



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARAIANE PINTO DE SOUSA

**A Organização do Trabalho Pedagógico e a Política da BNCC no Ensino
Fundamental I: uma investigação na Rede Municipal de João Pessoa**

JOÃO PESSOA-PB
2025

MARAIANE PINTO DE SOUSA

**A Organização do Trabalho Pedagógico e a Política da BNCC no Ensino
Fundamental I: uma investigação na Rede Municipal de João Pessoa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra.

JOÃO PESSOA-PB
2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA DOUTORANDA MARAIANE PINTO DE SOUSA, E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A TESE:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Maria das Graças G. Vieira Guerra (Orientadora)	PPGE/UFPB	Documento assinado digitalmente MARIA DAS GRACAS GONCALVES VIEIRA GUERRA Data: 06/08/2025 12:12:50-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br
Arnaldo Martin Szlachta Junior	UEM	Documento assinado digitalmente ARNALDO MARTIN SZLACHTA JUNIOR Data: 07/08/2025 10:09:33-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br
Márcia Angela da Silva Aguiar	UFPE	MARCIA ANGELA DA SILVA AGUIAR:03642054404 <small>Assinado de forma digital por MARCIA ANGELA DA SILVA AGUIAR CN=042054404 Data: 2025.08.12 10:23:17 -0300</small>
Roberto Rondon	UFPB	Documento assinado digitalmente ROBERTO RONDON Data: 11/08/2025 11:24:55-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br
Maria Zuleide da Costa Pereira	UFPB	[Redacted Signature]
Janine Marta Coelho Rodrigues	PPGE/UFPB	[Redacted Signature]
Wilson Honorato Aragao	PPGE/UFPB	[Redacted Signature]



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE DA DOUTORANDA MARAIANE PINTO DE SOUSA, ALUNA DO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/CE/UFPA.

Aos seis (06) dias do mês de agosto do ano dois mil e vinte e cinco (2025), às 9:00 horas, pelo endereço eletrônico <https://meet.google.com/wcj-gshy-gaj>, realizou-se a sessão de defesa de Tese da doutoranda Maraiane Pinto de Sousa, matrícula 20211015724, intitulada “A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A POLÍTICA DA BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma investigação na Rede Municipal de João Pessoa”. Estavam presentes, os Professores Doutores: MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES VIEIRA GUERRA (Orientadora/PPGE/UFPA); ARNALDO MARTIN SZLACHTA JUNIOR (UEM); MÁRCIA ANGELA DA SILVA AGUIAR (UFPE); ROBERTO RONDON (UFPA); MARIA ZULEIDE DA COSTA PEREIRA (UFPA); JANINE MARTA COELHO RODRIGUES (PPGE/UFPA); WILSON HONORATO ARAGAO (PPGE/UFPA) e demais convidados. A Profa. Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra, na qualidade de Orientadora, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente; em seguida passou a palavra a doutoranda Maraiane Pinto de Sousa, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua Tese. Após exposição oral apresentada pela doutoranda Maraiane Pinto de Sousa a Profa. Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra, passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem a arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, a doutoranda Maraiane Pinto de Sousa respondeu as perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pela Orientadora, a Profa. Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra, que, reuniu-se secretamente com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: A BANCA EXAMINADORA CONSIDEROU A TESE: APROVADA - A tese apresenta originalidade ao promover uma pesquisa acadêmica sobre Organização do Trabalho Pedagógico e a Política da BNCC no Ensino Fundamental I na Rede Municipal de João Pessoa. O texto está coerente e consistente. As questões de pesquisa estão bem definidas, assim como os objetivos, o referencial teórico-metodológico e a discussão de resultados que gera contribuição para a rede municipal em foco pelo ineditismo. A banca examinadora reconhece o mérito acadêmico do trabalho e recomenda a aprovação da tese, com a sugestão de incorporação das observações apresentadas durante a defesa. A banca elogia o trabalho e recomenda publicação da versão final.

A seguir, a Profa. Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra apresentou o parecer da Banca Examinadora a doutoranda Maraiane Pinto de Sousa, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E para constar, eu, Edinalva Alves Aguiar Carvalho de Melo, representando a Secretaria da Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé. João Pessoa, 06 de agosto de 2025.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S725o Sousa, Maraiane Pinto de.

A organização do trabalho pedagógico e a política da BNCC no Ensino Fundamental I : uma investigação na rede municipal de João Pessoa / Maraiane Pinto de Sousa. - João Pessoa, 2025.
253 f. : il.

Orientação: Maria das Graças G Vieira Guerra.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Políticas educacionais - Currículo. 2. Trabalho pedagógico - Organização. 3. Organização do Trabalho Pedagógico - Engessamento. 4. Neoliberalismo. I. Guerra, Maria das Graças G Vieira. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.016(043)

MARAIANE PINTO DE SOUSA

A Base Nacional Comum Curricular no Ensino Fundamental I como política educacional no Ensino Fundamental I: suas implicações para o trabalho pedagógico na Rede Municipal de João Pessoa

Aprovado em: 06/08/ 2025.

Banca Examinadora

Professora. Dra. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
(Orientadora – UFPB)

Professora Dra. Márcia Ângela da Silva Aguiar
(Membro externo - UFPE)

Professor Dr. Arnaldo Szlachta Junior
(Membro externo - UEM)

Professora Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira
(Membro externo – UFPB)

Professor Dr. Roberto Rondon
(Membro externo – UFPB)

Professora Dra. Janine Marta Coelho de Araújo
(Membro interno – UFPB)

Professor Dr. Wilson Honorato Aragão
(Membro interno – UFPB)

Dedico este trabalho a todos(as) estudantes de escola pública, professores(as) e demais profissionais que atuam as políticas educacionais em seus mais diversos contextos. Que a voz de vocês ecoe até o espaço de elaboração das políticas. Neste trabalho, vocês são a Base.

In memorian do meu pai, José de Arimatéia Pinto, como forma de inscrevê-lo em um pedaço da universidade pública. Sua lembrança me conforta e me fortalece.

In memorian do professor Luis de Sousa Junior, que me ensinou, a partir da escrita de suas experiências, que é importante se manter nas trincheiras, quaisquer que sejam elas, em defesa da educação pública. Os seus ensinamentos, orientações e momentos compartilhados permanecem aqui.

In memorian do Ednaldo Braz de Holanda, sua amizade desde a graduação foi fundamental para chegar até aqui. É uma linda lembrança e que sempre me arranca sorrisos.

In memorian da Márcia Geam, amiga do mestrado que tornou a Pós-Graduação mais leve e alegre.

In memorian do Léo Máximo, melhor amigo, confidente e guia espiritual. É a melhor lembrança do ensino médio e do início da minha vida na Paraíba.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter sustentado todo o caminho até aqui. Por conceder força para atravessar os processos e estar à frente da realização de um sonho sem visualização de possibilidade.

À CAPES, por ter propiciado uma bolsa de estudos para o mestrado e, dessa maneira, a oportunidade de me dedicar exclusivamente aos estudos. Ter esse apoio é primordial para o desenvolvimento da pesquisa.

À Universidade Federal da Paraíba, por ter me proporcionado viver tantas experiências, momentos de aprendizagens vividos dentro deste espaço. Mas, sobretudo, por me fazer reconhecer a importância da educação pública.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial à Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais.

À UFPE, por ter permitido exercer a docência pela primeira vez. Os(as) alunos(as), colegas de trabalho e instituição foram importantes e compuseram boa parte do cenário da escrita deste trabalho. A vocês o meu agradecimento, amor e dedicação.

À UECE, por me proporcionar a continuação do trabalho docente. Essa instituição me acolheu e seus(as) alunos(as) me surpreenderam, com muito afeto, parcerias e discussões sobre educação. A vocês o meu amor, dedicação e gratidão.

Ao meus pais, por me sonharem, apoiarem, mesmo sem entender a dinâmica do ensino superior. A dedicação e história de vocês são contadas na primeira aula de todas as minhas disciplinas ministradas. Em especial, à minha mãe, que nos sustentou com muito trabalho e direcionamento. Suas orações me guiam e seu amor é a minha base. À senhora, todo o meu amor e proteção.

Ao meu padrasto, Antônio Mendes, por seu cuidado e carinho. Sua preocupação faz parte da acolhida que podemos, eu e meus irmãos, sentir ao tê-lo conosco. A você o meu afeto e gratidão.

Aos meus irmãos, Maraisa, Wesley, Mateus e Maiara. Vocês são os melhores parceiros de vida, bençãos em forma de irmandade. Obrigada por tanto. A vocês o meu amor, apoio, colo, escuta e proteção.

À minha prima, amiga e comadre, Victoria Martins. O seu apoio até aqui foi imprescindível para tornar essa jornada mais leve, divertida, segura e emocionante. Dividimos a vida, nosso Joaquim Frederico, e assim será. A você, o meu amor, escuta, colo e mão estendida para seguirmos juntas em todos os passos que escolhermos.

À minha prima, Gabriela Martins, por sua fé depositada em mim, por ter acreditado em meio ao improvável. Sua força, apoio e vibração foram primordiais para seguir nessa caminhada. A você, meu amor, apoio, escuta, colo, parceira e mão estendida. Estarei com você.

Às crianças da família, Anne Eduarda, Arthur Cêzar, Cecília Victória, Joaquim Frederico, Liz Manuella, Maria Alice, Olívia Maria e José Neto. A vocês o meu amor, cuidado e proteção.

Ao meu primo Paulo Marcelo Accioly e sua família, por todo o apoio, suporte e bons conselhos. A vocês a minha gratidão, amor e afeto. Vocês são bençãos e sou muito feliz por tê-los.

Ao Paulo Victor, pelo apoio, cuidado e direção. A você, minha gratidão, admiração e respeito.

À minha amiga e parceira, Gessica Mayara, por seu apoio desde a graduação, e em todos os momentos. Dividimos muitas histórias, sonhos, conquistas e virão muitas outras. A você, o meu amor, amizade, companheirismo, apoio e mãos estendidas sempre. À minha amiga Stephannie Golveia, por todo o seu apoio, amizade, escuta e afeto. Você foi um presente maravilhoso e sou muito grata por tê-la comigo. A você, minha gratidão, amor, acolhida, escuta e apoio.

À minha amiga Roberta, meu tio Joselito Marinho e tia Lourdinha Maria, por tanto apoio, confiança, por me darem um lar e serem a minha família na Paraíba. A vocês, minha gratidão, amor e admiração.

Aos irmãos Maygh Araújo, Fátima, Fernando Carlos, Juliana e Isabel Maria, por todas as orações, prova imensurável de amor ao próximo e bem querer. A vocês a minha mais profunda gratidão e admiração e respeito.

Ao meu primeiro orientador, Roberto Rondon, pelo exemplo de docência, resistência, crítica e posicionamento com sabedoria. Ao senhor, a minha gratidão, admiração e respeito. Foi uma honra iniciar a minha trajetória acadêmica com o senhor.

Ao meu orientador do mestrado, Wilson Honorato Aragão, pelos seus ensinamentos sobre educação e inclusão, pela liberdade na realização da pesquisa, pela confiança e apoio. Ao senhor, o meu respeito e admiração.

À minha orientadora, Maria Zuleide da Costa Pereira, uma sumidade dos estudos curriculares e das políticas educacionais, que iniciou este trabalho comigo, com muito apoio, parceria, orientações valiosas e conselhos maravilhosos. A senhora é um exemplo a ser seguido como mulher, integridade, elegância, professora, orientadora e defensora

da educação pública. Foi uma honra tê-la como orientadora. À senhora, minha profunda gratidão, admiração, respeito e amor.

À minha orientadora Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra, pelo seu acolhimento, palavras de confiança e conforto. A finalização dessa pesquisa foi mais leve pela sua recepção, compreensão e afeto. À senhora, o meu máximo respeito, gratidão e admiração.

Ao Arnaldo Szlachta Junior, pelo apoio na UFPE e por aceitar compor a banca, pelas orientações, conversas, conselhos. A você, a minha gratidão, admiração e respeito.

À Márcia Ângela da Silva Aguiar, por ser exemplo de docência, pesquisadora das políticas educacionais, defensora incansável da educação pública, que a faz com maestria, sabedoria e elegância. À senhora, o meu respeito, admiração e afeto.

Aos meus alunos e às minhas alunas que fizeram parte dessa caminhada. Estar em sala de aula é o resultado dos melhores exemplos e da compreensão da importância da educação. Vocês me motivam a permanecer firme e esperar. A vocês, o meu amor, dedicação, livros, escuta e apoio.

Aos amigos e amigas que estiveram comigo nessa jornada, Sawana Araújo, Katia Valéria, Milton Marcelo, Antonio Carvalho (Xérox Carvalho), Mayara Jales, Amanda Santana, Guthierry Cassiano, Paulo Ricardo Reis, Rossana Farias, Karla Nunes, Katy Velho, Joanna Eduarda e sua família, Thiago Marinho.

Ao Lauriston Carvalho e Cleano Arruda, por todo o apoio, escuta, orientações, conversas profundas, por estarem presentes de modo implacável quando precisei. Vocês são exemplos de profissionais, de dedicação e ética. A vocês, a minha gratidão, admiração e carinho. Vocês são gigantes!

Às pessoas que atravessaram este trabalho em forma de palavras de conforto, fé, vibração, motivação, olhar empático e afetuoso, cafés e mesas compartilhados, conversas com ressignificações, caminhadas e abraços. A vocês, a minha gratidão, amor, afeto, escuta e admiração.

Às políticas sociais públicas, por pensarem os jovens dentro da universidade. Às políticas de Cotas, políticas de acesso e permanência ao ensino superior público. Este trabalho é resultado de muito esforço, dedicação e de assistência estudantil, Restaurante Universitário e bolsas de pesquisas. À Educação Pública, meu amor, dedicação, defesa irrefutável, gratidão e busca pelo semeio de tâmaras.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os encaminhamentos do trabalho de desenvolvimento de tese, que versa sobre a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, inicialmente apresentamos de onde partiu o interesse pelo tema, a relevância da proposta, bem como a construção do texto. **E elegemos como objetivo geral:** analisar como vem sendo a atuação da política de BNCC nas escolas municipais de João Pessoa/PB, tendo como base as políticas educacionais (nacionais, estaduais e municipais) que norteiam os processos de organização do trabalho pedagógico. Apontamos algumas lacunas encontradas na realização de mapeamento realizado a fim de perceber como a temática esteve em discussão nos trabalhos de Pós-Graduação e, assim, centramos esforços para a discussão. Destarte, metodologicamente, esta pesquisa tem por característica uma abordagem qualitativa de tipo documental, bibliográfica e exploratória. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada por fornecer mais solidez e possibilidade para a obtenção das informações, trazendo para a pesquisa as vozes que vivenciam a escola e sua organização, tal como identificar os desafios para o trabalho pedagógico dos(as) docentes. Para a análise dos dados, tivemos o suporte teórico-metodológico de Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992), especificamente a teoria da atuação, por compreendermos que a política não é um processo estático, mas dinâmico, sobretudo no que tange às intenções das políticas educacionais. Isso nos permite depreender o que pode resultar de um currículo nacional, homogêneo como a Base (2017), as transformações no currículo e na OTP. Compreendemos, a partir do exercício analítico documental, que a BNCC (2017) engessa a OTP, inviabiliza a atuação docente por descaracterizar a autonomia dos(as) docentes da educação básica pública e ainda exerce controle sobre o ambiente escolar. Os(as) professores(as) que são responsáveis pela atuação desse documento encontram-se controlados por meio dos livros didáticos, engessamento da OTP, prescrição curricular, plataformas *online*, modificação forçada da identidade docente e promoção de novas condutas e subjetividades. O neoliberalismo, como eixo estruturante da Base, produz uma nova OTP, a partir do deslocamento de sentido da avaliação, dos objetivos e métodos, do planejamento e da elaboração das políticas educacionais. Isso resulta na desconstrução da identidade docente forjada pelos princípios legais e teóricos para uma nova identidade controlada com fundamentos mercadológicos e empresariais. Assim, foi possível identificar que a BNCC (2017) exerce controle sobre a autonomia docente, inviabilizando a resistência por meio da criatividade para a execução prática do texto das políticas educacionais, como Ball et al (2021), a teoria da atuação e seus aportes teóricos apontam. Portanto, este documento aprofunda desigualdades e cria outras pela discrepância entre o que propõe e as condições infraestruturais, pedagógicas e das reais necessidades das escolas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Currículo; Organização do Trabalho Pedagógico; Atuação; Engessamento; Neoliberalismo.

