo. Qualquer projeto pedagógico ficaria a dever caso se restringisse somente ao que consta no documento.

O perfil do sujeito que a segunda versão pretendia formar era o que sabia ler a realidade. Convidava-o a “combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de

etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam comprometidos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde” (NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 40). No ensino fundamental isto era percebido nas áreas de ensino (linguagens, ciências naturais, ciências humanas e matemáticas).

Após ressaltarmos a compreensão sobre o contexto nacional da BNCC, entendo suas implicações com os efeitos no contexto da prática dos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Escola Municipal Leônidas Santiago, apresentaremos reflexões sobre o contexto local a partir da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP).

No que diz respeito a PCEP para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em vez de uma perspectiva contextualizada da aprendizagem, aponta para uma reprodução quase total do que estava na BNCC – Anos Iniciais. Não sendo possível encontrar no “Marco Regulatório”, “Objetivos de Aprendizagem” e direitos de aprendizagem, nenhum parágrafo que expunha um conteúdo local ou regional, ou explore alguma particularidade do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano. No tocante aos saberes regionais para explicar a organização da BNCC é possível observar algumas menções entre a página oitenta e duas e o “Mapa dos povos paraibanos” apenas nos “Princípios fundamentais” da Educação infantil.

Este novo documento para as redes de ensino do Estado da Paraíba, foi instituído pela “Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação” (PARAÍBA, p. 14). Foi pensada em participação com o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Estadual de Educação (CEE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e professores das Redes e Sistemas de Ensino do território. Mesmo indicando ser uma proposta de viés democrático, baseada no diálogo direto com o professor, não é possível separar a discussão da proposta com as redes de atuação da BNCC nacional, logo, as vozes deste documento envolveram de fato a categoria docente?

Para entender a semelhança mencionada com o documento principal, é interessante destacarmos a relação de alguns campos de atuação e objetos de conhecimentos da BNCC com os objetivos de aprendizagem e conteúdos da PCEP.

Quadro 01: Comparação entre o texto das categorias da BNCC em relação a PCEP

ANO	BNCC		PCEP	
	Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos
1º	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	Ler e compreender textos dos distintos campos de atuação, relacionando-os às experiências individuais e coletivas;	Estratégias de leitura/escuta de diferentes textos;
2º	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	Compreender a relação entre fala e escrita, relacionado a apropriação dos sistema escrito, as variantes linguísticas e os gêneros de texto/discurso	Correspondência fonema-grafema, Construção do sistema alfabético, Variação linguística;
3º	Oralidade	Forma de composição de gêneros orais	Reconhecer e utilizar diferentes tipos de letras de acordo com as necessidades da escrita; Reconhecer e utilizar diferentes escritas na produção de gêneros textuais/discursivos diversos;	Tipos de letras, Registro formal e informal; Forma de composição do texto.
4º	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	Apropriar-se das normas ortográficas da LP, acentuando corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, associando ao seu significado/sentido	Acentuação.
5º	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	Distinguir a forma de composição do texto narrativo para ser encenado, considerando o suporte textual e a situação comunicativa.	Diferenças de formas de composição textual.

Fonte: autoria própria, 2022.

No quadro acima existe uma semelhança entre as quatro categorias elencadas. Porém, ficou notório que em alguns casos os formuladores mudaram a relação dos campos de atuação e objetos do conhecimento com os objetivos de aprendizagem e conteúdos para, talvez, não apontar a relação direta com o texto nacional. O primeiro campo permanece diretamente relacionado ao “Eixo Leitura” do 1º ano; o segundo, por sua vez, é presente no “Eixo Oralidade” do 1º ano; o terceiro ao “Eixo Análise Linguística/Semiótica”; o quarto igualmente relaciona ao campo de atuação com a mesma nomenclatura no 1º, e o quinto ao “Eixo Leitura” do 5º ano.

Em suma, pensar em transformar um documento nacional para um contexto mais específico nos remete a necessidade de mudanças significativas no texto considerando as

necessidades e particularidades do Estado. Se o objetivo fosse seguir à risca o que há no outro documento, o processo de construção do mais atual não deveria existir. Esta discussão não desconhece que as concepções principais de um e outro devam estar relacionadas, mas não compreende o motivo de mudar nomenclaturas e a relação entre os campos de atuação, objetos do conhecimento, os objetivos de aprendizagem e conteúdos e utilizar da mesma lógica global.

Além disso, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, semelhante a BNCC apresenta uma dualidade entre as duas primeiras etapas da Educação Básica e o Ensino Médio. Há documentos específicos para cada uma delas com discussões e estruturas desiguais. Para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental o documento possui 392 páginas destacando os direitos de aprendizagem, campos de experiências e áreas de linguagem. A do Ensino Médio possui 867 páginas organizadas por capítulos.

Outrossim, é preciso apontar que o cenário de implementação da BNCC do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, atravessou a pandemia da COVID-19, a qual proporcionou uma série de mudanças no cenário mundial, desde as mudanças de hábitos: uso de máscara, álcool em gel, à quarentena, o isolamento, distanciamento, às perdas financeiras e desemprego, às novas metodologias de ensino.

De acordo com Cunha et. al. (2020, p. 28) as medidas adotadas na pandemia do Coronavírus (COVID-19) forçaram, “paulatinamente, o país a paralisar ou reinventar as atividades em diferentes áreas, como a educacional, que teve a suspensão das aulas presenciais e a reinvenção do formato/regime escolar”. Isto trouxe alguns desafios e problemas para os atores do contexto da prática. Para a categoria docente, por exemplo, a carga horária de trabalho aumentou em comparação com a presencial, uma vez que não receberam nenhum suporte para lidar com os recursos tecnológicos e conhecimentos específicos para operacionalizá-los (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020).

Para os alunos os problemas foram: falta de internet, acesso a computador, tablet ou smartphone, ambiente propício à aprendizagem, dificuldade em lidar com os recursos tecnológicos, entre outros. Propiciando um atraso no processo de alfabetização para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estavam adentrando no universo da leitura e escrita. A notícia do The News apresenta: “o número de crianças de 6 a 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil cresceu mais de 66% de 2019 para 2021. No total,

2,4 milhões de crianças brasileiras não estão alfabetizadas nessa faixa etária, o que corresponde a mais de 40% do total.”¹⁵

Logo, os guias de implementação da BNCC - Anos Iniciais elaborados pelo Movimento pela Base Nacional Comum¹⁶, Todos pela Educação¹⁷ e pela Nova Escola¹⁸, por exemplo, não foram suficientes para conduzir sua efetivação nas escolas públicas do país, uma vez que às necessidades emergenciais do contexto da prática foram outras. Esperamos que no capítulo de análise possamos refletir sobre este cenário com as narrativas.

¹⁵Disponível em: <https://thenewscc.com.br/2022/02/09/a-pandemia-e-o-atraso-na-alfabetizacao/#:~:text=Escancarando%20os%20efeitos%20da%20pandemia,mais%20de%2040%25%20do%20total.>

¹⁶ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf>

¹⁷ Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/172.pdf

¹⁸Disponível em: http://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa buscam responder o questionamento e os objetivos específicos apontados no capítulo introdutório, pois de acordo com Rosa e Arnoldi (2008) toda metodologia empregada implica pensar esta articulação. Não podemos, simplesmente, optar pelas técnicas que serão utilizadas. Sem a articulação delas a fidedignidade e os resultados estarão comprometidos. Assim, as escolhas a seguir partiram da formulação clara do problema e dos objetivos.

Sob essa perspectiva, a entrevista foi escolhida como um dos meios para a coleta de dados, por entendê-la como uma ferramenta imprescindível para obter respostas mais profundas com os conhecedores do tema em questão (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 16) e conduzir de maneira completa o conteúdo de conhecimentos. Dentre os principais tipos de entrevistas qualitativas na educação (estruturada, semiestruturada, livre), optamos pelo modelo semiestruturado. Com ele as questões formuladas permitem que “o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 30), favorecendo a compreensão do fenômeno investigado de modo neutro e fluido (RICHARDSON, 2017, p. 236).

A tática utilizada foi da animação e elaboração por permitir ao entrevistador a demonstração de interesse ao emitir expressões, como: “Oh” “Ah!”, “Nossa”, ou mover a cabeça afirmativamente, e “ao entrevistado ter liberdade para seguir sua própria cadência de associações” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 48). Ao utilizá-la percebemos maior liberdade e veracidade nas colocações.

Os instrumentos de coleta de dados foram: roteiro semiestruturado e telefone móvel. Explícito que o último, ainda não justificado, foi escolhido pela necessidade de registrar alguns ambientes no campo empírico após as entrevistas e realizar as gravações das falas dos sujeitos, permitindo coletar o máximo de informações possíveis para análise. Ademais, ele me ajudou na categorização dos dados.