ABSTRACT

This study aims to present the progress of the thesis development process, which examines the *Organização do Trabalho Pedagógico* (OTP – Organization of Pedagogical Work) and the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC – National Common Curricular Base). The general objective is to analyze how the BNCC policy has been implemented in municipal public schools in João Pessoa, Paraíba, Brazil, considering the national, state, and municipal educational policies that guide the organization of pedagogical work. Through a mapping of postgraduate research on the topic, gaps were identified and utilized as a basis for this discussion. Methodologically, the study adopts a qualitative approach, with documentary, bibliographic, and exploratory characteristics. Data collection was carried out through semi-structured interviews, which allowed for the inclusion of the voices of those who experience school life and its organization, as well as the identification of challenges faced by teachers in their pedagogical practices. The data analysis is grounded in the theoretical-methodological contributions of Stephen Ball and collaborators (Bowe; Ball; Gold, 1992), particularly the policy enactment theory, which understands policy as a dynamic process rather than a static one, especially regarding the intentions of educational policies. The analysis suggests that the BNCC (2017) constrains the OTP and undermines teachers' autonomy in public basic education by imposing control through textbooks, curricular prescriptions, online platforms, forced limitations on teacher identity, and the promotion of new behaviors and subjectivities. Neoliberalism, as the structural axis of the BNCC, produces a new OTP by displacing the meaning of evaluation, objectives, methods, planning, and educational policy development. The analysis further suggests that the BNCC (2017) exerts control over teachers' autonomy, undermining their capacity for resistance through creative practices in the practical implementation of educational policies. As Ball *et al.* (2021) and the theoretical contributions of policy enactment theory emphasize, educational policies are not neutral or static but are dynamically negotiated within schools, often reflecting broader political and economic agendas. Within this framework, the BNCC (2017) deepens existing inequalities and generates new ones due to the discrepancy between its proposed guidelines and the infrastructural, pedagogical, and contextual realities of schools.

Keywords: Educational Policies; Curriculum; Organization of Pedagogical Work; Policy Enactment; Constraint; Neoliberalism.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar el avance del trabajo de desarrollo de tesis sobre la Organización del Trabajo Pedagógico (OTP) y la Base Curricular Nacional Común (BNCC). Para ello, primero presentamos los orígenes de nuestro interés en el tema, la relevancia de la propuesta y la construcción del texto. Nuestro objetivo general es analizar cómo se ha implementado la política de la BNCC en las escuelas municipales de João Pessoa, Paraíba, con base en las políticas educativas (nacionales, estatales y municipales) que orientan los procesos de organización del trabajo pedagógico. Destacamos algunas lagunas encontradas en el proceso de mapeo para comprender cómo se ha abordado el tema en los estudios de posgrado y, así, centrar nuestros esfuerzos en esta discusión. Así pues, metodológicamente, esta investigación se caracteriza por un enfoque cualitativo de carácter documental, bibliográfico y exploratorio. Para la recolección de datos, utilizamos entrevistas semiestructuradas, ya que aportan mayor robustez y la posibilidad de obtener información, incorporando a la investigación las voces de quienes viven la escuela y su organización, así como identificando los desafíos para la labor pedagógica docente. Para el análisis de datos, nos basamos en el apoyo teórico y metodológico de Stephen Ball y colegas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), específicamente en la teoría de la agencia, ya que entendemos que la política no es un proceso estático, sino dinámico, especialmente en lo que respecta a las intenciones de las políticas educativas. Esto nos permite inferir lo que puede resultar de un currículo nacional, tan homogéneo como el de Base (2017), las transformaciones en el currículo y el OTP. A partir del análisis documental, comprendemos que la BNCC (2017) restringe la OTP, obstaculiza la práctica docente al socavar la autonomía del profesorado de educación básica pública y ejerce control sobre el entorno escolar. El profesorado responsable de implementar este documento se ve controlado por los libros de texto, la rigidez de la OTP, las prescripciones curriculares, las plataformas en línea, la modificación forzada de la identidad docente y la promoción de nuevos comportamientos y subjetividades. El neoliberalismo, como eje estructurante de la Base, produce una nueva OTP, basada en la transformación del significado de la evaluación, los objetivos y métodos, la planificación y el desarrollo de políticas educativas. Esto resulta en la deconstrucción de la identidad docente forjada por principios legales y teóricos, hacia una nueva identidad controlada por los fundamentos del mercado y los negocios. Así, se pudo identificar que la BNCC (2017) ejerce control sobre la autonomía docente, imposibilitando la resistencia a través de la creatividad para la implementación práctica de los textos de política educativa, como señalan Ball et al. (2021), la teoría de la actuación y sus contribuciones teóricas. Por tanto, este documento profundiza las desigualdades y crea otras nuevas debido a la discrepancia entre lo que propone y las condiciones infraestructurales y pedagógicas y las necesidades reales de las escuelas.

Palabras-clave: Políticas Educativas; Currículo; Organización del Trabajo Pedagógico; Desempeño; Rigidez; Neoliberalismo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Fonte das publicações para análise.....	27
Tabela 02 - Quantitativo das produções nas respectivas fontes.....	29
Tabela 03 - Trabalhos referentes à BNCC e Ensino Fundamental Anos Iniciais mapeados na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES.....	29
Tabela 04 - Trabalhos referentes à BNCC e Ensino Fundamental Anos Iniciais mapeados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	34
Tabela 05 - Trabalhos referentes à BNCC e Ensino Fundamental Anos Iniciais mapeados na Revista Espaço do Currículo.....	35
Tabela 6 - Caracterização dos(as) participantes da Escola A.....	117
Tabela 7 - Caracterização dos(as) participantes da Escola B.....	118
Tabela 8 - Caracterização dos(as) participantes da Escola C.....	118
Tabela 9 - Caracterização dos(as) participantes da Escola D.....	119
Tabela 10 - Caracterização dos(as) participantes da Escola E.....	119
Tabela 11 - Caracterização dos(as) participantes da Escola F.....	120

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 - Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making).....	47
Figura 2 - Ilustração do ciclo de políticas.....	46
Figura 3 - Distribuição das escolas do Município de João Pessoa por polos.....	116
Imagem 1 - Escolas totalmente integrais.....	78
Imagem 2 - Escolas parcialmente integrais.....	85
Imagem 3 - Seguimento de reformas.....	108
Imagem 4 - Linha do tempo das Reformas.....	114
Imagem 5: Monitoramento do Trabalho Docente.....	116
Imagem 6: Planta Geral da Escola 1.....	155
Imagem 7 - Planta Geral Externa 2 da Escola.....	156
Imagem 8 - Entrada Principal (Ângulo Geral).....	157
Imagem 10 - Entrada Principal (Ângulo 1).....	158
Imagem 11 – Estacionamento.....	158
Imagem 12 - Espaço Recreativo 1.....	159
Imagem 13 - Espaço Recreativo 2.....	159
Imagem 14 - Espaço Lateral 1.....	160
Imagem 15 - Espaço Lateral 2.....	160
Imagem 16 - Espaço Lateral da Quadra.....	161
Imagem 17 - Corredor Lateral da Quadra.....	161
Imagem 18 - Parte Lateral Externa da Quadra.....	162
Imagem 19 - Parte Lateral da Quadra.....	162
Imagem 20 - Parte Lateral Interna da Fundo Quadra.....	163
Imagem 21 - Parte Lateral Interna da Fundo Esquerdo da Quadra.....	163
Imagem 22 - Parte Central da Quadra.....	164
Imagem 23 - Piscina da Escola.....	164
Imagem 24: Corredor Interno.....	167
Imagem 25 - Corredor Interno da Lateral do Espaço Recreativo.....	168
Imagem 26 - Corredor Interno Principal.....	168
Imagem 27 - Corredor Interno com Arte na Parede.....	169
Imagem 28 - Entrada do Refeitório.....	169
Imagem 29 - Parte Interna 1 do Refeitório.....	170
Imagem 30 - Parte Interna 1 do Refeitório.....	170

Imagem 31 - Sala da Direção (Frente).....	171
Imagem 32 - Sala da Direção (Fundo).....	171
Imagem 33 - Sala da Coordenação.....	172
Imagem 34 - Sala de Reuniões (Frente).....	172
Imagem 35 - Sala de Reuniões (Fundo).....	173
Imagem 36 - Sala dos(as) Professores(as).....	173
Imagem 37 – Auditório.....	174
Imagem 38 - Auditório (Frente).....	175
Imagem 39 - Auditório (Fundo).....	175
Imagem 40 - Ateliê (Frente).....	176
Imagem 41 - Ateliê (Fundo).....	176
Imagem 42 - Mesas da Biblioteca.....	179
Imagem 43 - Biblioteca (Fundo).....	179
Imagem 44 - Biblioteca (Fundo).....	180
Imagem 45 - Laboratório (Lateral).....	181
Imagem 46 - Laboratório (Lateral).....	181
Imagem 47 - Laboratório (Frente).....	182
Imagem 48 - Laboratório de Ciências.....	182
Imagem 49 - Laboratório de Ciências (Lateral 1).....	183
Imagem 50 - Laboratório de Ciências (Lateral 2).....	183
Imagem 51 - Entrada do Vestiário.....	184
Imagem 52 - Área de Banho do Vestiário.....	185
Imagem 53 - Área de Armários do Vestiário.....	185
Imagem 54 - Sala de Aula 1 (Fundo).....	186
Imagem 55 - Sala de Aula 1 (Frente).....	186
Imagem 56 - Sala de Aula 2 (Frente).....	187
Imagem 57 - Sala de Aula 2 (Fundo).....	188
Imagem 58 - Sala de Aula 3 (Frente).....	188
Imagem 59 - Sala de Aula 3 (Fundo).....	189
Imagem 60 - Sala de Aula 4 (Frente).....	189
Imagem 61 - Sala de Aula 4 (Fundo).....	190
Imagem 62 - Banheiro de escola Integral.....	191
Imagem 63 - Banheiro (Lateral).....	192
Imagem 64 - Área de recreação (1).....	192

Imagem 65 - Biblioteca adaptada.....	193
Imagem 66 – Corredor.....	194
Imagem 67 – Refeitório.....	195
Imagem 68 - Espaço de Vivência.....	196
Imagem 69 - Corredor (2).....	196
Imagem 70 - Espaço do Bebedouro.....	197
Imagem 71 - Cozinha.....	198
Imagem 72 - Cozinha (2).....	198
Imagem 73 - Área Lateral.....	199
Imagem 74 - Área Lateral.....	200
Imagem 75 - Sala da Direção e Coordenação.....	200
Imagem 76 - Sala da Coordenação.....	201
Imagem 77 - Sala da Coordenação (lateral).....	202
Imagem 78 - Sala da Direção.....	202
Imagem 79 - Sala de Reforço.....	203
Imagem 80 - Sala de aula (1).....	204
Imagem 81 – Copa.....	204
Imagem 82 - Sala de Aula (2).....	205
Imagem 83 - Sala de Aula (3).....	206
Imagem 84 - Copa (2).....	206
Imagem 85 - Banheiro dos(as) Professores(as).....	207
Imagem 86 - Cozinha.....	208
Imagem 87 - Espaço para Recreação.....	208
Imagem 88 - Sala de Aula (4).....	209
Imagem 89 – Quadra.....	210
Imagem 90 - Sala da Direção (3).....	210
Imagem 91 - Sala da Coordenação (3).....	211
Imagem 92 - Corredor (4).....	211
Imagem 93 - Sala da Coordenação.....	212
Imagem 94 - Sala da Coordenação (4 – fundo).....	213
Imagem 95 - Sala da Direção (4).....	213
Imagem 96 - Secretaria.....	214
Imagem 97 - Sala de Aula (5).....	215
Imagem 98 - Refeitório (2).....	215

Imagem 99 - Refeitório (outro ângulo).....	216
Imagem 100 - Banheiro (2).....	217
Imagem 101 - Quadra (2).....	217
Imagem 102 - Quadra (2 – outro ângulo).....	218
Imagem 103 - Biblioteca 2.....	219
Imagem 104 - Biblioteca (2 – outro ângulo).....	219

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Gráfico representativo da distribuição das publicações por região

LISTA DE SIGLAS

ABdC - Associação Brasileira de Currículo ABdC

ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

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

BDTD - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal de 1988

CNE - o Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CREIs - Centros de Referência de Educação Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional de Cursos e o Exame Nacional de Ensino Médio

ESP - Escola Sem Partido

ETIs - Totalmente Integrais

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FMI - Fundo monetário Internacional FMI

FORUMDIR - Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBL - Movimento Brasil Livre
MEC - Ministério da Educação
MNDEM - Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
OCDE - Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico
ONG - Organização Não Governamental
OTP - Organização do Trabalho Pedagógico
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RUMF - Residência Universitária Masculina e Feminina
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBEnBIO - Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU - Sistema de Seleção Unificada
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UNESCO - Organização das Nações Unidas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas
VAAT - Valor Aluno Ano Total

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CARACTERIZANDO OS DADOS COLETADOS	31
BNCC, OTP E AS LACUNAS ENCONTRADAS	39
2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO	41
1.1. Contexto de influência	48
1.2. Contexto da produção de texto	49
1.3. Contexto da prática.....	50
1.4 A atuação: o que diz Ball e colaboradores.....	51
1.5. Análise dos dados: Stephen Ball, atuação e suas contribuições.	59
3. O CENÁRIO E AS TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO: AS POLÍTICAS EM ATUAÇÃO	61
4. BNCC, OTP E NEOLIBERALISMO: QUE EDUCAÇÃO, QUE PEDAGOGIA, QUE ESCOLA?	89
5. NORMATIVA VERTICALIZADA E INCONGRUÊNCIAS COM AS ESCOLAS REAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE BNCC	115
5.1 O lócus, o contexto e as escolas.....	116
5.1.1. Caracterização dos(as) participantes.....	119
6. O QUE OS OLHOS NÃO VÊEM, A ESCOLA SENTE: o distanciamento da política de BNCC e as estruturas das escolas analisadas	153
5.1 Detalhamento Técnico De Projeto Arquitetônico Escolar	154
REFERÊNCIAS	230
ANEXOS	234

INTRODUÇÃO

Para voar é preciso amar o vazio. Porque o voo só acontece se houver o vazio. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Os homens querem voar; mas temem o vazio. Não podem viver sem certezas. Por isso trocam o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram. É um engano pensar que os homens seriam livres se pudessem, que eles não são livres porque um estranho os engaiolou, que se as portas da gaiola estivessem abertas eles voariam. A verdade é o oposto. Os homens preferem as gaiolas ao voo. São eles mesmos que constroem as gaiolas onde passarão as suas vidas. ‘Prisioneiro, diga-me, quem foi que fez essa inquebrável corrente que te prende?’, perguntava Tagore. ‘Fui eu’, disse o prisioneiro, ‘fui eu que forcei com cuidado esta corrente’

(Rubem Alves)

As linhas que iniciam este trabalho de tese trazem a apresentação do papel da educação pública na nossa formação acadêmica e profissional, e uma reflexão acerca de gaiolas construídas social, cultural, econômica e politicamente que limitam o acesso e a permanência na educação básica, bem como no ensino superior público. E que são arquitetadas e reforçadas à medida que perdemos as condições de sair sozinhos(as), de questionar e entender as estruturas desiguais em que as escolas de educação básica públicas se encontram.

A educação pública de qualidade ¹ que tem por finalidades o pleno desenvolvimento do educando, qualificação para o trabalho e exercício da cidadania, é potente ao ofertar um espaço de leitura, reflexão, análise e ação. No entanto, para que isso aconteça é necessário ter acesso e condições de permanecer. Isso pode ser percebido quando compreendemos a importância da escola pública, mesmo com suas fragilidades, na nossa formação em todas as etapas da educação básica, sendo esse o primeiro contato com as políticas educacionais.

¹ Nesta pesquisa, a qualidade é compreendida e defendida doravante ao que as DCNs (2013, p.21) apregoam. Em seu texto, o referido documento conceitua qualidade na escola, “numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem.

Posteriormente ingressamos na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no Curso de Pedagogia Presencial, através da lei nº 12.711/2012², conhecida como Lei de Cotas, lei que possibilitou o acesso ao ensino superior direcionando um quantitativo de vagas para estudantes de escola pública. Destacamos que antes desse marco normativo não víamos a possibilidade de nos sonhar dentro de uma instituição pública de ensino superior, tampouco permanecer.

Vindos de uma realidade semelhante à de muitos(as) jovens em vulnerabilidade socioeconômica, recebemos auxílio a partir da Assistência Estudantil (PRAPE/COAPE/UFPB), fomos aprovados(as) no processo seletivo para a Residência Universitária Masculina e Feminina (RUMF), e contamos com um espaço de apoio aos estudantes de outros estados. Foi a política de permanência que possibilitou a continuação e manutenção da graduação, de ampliação de leituras que não nos ofereceram certezas, mas promoveram a elaboração de questionamentos e considerações sobre o papel da educação.

Aqui realçamos que podemos ser introduzidos e direcionados para espaços que nos aprisionam, nos limitam e nos seguram a uma realidade, seja precária ou não, e ainda sermos responsabilizados(as) pela condição social e econômica da qual fazemos parte, leia-se discurso de meritocracia. Mas esta tese também versa sobre como e por onde podemos fazer a contestação e nos direcionar para uma posição de consciência e entendimento das políticas públicas e educacionais, que é através da educação.

Dessa forma, com o seguimento do curso, participamos da monitoria em Filosofia da Educação I no segundo período como aluno(a) voluntário(a) e em Filosofia II no terceiro período do curso como aluno(a) bolsista. Como atividade do projeto participamos de algumas aulas das disciplinas, acompanhamento de alunos(as), grupo de estudos Simone de Beauvoir. Seguimos atuando também no Movimento Estudantil, ao participarmos da Coordenação Geral de Diretório Acadêmico de Pedagogia Presencial, desenvolvendo atividades na mediação entre o Colegiado e as demandas discentes.

Com o decorrer da graduação, fizemos parte do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB) como bolsista na vigência 2016-2017. No projeto participamos do grupo de estudos e pesquisas intitulado Observatório da Educação Popular, ligado ao PPGE. A partir dessa participação, percebemos a

² Link para acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.

necessidade de discutirmos os marcos normativos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do Campo, aprofundamos essa intenção de pesquisa no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Após a conclusão deste trabalho, foi possível identificar algumas lacunas de pesquisa e direcionamos nossa atenção para a reflexão acerca do movimento de reformas educacionais, analisando a cinesia após a aprovação da BNCC (2017).

Assim, submetemos a proposta do projeto de pesquisa e conseguimos a aprovação no processo seletivo para o Curso de Mestrado, como aluna bolsista no segundo ano, uma vez que as bolsas foram bloqueadas em 2019, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ressaltamos a importância desse suporte financeiro para a manutenção e permanência no mestrado e desenvolvimento da pesquisa. Participamos do colegiado como representação estudantil, de eventos acadêmicos como o VIII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, com publicações de trabalhos nos Anais do congresso, assim como a publicação de artigos completos em revistas científicas. Toda a publicação teve como foco o objeto de pesquisa e nos possibilitou no aprofundamento da discussão da dissertação.

Com a aprovação da BNCC em 2017, muitas discussões surgiram sobre esse documento, desde o seu processo de elaboração até o seu sentido prático, os efeitos da Base nas escolas públicas. Nesse sentido, na pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado, no PPGE-UFPB, tivemos como tema a formação inicial de professores, em que nos propusemos a investigar a configuração da formação inicial de professores(as) dentro das políticas educacionais a partir da aprovação da Base.

No trabalho de dissertação, encontramos hiatos e questionamentos, principalmente ao que se refere à confluência entre o documento e a prática docente. No caso da intenção de pesquisa no doutorado, a BNCC (2017) e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) como tema. Após analisarmos as modificações na formação inicial de professores, compreendendo os efeitos que a Base tende a produzir nas escolas públicas por se tratar de um currículo nacional, as indagações sobre suas possibilidades e impossibilidades tomaram espaço. Além disso, ressaltamos estas interrogações devido à pesquisa desenvolvida no mestrado, que se restringiu à análise documental, inquietando-nos, assim, a investigar a atuação dessa política nas escolas.

A BNCC como currículo nacional produz efeitos e resultados, o seu sentido prático está diretamente ligado ao trabalho dos(as) professores(as). É nesse sentido que

nos propusemos a prosseguir com a pesquisa diretamente com os(as) professores(as) que atuam e atuarão com as demandas da BNCC (2017) em diferentes escolas e com distintas realidades, com estrutura física e pedagógica diversa. Este documento é caracterizado pelo Ministério da Educação (MEC) como um ajuntamento de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas por alunos(as) durante a educação básica, assim como é alicerce na orientação dos currículos e projetos político-pedagógicos de todas as escolas do país.

Quando chega um documento como a BNCC, demandando agora os conteúdos e como trabalhá-los, os professores recebem a responsabilidade de efetivar positivamente essa proposta. A própria atuação docente é ressignificada para atender a uma primeira Base, ou seja, são esses(as) profissionais que terão que desenvolver em seus alunos e alunas a aquisição de habilidades e competências, independentemente se terão estrutura e apoio para isso. O pouco diálogo que ocorreu entre os formuladores da BNCC (2017) e profissionais da educação, entidades representativas e comunidade acadêmica, nos conduz para interpretações. Houve um distanciamento entre o documento legal e a análise da realidade estrutural e pedagógica das escolas públicas, tendo em vista que o diálogo não atendeu às exigências para um documento normativo como a Base.

Assim, possivelmente existem contradições entre o proposto na BNCC e a realidade das escolas públicas brasileiras. E nesta pesquisa, interessa-nos analisar o trabalho dos(as) professores(as) das escolas públicas do município de João Pessoa/PB, e especificamente o Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais, juntamente com a análise estrutural dessas escolas. Justificamos essa escolha por nossa formação inicial em Pedagogia.

Neste caso é possível que haja discrepâncias entre a realidade das escolas públicas e a instituição de um currículo nacional hegemônico como a BNCC e seus efeitos produzidos na Organização do Trabalho Pedagógico, que é nossa categoria central de análise. Consideramos como argumento de tese os seguintes termos: a BNCC tem contribuído para acentuar as desigualdades sociais e educacionais, ainda cria outras, devido ao seu distanciamento do contexto escolar e dos profissionais da educação que fazem a mediação da OTP.

A fim de fornecer direcionamento para a pesquisa, levantamos a seguinte problemática: **Como se dá a atuação do processo de OTP nas escolas no Ensino Fundamental I do Município de João Pessoa, considerando que os discursos acerca da BNCC a caracterizam, na maioria das vezes, como um currículo homogêneo?**

Para tanto, elegemos como **objetivo geral**: analisar como vem sendo a atuação da política de BNCC nas escolas municipais de João Pessoa/PB, tendo como base as políticas educacionais (nacionais, estaduais e municipais) que norteiam os processos de organização do trabalho pedagógico. E **objetivos específicos**: a) analisar as condições pedagógicas e estruturais de como as escolas do município de João Pessoa/PB desenvolvem a OTP no que se refere à atuação da BNCC; b) Identificar quais dificuldades as escolas municipais têm para desenvolver as propostas apresentadas no documento da BNCC; c) Investigar as possibilidades e impossibilidades de a BNCC atuar a partir da mediação dos profissionais responsáveis pela OTP.

Os esforços centrados no estudo da política de BNCC tiveram início no trabalho de dissertação, quando pesquisamos sobre a formação dos professores após a aprovação desse documento e analisamos os seus desdobramentos. Com isso, foi possível compreender um pouco melhor sobre o movimento de reformas educacionais que ocorrem desde 2015, e a elaboração desse documento a partir de audiências públicas, tendo como principal agente o Movimento Pela Base, com sua plataforma online³ financiada por organismos privados como o Instituto Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Sena, entre outros.

É pertinente apresentarmos a cinesia da BNCC e sua ancoragem em normativas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9.394/96), em seu Art.26, afirmando que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum”. E posteriormente, no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que dispõe através da Lei nº 13.005/2014, a orientação para a elaboração de uma base nacional comum curricular.

Mesmo legitimada por leis, a BNCC possui um caráter aligeirado no seu processo de elaboração, e promove lacunas para questionamentos e debates em torno da sua atuação (implantação, implementação) nas escolas de educação básica públicas do Brasil. Todavia, existem posicionamentos a favor e contrários a esse documento como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o GEPPC bem como estudiosos das políticas educacionais, do currículo e da formação de professores.

³ A plataforma pode ser acessada através do link: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. E podemos encontrar o histórico do processo de elaboração, os financiadores e mantenedores.

As considerações sobre a BNCC destas instituições científicas destacam o caráter homogeneizador desse documento, direcionando para a minimização da autonomia docente quando determina como trabalhar o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na educação básica através de competências e habilidades. E a responsabilidade da efetivação prática do que a BNCC expõe fica direcionada para os profissionais da educação, mas compreendemos que a Base chega às escolas orientando mais que os conteúdos, é um documento que exige reorganização estrutural e pedagógica.

Destacamos que uma política curricular como a BNCC gera modificações não apenas em sentido do conteúdo, mas também na dinâmica do processo de organização do trabalho pedagógico. A estratégia de desenvolver igualdade sociais e educacionais através da BNCC e minimizar as desigualdades, como o documento propõe. Mas isso não acontece, visto que a Base limita toda a complexidade do ato educativo a uma mera instrumentalização. Nesse ponto, entendemos que tal movimento envolve questões políticas, econômicas, sociais, culturais, enfim, questões infraestruturais.

Com a promulgação do documento da BNCC no Ensino infantil e do Ensino Fundamental em 2017, compreendemos que as escolas precisam fortalecer suas equipes pedagógicas para que se estabeleça um diálogo pedagógico mediado pelos profissionais responsáveis pelo processo de organização do trabalho pedagógico. Mas assistimos aos cortes cada vez mais severos das políticas de financiamento da educação pública, o que dificulta formação e apoio do processo de organização do trabalho pedagógico na maioria das escolas.

As discussões em torno BNCC (2017) teceram inúmeras considerações sobre o seu processo de elaboração e as implicações impositivas desse documento na prática. Desencadeando desafios, possibilidades e impossibilidades. Com isso, podemos compreender que a recepção pela sociedade acadêmico-científica desse documento não aconteceu de maneira completamente consensual. Nesse sentido, inicialmente, elaboramos o mapeamento a fim de pesquisar e analisar produções que antecederam a promulgação da BNCC (2017) e sua discussão para o ensino fundamental anos iniciais, considerando que os profissionais de educação que fazem a OTP nas escolas têm vivenciado inúmeras dificuldades pela exclusão dos sujeitos da educação do processo de elaboração. Fato que se constitui uma problemática relevante de análises dessa tese e objeto da pesquisa de doutorado em educação.

A referida pesquisa tem como título “A organização do trabalho pedagógico e a atuação da BNCC no Ensino Fundamental I: uma investigação na Rede Municipal de João Pessoa”. Mais uma vez destacamos a importância da realização do mapeamento, a fim de visualizar as lacunas no campo da pesquisa acerca da BNCC e OTP. Portanto, acolhemos alguns posicionamentos que compreendem que a revisão textual “é um dos passos mais importantes no processo de investigação” (RICHARDSON, 2017, p. 20). Por outro lado, nos juntamos a Gonsalves (2011, p. 36-37) que ressalta que essa ação “tem a finalidade de colocar o investigador em contato com o que já foi produzido a respeito do seu tema de pesquisa”.

Por conseguinte, discutiremos que a nossa intenção de pesquisa de doutorado encontra-se com relevância, dado o seu problema, tese e em relação aos dados coletados em consequência do mapeamento.

A necessidade de perceber como o tema de pesquisa está sendo trabalhado nas discussões de cunho acadêmico e o que os(as) pesquisadores(as) estão produzindo em volta da BNCC e do seu sentido prático, nos direciona para um questionamento: como a BNCC está sendo discutida no âmbito do Ensino Fundamental Anos Iniciais? Como está sendo discutida e quais as lacunas no campo de pesquisa sobre o tema? Neste sentido, esse trabalho foi desenvolvido de forma sistemática e exploratória, dando prioridade aos trabalhos de dissertações e teses que mais se aproximaram com o tema, objetivos e objeto da tese.

A fontes das publicações foram: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPB), visto que é o Programa no qual cursamos o doutorado, e a Revista Espaço do Currículo, por se tratar de uma revista do Centro de Educação da UFPB.

Tabela 01 - Fonte das publicações

FONTE	INSTITUIÇÃO/LOCAL	ISBN/ISNN	ANO
CAPES	Plataforma online de teses e dissertações		2017-2025
BDTD	Plataforma online de teses e dissertações		2017-2025
PPGE	UFPB		2017-2025

REVISTA ESPAÇO DO CURRÍCULO	v. 12 n. 2 (2019)	1983-1579	2017-2025
--------------------------------	-------------------	-----------	-----------

Fonte: Organizado pelas autoras (2025)

A BNCC foi aprovada em 2017, mas a discussão do seu documento tomou forma em 2015, com as versões para consulta pública, e com isso não sendo possível já ter dissertações e teses sobre o documento. Assim, delimitamos os anos de publicação, sendo para essa pesquisa, 2017 a 2021, com esse refinamento de período em todas as plataformas. Encontramos trabalhos anteriores que tratavam sobre a BNCC, no entanto, mais voltados para o processo de elaboração. E no caso deste mapeamento foi dado preferência a pesquisas que mais se aproximaram com a nossa temática. Usamos como descritores “BNCC”, “Base Nacional Comum Curricular”, “BNCC e Ensino Fundamental” “BNCC e Neoliberalismo” e “Currículo” e “Organização do Trabalho Pedagógico”.

Demos início ao mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e na área de busca inserimos os descritores citados, e encontramos oito dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Em seguida, a segunda plataforma foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), inserimos os termos “BNCC” e “Base Nacional Comum Curricular”, encontramos trezentos e quarenta e um trabalhos, analisamos a partir do resumo cada um e identificamos apenas DUAS teses que se debruçavam sobre a BNCC e Ensino Fundamental. As outras pesquisas encontradas centralizaram análise sobre a BNCC em alguma disciplina como artes, português, física, química, história e matemática, mas não contemplava o nosso campo de interesse. Esses trabalhos foram analisados por se aproximarem da nossa intenção de pesquisa.

Já na busca na Revista Espaço do Currículo, buscamos trabalhos a partir dos descritos apresentados, mas encontramos apenas um artigo que trata sobre a BNCC no Ensino Fundamental, sendo analisado e discutido no mapeamento.

Julgamos necessário e salutar operar o mapeamento na plataforma de teses o programa de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba, uma vez que a pesquisa desenvolvida no mestrado foi nesse programa, assim como a

pesquisa de doutorado. Consideramos importante para identificarmos se houve pesquisas desenvolvidas sobre a temática no programa.

Encontramos no PPGE-UFPB apenas uma tese que trata sobre a BNCC. Os demais trabalhos versam sobre a formação de professores após a aprovação da BNCC e a reforma do ensino médio, e por não estarem mais diretamente mais relacionados a nossa temática, esses trabalhos não foram analisados por agora.

Outra plataforma que consideramos importante para execução do mapeamento, foi a Revista Espaço do Currículo, organizada pelo grupo GEPPC/UFPB, tendo professoras do CE/UFPB como organizadoras. Assim, ao colocar os descritores no campo de busca em cada volume publicado entre os anos de 2017 a 2025, encontramos apenas um trabalho que se relaciona com a nossa temática, e assim, serão analisados.

Tabela 02 - Quantitativo das produções

FONTE	NÚMERO DE TEXTOS ANALISADOS	PORCENTAGEM
CAPES	11	75%
BDTD	2	16,7%
PPGE	0	
REVISTA ESPAÇO DO CURRÍCULO	1	8,3%
TOTAL		100%

Fonte: Organizada pelas autoras (2025).