A abordagem escolhida foi a qualitativa, visto que “preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 24). Ou seja, compreende-se tal abordagem como aquela que não se mensura por qualidade, mas sim por análise, interpretação, discussão, de modo que possibilite estabelecer relações entre sujeitos e objeto da pesquisa.

O campo empírico foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Leônidas Santiago (EMEF), localizada na zona urbana no município de João Pessoa – PB, no bairro do Rangel. Para o atendimento das crianças da comunidade do Cristo/Rangel, a instituição

dispõe de uma direção, secretaria, sala de Recursos, sala de Professores com banheiro, almoxarifado, sala de leitura, laboratório de informática, dez salas de aula, uma sala dedicada a guarda de instrumentos musicais, sala de vídeo/DVD/TV; refeitório, duas cozinhas com dispensa, dois conjuntos de sanitários feminino e masculino, uma quadra e áreas com jardins e bebedouros distribuídos em três áreas da escola (PPP, 2018, p. 12).

Dado o campo de atuação do Pedagogo, o universo desta pesquisa compreendeu as docentes do 1º, 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, o professor de Educação Física e a supervisora pedagógica da instituição, os quais sentiram-se à vontade para falarem sobre nosso objeto de estudo, entrelaçando-o com as particularidades da instituição. Acrescentamos que o critério de seleção foi, também, baseado na disponibilidade dos sujeitos no local, sendo eles do primeiro ciclo.

Visando analisar com mais clareza as narrativas das(os) entrevistadas(os), as\o nomeamos de 1 a 5 e a supervisora permaneceu indicada pela sua função. A sequência designada entre os denominados não remete à nenhuma ordem, uma vez que a pesquisa preserva o anonimato dos sujeitos a quaisquer outros meios que venham causar constrangimentos de acordo com a resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016, considerando “a existência do sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa”.

Os métodos analíticos escolhidos foram: ciclo de políticas (BALL, 2016) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), por compreender a necessidade destes na reflexão do contexto da prática na instituição escolhida. Destacamos que, o primeiro método foi selecionado por entendê-lo como um ciclo contínuo que perpassa diferentes espaços e não se reduz à dimensão prescritiva instituída no contexto de produção de texto.

Para organização da análise de conteúdo, utilizamos as narrativas advindas das entrevistas e dos instrumentos de coleta de dados, que foram dispostas em três fases: pré-análise, análise do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. (BARDIN, 2011) A primeira, buscou tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais conduzindo a um plano de pré-análise que “permite a eliminação, substituição e introdução de novo elementos que contribuam para uma melhor explicação do fenômeno estudado” (RICHARDSON, 2017, p. 261), levando em consideração as escolhas dos documentos que atendessem os princípios da exaustividade, representatividade, homogeneidade e adequação.

A segunda, a exploração do material que consistiu na codificação e categorização. A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais possibilitam uma descrição exata das

características pertinentes do conteúdo. A categorização consiste na operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, por reagrupamento com critérios previamente definidos, organizados conforme os objetivos da pesquisa que se transformaram nos eixos de análises (BARDIN, 2011). A terceira fase abordou o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, a fim de entender as ideias dos discursos que direcionam o documento com as particularidades do contexto da prática.

As técnicas da pesquisa foram: como primeiro tipo de fonte utilizamos a análise documental, por ser “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5) incluindo dentre eles, leis, fotos, vídeos, revistas, filmes, etc. O que empregamos para analisar o PPP da escola e contexto da influência e da produção do texto do documento apresentados com mais profundidade no capítulo teórico.

O segundo tipo de fonte elegido para a pesquisa foi a Pesquisa de campo, na qual “o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]” (GONÇALVES, 2003, p. 67). Exigindo, assim, do pesquisador um encontro mais direto com os sujeitos da pesquisa e com o campo de pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Destaca-se que após a pré-análise e exploração do material foi elaborado o Quadro 1, abaixo, que apresenta as categorias, subcategorias e indicadores construídos para orientar a discussão a partir do resultado das entrevistas.

Quadro 02 - Apresentação das categorias, subcategorias e indicadores elaborados para orientação e organização das análises advindas do instrumento de coleta de dados.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Currículo	O Projeto Político Pedagógico e a atuação da política	Conhecimento sobre a existência;
		Divulgação da construção.
	Planejamento escolar	Orientação educacional;
		Forma de organização;
	Regimento Escolar e ação pedagógica	Participação na organização;
		Gestão democrática;
BNCC	Contexto Situado	História e matrículas;
		Contexto material;
	Mudanças	Planejamento anual;
		Atuação docente;
	Implicações	Fazer-docente;
		Protagonismo estudantil.

Fonte: autoria própria, 2022.

Ademais, nesta seção serão apresentadas, de forma inicial, as possíveis inferências que conduziram as interpretações a partir das categorias e subcategorias advindas das entrevistas e da análise documental.

4.1 CURRÍCULO

Como pontuado por Lopes e Macedo (2011, p. 21), “não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”, pois ele é produzido diariamente nas conversas nos corredores escolares, na seleção do material a ser trabalhado em sala de aula, no planejamento escolar, etc. Ainda assim, suas definições nos ajudam a entender seus deslocamentos de sentidos e significados ao longo da história.

No início do século XX, o currículo tinha como foco a transmissão do conhecimento, ou seja, “objetivava se tornar um mecanismo adequado com foco na aprendizagem voltada para o mercado e para a homogeneização cultural. Em razão disso,

o processo de seleção resultava de maior seleção de conteúdos, métodos e técnicas de avaliação” (LOPES, 2013, p. 21). No início do século seguinte, com o forte movimento de desconstrução deste currículo eficientista nos fins do século anterior, emerge uma concepção pós-estruturalista que busca articular o campo com as questões discursivas (texto e discursos) sem negar o poder e as diferenças (LOPES, 2013). Os paradigmas não mais eram/são técnico e crítico-denunciatório, tornaram-se subjetivos e sociais.

Sob a perspectiva pós-crítica, para Albino, Maia e Pereira (2012, p. 40) “o currículo se faz através de redes polissêmicas de sentidos e significados nos diferentes tempos e espaços, que às vezes se tocam e até se hibridizam, mas às vezes também apontam em direções distintas, quiçá antagônicas”. Demonstrando que “os paradigmas pelos quais vemos e construímos o currículo educacional são resultados de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 18).

Para Sussekind (2014, p.1562), “o currículo é elaborado/prescrito e entendido como conteúdo e método a serem aprendidos” passando a ser “inevitavelmente reescritos, negociados e contestados em suas territorialidades se assumirmos as condições de interação e criação do social”. Com a BNCC e sua política de currículo nacional fortemente prescritiva que repousa sobre um modelo fortemente normativo de aprendizagem (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 126), os movimentos de (re)existência estão sendo cada vez menos visíveis.

4.1.1 O Projeto Político Pedagógico e a atuação da política

Como uma materialização do currículo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) insere-se na reflexão sobre a escola, seu papel, sua função, seus fins e seus desafios no contexto atual. Nas palavras de Souza (2007, p. 44):

O Projeto Pedagógico Curricular nasce da necessidade de construir a escola constantemente, renovando o antigo e projetando o novo com a participação de todos. É uma discussão ampla na escala para se buscar soluções na qualidade do ensino, o objetivo é dar suporte para a escola sanar problemas com a ajuda da comunidade, com opiniões e participação dos educadores. Ele é a vida da escola e tem que transcorrer respeitando todos espaços para dar certo.

Ou seja, o PPP tem uma preocupação voltada para a organização do trabalho pedagógico a partir da construção de práticas educacionais democráticas entre todos os envolvidos. Corrobora com o desenvolver das ações escolares de modo íntimo com as necessidades. Ao lidar com uma política polissêmica como a BNCC - Anos Iniciais,

representa o pensar e repensar o contexto situado sobre o que condiz ou não com a realidade.

Mesmo não perguntando diretamente sobre o processo de construção e reconstrução do PPP, as(o) entrevistadas(o) falaram sobre o tema nas perguntas: Já acompanhou alguma implementação normativa na instituição? Qual o último ano que o PPP foi reconstruído? Demonstrando, neste primeiro momento, clareza no entendimento de que o documento é uma normativa escolar, por este reunir objetivos, metas e diretrizes de uma instituição.

Supervisora	Acredito que o PPP é de 2019, mas por conta dessa pandemia não teve tempo de atualizar, mas tá na agulha.
Entrevistada(o) 4	Tem o PPP da escola e eu não participei, não são todos que participam e ele tem um tempo de validade, mas tem algumas questões que nos perguntaram. Tá para mudar.
Entrevistada(o) 6	[...] o PPP não temos acesso

Em contrapartida do que fora defendido sobre o documento na introdução desta subcategoria, foi perceptível desconhecimento sobre a atualização e definição mais ampla do Projeto, bem como ausência de abertura por parte da coordenação para a participação dos atores escolares no processo de elaboração e divulgação do documento entre eles. Sobre a primeira questão, destacamos que ao ter acesso ao documento após as entrevistas, a última atualização foi em 2018. Ele possui trinta e uma páginas e apresenta os seguintes tópicos: Identificação da Escola, Projeto Pedagógico Institucional, Caracterização da Escola, Objetivos, Organização Curricular, Bullying, Avaliação, Cronograma para implantação do Projeto Político Pedagógico, Acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico e Bibliografia.

O fato da supervisora demonstrar não possuir contato com o documento em dois anos que encontra-se exercendo a função, é preocupante. Apenas saber sobre a existência não faz com que o espaço eleve o desempenho dos alunos, adote estratégias de ensino diferenciadas inovadoras e criativas; aumente a taxa de aprovação nas séries e disciplinas críticas; melhore as práticas pedagógicas; fortaleça a participação dos pais na escola e estimule a participação de pais no processo ensino-aprendizagem e nas atividades da escola (PPP. 2018, p. 15-16). Ainda, apontamos nossa compreensão em não ter havido atualização no período pandêmico, uma vez que o cenário demandou outras prioridades e constantes atualizações profissionais não existindo tempo para o planejamento da normativa.

Sobre o problema de definição mais ampla do Projeto, reiteramos que o PPP deve ser pensado por toda a comunidade escolar por ser “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” (VEIGA, 2002, p. 5). Sua periodicidade dependerá dos objetivos definidos. Alguns são atualizados no início de cada semestre ou ano letivo, outros, em dois, três anos. O importante é realizar ações em consonância com o documento que respeite “os limites de seus processos de desenvolvimento, a diversidade e a singularidade de suas possibilidades; Construir autonomia, espírito de cooperação, reciprocidade; Produzir conhecimentos e criar relações positivas e democráticas entre todos os segmentos envolvidos” (VASCONCELLOS, 2000, p. 169).

A terceira e última dificuldade, ausência de abertura por parte da coordenação para a participação dos atores escolares no processo de elaboração e divulgação do documento entre eles, foi encontrada na fala do sexto Entrevistado(o). Nossa apreciação é que a ausência de acesso apontada perpassa por uma gestão democrática do ensino público de qualidade, uma vez que está é a principal responsável pelo processo de divulgação do documento após sua atualização na busca de soluções para os problemas da escola.

Entendemos, então, por gestão democrática de qualidade como aquela que assegura os direitos dos sujeitos do contexto da prática, promove condições de enfrentamento aos desafios atuais, ampara-se na ética e no respeito, “trabalhe pelo coletivo, compartilhando decisões, colaborando assim, para uma educação de qualidade e equidade” (FIALHO; TSUKAMOTO, 2014, p. 2). E ao discutir o PPP, não o defina para atender uma exigência burocrática, mas para melhorar o processo educativo de modo colaborativo.

4.1.2 Planejamento escolar

O ato de planejar é inerente ao ser humano (VASCONCELLOS, 2000). No contexto escolar é um processo elaborado coletivamente pela gestão, coordenação, professores, alunos, técnicos e comunidade. Para Libâneo (2001, p. 223) “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” na busca pela construção de objetivos, conteúdos e métodos adequados. Ao ser flexível, possibilita adaptações das propostas cotidianamente.

Ao indagar as(os) entrevistadas(o): “Houve alguma reunião de planejamento antes ou após a implementação da BNCC para discutir o documento do Ensino Fundamental I? Se sim, como ocorreu?” obtive as seguintes assertivas:

- Entrevistada(o) 1** A gente da BNCC teve uma reunião sim logo no início. A gente se reuniu e falou com os outros professores para fazer de acordo com o plano anual de cada professor e modificar para nossa realidade.
- Entrevistada(o) 2** Sobre a implementação participei há dois anos na aula de planejamento no governo Temer. Abriu-se espaço para gente sugerir um currículo do Arroio Chuí ao Aia Poche e do Acre até aqui na Paraíba. Só que eu observei, depois que foi implantado, que o Nordeste é uma diferença muito grande na questão socioeconômica, estrutural e física, até mesmo dentro de João Pessoa. Aqui na escola não tem um ginásio, é uma quadra pequena, escorregadia, os sapatos da criança não têm uma aderência firme. E tudo isso estava refletido como os próprios conteúdos e não tem nada a ver. Para mim tá uma bagunça, tá uma bagunça na minha cabeça. Participei assim, dando sugestões né?! Só que quando chegou não era isso que eu esperava. A Prefeitura organizou [o momento de planejamento] e me parece, agora você me pegou assim, mas a gente preparou e entregou a direção da escola que encaminhou para a Prefeitura.
- Supervisora** [...] no primeiro planejamento a gente já fez esse debate com todos os professores, entendeu?! Então já está dentro dos planejamentos dos professores.

Por intermédio da(o) Entrevistada(o) 1 e da Supervisora, constata-se que o momento de planejamento escolar para a efetivação da BNCC ocorreu, apenas, na primeira reunião anual de dois mil e vinte dois (momento em que a gestão indicou que os professores criassem seus planos anuais de acordo com o documento pela exigência nacional) e no período que o documento foi aberto a esfera pública no governo Temer (de acordo com a(o) Entrevistada(o) 2 que está na escola desde 2011). É de questionar se os professores estão contextualizando as determinações para o Ensino Fundamental I ou estão incluindo-as unicamente em seus planos. Pelo modelo de homologação do documento e pela ausência de uma gestão democrática de qualidade, talvez o modelo de ação do segundo questionamento seja o mais adequado à realidade, pois ele implica afirmar que as práticas estão sendo realizadas de acordo com as necessidades.

Sobre o período de sugestão da BNCC em 2015, a(o) segunda(o) entrevistada(o) aponta ter participado, contudo a última versão não era o que esperava, apontando que as diversidades “estavam refletido” nos conteúdos, dando a entender que o direcionamento sugerido era outro e que na versão final não foi considerado. Para ele, a distância dos conteúdos às questões mais específicas da região gera uma "bagunça" na cabeça dos professores. Ao compreender a diversidade do Nordeste, ele entende o distanciamento do documento com a prática. Assim, indagamos: como atuar com a BNCC - Anos Iniciais se ela não contribui com as reflexões acerca das problemáticas de João Pessoa? Do Nordeste? Tão pouco corrobora com ações práticas contextualizadas?

Apontamos, então, que a consulta não foi suficiente para responder às necessidades mais gerais dos contextos e que algumas vozes foram ouvidas e outras não.

Neste caso, as ocultas foram as dos profissionais que atuam diretamente com a política e as realidades escolares, enquanto as ouvidas foram de bancos, organizações, fundações, grupos familiares, empresas, etc. Diante desse cenário, Bowe, Ball e Gold (1992) constataam: “não é incomum encontrar escolas lutando e enfrentando múltiplas, díspares e incoerentes reformas e culpando-se por ‘não fazer as coisas certas’”, contudo, precisamos entender que somos os únicos que, de fato, compreendem as possibilidades e limitações do nosso contexto e não devemos nos culpar pelo não cumprimento de determinada normativa antagônica.

É necessário entender que política é um processo e que pode ser contestada, interpretada e encenada pelos atores. De modo contrário, é apenas um engessamento normativo que não busca contribuir com o desenvolvimento integral dos educandos.

Ao indagar se “Houve algum momento de discussão do documento no período pandêmico”, uma vez que sua implementação ocorreu em 2020, não obtive resposta direta da supervisora. Ela mencionou: *“É, tem né, sempre tem, no planejamento a gente tá sempre discutindo as habilidades. Todo mês a gente faz planejamento aqui e tá atualizando as ideias base na BNCC.”* Nesta assertiva, o perceptível foi a alusão às habilidades, termo bastante utilizado pelos professores nas perguntas acerca do documento; e o que seria entendido por “ideias base”. Será o protagonismo? Ou apenas a inserção de habilidades e competências no desenvolvimento dos alunos?

Entrevistada(o) 1	Na reunião de planejamento online a gente discutia mais sobre a pandemia (...)
Entrevistada(o) 4	Pra gente discutir em si, não, só esse nos apresentando os documentos e foi antes do período pandêmico, bem depois de 2016.
Entrevistada(o) 5	Houve sim.