CARACTERIZANDO OS DADOS COLETADOS

Neste tópico, iremos apresentar os dados que foram obtidos e encontrados. No caso do mapeamento, encontramos:

Tabela 03 - Trabalhos referentes à BNCC 1

Ensino Fundamental Anos Iniciais mapeados na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES

TÍTULO	AUTOR/A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	OBJETIVO GERAL
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA 4 A 6 ANOS: OS EFEITOS CAMUFLADOS	FERREIRA (2019)	ABRAMOWICZ (2003,2006, 2017), BARBOSA (2006, 2007, 2008, 2019, 2016), BUJES (2002, 2007, 2015), FOUCAULT (1998,2004, 2015, 2018)	Problematizar o documento da BNCC referente aos princípios, às práticas e às concepções que orientarão as propostas curriculares das crianças de 4 a 6 anos.
CONCEPÇÕES DE DIVERSIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ALVES (2019)	SILVA (2003, 2005, 2008, 2014), ABRAMOWICZ (2016), ARROYO (2008, 2014) DORZIAT (2007, 2015)	Investigar as concepções de diversidade presentes na Base Nacional Comum Curricular, anos iniciais do ensino fundamental.
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS COM A BNCC	PERTUZATTI (2017)	BRANDÃO (1985,1986), FREIRE (1979, 1983, 1998, 1997, 2003, 2005, 2006, 2007), GADOTTI (1981, 1988, 2007, 2019), SAVIANI (2002, 2008, 2010, 2011, 2015, 2016)	Realizar uma análise de conteúdo e documental comparativa sobre as convergências e divergências das instruções e ou concepções encontradas para o processo de alfabetização

			e letramento nas Leis que regem o Ensino Fundamental, incluindo o documento preliminar da BNCC
LER E ESCREVER: QUANDO APRENDER? A BNCC PARA A ALFABETIZAÇÃO	LOPES (2020)	VIGOTSKI (2001, 2006, 2010), SEVERINO (2007, 2020), FERREIRO (185, 1993).	Conhecer o processo de implantação da BNCC em relação ao processo de alfabetização em uma escola, analisando como Orientadores Educacionais têm significado o disposto na BNCC nesse campo.
APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E COMPETÊNCIA NAS TRÊS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): conceitos em comparação	WOLF (2020)	NÃO POSSUI PDF	
A POLÍTICA CURRICULAR DA BNCC PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A SEMIFORMAÇÃO	FOGACA (2020)	ADORNO (193, 1995, 2006, 2008, 2010), MARCUSE (1973, 1995, 1998); LIBÂNEO (2018). FREITAS (2018, 2020)	Investigar a semiformação na BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): NOVOS (VELHOS) MECANISMOS DE CONTROLE E RESPONSABILIZAÇÃO	LIPSUCH (2020)	AFONSO (2009, 2010, 2019); FREITAS (2013, 2014, 2018, 2020); GRAMSCI (1968, 1999, 2007); HYPOLITO (2012, 2020).	Investigar as principais alterações nas políticas de avaliação para alfabetização do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º, 2º e 3º anos) a partir da BNCC
RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	ZANGALLI (2020)	AMIEL (2019); FREIRE (1987, 1996, 2001); HILTON (2019, 2020)	Analisar os objetos do conhecimento que estão no formato de licença CC, correspondentes ao componente curricular de Língua Portuguesa no EFI, tomando como referência a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná
CURRÍCULOS: REDES DE CONVERSÇÕES E AÇÕES COMPLEXAS TECIDAS NOS ENTRE-LUGARES DOS ENCONTROS/NEGOCIAÇÕES SEME-ESCOLAS COMO POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO DE MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA À BNCC'	VARGAS (2020)	NÃO POSSUI PDF	
A CARACTERIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA BNCC: A POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO	RIBEIRO (2021)	Ramos (2002), Silva (2008),	Compreender a incidência

PARA O CAPITAL		Frigotto (2013), Antunes e Pinto (2017)	político- pedagógica do Estado como mediação da racionalidade hegemônica do capital, no contexto da afirmação histórica do modelo urbano- industrial de início de século XX e seu esforço constante de reestruturação
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA - BAHIA	CARVALHO (2023)	Não possui	Compreender as influências e as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental do município de Feira de Santana – Bahia em relação ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular de Educação

			Física.
--	--	--	---------

Fonte: Organizado pelas autoras (2025)

Nesta tabela, apresentamos o título da pesquisa que encontramos na Plataforma da Capes a partir dos descritores já citados o(a) autor(a) responsável, os estudiosos mais utilizados para a fundamentação teórica, tal como o objetivo geral. Há convergências entre as perspectivas teóricas em quatro dos trabalhos encontrados, mas não encontramos apontamentos referentes à OTP e as implicações da BNCC (2017) com as condições infraestruturais das escolas.

Tabela 04

Trabalhos referentes à BNCC e Ensino Fundamental Anos Iniciais mapeados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

TÍTULO	AUTOR/A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	OBJETIVO GERAL
A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM OS CONHECIMENTOS ESCOLARES	SILVA	APPLE (1989, 1997, 2000, 2006); BALL (1993, 1994, 2001, 2011); GANDIN (2003, 2009, 2015); MACEDO (2006, 2014, 2015, 2016); YOUNG (2007, 2011, 2014, 2016).	A construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o Ensino Fundamental.
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO	EMILIO	APPLE (1997, 1999); BALL (1992, 1993, 2002, 2006, 2012); GIROUX (1983, 1988, 1997); LOPES (2013, 2015); MOSCOVICI (2000, 2001, 2005, 2011, 2012)	Analisar o processo de implantação da BNCC como política de currículo.

Fonte: Organizado pelas autoras (2025)

Já na tabela anterior, expomos o título da pesquisa que foi encontrada que BDTD, usamos os mesmos descritores, e inserimos o(a) autor(a) responsável, os estudiosos mais utilizados para a fundamentação teórica, tal como o objetivo geral. Os dois achados convergem teoricamente com a nossa pesquisa, dado aos aportes teóricos de Ball (1993, 1994, 2001, 2011) e Apple (1989, 1997, 2000, 2006), Macedo (2006, 2014, 2015, 2016) e Lopes (2013, 2015).

Tabela 05

Trabalhos referentes à BNCC e Ensino Fundamental Anos Iniciais mapeados na Revista Espaço do Currículo.

TÍTULO	AUTOR/A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	OBJETIVO
<u>O ENSINO FUNDAMENTAL DA BNCC proposta de um currículo na contramão do conhecimento</u>	ORNELLAS; SILVA		Apresentar uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos estudos de Michael Young

Fonte: Organizado pelas autoras (2025)

Para fins de análise e entendimento da dinâmica de problematização que os trabalhos apresentam, as temáticas foram organizadas e agrupadas a partir das semelhanças existentes entre os trabalhos, em seus objetivos, referências e posicionamentos teóricos.

Dessa forma, as temáticas seguiram os assuntos mais abordados nos trabalhos, sendo: formação, políticas educacionais, normatividade curricular, ensino fundamental anos iniciais e BNCC, reformas neoliberais.

Seguimos o mapeamento com a leitura do resumo de cada pesquisa, assim como com a identificação das referências mais utilizadas. Ao total, encontramos nove dissertações, mas duas não possuíam o arquivo disponível, e assim analisamos sete

trabalhos: a primeira tratava sobre a falsificação na formação da BNCC que manifesta-se através da normatização e enfraquecimento da docência no que se refere ao protagonismo e autonomia; a segunda abordava sobre a priorização dos conhecimentos universais e essenciais retirando destaques dos conhecimentos diversificados; a terceira expunha a necessidade de um maior quantitativo de investimentos humano, financeiro e de infraestrutura que sejam adequados à realidade das escolas públicas; a quarta abordava sobre o modelo gerencialista a qual a BNCC faz parte, assim como a precarização, controle e responsabilização docente.

Por último, a quinta versava sobre o conceito de alfabetização e letramento que a BNCC apresenta; a sexta discorria sobre como a BNCC impõe mudanças na escola, desconsidera também o desenvolvimento das crianças por não levar em conta aspectos culturais regionais; a sétima explana a formação de capital humano expresso na BNCC, assim como a exclusão das experiências curriculares da educação infantil no documento.

No que se refere à tese, encontramos três, mas apenas duas estavam disponíveis: a primeira discutia a pressão para a aprovação da BNCC por parte das instituições, utilizando o ciclo de políticas de Ball; a segunda tratava também sobre o setor privado, organismos internacionais e avaliações de larga escala na produção do texto da BNCC, analisando também à luz do Ciclo de políticas. Já o artigo que encontramos, tratou sobre a BNCC e política de currículo a partir da teoria de Michael Young.

Destacamos que todos os trabalhos foram voltados para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, mas nenhum apresentou a discussão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico e a Política da BNCC no ensino fundamental anos iniciais. Consideramos que este objeto de estudo se apresenta como uma lacuna e se torna indispensável como objeto investigativo, sobretudo, pelo modo com que o processo de elaboração desse documento foi conduzido. Sendo assim possui muitos entraves a serem resolvidos, uma vez que conflitos e disputas caracterizaram a sua elaboração. Ainda, pelo fato de ser elaborada distante das necessidades das escolas públicas reais. Assim, reforçamos a importância e pertinência da nossa intenção de pesquisa, apresentando ainda possibilidades analíticas e metodológicas.

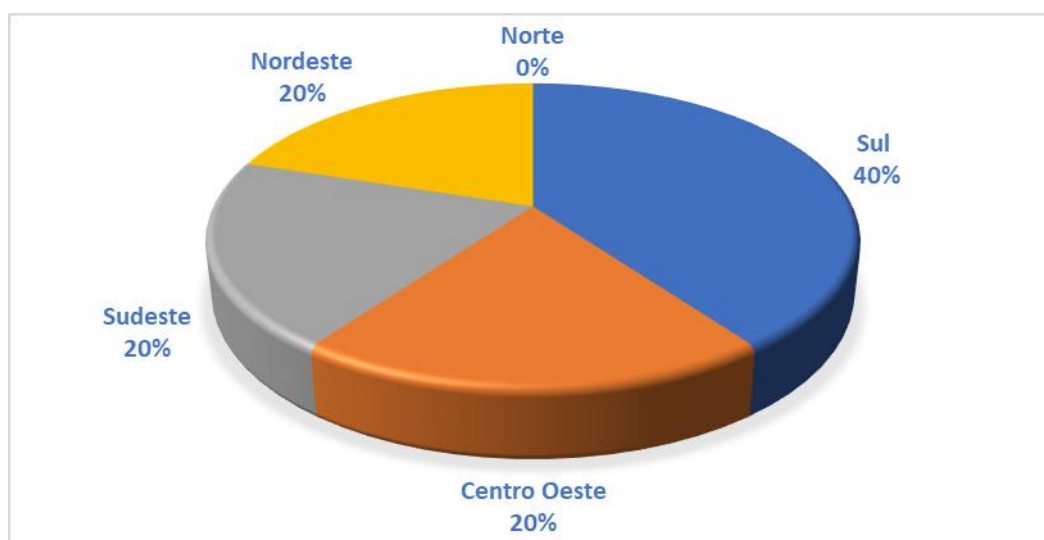
Nos textos mapeados, foi possível perceber a posição contrária sobre o documento da BNCC, bem como a problematização dos seus efeitos sobre a autonomia docente, normatividade curricular, controle da formação, bem como a forte influência de organismos internacionais e privados na produção de políticas educacionais e divergências entre o que é proposto pela BNCC e as necessidades e estruturas das

escolas públicas. Os(as) autores(as) afirmam que o documento desconsidera/invisibiliza os conhecimentos que os alunos trazem para a escola, bem como a experiências dos/as professores/as.

Compreendemos isso também como uma desconsideração com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (nº 9.394/96), que em seu Art. 3º destaca como princípios a valorização das experiências extraescolares, a vinculação entre a educação escolas com o trabalho e as práticas sociais e a valorização dos profissionais da educação, neste caso os(as) professores(as).

Julgamos pertinente também apresentar as regiões da publicação e sua predominância. Foi levado em consideração apenas a região onde houve a publicação e não a regionalidade dos/as autores. Assim:

Gráfico 01 - Gráfico representativo da distribuição das publicações por região



Fonte: Organizado pelas autoras. (2025)

No próximo tópico, iremos discorrer sobre as lacunas encontradas a partir do mapeamento.

BNCC, OTP E AS LACUNAS ENCONTRADAS

A partir do mapeamento, verificamos que há uma lacuna dentro das pesquisas elaboradas no que se refere à BNCC e OTP. Isso reforça a necessidade de

desenvolvermos o trabalho de tese, visto que é muito importante conhecer e compreender como está se dando a atuação da recente reforma da política de BNCC dentro das escolas públicas, mais especificamente na OTP. E fazemos esse destaque por já compreendermos alguns desdobramentos dessa política como a Base Nacional para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica, disposta através da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, a proposta de Base para a Formação Continuada de Professores por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 2020, movimento em torno do livro didático e das avaliações.

As temáticas que organizamos, sendo formação, políticas educacionais, normatividade curricular, ensino fundamental para os anos iniciais e BNCC e as reformas neoliberais já apontam para como podemos compreender esse documento e seus efeitos nas escolas de educação básica do país. No entanto, como não encontramos trabalhos que tratassem diretamente sobre BNCC e OTP, as dissertações e teses direcionam para uma discussão que também promove questionamentos, uma vez que a proposta do nosso trabalho de doutorado é analisar a atuação da BNCC dentro das escolas.

A BNCC chega com demandas que não são neutras, dado o seu processo de elaboração e os organismos envolvidos, como as instituições privadas. O nosso foco foi o ensino fundamental, mas também apontamos um outro movimento que gera inúmeros desafios para a educação no que se refere à reforma do Novo Ensino Médio. Trazemos isso para ilustrar como esse documento possui força de modificação de estruturas.

A realização do mapeamento nos proporcionou aprofundar a discussão em torno do movimento das recentes reformas educacionais, em especial as políticas curriculares. E nos direcionou ainda mais para a necessidade de buscarmos analisar no trabalho de tese e a atuação da política de BNCC na organização do trabalho pedagógico das escolas de Ensino Fundamental anos iniciais no Município de João Pessoa-PB. Isso é reforçado por não termos encontrado nenhum trabalho com a proposta de analisar BNCC e OTP.

Foi possível observar o posicionamento contrário à BNCC nos trabalhos que encontramos, com suas análises do contexto em que a Base foi produzida, assim como o contexto social, econômico, e, sobretudo, político atual brasileiro. A forte influência neoliberal nas reformas das políticas educacionais, com instituições privadas e organismos internacionais, aproxima cada vez mais a educação com as perspectivas do

mercado, com mão de obra para o saber fazer, e seu distanciamento com os princípios emancipatórios e sociais que a educação deve proporcionar.

Compreendemos que as reformas educacionais atuais abrem lacunas sobre a sua efetivação prática à medida que chegam às escolas e não recebem investidas financeiras para a sua implementação. Mas a lógica de responsabilidade é fortemente apontada para os(as) professores(as), que independentemente das condições das escolas, precisam atender às exigências postas pelas avaliações de larga escala, caracterizadas como investidas para “verificação da qualidade dos serviços prestados pelos sistemas de ensino” (Dentz e Bordin, 2015, p.71) O que é necessário é a responsabilização da ineficiência dessas políticas, visto que, de acordo com Hypolito (2019, p. 199) “a irresponsabilidade dessas políticas é imensa, pois, diferentemente do que apregoam os reformistas, tais políticas não são baseadas em evidências” assim como os especialistas que pensam e elaboram o texto sem conhecimento e experiência dos desafios que as escolas e seus profissionais enfrentam e vivenciam no dia a dia da sala de aula, bem como na organização do trabalho pedagógico.