A(o) entrevistada(o) 1, por sua vez, apontou que no período de ensino remoto emergencial, discutiam-se sobre a pandemia, bem como as dificuldades de realizarem o processo de ensino e aprendizagem como qualidade, uma vez que *“A gente nunca viveu isso, foi novo para todo mundo, então tentei colocar para nossa realidade, mas muitos pais não tem celular, então a gente se virava ao máximo.”* Ou seja, nas reuniões de planejamento, eram discutidas questões emergenciais, que precisavam de reflexão imediata. Foi decidido, por exemplo, que as aulas seriam pelo WhatsApp e os discentes que não podiam participar, colhiam, unicamente, as atividades na escola.

Para enfatizar como as desigualdades refletem e influenciam nas ações pedagógicas e a importância do apoio macro para as regiões carentes, como a nossa, para

o real crescimento social; partilho a experiência de Minas Gerais e Mato Grosso no período remoto que *per si* traz as referidas alusões.

Em Minas Gerais, o Regime de Estudo Não Presencial conta com diversos suportes técnicos e tecnológicos como o aplicativo Conexão Escola que possui videoaulas, planos de estudo, tutorado e recursos didáticos de apoio. Assim como no Mato Grosso, os estudantes podem retirar os materiais impressos na escola caso não tenha internet. Além do aplicativo, a rede estadual disponibiliza para os estudantes o programa Se Liga na Educação, exibido na TV Rede Minas diariamente com duração aproximada de 1:30 minutos com conteúdos selecionados a partir do mapeamento da dificuldade dos estudantes. São também transmitidas aulas ao vivo com duração de uma hora com interação mediada pelo *chat* no aplicativo Conexão Escola. (SANTANA; SALES, 2020, p. 85)

Ao contrário da(o) quinta(o) entrevistada(o), que somente ressaltou que houve reunião de planejamento sobre a BNCC do Ensino Fundamental I, o quarto evidencia que não discutiram sobre a normativa. Segundo ele, houve apenas a apresentação do texto após o período de 2016 (o qual acredito que tenha acontecido em 2018, por este ano ter sido destinado às escolas recriarem seus currículos em consonância com a normativa), evidenciando que esses momentos são pautados em discussões para atender e responder a objetivos propostos.

4.1.3 Regimento Escolar e ação pedagógica

Em resposta à última pergunta indicada, “Houve algum momento de discussão do documento no período pandêmico?”, a(o) sexta(o) entrevistada(o) destacou sobre o regimento escolar, o qual é um documento normativo e “confere a sustentação organizacional necessária ao alcance dos objetivos pedagógicos e ao bom funcionamento do sistema” (WOLF; CARVALHO, 2007 p. 21) escolar.

Embora seja decorrente do PPP da escola, o Regimento Escolar lhe confere o embasamento legal, desde as Constituições Federal e Estadual até os pareceres normativos dos Conselhos Estaduais de Educação. Por isso, ele deve ser entendido como a “constituição”, a “lei” da escola. Neste aspecto, a importância do Regimento Escolar está em estabelecer as regras gerais orientadoras rumo ao alcance dos objetivos estabelecidos pelo PPP. (WOLF; CARVALHO, 2007, p. 21-22)

A fala que direcionou esse debate questiona, mais uma vez, sobre a perspectiva de gestão da instituição ao expor que na última reunião que discutiram sobre possíveis mudanças no Regimento, esta não ouviu o coletivo de professores, tão pouco considerou os alunos.

Entrevistada(o) 6

A última reunião foi sobre o Regimento, desconsiderando o que já havíamos conversado e ao mesmo tempo levantamos as mãos e colocamos que já havíamos proposto mudanças, como o dogmatismo religioso. Na escola tem crucifixo na porta já determinando. A gente sabe que tem muitas crianças que são frequentadores de roda de terreiro né, de outras raízes religiosas que são africanas como candomblé, umbanda, e não há nenhuma tolerância, respeito a isso. Antes da pandemia todas as crianças tinham que juntar as mãozinhas para fazer oração mesmo tendo crianças judias e precisar se afastar, se excluindo no lugar né, sozinho, mas a gente sabe que a luta nossa pelo regimento é que haja tolerância e inclusão de todas as formas.

Inicialmente é preciso entender que gestão está associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à contribuição com a igualdade de oportunidades e liberdade de expressão; sistematização de ações conscientes e de fato eficazes para as especificidades de cada problema que se emerge, bem como ao respeito à diversidade individual e coletiva. Nas palavras de Araújo (2009, p. 20) é uma:

[...] forma de possibilitar que todos os seres envolvidos na instituição possam exercer com maior assertividade sua cidadania, se relacionar melhor e alcançar a liberdade de expressão, por que cada um dos envolvidos carrega em si um conhecimento, que é único e que pode ser somado ao do seu colega e, no caso, por se tratar de escola, aos alunos. Essa troca faz com que a cada dia os envolvidos incorporem mais conhecimentos, sejam eles formais ou informais, tornando-os mais responsáveis, autônomos e criativos. (ARAÚJO, 2009, p. 20)

Em consequente, acentuo que a educação escolar pública é gratuita, laica e de qualidade. A negação deste segundo direito promove um fosso na promoção do conhecimento plural que respeita a diversidade, alimentando o preconceito e formas de agressão, pois dogmas e verdades unilaterais, não apenas desconsideram os direitos de aprendizagem como também a formação integral do alunado. Exclamamos: Não podemos retomar ao Brasil Colônia, onde o Ensino Religioso buscava catequizar os índios e os negros na religião católica!

Além disso, outra reflexão é em torno do sentimento dos alunos de outras religiões na escola pesquisada neste cenário de dogmatismo religioso. Possivelmente se sentem inibidos, coagidos, excluídos. Será este o sentimento que a escola deve promover às crianças? Nosso ambiente de trabalho deve ser acolhedor, agradável, inclusivo.

Como uma das áreas do conhecimento na BNCC - Anos Iniciais, o Ensino Religioso se apresenta como componente curricular de oferta obrigatória, mas com matrícula facultativa (BRASIL, 2017, p. 435). É destacado que sua abordagem pedagógica considera o conhecimento a partir de pressupostos éticos e científicos das diversas culturas, filosofias e tradições religiosas. Em contrapartida, esta análise demonstra, mais uma vez, o distanciamento do texto da realidade pública do país. A cada análise ratifico meu posicionamento (e de muitos outros pesquisadores) que o documento

foi pensado com o objetivo de manutenção do status de desigualdade social, de massificação, domesticação das massas populares com a força ou soluções paternalistas (FREIRE, 1996).

4.2 BNCC

A última versão da BNCC do Ensino Fundamental foi pensada sob os interesses dos setores neoliberais. Seus atores desconsideravam menções aos estudos de gêneros, raça e pluralidade, passando a crer no desenvolvimento de competências e habilidades específicas para melhor aplicá-las com um fim externo. Para tanto, controlaram os discursos educacionais nos “seminários, congressos anuais, publicações de notícias com temas da área de ensino em seus sites e discursos nas plataformas digitais” (SENA; ALBINO; RODRIGUES, 2021, p. 12) antes mesmo de 2017, direcionando o foco da análise fundante e basilar para a formação do indivíduo desta etapa, unicamente ao viés do mercado.

É fundamental o entendimento que os anos iniciais do ensino fundamental possuem uma carga de formação inimaginável. Por intermédio do processo de alfabetização, corrobora com a escolarização como um todo. Logo, precisa ser pensado sob a perspectiva crítico-reflexiva mencionada por Paulo Freire. A racionalidade do neoliberalismo presente até mesmo “no cerne da organização escolar desde a LDB, de 1996, ampliada pelo PNE de 2001 e pela criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), também de 2001” (PICOLI, 2020, p.9), de nada contribui. Saber como a categoria docente lida com este novo cenário na prática escolar é o que iremos fazer a seguir.

4.2.1 Contexto Situado

O contexto situado, localmente ligado a escola, relaciona-se com a história da instituição e suas matrículas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). No livro “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias” que escreve e conceitua a relação entre a política e a prática fazendo uso de um trabalho empírico em quatro escolas secundárias e “comuns” na Inglaterra, - relaciona a localização como reflexo direto do perfil dos alunos matriculados. O perfil dos estudantes de uma escola “localizada em um bairro central e carente, por exemplo, tem um corpo de estudantes multiétnico, socialmente misto que reflete a diversidade da sua zona de captação” (BALL, 2016, p. 38). Tal associação foi feita no campo mediante entrevistas, observações e análises.

Ao analisar o PPP (2018) não foi encontrado o quantitativo de alunos da EMEF Leônidas Santiago. A supervisora apontou que em média há 600 alunos matriculados, 30\31 professores, 4 funcionários na secretaria, 3 cozinheiras, faxineiros, cuidadores e porteiros. Por atender a comunidade do Cristo/Rangel o público é extremamente carente, marcado por situações de violência (com uma presença forte de tráfico de drogas) e desafios cotidianos. Dois das(o) outras(o) entrevistadas(o) apontaram que houveram momentos em que as aulas ocorriam com corpos de pessoas mortas na rua.