Ressaltamos a importância do mapeamento para trabalhos acadêmicos por possibilitar maior conhecimento sobre a proposta de pesquisa, identificação de lacunas e a produção de questões que tencionam o debate. Este trabalho nos possibilitou investigar como a nossa proposta de tese estava sendo discutida por estudiosos do campo acadêmico e observar que há a necessidade de seguirmos pesquisando a nossa proposta, dado ao ineditismo e relevância.

Assim, nos questionamos: como se comporta a OTP a partir das recentes reformas das políticas curriculares, sobretudo, no Ensino Fundamental Anos Iniciais? Como a política de BNCC atua dentro das escolas de educação básica? Quais as possibilidades e impossibilidades da OTP diante da BNCC? É nesse sentido que iremos tecer esforços de análise no nosso trabalho de tese.

2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO

Hoje não se trata tanto de sobreviver como saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. (Boaventura de Sousa Santos. Um discurso sobre as ciências, 2010).

Para a discussão metodológica, em diálogo com Santos (2010), o conhecimento íntimo também perpassa na compreensão e apreensão do caminho a ser trilhado, bem como na escolha do método que mais se adequa com a proposta de pesquisa. E para esse processo é necessária uma revisão sólida do campo metodológico, bem como a escolha pertinente dos instrumentos que nos possibilite a percepção do nosso lócus de pesquisa, dos sujeitos, procedimento para as análises e trato com as questões éticas que a pesquisa exige, de acordo com o desenho para a coleta dos dados.

Metodologicamente, esta pesquisa tem por característica uma abordagem qualitativa. Richardson (2017, p. 67) a descreve como um “[...] meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos e grupos sociais atribuem a um problema social ou humano”. O autor destaca também a relevância da “[...] lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico” do(a) pesquisador(a). Para tanto, essa transcrição apresenta os rumos do percurso metodológico desta pesquisa alinhada aos procedimentos e objetivos que elegemos.

Outra compreensão acerca da pesquisa qualitativa que se adequa ao nosso trabalho é a de Michel (2015, p. 40), quando a autora argumenta que “[...] a pesquisa qualitativa carece de que os fenômenos sociais sejam interpretados à luz do contexto do tempo, dos fatos e análise de todas as interferências”. Ainda com a estudiosa, “na pesquisa qualitativa, verifica-se a realidade em seu contexto natural, tal como ocorre na vida real, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los, de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas nesse contexto” (2015, p.40). Dessa forma, essas determinações consubstanciam o percurso para o desenvolvimento da proposta do trabalho.

E no que se refere ao pesquisador(a), Bogdan e Biklen (1994, p. 48) nos chamam a atenção para algo que julgamos pertinente, sobretudo, ao lócus e sujeitos da pesquisa, expressando que “os investigados qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto”, e que ainda podemos apreender melhor as ações e o local. Essa colocação se adequa a nossa pesquisa por buscarmos identificar também a atuação da BNCC (2017) dentro das escolas e as suas estruturas físicas. Entendemos que esse documento exige readequação curricular, mas também apresenta demandas estruturais. Dessa forma, não podemos desconsiderar as condições das salas de aula e da escola como um todo.

Por isso nos preocupamos com as escolhas metodológicas, em vista de nos aproximarmos do nosso objeto de estudo, com os dados coletados, com as análises. Mas, essencialmente, na identificação e compreensão dos efeitos que a BNCC (2017) produziu nas escolas e sobre o nosso argumento de tese apresentado anteriormente.

Quanto aos objetivos elencados, a pesquisa se caracteriza como exploratória, dado que o tema, argumento de tese e problemática que intencionamos pesquisar, BNCC (2017) e organização do trabalho pedagógico, é pouco explorado. Essa colocação é apresentada a partir do mapeamento realizado, pois os trabalhos encontrados apenas se aproximaram do tema, mas nenhum tratou especificamente da Base e OTP, tampouco lançou questões relacionadas. Assim, a pesquisa exploratória, para Gonsalves (2011, p. 67), é uma aproximação inicial a um “determinado fenômeno que é pouco explorado”.

Caracterizando ainda a pesquisa, Gonsalves (2011) nos descreve também, de acordo com as fontes, como documental, uma vez que faremos uso de documentos, como a BNCC (2017) e a proposta de Base da Paraíba. A autora destaca a necessidade de galgar o que se entende por documento apenas as produções oficiais, afirmando que “a noção de documento corresponde a uma informação organizada sistematicamente comunicada de diferentes maneiras” (Gonsalves, 2011, p. 34). Outrossim, Michel (2015, p.28) destaca que uma variedade de documentos pode auxiliar na análise como “documentos oficiais, publicações parlamentares, jurídicas, fontes estatísticas, publicações administrativas, particulares, iconográficas, fotografias, objetos e outros”.

No caso desta pesquisa, a pretensão é a análise da BNCC (2017) e dos documentos que representam desdobramentos dessa política educacional tanto em nível nacional como estadual, identificado aqui como o lócus da pesquisa, que serão incorporadas ao trabalho, por acreditar que esses documentos significam um desenrolar da Base, como desdobramento local. Dessa maneira, “a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionadas” (Richardson, 2017, p. 258).

Caracteriza-se também como de campo, uma vez que pesquisas desse tipo possibilitam o contato direto com o ambiente de interesse, o contato face a face com os sujeitos e viabiliza a documentação mais precisa das informações. Gonsalves (2011) salienta que a pesquisa de campo proporciona a obtenção das informações com o público a ser pesquisado de forma mais direta. De acordo com a autora, “nesse caso, o

pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas” (Gonsalves, 2011, p. 69). Para esta pesquisa, o contato com os(as) professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as) foi imprescindível para a compreensão do que pretendemos no contexto prático e estrutural das escolas com a BNCC (2017).

Com isso, para a coleta de dados, utilizaremos a entrevista semiestruturada por fornecer mais solidez e possibilidade para a obtenção das informações, trazendo para a pesquisa as vozes que vivenciam a escola e sua organização, assim como identificar os desafios para o trabalho pedagógico dos(as) docentes. Dessa maneira, Richardson (2017, p. 231) salienta que a entrevista “é umas das formas que permite uma maior interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa”, tal qual destaca que essa técnica pode se ajustar aos indivíduos e às circunstâncias e “contribui para a reunião sistemática dos dados recolhidos” (2017, p. 233).

Assim, alinhado a nossa abordagem, a pesquisa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogan e Biklen, 1994, p. 49). O cuidado com os dados e o lócus de pesquisa é basilar para melhor desenvolvimento deste trabalho e o conhecimento mais próximo do real acerca da OTP e a BNCC (2017), bem como na condução das respostas à nossa problemática elencada.

Para tanto, realizamos o processo de submissão do nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, através da Plataforma Brasil, seguindo todas as normas e regras exigidas. Mas para essa ação, anteriormente, solicitamos a Carta de Anuência na Secretária de Educação do município de João Pessoa/PB. E recebemos a autorização para realizar as entrevistas em seis escolas. Fazemos esse destaque para explicar que as escolas não foram escolhidas por nós, mas foi um direcionamento da própria Secretaria. Com isso elaboramos o questionário, que constará anexo.

Nos organizamos para o primeiro contato com as escolas, apresentamos o projeto, o questionário, a Carta de Anuência da Secretaria, os documentos disponibilizados pelo PPGE-UFPB, bem como o parecer de aprovação do Comitê de Ética. Asseguramos que os(as) entrevistados(as) teriam os nomes resguardados, assim como as escolas. Após esse contato, agendamos as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado(a). No total, realizamos dezesseis entrevistas, entre professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as). A proposta inicial

foi conversar com três profissionais de cada escola, um professor(a), um coordenador(a) e um(a) diretor(a). Mas uma escola não tinha coordenador(a) pedagógico(a), e não conseguimos nos encontrar com a coordenadora de uma outra escola. Mas consideramos o material coletado suficiente para as análises.

O que pretendemos é trazer para a pesquisa as possibilidades e impossibilidades que os(as) professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as) identificam ao trabalhar com a BNCC (2017), principalmente ao que tange a OTP. Buscando ouvir as vozes que compõem a prática da escola, suas necessidades, subjetividades, acordos, negociações acerca da organização do trabalho pedagógico. E assim, fotografamos as estruturas físicas das escolas, para analisarmos esse contexto à luz do que é proposto pelo documento.

Para isso, é pertinente um diálogo mais próximo tanto com os sujeitos, para esta pesquisa os(as) professores e professoras, coordenadores(as) e diretores(as), bem como com a escola, onde possamos apreender a realidade vivenciada pelos profissionais da educação básica nas escolas públicas do município de João Pessoa /PB. “Esse encontro permite que sejam tiradas dúvidas de entendimento, e que sejam obtidas e aprofundadas percepções, tornando a informação mais completa, principalmente, no caso da pesquisa qualitativa, na qual o maior objetivo é compreender uma realidade”. (Michel, 2015, p. 86).

Mais um vez destacamos que para realizarmos as entrevistas com os sujeitos e no lócus da nossa pesquisa, escolas municipais do município de João Pessoa-PB, foi necessário a submissão do projeto ao Comitê de Ética, como forma de assegurar os aspectos éticos que a pesquisa exige, quando os trabalhos envolvem humanos. O roteiro da entrevista foi elaborado juntamente com a orientadora, adequando as questões às nossas necessidades e possibilidades. Os cuidados necessários foram tomados para preservar a identidade dos(as) profissionais da educação, bem como das escolas.

E para a análise dos dados utilizaremos o suporte teórico-metodológico Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992), por compreendermos que a política não é um processo estático, mas, caracteriza-se por ser dinâmica, principalmente no que tange às intenções das políticas educacionais. Destarte, com a contribuição de Ball, Maguire e Braun (2021) acerca do processo de atuação de políticas educacionais. Daremos ênfase mais adiante para essa colocação. Mainardes (2006) enfatiza também o seu caráter multifacetado e dialético, assim como a “natureza complexa e controversa da

política educacional” e ressalta ainda a “necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (Mainardes, 2007, p. 27).

Justifica-se a escolha de utilizarmos as contribuições de Ball (1992, 2016, 2021) para as análises por termos utilizado como aporte teórico-metodológico de Ball e colaboradores (1992) no nosso trabalho de dissertação de mestrado, em que fizemos o uso do Ciclo de Políticas para compreendermos a formação inicial de professores após a aprovação da BNCC (2017). Analisando os projetos e disputas nas políticas educacionais de formação de professores em contexto neoliberal. Fazendo uma extensa análise da cinesia global de reformas educacionais e sua influência no cenário brasileiro, destacando os grupos empresariais, setores privados na elaboração de políticas educacionais como a BNCC (2017) e BNC-Formação (2019).

A escolha pelo ciclo de políticas se deu por conta da sua adequação a nossa intenção de pesquisa, como é explanado nas colocações de Mainardes (2006) sobre a constituição de referencial analítico para utilizar na análise de programas e políticas educacionais, permitindo “a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seu efeitos” (p. 48). À luz do contexto em que a BNCC (2017) foi elaborada, chamamos a atenção para o que o referido autor destaca acerca dos trabalhos recentes de Stephen Ball, no que diz respeito a sua contribuição para as análises em relação às influências globais e internacionais no processo de elaboração de políticas educacionais.

Levantamos isso dado ao processo de construção da Base, com forte influência do setor privado e a valorização demasiada concernente às habilidade e competências que são instituídas como um conjunto de direitos de aprendizagem em toda a educação básica. Para a pesquisa, a análise do contexto de elaboração da BNCC (2017) forneceu subsídios para compreendermos o documento desde os idealizadores até a sua instituição.

Para tanto, a utilização do ciclo de políticas nos forneceu, inicialmente, três contextos, sendo o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. No entanto, julgamos necessário explanar sobre essa organização. A priori, a proposta do ciclo era organizada a partir de arenas ou facetas políticas, como a “política proposta”, a “política de fato” e a “política em uso”. A primeira se refere a política oficial no tocante ao governo, conjuntos de execução e escolas. A segunda pertence aos textos que oferecem sustentação à política proposta, oferecendo viabilização para o exercício dessas políticas. Já a terceira compreende os sujeitos na mobilização dos

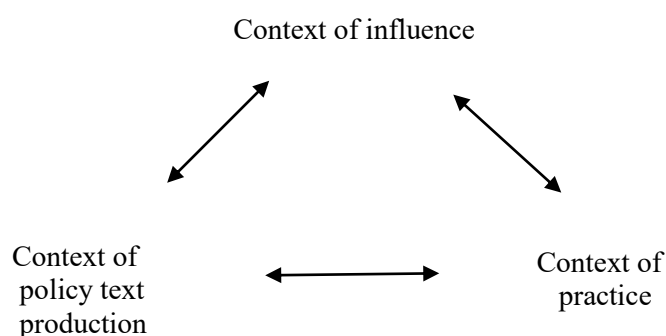
discursos frente ao processo de implementação das políticas.

Porém, mais adiante em seus estudos, Ball e Bowe romperam com a formulação, porque consideraram a rigidez da linguagem e isso era o oposto do que os estudiosos pretendiam. Esse movimento deu-se a partir da percepção das intenções e disputas que exercem influência em torno da política, bem como as facetas e arenas “se apresentavam como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político” (Mainardes, 2006, p. 49).

Os contextos que constituem o ciclo, de modo inicial, são: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática, são caracterizados por estarem correlacionados, não possuem dimensão atemporal ou sequencial, bem como não apresentam linearidades. Segundo Mainardes (2006, p. 50), cada contexto “apresenta arenas, lugares e grupo de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”. Alinhados com a pesquisa, iremos debulhar em tópicos os contextos que formam o ciclo de políticas apresentado até o momento, por apreendermos que os três primeiros ciclos correspondem ao que nos propusemos a pesquisar, salientando que dois outros contextos entraram na sua constituição e somam para análises das cinesias das políticas educacionais.

Contudo, utilizamos para o desenvolvimento das análises os três da construção inicial, mas não excluimos a possibilidade de usarmos todos porque adequações poderiam ser necessárias, estando as presentes colocações passíveis de alteração. Para compor o que dissertamos:

Figura 1 - Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making)



Fonte: Bowe, Ball e Gold, 1992, p. 20

Compreendemos que o contexto de resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política também constituem o ciclo. Destarte, apresentamos a composição completa:

Figura 2 - Ilustração do ciclo de políticas



Fonte: Organizado pelos (as) autores (as) (2020).

A seguir, iremos centrar esforços para discorrer sobre os contextos que utilizamos, com destaque sobre a sua organização e relevância para a pesquisa. O processo que circunda as análises sobre políticas educacionais “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (Mainardes, 2006, p. 50)

1.1. Contexto de influência

Por conseguinte, o contexto de influência se configura no espaço onde as políticas públicas têm início, bem como onde os discursos são montados, e é nesse contexto que o que significa ser educado e as finalidades da educação apresentam-se como resultados das influências exercidas pelas disputas dos grupos de interesse. As redes sociais detêm grande relevância, atuando nesse contexto no interior dos partidos políticos, tomando espaço dentro do governo e nas dinâmicas legislativas.

Mainardes (2006) acentua que é “nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (p. 51), podendo ser compreendidas de duas maneiras. Primeiro o papel dos organismos internacionais, na execução do “empréstimo de políticas” e a venda de soluções através de livros, conferências e exposições de estudiosos que expõem suas ideias, um deslocamento de ideias como resultado do trabalho das redes de políticas.

Já a segunda refere-se ao trabalho das agências multilaterais que financiam e promovem esse tipo de evento, leia-se a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), World Bank, Banco Mundial, Unesco e o Fundo Monetário Internacional (FMI), e acontece também uma “migração de políticas” promovida pela globalização. No entanto, esse deslocamento não se configura como uma transferência, visto que, de acordo com Mainardes (2016, p. 52), “as políticas são recontextualizadas dentro dos contextos nacionais específicos”, em que os Estados-nação propiciam a relação de influência do global no local. O que antecede o texto tende a relevar intenções, e ao estudarmos o processo de elaboração do documento da BNCC (2017), podemos compreender mais o texto, suas finalidades e realizar a leitura de maneira analítica.