Ademais, as(os) entrevistadas(os) mencionaram que muitos pais e/ou responsáveis não sabem ler e escrever e que não possuem interesse em participar do processo de aprendizagem de seus filhos. Este fenômeno pode ter diversas causas, como: jornadas grandes de trabalho, famílias com apenas 1 responsável, muitos filhos em idade escolar, relações conflituosas dentro do lar, ausência do poder público e a própria baixa escolaridade dos responsáveis.

De acordo com as(o) entrevistadas(o) 2 e 5, tal realidade intensificou no e após o contexto pandêmico, aumentando o desafio de cumprir com as resoluções das atividades de casa. Nos alunos, este cenário pode promover o atraso da aprendizagem. Por isto, e de modo mais forte pelas dificuldades no período remoto, alunos do primeiro ao quinto ainda encontram-se no processo de aquisição da linguagem escrita.

Nas turmas de 22, 23 e 25/30 alunos, a maioria não relacionam todos os sons a palavra e não escrevem. Notamos a busca por modificação desta situação pelos professores. Eles demonstraram entender ser esta uma realidade da maioria das escolas no contexto pós-pandêmico e que suas metodologias podem minimizá-la.

Sobre a história da instituição referencio:

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Leônidas Santiago, começou a funcionar na Associação Beneficente do Rangel - “liga”- localizada na Rua Souza Rangel, fundada em 1973, na gestão do Prefeito Dorgival Terceiro Neto. Com sede própria na Rua Cônego Vicente Pimentel nº. 350 - Bairro do Rangel. O nome da Escola é uma homenagem feita a Leônidas Leonel da Silva Santiago, natural de Areia, nascido em 15 de Abril de 1888, filho de Antônio Rogério da Silva Santiago e de Maria Tertuliana de Araújo Santiago. Leônidas dedicou-se ao Magistério e muito incentivou a Educação naquele município quando assumiu o cargo de Prefeito interino. Criou em janeiro de 1934 a Escola de Agronomia, primeiro estabelecimento superior no Estado da Paraíba, inaugurada em 15 de Abril de 1936. E em junho de 1937, reabriu a Escola de Santa Rita. Até 1999, a escola ofertava apenas os Anos Iniciais do Ensino fundamental, ampliando a oferta de matrícula, no ano letivo de 2000, para os Anos Finais. Em 2002, houve uma reforma e ampliação com construção de duas salas de aula. Em 2006, foi incorporada a escola o prédio em que funcionava a Escola Municipal Santa Emília de Rodat, por orientação da SEDEC, no

regime de cooperação entre as direções, favorecendo a ampliação da estrutura física, para melhor atender a procura da comunidade. Em agosto de 2008, outra reforma, restaurando e construindo novos cômodos, melhorando o jardim, aproveitando espaços, tornando-a muito mais confortável, organizada e com uma aparência bem mais bonita e agradável. (PPP, 2018)

Por levar a sério as dimensões contextuais na atuação da política educacional, acreditando que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35), discorro, também, sobre o primeiro e último aspecto do contexto material. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 48) o conceituam como os “aspectos ‘físicos’ de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura.” Para esta análise, compartilho algumas fotografias que foram permitidas registrar, as quais contribuem igualmente para a visualização das mudanças ocorridas em 2008.

Figura 04: Corredor principal da instituição após a entrada.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 05: Corredor com as salas da direção, secretaria, AEE e professores.



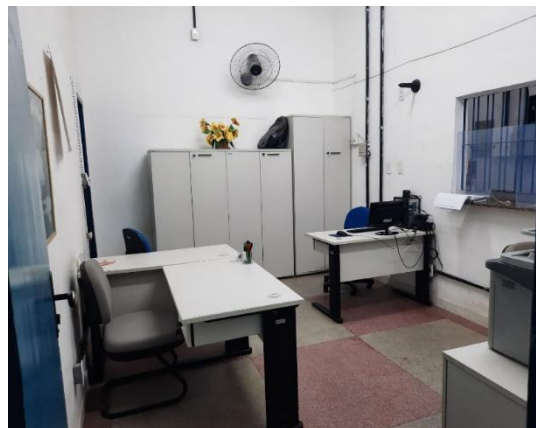
Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 06: Sala dos professores.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 07: Sala da secretaria



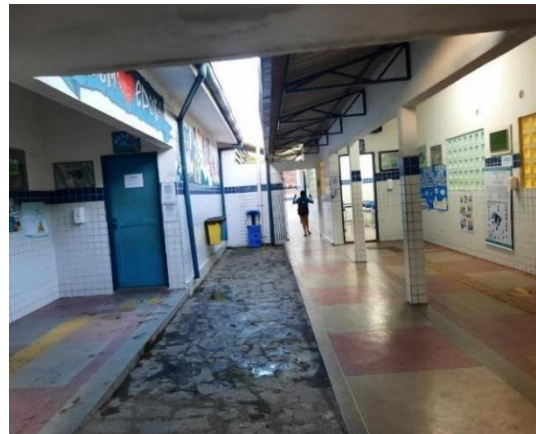
Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 08: Lateral com jardim após a entrada principal.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 09: Ambiente de salas de aula.



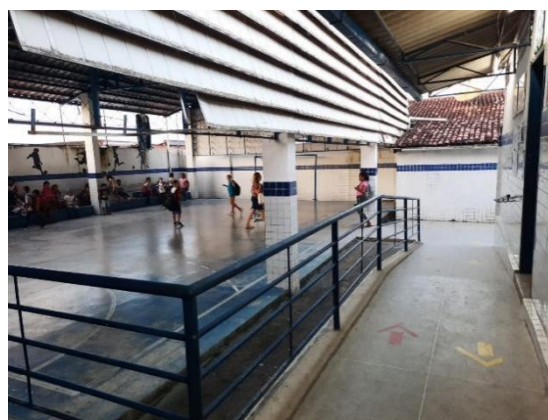
Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 10: Interior da sala de aula.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 11: Quadra de esporte e rampa de acesso.



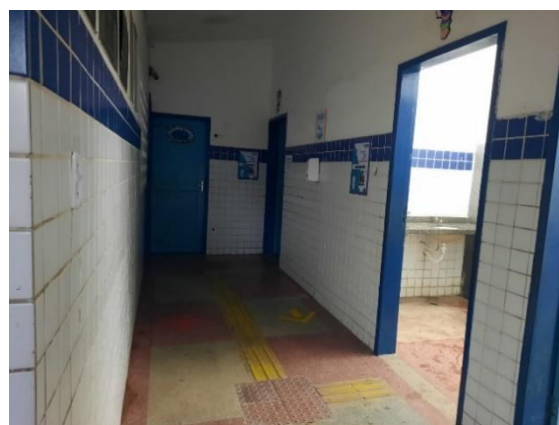
Fonte: Autoria própria, 2022.

Figura 12: Quadra de esporte



Fonte: autoria própria, 2022.

Figura 13: Entrada aos banheiros



Fonte: autoria própria, 2022.

Figura 14: Refeitório



Fonte: autoria própria, 2022.

Nota-se que o edifício possui espaços à disposição da comunidade: sala de professores, direção, secretaria, sala de aula, quadra de esporte, banheiros, refeitório, jardim, espaço para Atendimento Educacional Especializado, além do ambiente para guardar os instrumentos e roupas da banda escolar e o de informática. Nos dois dias de pesquisa, todos estavam limpos, iluminados e confortáveis, à exceção das salas de aula que possuem no máximo dois ventiladores e a depender da atividade realizada precisavam ser desligados para o material utilizado não espalhar, desconcentrando os alunos pela ausência de ventilação (como foi observado na turma do quinto ano, a qual o professor não participou da pesquisa por falta de tempo).

Na figura onze percebe-se duas janelas à esquerda, da sala do primeiro ano. Sobre isto, a professora da turma destacou na pergunta se a estrutura da escola é adequada para atender a comunidade em geral: *“Mulher tem umas coisas falhas, porque minha sala fica assim, de frente para a quadra, então quando o professor de Educação Física tá lá, Jesus!*

Mas ele tem que dar a aula dele né?! A culpa não é dele e não é minha. A culpa é do engenheiro que fez essa beleza.” De acordo com a Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil (2019, p. 7), a infraestrutura escolar precisa atender a dimensão “condições do estabelecimento de ensino”, a qual “consiste na qualidade da edificação e dos espaços onde a escola funciona, incluindo os indicadores de acesso a serviços públicos, instalações do prédio, prevenção de danos, conservação do prédio, conforto das instalações e ambiente prazeroso.” Pela assertiva, os dois últimos aspectos não estão sendo considerados na instituição.

Sobre a sala de informática, a(o) sexta(o) entrevistada(o) expôs: *“A gente tem uma certa dificuldade só de uso de espaços multimídia né, que nós temos uma sala de computadores, mas às vezes tem algumas objeções para utilizar então nós mesmos, professores, trazemos os computadores de casa.”* Infelizmente, tal realidade não é exceção. É comum ouvirmos este relato mesmo com o avanço das discussões sobre a inclusão digital, talvez pelo fato da utilização do ambiente por parte dos alunos demandam habilidades coletivas para a efetivação do seu uso e a escola não possua as condições para auxiliá-los (CABRAL; CKAGNAZAROFF; MELO, 2012).

4.2.2 Mudanças

Como vimos, com a homologação da BNCC - Anos iniciais, o EF I passou a ser estruturado em cinco áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso) com competências específicas e habilidades relacionadas aos objetos e as unidades. Para tanto, foi e é necessário a re(elaboração) dos currículos prescritos, formação continuada, revisão dos projetos pedagógicos, adequação dos materiais didáticos e avaliação e acompanhamento das aprendizagens. Na pergunta acerca das mudanças da BNCC, as e os participantes destacam:

- | | |
|--------------------------|---|
| Entrevistada(o) 3 | No planejamento de você sempre acrescentar né, de mudar a questão de aplicação de aula, rotina, a forma de trabalhar com as crianças para não cair naquela aula chata. |
| Entrevistada(o) 4 | Teve mudança no planejamento anual, foi completamente mudado, certo?! Pouco diferença, na realidade. O que você ensina ali só muda algumas maneiras de você trabalhar, mas não foge do que era antes. |

Percebe-se que a(o) terceira(o) entrevistada(o) relaciona as mudanças ao planejamento e, principalmente, a metodologia, ou seja, ao caminho para alcançar os

objetivos de aprendizagem. No texto, a BNCC expõe que as escolhas metodológicas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos de acordo com as particularidades de cada sistema escolar (BRASIL, 2017). Pela assertiva, observamos uma ausência de compreensão acerca do limite da função do documento e do entendimento de metodologia. Contudo, penso ser esta uma das funções desta política de currículo: confundir o processo de recontextualização pela densidade de texto e determinações.

Ou seja, não é difícil relacioná-la à metodologia quando na prática lidamos com um “passo a passo” do que se deve estudar a cada ano. A seguir demonstro um pequeno recorte desta estruturação no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, com relação a área do conhecimento de Linguagens referente ao ensino de Português.

Figura 15: Quadro das práticas de linguagem, objetos dos conhecimentos do 1º e 2º ano

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura
	Decodificação/Fluência de leitura
	Formação de leitor
Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema
	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil
	Construção do sistema alfabético
	Construção do sistema alfabético e da ortografia

(BRASIL, 2017, p. 98)

Figura 16: Quadro das habilidades do 1º e 2º ano

HABILIDADES	
1º ANO	2º ANO
(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	
(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	
(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	
(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética - usando letras/grafemas que representem fonemas.	
(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	
(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	
(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	
(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.	(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).

(BRASIL, 2017, p. 99)

A reflexão da(o) entrevistada(o) é que as determinações expressas tornam a dinâmica da aula mais interativa. Penso nesta possibilidade pelo processo de recontextualização por hibridismo (BALL, 1994), o qual o professor apreende a política e a desmonta para sua realidade, tornando o desconexo contextualizado. É neste processo que acredito e enxergo a função transformadora da educação.

A(o) quarta(o) entrevistada(o) demonstra incerteza sobre seu entendimento em relação à indagação. Relaciona a mudança ao planejamento anual, contudo, inicialmente indica uma reestruturação total do documento, após, menciona uma “pouca diferença”. É interessante sabermos que antes da homologação da BNCC - Anos Iniciais, os professores

preenchem no planejamento mencionado, o objeto do conhecimento, assunto, metodologia, material e avaliação. A partir de 2020, precisaram introduzir as competências e habilidades por meio de código, o que multiplicou seus trabalhos. Como demonstrado nas figuras 14 e 15, o objeto do conhecimento “construção do sistema alfabético e da ortografia”, relaciona-se a duas habilidades, fazendo com que os(as) docentes pensem e repensem se o que colocarão fará sentido.

Em certa perspectiva, o processo de tradução mencionado na última afirmação do parágrafo acima, é positivo. Porém, precisa-se entender que a ação é bastante inicial, é apenas uma aproximação do “sentido da política”. (BALL, 1993) O que almejamos é apreender a influência entre os discursos e as práticas para criar/recriar textos institucionais, o que Ball denomina de interpretação. (SANTOS; SILVA, 2016)

As reflexões a respeito do indicador “atuação docente”, emergiram da indagação: “A BNCC estabelece 60% do currículo obrigatório e 40% para a parte diversificada¹⁹. Como a escola organiza este modelo no Ensino Fundamental I?”

Entrevistada(o) 4	Tu me pegou nessa parte aí, podemos passar essa aí?
Entrevistada(o) 5	Se desenvolve, eu ainda não sei.
Entrevistada(o) 6	Ela tá oferecendo oficinas diferentes, de dança, canto (no contraturno), xadrez. Então de vez em quando tem aulas que vão promover o almejar do desenvolvimento global, as dimensões do conhecimento do desenvolvimento humano.

De acordo com Lopes (2016, p. 4), a atuação é uma das noções centrais do entendimento das políticas educacionais na perspectiva discursiva e merece destaque por relacionar-se aos efeitos da política. Etimologicamente, o processo advém do substantivo *enactment* e se aproxima do sentido de representação teatral, encenação. Para subsidiá-lo, utilizamos o verbo *to enact*, pelo distanciamento do sentido de momento e a aproximação do processo (BALL, 2016).

Nesta análise, o processo descrito é relacionado a parte diversificada pelo modo contextualizado e ativo de pensar as diferenças, a cultura local, a organização social, etc.

Nas duas primeiras respostas, tem-se a ideia que atuação docente é inexistente. Porém, a(o) sexta(o) entrevistada(o) demonstra que suas atuações na Parte Diversificada (PD) acontecem por intermédio das oficinas de dança, canto e xadrez, que ocorrem no

¹⁹ Parte Diversificada do currículo, também obrigatória, que se compõe de conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local, que devem ser escolhidos em cada sistema ou rede de ensino e em cada escola. Assim, a escola tem autonomia para incluir temas do interesse da sua comunidade. (Disponível em: http://fazsentido.org.br/wp-content/uploads/2016/05/curriculo_rec_temas-transversais-cidadania-1.pdf)

contraturno escolar, o que favorece o “desenvolvimento global” dos alunos. Acreditamos ser este um dos principais aspectos positivos do referido processo frente às determinações da BNCC - Anos Iniciais: oferecer atividades complementares que foge da lógica conteudista e homogênea do texto, inserindo a prática, ludicidade e interação na aprendizagem. O que estimula a imaginação, criação e as linguagens dos discentes.

A indagação é: por quê promover as oficinas “de vez em quando”? Sabemos que 40% não é o mesmo que 60%, logo o tempo destinado à realização da PD é menor. Porém, temos a ideia de que a afirmação da(o) participante representa uma contestação sobre o fato (pela análise de suas respostas anteriores) e a sobreposição das atuações sobre outros conteúdos, podendo ser os de incentivo à leitura e escrita (pelo atraso na aprendizagem decorrente pandemia) ou do próprio documento da BNCC – Anos Iniciais pela extensa demanda.

Diante disso, defendemos que a atuação docente na PD deve ser considerada como imprescindível, por sua representação crítica e acolhedora. Diante de tanta violência, medo, apreensão, nossos discentes urgem por tais simbolismos. Como a BNCC – Anos Iniciais não os possibilitam, devemos atuar nas brechas que nos são disponíveis.

4.2.3 Implicações

Para entender as implicações do documento no contexto da prática, indaguei “O que o/a Sr.(a) elenca como a(s) principal(is) dificuldade(s) de seus alunos do Ensino Fundamental I? A BNCC contribui ou ameniza, de alguma forma, essa(s) dificuldade(s)?”

Entrevistada(o) 4

Ameniza. Na parte do entendimento deles, você pode diversificar. Você sabe que a criança aprende nas brincadeiras do que ali sentado na sala de aula para chamar atenção do professor, porque é cansativo, então se você propõe música, brincadeiras, eles aprendem mais.