1.2. Contexto da produção de texto

Até por já identificarmos o movimento das instituições privadas em volta do processo de formulação da Base, direcionamento como habilidades e competências, desbobramentos em outros campos, como da formação de professores(as) e reorganização curricular. Temos que tratar diretamente o texto, e neste caso eles são a representação da política, e isso ocorre de diversas maneiras, como a composição de textos legais em correspondência oficial, comentários formalizados ou não sobre determinado texto, declarações oficiais, vídeos e demais redações oficiais e formais.

Mainardes (2006), nos direciona para um sentido desse contexto, muitas vezes esses textos podem apresentar contradições e a coerência pode estar distante das pretensões. O autor citado salienta que “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (Mainardes, 2006, p. 52). Há também nesse contexto, os resultados das disputas e acordos, com atuação direta nas esferas da produção dos textos políticos, por parte dos grupos de interesse que buscam controlar as representações da política por

meio da competição.

O documento da BNCC (2017) é exposto como texto, que carrega influências das disputas. Portanto, de acordo com Mainardes (2006), as políticas se configuram como introduções textuais, no entanto, são constituídas também de limitações, impossibilidades e possibilidades. É nesse sentido que a pesquisa pretende centrar esforços de análise, o autor profere que “as respostas a esses textos tem consequências reais” (p. 53). E essas consequências acontecem em escolas reais, com necessidades, dificuldades, estrutura física e pedagogia desconformes. Ball e colaboradores (1992), nos oferecem o contexto da prática como subsídio de adentrar nesse campo. É sobre o que iremos discutir no próximo tópico.

1.3. Contexto da prática

As intervenções textuais chegam aos espaços concretos conduzidas pelas disputas de interesse dos grupos de competir o significado do que é ser educação, através de documentos como a BNCC (2017). Porém, os textos políticos estão passíveis de interpretações e recriação, é no contexto da prática onde isso ocorre, é onde a política “produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 53). Para Ball e colaboradores (1992), a política não acontece de maneira simplista, apenas implementada, mas podem ser interpretadas e recriadas. E os formuladores das políticas não possuem o controle dos significados dos textos quando chegam nas escolas.

Isso ocorre em virtude da variedade de leitores, suas experiências e histórias, logo, muitas interpretações e reinterpretações são possíveis. O olhar dos profissionais da educação não é uno, tampouco recebem com passividade propostas como a BNCC (2017), o texto adentra às escolas e podem ter trechos ignorados, rejeitados, incompreendidos. E a interpretação também pode participar de um processo de disputas, de modo que algumas colocações predominem e outras tendem a sucumbir. É como Mainardes (2016, p. 53) aponta quando defende que “esta abordagem assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais [...]”.

Destacamos que isso ocorre após o êxito das influências exercidas sobre a produção do texto da política, tendo como resultado também mudanças nos currículos, na formação docente, exigindo uma atuação docente para produzir novos sentidos de

formação dos(as) alunos(as). O contexto da prática foi preponderante no trabalho de dissertação, por nos possibilitar uma política dentro da realidade das escolas públicas com alunos e professores(as), assim como perceber e analisar o aspecto estrutural das escolas. E nos suscitou questionamentos sobre a atuação da política de BNCC dentro da OTP das escolas.

Embora os profissionais que vivenciam a escola sejam criativos na atuação das políticas, em suas mais plurais realidades, o controle sobre a prática docente está diretamente condicionado às políticas mensuráveis de ênfase nos resultados. Cada vez mais avaliações estão sendo utilizadas para medir o rendimento da escola, sem considerar as condições reais dessas escolas, tampouco as condições de trabalho dos(as) professores(as).

Assim, daremos ênfase a partir da contribuição do contexto da prática, em virtude da intenção de investigação, sendo “[...] a arena da prática para a qual a política se refere, para a qual é endereçada” (Bowe; Ball; Gold, 1992). A proposta também é possibilitar que os(as) professores apresentem suas colocações sobre o processo de formulação da BNCC (2017). Isso nos inquieta, pelo tempo exíguo em que ocorreu, e Mainardes (2016) já aponta que “nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas” (p. 53). E ouvir as vozes dos(as) profissionais, dentro das escolas, é a diretiva maior da pesquisa.

Ilustrativamente, consideramos pertinente apontar as contribuições de Ball para a nossa dissertação para apresentarmos como a nossa proposta de pesquisa atual é atravessada pelas colaborações do autor. E também apresentar a nossa aproximação com os aspectos teóricos-metodológicos de Ball (1992; 2016; 2021). Até por já entendermos como ocorre o processo de elaboração e instituição da BNCC (2017). Entretanto, para esta pesquisa, não utilizaremos o ciclo de políticas. Iremos centrar esforços para analisarmos os dados coletados à luz do conceito de atuação, que iremos explicar mais à frente.

1.4 A atuação: o que diz Ball e colaboradores

Ball, Maguire e Braun (2021) chamam atenção para como as escolas fazem as políticas discorrendo sobre a necessidade da percepção da política além de sua implementação, mas considerando as suas atuações. Esse posicionamento é apresentado por observarem a atuação de políticas com um enfoque mais dinâmico e não linear do

complexo compositor do seu processo, envolvendo ainda as suas ações personalizadas, ou seja, a reconstrução e construção das identificações dos(as) professores(as), em vista de que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos da política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

Dessa forma, os autores compreendem que as políticas são atuadas. É nessa perspectiva que nos ancoramos, também pelo entendimento de como as escolas são constituídas na prática de diferentes formas, gerações, professores e suas disposições, e contextos de mudança. Contaremos com a contribuição dos estudos de Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992) para entender como as políticas atuam dentro das escolas através de seus atores efetivos, professores e professoras, percebendo também a atuação dentro de escolas reais com estruturas físicas e pedagógicas distintas.

Tomamos a fala de (Ball; Maguire; Braun, 2016) para visualizar de forma mais objetiva, quando “[...] estou interessado em como as políticas adentram e são acomodadas em contextos particulares”. Dessa maneira, é necessário analisar o contraste entre o pedagógico, que a BNCC apresenta idealizado, e o estrutural da realidade das escolas a partir da prática.

Para realizar a pesquisa e a construção dos dados é importante contarmos com uma metodologia que atenda ao que estamos nos propondo, sobretudo, forneça estrutura para tornar possível irmos a campo com instrumentos sólidos e com intenções bem definidas. E, dessa maneira, analisar a relação entre as possibilidades e impossibilidades da BNCC (2017) a partir dos discursos dos(as) professores(as) que estão no contexto da prática e a estrutura real das escolas públicas do Ensino Fundamental, anos iniciais, do Município de João Pessoa/PB.

Há persistência de questões em volta da BNCC (2017) e seu sentido na prática a partir das demandas que o documento propõe. A BNCC (2017), como compreende Rocha e Pereira (2019), é um currículo normativo, que segue uma “lógica racionalista e irreflexiva”, produzindo efeitos, mas também prejuízos à autonomia docente. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico, em dois de seus núcleos constitutivos, objetivos e métodos, é remodelada para sustentar propostas, muitas vezes, como Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam, por formuladores que idealizam uma mesma condição de escola e com os melhores cenários.

Freitas (2014, p. 1052) argumenta que, definindo os objetivos, a próxima ação é exercer controle sobre os métodos, conduzindo, dessa maneira, o trabalho pedagógico da sala de aula de forma mais padronizada e “[...] esvaziando a ação dos profissionais da

educação sobre as categorias do processo pedagógico”. O trabalho dos(as) professores(as) tende a receber uma nova caracterização, o caminho é mais condicionado a regras, prestações de contas, exigência em liderar *ranks*, seguindo uma lógica de mensuração através de avaliações e plataformas.

Destarte, uma política curricular como a BNCC (2017) acarreta modificações não apenas de conteúdo, mas também na dinâmica da organização do trabalho pedagógico. A estratégia de desenvolver igualdade e minimizar as desigualdades, como o documento propõe, é apenas no sentido metodológico, mas isso não acontece, visto que a Base limita toda a complexidade do que é o ato educativo.

Isso envolve questões estruturais, pedagógicas, financeiras, sociais e culturais. Desse modo, ela se inclina na promoção de efeitos por se tratar de um currículo nacional. As implicações que a Base tende a produzir dentro das escolas, até por nos interessarmos na identificação das possibilidades práticas sobre o que é proposto pela BNCC e a situação real das escolas públicas de educação básica, conduz as escolhas para a fundamentação e metodologia do trabalho.

O que buscamos compreender é o que pode resultar de um currículo nacional, homogêneo como a Base (2017). Apple (2011, p. 76, grifo do autor) cada vez mais o apresenta como um “um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais”, considerado como “indispensável para elevar o nível e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos”. Uma imposição curricular é direcionada para a escola e, assim, sentimos a necessidade de analisar se a prática de quem vive a/na escola cotidianamente foi modificada a partir das políticas curriculares educacionais e também identificar se esses(as) profissionais receberam apoio estrutural e pedagógico.

Com a instituição da BNCC (2017), compreendemos que as escolas precisam ter uma estrutura para o desenvolvimento de habilidades e competências estabelecidas por esse documento. Mas assistimos cortes severos na educação entre os anos de 2016 a 2022. Não foi possível visualizar investidas no aspecto estrutural, de formação e apoio ao trabalho pedagógico e seus núcleos constitutivos. Pelo contrário, essa cinesia segue uma lógica de responsabilização que vem como resultado dessa política. À medida que a Base chega com demandas, a responsabilização pelos resultados é direcionada para o/a profissional que está dentro da sala de aula.

Rocha e Pereira (2019) afirmam que a BNCC (2017) exige um professor técnico e performático, especificamente, projeta uma atuação docente e uma organização

curricular. Mas não identificamos a chegada de recursos pedagógicos e financeiros para o acompanhamento do trabalho a partir da BNCC (2017). Os entraves entre o que é proposto e o que é possível adentram no campo curricular, onde acontece a sistematização e direcionamento do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, Lopes (2019, p. 61) considera “não ser necessário nem possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas”, justificando que “o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender as demandas e necessidades que não são homogêneas”.

Ball, Maguire e Braun (2021) destacam que “algumas escolas têm mais recursos; as escolas têm diferentes consumos de estudantes e têm necessidades diferentes”. A BNCC (2017) orienta agora a produção de currículos, as suas precisões atingem fortemente o profissional que experiencia a prática. De acordo com Apple (2011, p. 71) o currículo “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. Efeitos serão produzidos, e a reorganização das escolas será primordial para a efetivação da BNCC (2017) na prática.

É como Apple (2011, p. 90, grifo do autor) aponta: “se estivermos preocupados com o ‘tratamento realmente igual’ – como acho que devermos estar - devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes”. O autor ratifica, acerca do currículo, que “o diálogo nacional começa pela análise concreta e pública de “como estamos diferentemente posicionados na sociedade e na cultura”. Um currículo nacional pode reconhecer diferenças, mas “serve também para resgatá-las, dentro do suposto consenso em torno do que deveríamos ensinar. É parte de uma tentativa de reinstituir o poder hegemônico que foi abalado pelos movimentos sociais” (Apple, 2011, p. 91).

E este poder recebe a influência de dois eixos: neoliberalismo e o neoconservadorismo; ambos exercem muita força sobre as relações entre políticas globais e políticas curriculares nacionais. Isso desagua no trabalho dos(as) profissionais da educação. Com a presença ativa do setor econômico na produção das políticas educacionais, a busca por “uma eficiente ‘produção’ de melhor ‘capital humano’ e de representar um anseio nostálgico por um passado romantizado” (Apple, 2011, p. 86-87) traz para dentro de agenda reformista a necessidade de atender aos mandos dos grupos responsáveis, ou/e que a financiam.

De acordo com Pinto (2019, p.45) “há um pacote de reformas vigente, que formulam e reformulam políticas educacionais”. E Hypolito (2019, p. 199), enfatiza que “a irresponsabilidade dessas políticas é imensa, pois, diferentemente do que apregoam

os reformistas, tais políticas não são baseadas em evidências”. Esses grupos, como destaca o autor, nem sempre se apresentam em coesão, mas possuem êxitos na elaboração e instituição de políticas educacionais.

Conforme Branco, Zanatta, Branco e Nagashima (2018, p. 12),

Nessa perspectiva, embora o papel da escola pública nem sempre está claro e ela sofra influências de estruturas de poder que desvirtuam seu papel social, deixando-a carente de significados para os alunos, é inegável sua importância na construção manutenção da sociedade, tornando-se indispensável como instituição mediadora dos valores sociais.

Hoje há uma forte aproximação dos ideais educacionais com as necessidades do mercado, e isso vem se solidificando principalmente a partir de reformas educacionais dos anos de 1990, valendo salientar que a BNCC reforça essa afirmativa, visto a sua caracterização que já apresentamos. E assim, a interferência também de “organismos internacionais nas reformas do Estado influencia diretamente na legislação, na retração da atuação do Estado, na expansão do mercado capitalista e nas demais reformas educacionais, promovendo uma regulação no sistema de ensino”. (Branco, Zanatta, Branco e Nagashima, 2018, p.12).

De acordo com os(as) autores, tivemos perdas significativas no que se refere ao avanço educacional, como resultado da postura neoliberal que o Estado adotou, em posição de submissão aos ideais mercadológicos. Isso acarreta no distanciamento entre escola e os princípios de emancipação, igualdade, para o social, fragilizando assim a formação para compreender as estruturas de poder e dominação.

Nesse sentido, para Silva (2019, p. 130):

É possível afirmar que houve uma subordinação da formação humana aos imperativos de adequação a demandas postas pela via unilateral do mercado de trabalho. Firma-se, assim, uma perspectiva economicista de formação, decorrente do emprego de critérios, pressupostos e métodos próprios da economia, isto é, do mundo da produção de mercadorias e serviços, na definição dos processos formativos e das políticas a eles vinculados.

E todos os trabalhos que encontramos através do mapeamento expuseram colocações sobre esse movimento em torno da educação, com ênfase no papel das instituições privadas e organismos internacionais no desenvolvimento de políticas

educacionais, que voltou através da promulgação da BNCC, nas políticas curriculares. Isso nos fornece ainda mais interesse em pesquisar a atuação desse documento na prática, tendo em vista também, por encontrarmos trabalhos que utilizaram os estudos de Ball e colaboradores (1992), para as análises teórico-metodológicas.

Damos destaque ao contexto neoliberal em que a BNCC foi disposta em lei, já no governo de Michel Temer, após o *impeachment* da presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff, assim como a pontuação desse cenário político nos trabalhos encontrados e seus desdobramentos em políticas de comparação, avaliações de larga escala para educação básica direcionada para alunos(as) e professores(as).

No que se refere à forte influência do setor empresarial no movimento de reformas educacionais, é vendido por eles a ineficiência das escolas públicas à medida que financiam e promovem debates sobre políticas de padronização curricular, como a BNCC, que está distante das realidades das escolas públicas brasileiras, assim como os especialistas que estiveram à frente da elaboração do referido documento.

Apple (2003) apresenta a história de Joseph para ilustrar como isso acontece de maneira a produzir resultados negativos na manutenção de alunos(as) na escola. Ao relatar a sua experiência em uma escola em East Coast, nos Estados, e enfatiza a deterioração do prédio, com sua localização em uma das mais pobres do país, o autor explana que ao receber a orientação de colocar as cadeiras em círculos, percebeu que não havia o número suficiente para todas as crianças. Com isso, o estudioso expõe que esse foi o seu primeiro aprendizado, mas não o último, evidenciando que “no sentido de compreender o currículo e aqueles que o planejaram viviam num mundo irreal, um mundo fundamentalmente desconectado da minha vida com aquelas crianças naquela sala de aula” (Apple, 2003, p. 4).

Podemos questionar como a BNCC adentrará nas escolas. Como a política de BNCC será acomodada dentro das escolas com suas estruturas físicas, pedagógicas, sociais, culturais, políticas e financeiras distintas? Os seus idealizadores e financiadores possuem intenções precisas. Aqui nos ancoramos no tensionamento que Spring (2018, p. 9) apresenta, “por que tantos economistas estão envolvidos em pesquisa e em políticas educacionais?”. Para tanto:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para

a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas como objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (Silva, 2015, p. 12).