Entrevistada(o) 6

O que tem de avanço é a obrigatoriedade de alfabetização até o segundo ano, formalmente né, mas devido a todo um contexto a gente não tem essa criança alfabetizada. A gente reduziu um ano, era até o terceiro ano, mas agora o ciclo de alfabetização é até o segundo agora. Já fui do segundo ano e sei que se não trabalharmos por projeto as coisas não andam. A dificuldade é de leitura, eles vêm de um ambiente não letrado. Talvez os pais leiam pelo celular, mas leituras mais imediatistas, mas eles não têm esse posicionamento crítico-reflexivo.

Percebo que a(o) Entrevistada(o) 4 não apontou diretamente as dificuldades de seus alunos do Ensino Fundamental I, mas ao interpretar a assertiva noto a relação como a aquisição do conhecimento. Ela/e destacou que o documento ameniza as dificuldades dos discentes por favorecer a aquisição do conhecimento pela inserção de brincadeiras e

música. O que posso constatar é que no texto da BNCC - Anos Iniciais, há mais de 10 menções a jogos (que se relaciona a brincadeiras) e a 5 à música; e que a possibilidade de aprender de modo que diminua alguns dos problemas de aprendizagem é mediante as metodologias escolhidas. Não há como um documento *per si* ter esta função. Em um país como o nosso é preciso ir além, como investir em políticas de serviço público e financiamento para assegurar aos professores quais as brincadeiras, jogos e músicas são adequadas a cada ano escolar, de modo que garanta os direitos ao saber e diminua as dificuldades desta ordem.

Sendo assim, a ideia central da afirmação da/do participante, demonstra que seu fazer-docente – o qual constitui-se uma prática política, libertadora (FREIRE, 1999) – assume uma função, de certo modo, traduzida do texto da BNCC, pois por uma análise contextualizada, não há como afirmar que o documento ameniza as dificuldades dos alunos, principalmente os das redes públicas de ensino.

A segunda assertiva, por sua vez, aponta que o avanço que tiveram com o documento foi a *obrigatoriedade de alfabetização até o segundo ano*, que dado o contexto pandêmico, não foi alcançada na instituição. O documento expressa:

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

Diante deste cenário, questiono: será este o caminho para a conquista efetiva da aquisição da leitura e escrita? O fazer-docente com foco na alfabetização é a chave para alcançar este processo nos dois primeiros anos do EF? Como apontado por Ana Lúcia Espíndola e Regina Aparecida Marques de Sousa, professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), no jornal Correio do Estado²⁰, há algumas questões perigosas sobre o tema que devemos discutir. A primeira é que até 2006, as crianças de 6 anos (tempo que atualmente “deveriam” estar matriculadas e alfabetizadas) estavam na Educação Infantil. A segunda, é que muitas meninas e meninos que chegam no período apontado não dominam habilidades básicas de leitura e escrita. Ou seja, este adiantamento, pode levar a escolarização antecipada e, mais uma vez, desconsiderar as singularidades das realidades de ensino brasileira que demandam de inúmeros outros objetivos.

²⁰ Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/artigos-e-opinioao/alfabetizacao-de-criancas-em-dois-anos-esse-e-o-caminho/302824>.

A indicação dada(o) pela(o) entrevistada(o) para o alcance do “avanço”, foi a metodologia por projetos, com foco na leitura em contexto de letramento. De acordo com Santos e Rocha (2006) propor projetos que valorizam o contato com o mundo letrado é extremamente enriquecedor para a construção das hipóteses pelas crianças, até chegarem a fase alfabética. Acrescentam que “a metodologia de projetos proporciona aos sujeitos uma construção do saber a partir das suas próprias curiosidades, promovendo assim a criatividade, a autonomia, ao invés de somente transmissão de conteúdo” (SANTOS; ROCHA, 2006, p. 1053).

Assim sendo, além de requerer a participação ativa dos professores no momento da organização do projeto, demanda dos estudantes, seu protagonismo, no sentido de participação crítica. Em minha análise, esta ação promove a responsabilização e criatividade na busca pela cidadania, principalmente ao ser desenvolvida em contexto de letramento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a Base Nacional Comum Curricular em ciclos de participação no PIBIC, nos levou a reflexões necessárias acerca da dimensão educacional, curricular e prática que atravessam o documento. Sobre a primeira, passamos a analisá-la de acordo com os contextos e suas particularidades. Por isto, atualmente não reconhecemos que os conteúdos universalistas definidos na versão final da normativa para os anos iniciais do Ensino Fundamental contribuam com as inúmeras realidades de ensino e aprendizagem, principalmente as da rede pública de ensino.

O currículo assumiu um espaço de lugar, território, relações de poder e discursos (SILVA, 1999). Por sua transformação no início do século XXI, como eixo norteador das ações no contexto da prática, acreditamos que retomar com a perspectiva eficientista do século anterior em um documento curricular nacional representa um enorme retrocesso.

Em relação a prática pedagógica, revelamos que não almejamos executar *per se* políticas normativas, mas educar de modo que contribua com a vida de nossos futuros alunos considerando o que há de instituído. Ou seja, para nós nenhuma prática deve ser descontextualizada, e isto inclui considerar os documentos normativos – neste caso, a BNCC – Anos Iniciais – mas, com uma *práxis* fundamentada no cuidado, atenção, observação, planejamento, aprendizado, parceria e criticidade. Sabemos que é possível!

Outrossim, um dos enfoques que buscamos apresentar no decorrer do trabalho diz respeito à amplitude das redes de agências multilaterais atuantes na proposta da BNCC. Foi perceptível a gama de organismos nacionais e internacionais produzindo discursos e textos como mecanismos de manobra a fim de conduzir o processo de aprendizagem às necessidades do mercado. Isto porque observam na educação uma ferramenta de manutenção do *status quo*, e o documento um aparato para esse objetivo.

Sobre a elaboração da política nacional da BNCC e as forças políticas que direcionaram a proposta (primeiro objetivo específico), identificamos arenas de disputas na trajetória do documento, responsáveis por direcioná-lo à perspectiva de controle e formação de mão de obra para atender o mercado.

Ao conhecer o contexto situado da Escola Municipal de Ensino Fundamental Leônidas Santiago (segundo objetivo específico) percebemos que a atuação das políticas envolve outras dimensões contextuais. Neste caso, compreende a história da instituição e suas matrículas, que identificam o perfil do local, o que deveria conduzir a contextualização das decisões no nível macro.

Ao verificar a atuação dos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais frente às orientações expressas da BNCC (terceiro objetivo específico), as entrevistadas e o entrevistado apresentaram incompreensão da abrangência das propostas contidas no texto, segundo elas e eles, por ser um documento denso, não haver tempo de debruça-lo e por possivelmente não participarem de nenhum debate reflexivo realizado pela gestão atual, antes ou após a implementação. Muitos destacaram que só o consideram no momento de realizar o plano anual. Diante de seus posicionamentos, compreendo que estão caminhando pela melhor direção, principalmente pelas urgências decorrentes do cenário pós-ensino remoto emergencial. Inclusive, inferimos que considerar o documento *per si* pode aprofundar os atrasos nas aprendizagens existentes.

Em decorrência do contexto analisado, os efeitos identificados foram: ampliação do trabalho técnico, com a mudança da estruturação do planejamento anual com a inserção dos códigos das habilidades; e a preocupação em cumprir tal exigência. Ademais, o perfil tecnicista do documento é observado, justamente pela ausência de conhecimento sobre essa política.

Aproveitamos o espaço para desmistificar o mito que a ineficácia de uma política educacional é decorrente da atuação dos profissionais da educação. Na realidade, estes são os verdadeiros combatentes. Estão no posto de frente (re)existindo aos mecanismos que os condicionam a uma educação que desconsidera o sujeito dentro de seu contexto, geralmente sem nenhum apoio, e conseguem transformar a vida de muitos alunos positivamente.

Logo, reafirmamos que bases nacionais comuns não são garantia de qualidade de ensino e que as dificuldades encontradas no contexto da prática apenas asseguram tal afirmação, indicando uma falência deste modelo curricular. Como aponta Macedo (2019) em seu texto “A Base é a Base, e o currículo?”, o currículo prescritivo do documento impossibilita, até, as experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia das salas de aula, bem como resultados de mais aprendizagem e justiça social. Espero por melhores políticas públicas.

Sobre os demais dados oriundos das falas coletadas, esclarecemos que não estão presentes neste trabalho por exceder o campo de análise, mas serão utilizados em outros espaços e corroboraram com as reflexões emergidas.

Por fim, extravasamos nossa imensa alegria em realizar esta pesquisa. Não foi possível apresentar todas as reflexões. Houveram segundos, minutos, horas e até dias que pensamos na impossibilidade de concluir nossa escrita pelo acúmulo de observações que foram surgindo, mas continuamos tentando organizar as ideias e finalizá-las da melhor

maneira para vocês, leitores. Esperamos contribuir de alguma forma para suas análises nos campos dos estudos sociais, econômicos, políticos e curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, M. A. S. REFORMAS CONSERVADORAS E A “NOVA EDUCAÇÃO”: ORIENTAÇÕES HEGEMÔNICAS NO MEC E NO CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019.

ALBINO, A. C. A.; MAIA, A.; PEREIRA, M. Z. C. O currículo como redes discursivas: aproximações com as vertentes pós-estruturais. In: FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T.; AMORIM, A. C. (org.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: FE: UNICAMP, 2012.

ANPED. **Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 2017b. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-112, 2001.

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

BALL, S.J. **What is criticism? A continuing conversation? A rejoinder to Miriam Henry**. Discourse, London, v. 14, n. 2, p. 108-110, 1993b.

_____. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S.J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais-questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011, 288p.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CABRASL, S. G.; CKAGNAZAROFF, I. B.; MELO, M. C. O. Por que Não Utilizar a Sala de Informática nas Escolas? uma Percepção de Atores Escolares. In: **IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/471629.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

CORREIA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: **IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA**, Portugal, v. 3, p. 24-25, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>. Acesso em: 13 fev. 2022.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

DIAS, R. E.; ABREU, R. G.; LOPES, A. C. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In: Ferraço, C. E.; GABRIEL, C. T.; AMORIM, C. A. (Orgs.). **Teóricos e o campo do currículo**, Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012, p. 200-2014.

FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A. AS ESTRATÉGIAS DO “MOVIMENTO PELA BASE” NA CONSTRUÇÃO DA BNCC: CONSENSO E PRIVATIZAÇÃO. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun., 2020.

FIALHO, N. N.; TSUKAMOTO, N. M. S. Gestão democrática e educação de qualidade: desafios do gestor escolar. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/365-0.pdf. Acesso em: 04 jun, 2022.

FRANCO, L. G., & Munford, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, 2018, 36(1), p. 158–171.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas/SP: Alínea, 2003.

HELENO, C. R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Faculdade de Educação, Feira de Santana/BA, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. CICLO DE POLÍTICAS: FOCANDO O CONTEXTO DA PRÁTICA NA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. In: 35ª Reunião Anual da Anped, Pernambuco: ANPED, **Anais [...]** 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. IN: Mainardes, Jefferson e Ball, Stephen. **Política Educacional: questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2010.

LOPES, A. C. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a Noção do Discurso Fosse Outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 24, N. 25, p. 1-19, 2016.

LOPES, E. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. A Base é a Base, e o currículo? *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva**. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso: 19 jun. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G., PINA, L. D., MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 2017, n. 9, v. 1, p.107–121.

MARTINS, A. S. “TODOS PELA EDUCAÇÃO”: O PROJETO EDUCACIONAL DE EMPRESÁRIOS PARA O BRASIL SÉCULO XXI. *In*: 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, **Anais [...]** 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

NEGRÃO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". **Revista Brasileira de Educação**, V. 26, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LqB7SVwpmcCQ8Qp8zHJdB3k/?lang=pt#>. Acesso em: 09 maio. 2022.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, A. W.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, G.; FREDERICO, T. Política econômica do segundo governo FHC: mudanças em condições adversas. **Tempo Social**, v. 15, n. 2, São Paulo, p.195-217, nov. 2003.

ORNELLAS, J. F. de; SILVA, L. C. O ENSINO FUNDAMENTAL DA BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 309–325, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.43516>. Acesso em: 4 jun. 2022.

PAIVA, W. A. O LEGADO DOS JESUÍTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Educação e Revista**, n. 31, v.4, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v.

5, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036>. Acesso em: 05 fev. 2022.

PERONI, M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista relatos da escola**. Brasília. V. 09, nº 17, p. 337-352, 2015.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonidas Santiago. Prefeitura Municipal de João Pessoa, João Pessoa, 2018.

Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil. Brasília: UNESCO, 2019.

REIS, D. A. CURRÍCULO INTERCULTURAL CRÍTICO NA ESCOLA: Formação que produz diferenças. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29154/21614>. Acesso em: 18 maio. 2022.

RICHARDSON, R. S. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, N. F. E. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E MICROPOLÍTICA: ANALISANDO OS FIOS CONDUTORES**. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa/PB, 2016.

RODRIGUES, A. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação Inicial de Professores**: análise do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB a partir do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa/PB, 2020.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANCHEZ, D. G. O Manifesto dos Pioneiros e a crise de identidade da educação brasileira: Um diálogo atemporal. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. N. 35/36, p. 30-43, 2022.

SANTOS, C. F.; ROCHA, N. Metodologia de projetos: contribuições ao processo de construção da leitura e da escrita. **Revista de Extensão**, Santa Maria v.3 - n. Ed. Especial XII EIE- Encontro sobre Investigação na Escola, 2016, p. 1052– 1058.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - N. I, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENA, A. K. C.; ALBINO, A. C. A.; RODRIGUES, A. C. S. REDES POLÍTICAS QUE INFLUENCIARAM A ELABORAÇÃO DA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO:

naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809>. Acesso em: 4 jun. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

SÜSSEKIND, M. L. AS (IM)POSSIBILIDADES DE UMA BASE COMUM NACIONAL. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 - 1529 out./dez. 2014.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14 a edição Papirus, 2002. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1748940/mod_resource/content/1/PPP%20-%20VEIGA.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

WOLF, M. T.; CARVALHO, E. J. G. **Regimento escolar de escolas públicas**: para além do registro de normas. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/216-4.pdf>. Acesso em 09 de jul. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)

Há quanto tempo está na escola? Já acompanhou alguma implementação normativa na instituição?

Acompanhou o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular?

Houve alguma reunião de planejamento antes ou após a implementação da BNCC para discutir o documento do Ensino Fundamental I? Se sim, como ocorreu?

Houve algum momento de discussão sobre o documento no período pandêmico?

Houve alguma mudança nos livros didáticos, no planejamento, na carga horária de trabalho, plano de aula e/ou no PPP, para atender as determinações do documento? Se sim, o que achas destas mudanças?

Como o/a Sr.(a) enxerga seu trabalho pedagógico no Ensino Fundamental I em relação as orientações da BNCC?

O que o/a Sr.(a) elenca como a(s) principal(is) dificuldade(s) de seus alunos no Ensino Fundamental I? A BNCC contribui ou ameniza, de alguma forma, essa(s) dificuldade(s)?

A BNCC estabelece 60% do currículo obrigatório e 40% para a parte diversificada. Como a escola organiza este modelo no Ensino Fundamental I?

Você realiza alguma atividade individual em sala de aula para atender as orientações da BNCC em relação as habilidades e competências elencadas para sua área de ensino no Ensino Fundamental I?

Em relação as possíveis ações para atender as orientações do documento, tem algo que deseja acrescentar?

Qual o público da instituição?

Os pais e/ou responsáveis participam do processo de aprendizagem do estudante?

Qual o quantitativo de alunos em suas turmas do Ensino Fundamental I? Dentre eles há alunos com deficiência? Se sim, quantos? A escola tem condições de atendê-los?

A estrutura da escola é adequada para atender a comunidade em geral?

A escola possui recursos didático-pedagógicos suficientes e adequados para as aulas no Ensino Fundamental I?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA A COORDENAÇÃO

Há quanto tempo está na escola? Qual o público da instituição?

Em média, qual o quantitativo de alunos, professores e técnicos na instituição?

Há alunos com deficiência? Se sim, quantos no Ensino Fundamental I? A escola tem condições de atendê-los?

A estrutura da escola é adequada para atender a comunidade em geral?

A escola possui recursos didático-pedagógicos suficientes e adequados para as aulas no Ensino Fundamental I?

Em sua opinião, qual a maior dificuldade que a escola apresenta em relação ao atendimento ao aluno e ao trabalho docente?

Os pais e/ou responsáveis participam do processo de aprendizagem do estudante?

Qual o último ano que o PPP foi reconstruído?

Acompanhou alguma implementação normativa na instituição?

Acompanhou o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular?

Houve alguma reunião de planejamento antes ou após a implementação da BNCC para discutir o documento do Ensino Fundamental I? Se sim, como ocorreu?

Houve algum momento de discussão sobre o documento no período pandêmico?

Como o/a Sr.(a) enxerga o trabalho da escola em relação as orientações da BNCC para o Ensino Fundamental I?

Houve alguma mudança nos livros didáticos, no planejamento, na carga horária de trabalho, plano de aula e/ou no PPP para atender as determinações do documento? Se sim, o que achas destas mudanças?

Em relação as possíveis ações para atender as orientações do documento, tem algo que desejas acrescentar?