Essa aceitação dentro da educação básica acontece de maneira direta, essencialmente por termos mecanismos de controle que reforçam e estreitam a relação entre educação e o referencial por competências com os princípios econômicos dentro dos processos de formação dos(as) alunos(as). Reforçando e tendo como base a busca pela eficiência, competição e produtividade, com o foco no saber fazer, e distanciamento dos pressupostos teóricos e desenvolvimento humano social, cultural e político.

A discussão das temáticas encontradas se deu pela relação que elas apresentaram entre si. Acentuando a compreensão do documento mencionado, uma vez que corroboram com o entendimento de Rocha e Pereira (2019, p. 2005) sobre a política da BNCC, expressando que esse documento “constrói um discurso normatizador e regulador, principalmente quanto à sua intencionalidade de alinhamento das políticas de avaliação, formação docente, material didático e outras à política curricular”. É nessa perspectiva que nos ancoramos e compreendemos a BNCC, sobretudo, no que as autoras assinalam sobre os efeitos produzidos no contexto da prática e na organização escolar.

No que se refere à prática, utilizaremos o conceito de atuação, como já mencionado anteriormente, para conduzir nossas análises e também para compreender o processo de políticas educacionais dentro das escolas. Sendo assim, nos aportamos no que Lopes e Macedo (2021) apresentam, visto que esse conceito “é um processo emoldurado por fatores institucionais envolvendo uma gama de atores. É tanto interpretação como tradução, reunindo dinâmicas psicossociais, históricas e contextuais relacionadas a textos e imperativos para produzir ação”, bem como agendas políticas.

Essa escolha se deu por compreender a partir de Ball, Maguire e Braun (2021), que os(as) professores(as) possuem papel preponderante na atuação de políticas educacionais, suas subjetividades são consideradas. Os autores chamam a atenção para “a escola como espaço tempo em que as políticas estatais se hibridizam e assumem

novas significações” (Lopes e Macedo, 2021). Tal perspectiva se relaciona muito com a nossa intenção, que é entender os efeitos da política de BNCC dentro das escolas analisadas.

Há ainda uma preocupação que nos toma e que Ball destaca, que é o trabalho dos(as) professores(as) e a escola, dado que há uma teia de políticas em circulação dentro das instituições escolares, e sua existência dentro desses atravessamentos. As políticas estão acontecendo dentro das escolas, na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), com o livro didático, avaliações de larga escala, formação inicial e continuada de professores(as), no financiamento da educação básica. Concomitante a isso, políticas curriculares adentram às escolas e exigem do trabalho docente readequações nem sempre possíveis dentro do contexto real em que a escola está situada.

Além disso, exigem também da escola uma estrutura física e pedagógica adequada a uma nova demanda, uma vez que a sua condição real é desconsiderada e não discutida no processo de construção e elaboração de um documento como a BNCC (2017), como já destacamos no início desse trabalho através de estudos anteriores.

Outro ponto sobre a atuação de políticas que Ball, Maguire e Braun (2021) sinalizam é para alguns fatores que colocam as escolas como espaços unilaterais para a atuação de políticas, como a diversidade de estudantes, a comunidade e a relação com escola, professores, recursos, necessidades diferentes. E nos chamam a atenção para os(as) professores(as) e sua criatividade ao tratar as políticas na prática, como atores dessas políticas. Mas também direcionam a discussão sobre os limites dessa criatividade, “os enquadramentos discursivos e materiais que produzem algumas interpretações possíveis da política e excluir outros” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 22).

Acreditamos que vale aludir que o trabalho de Ball e atuação das políticas acontece através de uma longa e extensa pesquisa que o levou a expor que em suas escolas do estudo de caso, “as políticas foram ‘personalizadas’ e estavam ativas na construção e na reconstrução das identidades profissionais de vários atores de políticas. Assim, as políticas foram atuadas e não implementadas. Há nesse processo negociações, lutas sobre o que pode ser realizado no contexto prático, como a construção e reconstrução de interpretações.

A partir da problemática levantada e dos objetivos elencados, direcionamos a discussão sobre políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico, currículo e docência. Sobre políticas o seu entendimento aqui é “tomado como textos e ‘coisas’ (legislações e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são

complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 25). Com esse propósito, intencionamos interpretar e compreender ações. Nesse sentido, a escolha metodológica dar-se a partir de uma “abordagem de pesquisa que combina dados de coleta modernista e teorização pós-estrutural” (Avelar, 2016, p. 3).

Assim, com a pesquisa não objetivamos uma resposta absoluta, a partir do entendimento que existem verdades, diferentes formas de compreender e visualizar propostas e interpretações: neste caso, as políticas educacionais. Tomados por Ball, Maguire e Braun (202, p. 30) intentamos depreender de quais modos políticas como a BNCC (2017) são “interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos e de valores são utilizados em um processo complexo e híbrido de atuação”.

É na escola que os entraves entre o que é proposto por políticas educacionais também tomam forma no contexto prático. A política é escrita “nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (p. 25). O termo implementação de políticas educacionais não é utilizado por entendermos “a atuação de políticas como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 30-31). Dessa maneira, essas colocações se relacionam com a perspectiva metodológica pós-estrutural que adotamos neste trabalho. Por nossa compreensão sobre política e a busca por analisar múltiplas maneiras.

1.5. Análise dos dados: Stephen Ball, atuação e suas contribuições.

Neste trabalho especificamos o corpus analítico em:

- BNCC (2017): versão final;
- Dados coletados através da realização das entrevistas semiestruturadas nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – Anos Iniciais de João Pessoa-PB

Ao citarmos Avelar (2016), e sua colocação acerca da abordagem e teorização pós-estrutural a partir das contribuições de Ball (1994; 2021), buscamos elucidar que essa perspectiva nos fornece múltiplas maneiras de analisar, em busca de compreensões e não verdades absolutas. A obviedade está na contramão do que o pós-estruturalismo defende e o que Ball (1994; 2021) chama atenção nas análises de políticas educacionais. Assim, o pós-estruturalismo como “um movimento de pensamento, uma complexa rede

de pensamento, que corporifica diferentes práticas” (Peters, 2000, p. 29) e reúne as aspirações em conjunto com a abordagem metodológica de Ball (1994; 2021) e encontra-se relacionado fortemente com a nossa proposta de pesquisa, assim como a busca por análises além do óbvio.

Nesse sentido, os textos e os discursos são latências em nosso trabalho. Até por nos interessarmos acerca de como as políticas são vividas e atuadas ou rejeitadas dentro das escolas. Com ênfase no trabalho docente, que são atores e protagonistas das políticas educacionais dentro do seu contexto prático. Neste caso, a BNCC (2017) e a OTP dentro das escolas que realizamos as entrevistas e foram analisados os seus contextos estruturais.

No que se refere às políticas, Ball, Maguire e Braun (2021, p. 31) destacam que:

Elas ‘falam’ de formas diferentes para grupos específicos da escola e para especialistas, disciplinas, ou grupos com a mesma idade são (às vezes) encenadas/atuadas de forma diferente dentro da mesma escola por diferentes atores de políticas – por exemplo, dentro de diferentes departamentos disciplinares ou na administração da escola ou área técnicas. Algumas políticas também se aglomeram para formar agrupamentos de políticas, conjuntos de políticas inter-relacionados e que mutuamente se reforçam, que podem, em alguns casos, ‘sobredeterminar’ a atuação -como é o caso dos ‘padrões’ e do ‘comportamento’.

Não podemos desconsiderar esses cenários nas nossas análises, sabemos da responsabilidade e seriedade que uma pesquisa sobre políticas educacionais exige. As diversas maneiras de compreender um fenômeno é fator de seguimento neste trabalho, até por já termos identificado a complexidade do processo de elaboração da BNCC (2017). Isso fica mais complexo quando adentramos no contexto da prática, alcançando que as políticas e suas elaborações são mais fáceis que suas atuações, até porque não há uma única política sendo atuada dentro das escolas. Há um composto de dispositivos que são definidos para diminuir as chances do não exercício de propostas e políticas educacionais como a BNCC (2017).

Nesse seguimento, à luz do aporte teórico escolhido para o desenvolvimento e análise dos dados coletados na pesquisa, buscamos visualizar os elementos que constroem as atuações. Para isso, seguimos para apreender “como os indivíduos e grupos de atores diferentes interpretam e atuam as políticas em contextos específicos de múltiplas demandas de políticas, dados e recursos disponíveis para ele” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 37).

Esses contextos são as escolas, dentro de suas estruturas físicas e pedagógicas. Levamos em consideração também os aspectos socioculturais, contextuais e históricos e suas implicações para as escolas e suas atuações de políticas. Levantamos essas colocações por compreender que a BNCC (2017) possui característica homogênea, prescritiva e tende a favorecer o engessamento da OTP. Mas isso será melhor aprofundado no capítulo das análises, após a sistematização e organização dos dados coletados. No entanto, é pertinente fazer esses levantamentos para reforçar a importância dos nossos referenciais teóricos-metodológicos e sua contribuição para as pesquisas sobre políticas educacionais, com uma abordagem que busca compreender a atuação de políticas.

Essa extração acontece através da cinesia teórica e metodológica, mas também atravessadas pelo compromisso e preocupação com as reformas educacionais que estão adentrando às escolas através do currículo. E para isso precisamos nos comprometer em apreender o nosso lócus, as escolas, os dados coletados e levar o contexto a sério. As políticas são praticadas e atuadas em conjunturas materiais, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2021), “o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporadas nas análises de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional” (p. 49). É nesse sentido que os nossos esforços de análises irão se organizar e realizar o tratamento dos dados coletados, sempre considerando as múltiplas facetas, os diversos cenários e maneiras e subjetividades.

A seguir, iremos discorrer sobre o capítulo teórico, que busca na identificação nas alterações no cenário educacional brasileiro a partir dos anos de 1990, apresentando as repercussões no currículo. Iremos analisar o contexto histórico e as alterações normativas na Constituição Federal de 1988, LDB (9.394/96), Parâmetros em Ação, DNC's (2010), PNE. E também apresentaremos a perspectiva curricular que defendemos.

3. O CENÁRIO E AS TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO: AS POLÍTICAS EM ATUAÇÃO

É pertinente direcionar a discussão sobre a educação também para uma visão contextual acerca de seus processos constituintes, levando em consideração que os cenários econômico, político, cultural, social e político exercem grande influência nas finalidades educacionais, assim como provoca transformações no modo como as

políticas educacionais são elaboradas e atuadas. Assim, há uma premissa de exigência de formação humana para atender as demandas que o momento exige.

É sabido dizer que a Constituição Federal de 1988 (CF) é um marco histórico para a educação, visto que reúne no Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Dessa forma, compreendemos que todos os esforços empregados para a organização da educação básica brasileira partem dessas premissas. Mas destacamos a importância da CF (1988) levando em consideração o processo de organização da educação pública após a sua promulgação.

Nesse sentido, havia vontade e necessidade de apresentar orientações para a substanciação das disposições educacionais e escolares em seu sentido pedagógico, estrutural e formativo e para o estabelecimento do Estado de direito. Com isso, no Art. 22, no que se refere às competências da União, no inciso XXIV esta poderá legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Já nos anos de 1990, o Brasil atravessou, no que se refere à educação, um movimento de reformas educacionais, principalmente nas políticas educacionais, dado os seus momentos de política governamentais instáveis e de novos ideários adentrando o país com sólido apoio e grande poder organizacional, sob a influência da globalização com os organismos multilaterais demandando mudanças na ordem econômica, social, política e cultural.

Como resultado também desse cenário, a competitividade adentra às estruturas públicas de educação e temos o aumento do controle a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Cursos e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Seguindo-se a essa cinesia, Vieira (2011, p. 201) destaca que “é desencadeada uma ampla reforma curricular no ensino fundamental” a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a autora enfatiza a finalidade desse documento, que é “a elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico em função da cidadania do aluno” (Vieira, 2011, p. 202). Outras medidas são adotadas e organizadas para a condução do campo educacional do país.

Vale destacar que o que antecede a elaboração da LDB (9.34/96) é resultado da influência exercida por parte do contexto internacional e a promoção de encontros, seminários e deliberações para a educação. Neste caso, no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) há, de acordo com Vieira (2011, p. 180) a inserção do Brasil “em

um quadro internacional que impõe novas perspectivas de competitividade no cenário da globalização”, e insere o país na economia mundial. A influência internacional, em perspectiva global, exerce um trabalho de forte organização e com deliberações de alto impacto para a educação brasileira. Tomamos esse seguimento para destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em 1990 em Jomtien, na Tailândia, com financiamento da Organização das Nações Unidas (UNESCO), Fundo das Nações Unidas (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Ao final do evento, um documento/declaração foi assinado com o compromisso de atuação sobre a educação, com o princípio da qualidade.

O Brasil, como país compositor desse evento, até por apresentar, juntamente com Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, um dos países com maior taxa de analfabetismo a nível mundial, compromete-se na articulação de políticas educacionais, ações e compromissos para obter êxito dos objetivos expostos na Declaração de Jomtien. Concomitante aos compromissos da Declaração⁴, houve também o Fórum Consultivo Internacional para Educação para Todos. As ocorrências desses encontros colocaram a educação “no centro das atenções mundiais, evidenciando sua importância e prioridade, especialmente da educação básica, além de estabelecer metas e compromissos para os anos 2000” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 46-47). Pensar a educação é um ato necessário e imprescindível para a sua organização. mas devemos identificar e analisar as bases que constituem essa preocupação, os princípios que sustentam as propostas e ações, as finalidades inseridas em determinado texto e para que tipo de educação básica se está discutindo. Para além disso, precisamos questionar para que tipo de formação humana a educação básica e sua organização pretendem produzir.

O governo de Itamar Franco (1992-1994) abre as portas e recebe para a reorganização do país a implementação do neoliberalismo, bem como coloca-se em defesa das privatizações e abertura para exportação, sob forte influência da Inglaterra com a figura de Margareth Thatcher. Shiroma (2007) apresenta em suas colocações sobre o compartilhamento entre thatcheristas e conservadores e os resultados alcançados por esse conjunto de ideais, a força por terem “efetivado a desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o Estado mínimo, pontos indisputáveis que hoje recebe a designação, pouco precisa, mas de notável eficácia, de neoliberalismo” (p. 45).

⁴ Para ler este documento na íntegra: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

Também apresenta um alinhamento com a agenda internacional e seus organismos para as definições acerca da educação, com o início da construção do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993, sob a gestão de Murílio de Avellar Hingel como ministro da educação à época, e organização da Conferência Nacional de Educação para Todos em 1994. No que concerne ao planejamento, é apresentado para o cenário geral o documento Diretrizes de Ação Governamental em 1993, já para os setores, são elaboradas as Linhas Programáticas da Educação Brasileira em 1993/1994.

Com isso, podemos visualizar que o país sinalizou para os organismos multilaterais que as deliberações de Jontiem seriam levadas a sério e implementadas em âmbito nacional. Ainda nas contribuições de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 52), as proposições da Declaração e “dos organismos multilaterais podiam ser claramente identificadas em alguns dos anteprojetos de LDBEN” e que renunciaram “cortes de verbas e privatização que assombrariam a educação nos anos subsequentes”. Na mesma direção, outro organismo de influência nas deliberações educacionais é a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Nesse momento, temos a chamada de atenção para a reorganização da educação e mudanças para a remodelação produtiva vigente. A proposta era de que as reformas educativas e seus sistemas tomassem o sentido de adequação aos conhecimentos e habilidades necessárias e exigidas pelo setor produtivo. E isso, tendo a educação básica como campo para desenvolvimento das novas propostas. É notório que as mudanças do setor produtivo desaguam na educação demandando reformas educacionais em todo o contexto estrutural do processo educacional e pedagógico. É de conhecimento também, de quem minimamente compreende, que a educação é promotora de desenvolvimento social, econômico, político e cultural. No entanto, não estamos aqui apontando que nos situamos na contramão disso, mas nos colocamos na posição em defesa de uma educação para além da relação escola e formação de mão de obra. Até porque este último merece também questionamentos e reflexões: para que tipo de mão de obra? O que pretendemos é somar com a defesa da educação para além das necessidades, exclusivamente, do mercado e ao modelo gerencialista que toma forma. Discussão essa que iremos apresentar mais adiante.

Ainda sobre as factíveis ações por meio de organismos internacionais referente à reestruturação educacional e dos sistemas de ensino, a UNESCO apresenta deliberações sobre a Educação para o século XXI, com Jacques Delors à frente e a produção do Relatório Delors (1993-1996). E que sem suas definições, apresenta a característica de

possuir um alinhamento com o viés moralista, com orientações prescritivas e converge com as ideias dos organismos internacionais. Tal documento pode ser entendido, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 55) de fundamental importância na compreensão da “revisão da política educacional de vários países”. Aliado ao todo compositor de influência nesse processo, o Banco Mundial apresenta caráter muito pertinente na participação na indução e financiamento de políticas educacionais. Há um questionamento que também nos toma: por que uma agência de natureza econômica está envolvida em demandas educacionais?

Para respostas a esse questionamento, iremos discorrer ao longo do trabalho. Mas o sentido do Banco Mundial é direcionado para os resultados, com recomendações sobre o sistema de avaliação da aprendizagem. Evidenciando a “inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício: propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 62). E o foco das suas propostas também foi para a educação básica. Aqui observamos a semelhança com as reformas educacionais que a educação brasileira foi cenário desde 2015 até os dias atuais.

O segmento para a educação dos anos 1990 nos leva a compreender as inúmeras medidas adotadas para a reformas latentes na educação do país. E o agrupamento de medidas vem como o resultado de colocações dos organismos multilaterais e seus técnicos. E geram um impacto na condução das discussões até o estabelecimento de documentos como a Carta Educação, que apresenta pontos da anamnese da educação brasileira e seu sistema. Com as iniciativas para a recomposição da educação no país, a relação público-privado ganha força, como já mencionamos anteriormente, e a influência dos organismos multilaterais também desaguam da discussão na LDBEN e sua aprovação em 1996.

Ademais, a década de 1990, no Brasil, é marcada por uma vasta linhagem de medidas direcionadas para a educação, e conseqüentemente, reformas nas políticas educacionais. E há figuras de grande representatividade por ocupar cargos e obter êxitos no que se refere às propostas, a partir da compreensão de um grupo para a educação. Como é o caso de Guiomar Namó de Mello, com textos produzidos sobre educação, democracia e Estado, colocando-se em uma posição também de defesa das avaliações de larga escala, do mesmo modo que propunha mudanças para a formação docente. E passa a fazer parte do assessoramento do Banco Mundial e integra o Conselho Nacional

de Educação (CNE). Fazemos esse destaque pelo seu exercício de crédito sobre as suas disposições em relação a formação de professores. No mesmo sentido, o Ministério da Educação (MEC), em 1995, organizou o seminário Professores: formação e profissão, juntamente com a Fundação Carlos Chagas e Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior e UNESCO.

A época, Eunice Durham como secretária de Políticas Educacional do MEC, e posteriormente conselheira do CNE, também interfere a partir de ordenações que colocam a formação docente em descrédito, com destaque de afirmações sobre a falência das licenciaturas, desintegração entre conhecimento e trabalho de ensino aprendizagem. E com isso, apresenta no seminário, que uma das deliberações necessárias para que a formação docente não fosse restrita às universidades. E a defesa foi a de promoção de cursos normais superiores em institutos e não mais em universidades, esse tipo de proposição adentra da LDBEN (9.394/96). Contudo, há resistências e localizações contrárias a isso.

A Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) argumenta, sem exceção, o alinhamento entre formação e o tripé do ensino superior, que se refere ao ensino, pesquisa e extensão. Mesmo após a promulgação da LDBEN (9.394/96), essa esfera está assentada em um campo de disputas, avanços e retrocessos. A exemplo deste último, em 1999 é lançado o Decreto 3.276/99, que propõe para a formação docente para educação infantil e ensino fundamental o deslocamento para ser desenvolvida, com caráter único, em cursos normais superiores. O cenário de reforma como política educacional reverbera para além dos textos legislativos, seus desdobramentos e propositivas tinham um sentido e direcionamento, a educação básica com foco, mas principalmente o asseguramento ao seu acesso. E foi latente a presença de programas como Acorda Brasil! Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático – 1º a 4º séries e o Bolsa com a finalidade de permanência.

Para o exercício desses programas, o financiamento é preponderante. E para tanto, houve o Programa Renda Mínima, Fundo de Fortalecimento da Escola, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e Programa de Expansão da Educação Profissional. E a reforma da Educação Básica acontece, não de forma paulatina, no que concerne às propostas. Após a Constituição (1988) estabelecer a educação como direito das crianças pequenas, com direcionamento das creches para o sistema educacional, a Lei 9.94/96 organiza o acompanhamento das crianças de 0 a 3 anos em creches e pré-escola de quatro a seis

anos à educação básica. Logo, houve a promoção de um grande campo para pesquisas, mas também um aumento na demanda para o curso de Pedagogia. Principalmente após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais em 1998 e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil em 1999. Mas não podemos deixar de mencionar os Parâmetros Curriculares Nacionais, o SAEB e reorganização do FUNDEF.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), há “um amplo conjunto de medidas que vão sendo deflagradas, tanto no âmbito do Executivo como do Legislativo, referendando o projeto governamental” (Vieira, 2011, p. 199). FHC tem em seu governo a aprovação para reformas, assim, temos a Lei 9.394/96, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei 9.424, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). As perspectivas desse ideário tomam forma e assento nas propostas educacionais. Embora o governo de FHC tenha apresentado uma estabilização monetária, houve um aprofundamento das desigualdades sociais. E também, após a aprovação da LDB 9.394/96, uma grande e significativa atenção foi direcionada para o ensino superior a fim de realizar definições.

Para esse seguimento, as reformas para o ensino superior se delinearam desde o sentido democrático na gestão, alteração do modo de ingresso, flexibilização do sistema superior de ensino, com a tipificação de instituições de ensino superior em faculdades e escola superiores, centro de educação, universidade e institutos. Questões de autonomia ganham destaque no texto legal, mas em concomitância à extensão desse princípio “o Estado mantém o controle dessas organizações por meio de credenciamento de cursos, diretrizes curriculares e avaliação permanente dos cursos de graduação e pós-graduação” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 79). As reformas adentraram nos dois níveis de ensino, com atravessamentos significativos acerca do que ser trabalho, com ser trabalhado e as finalidades, mas também apresentam contradições. À vista disso, a educação básica toma forma dentro desse cenário de modificações, influências, embates e disputas. Ainda de acordo com os autores “eclodem como pedra de toque da reforma as mudanças curriculares” (p. 82). Isso acontece com intencionalidade de formar o cidadão, à luz do contexto da época, produtivo.

Nesse ínterim, a formação de professores configura-se, do mesmo modo, como campo de reformas com a disputa da condução do seu processo e o modelo a adotar. Pela LDBEN (9.394/96), para séries iniciais e educação infantil, a formação se restringe ao ensino superior, mas também em nível médio. Em campo de disputa entre as

intenções do governo e o posicionamento de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a formação docente foi alvo de inúmeras discussões. Dessa maneira, a Associação citada:

Discutia um projeto nacional de formação que redundou em três premissas: formação básica, condições de trabalho e formação continuada. Ao longo desse tempo, amadureceu a proposta de uma base comum nacional para a formação de todos os profissionais da educação. Ao ser promulgada, a LDBEN incorporou tal formulação, mas não o seu sentido, posto que não explicita em que se traduziu tal conceito. A ambiguidade da letra da lei conduziu a ANFOPE, em 1998, a alertar para o risco aí inscrito. (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 84).

Na contramão da defesa da formação docente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou à sociedade civil o parecer 970/99 em 1999, com a propositura da formação de professores da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais do curso de Pedagogia, deixando restrito aos cursos normais. E o governo, com mais uma posição verticalizada, deliberou através do Decreto 3.276 de 1999 que a formação docente para educação infantil e ensino fundamental aconteceria, de maneira exclusiva, nos cursos normais superiores. Há a descaracterização do curso de Pedagogia e sua incumbência para docência, ficando responsável apenas para a formação de especialistas. Outra perda acarretada pelo Decreto é o distanciamento entre pesquisa e formação de professores(as), significativamente negativa para essa esfera de formação, visto que a pesquisa fornece subsídios para promover discussões e espaços dialógicos e propositivos sobre a educação. Há, nesse sentido, um engessamento da formação e uma busca pelo seu controle.

Ancorado nas colocações de especialistas das organizações multilaterais, o governo seguiu com reformas educacionais de ampla relevância e com grandes impactos. Trazendo para a educação uma responsabilidade que vai além do que as estruturas físicas e pedagógicas podem alcançar. O que podemos observar é o direcionamento de muitas incumbências para educação, mas não a previsão orçamentária para tanto. Esse é um problema histórico na educação, sobretudo em governos com aproximações aos ideais neoliberais. Esse caminho é imprudente, é descabido apontar a educação como responsável na dissolução de problemas sociais sem oferecer o suporte para o seu pleno exercício e desenvolvimento desde sua organização pedagógica até a previsão orçamentária para prover salários e condições

mais dignas e adequadas para os(as) profissionais. Destarte, a partir de uma lógica de responsabilização “tentam creditar a morosidade da economia à suposta obsolescência do conhecimento dos trabalhadores” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p. 93).

É sabido que não há avanço educacional, tampouco social, político e econômico sem as condições estruturais, pedagógicas e financeiras para tal, sem valorização salarial. Há um descompasso entre o necessário e o proposto pelas reformas educacionais, em especial às políticas educacionais que estão em firme alinhamento com os interesses internacionais. Essa descaracterização do local tem como resultado o proposto distante do real, e as consequências são previsíveis, questionáveis e preocupantes, em razão da lógica de responsabilização através das políticas de *accountability* a partir dos testes de mensuração aos quais a educação é submetida, historicamente, de maneira constante e verticalizada. Há problemas e soluções, mas a esfera resolutiva está distanciada dos sujeitos que vivem a escola e dos que a colocam como objeto de análises em suas inúmeras facetas.

A década de 1990 é marcada por um conjunto de investidas da educação, no processo de organização e reorganização. Como já apresentamos anteriormente, as políticas educacionais é campo de reformas desde o asseguramento do direito à educação até a mensuração da educação ofertada. Nesse mesmo segmento, esse período ainda se constitui instável com aberturas às flexibilizações e diálogo amplo com a iniciativa privada. No setor econômico, o país estava alinhado com o cenário internacional, como já salientamos. E tivemos para a educação as orientações através de referenciais como os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, ainda através do Ministério da Educação e do Desporto, com Paulo Renato Souza como ministro. O que vale destacar nesse documento é o seu formato, com forte influência do currículo americano, com sentido gerencialista, que no Brasil toma espaço a partir de FHC e sua tendência neoliberal que parte dos EUA e da Inglaterra.

Este documento se apresenta como orientação, de cunho flexível, para o currículo. Já podemos visualizar os ordenamentos da LDBEN (9.394/96) tomando espaço. Os Parâmetros em Ação também se configuram como outra ação do governo federal com o intuito de promover a capacitação profissional dos(as) professores(as) em coexistência com os PCN's e sua implementação. Todo esse alinhamento de propensões soma-se ainda aos Referenciais Curriculares Nacionais, que buscam adicionar, às demais normativas orientadoras maiores leques de práticas pedagógicas. Vale destacar que são tentativas com fundamentos e influências fora do contexto local, com uma

discussão distante das entidades representativas e de estudiosos da área e que não obtiveram sucesso no que se refere ao aumento dos índices de analfabetismos e da qualidade no ensino público.

O currículo recebe atenção especial devido a sua força de viabilização para a implementação de ideários como o neoliberalismo para a formação de mão de obra, essa mobilidade repercute na educação, assim como no currículo. E produz efeitos intensos na organização da educação, posteriormente entraremos na discussão sobre a composição básica. Mas já nesse momento, a educação foi alvo, e continuou, de aferições da sua qualidade no período, que é acrescido ao arranjo educacional.

Somado o conjunto de medidas veiculadas pela reforma educacional, tivemos as avaliações como ENEM em 1998. E contamos com um documento de extrema relevância para a promessa da qualidade da educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001. A sua previsão já se encontrava na CF de 1988, e é desenhado no governo de FHC, mas vale destacar que esse documento é sancionado após muitos vetos e com mais ênfase nos aspectos dos recursos direcionados para a educação. Ora, para uma pauta complexa, extensa e significativa como a educação é necessário grandes investidas. E temos nesse documento um descompasso, mais uma vez, entre o que é preciso e o que é proposto, mesmo que o discurso à época tenha sido na direção da promoção da elevação da qualidade da educação. Afim de enfatizar, neste período, a discussão e deliberações ainda possuíam o sentido de oportunizar o direito ao acesso à educação. Políticas de permanência entraram nos textos e nos discursos um pouco mais adiante.

Ancorados em Vieira (2007, p. 59), nesse sentido, tomamos como entendimento que:

Boa educação requer elevados investimentos. A dimensão financeira, que é um componente fundamental da gestão, no mais das vezes, tende a ser ignorada na formulação de promessas e planos. Por isso mesmo é que um grande contingente de boas intenções se desvanece na medida em que avança o cotidiano da gestão. Tome-se, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), que consumiu energia de um imenso contingente de pessoas para, finalmente, ser sancionado pelo Presidente da República, em janeiro de 2001. Uma apreciação ainda que superficial do mesmo evidencia que boa parte de suas intenções ficou no papel. O fracasso do PNE não ocorreu porque os governantes sejam por princípio maus e, ao chegarem ao poder, se rendam às circunstâncias. Esta é uma visão por demais ingênua das coisas. Em verdade, os planos de educação tendem a pecar por dois

problemas: de um lado, o excesso de propostas; de outro, a falta de previsão orçamentária.

E aqui não chamamos a atenção para uma das características do governo de FHC, sua aproximação com o setor privado, com ideais neoliberais e seu distanciamento dos problemas sociais como a desigualdade. O PNE, como política de Estado, é tratado como política de governo, descaracterizado e sem previsão orçamentária suficiente aprofunda abismos educacionais com insuficiência no alcance das metas estabelecidas de maneira decenal. No entanto, Ball (2018) aponta uma significativa colocação, as políticas educacionais quando apresentam bom resultado, a responsabilidade é de seus idealizadores e especialistas. Mas quando o resultado é negativo, a responsabilização é da escola, dos(as) professores(as) e sua “má formação” e dos alunos e sua “incapacidade”. Mas não vimos a discussão sobre a incongruência entre as propostas, programas, projetos e políticas educacionais e a falta de estrutura das escolas, a falta de previsão orçamentária e a desvalorização docente. Temos, assim, propostas alinhadas a um cenário distante do local, com a oferta de uma educação frágil e em descompasso. Mas as avaliações entram em campo com todo o conjunto de questões, sem considerar as circunstâncias das escolas reais.

O governo de FHC chega ao fim sem efetivar muitas propostas e alcançar o sucesso educacional prometido. O aprofundamento da desigualdade social é preocupante, assim como o seu distanciamento com as pautas e questões sociais. O foco na economia caracteriza esse governo, bem como sua aproximação com o setor empresarial e sua promoção neoliberal, grupo favorecido durante todo o seu mandato. Podemos observar a sua atuação a partir da busca pela estabilidade econômica através do Plano Real. Após esse feito, o seu governo inicia grandes mudanças nas políticas públicas com privatizações, descentralizações e mudanças na gestão. Educacionalmente, as reformas ocorridas neste governo “foram na contramão de muitos direitos e garantias conquistados na mesma Constituição Federal de 1988” (Oliveira, 2011). Consequentemente a isso, a educação passa por uma reestruturação no currículo, nas avaliações, gestão, financiamento, finalidades e princípios, como também o alinhamento aos padrões mundiais.

De modo ilustrativo, tivemos os PCN's, SAEB, FUNDEF. Este último apresentou organização financeira para o ensino fundamental, já a educação infantil e ensino médio continuaram na incerteza de deliberações, e o problema dos altos índices de analfabetismo permaneceram. Mas programas para minimizar essa problemática

foram elaborados, como o Programa Alfabetização Solidária, conduzido por meio de uma Organização Não Governamental (ONG), sob responsabilidade de Ruth Cardoso.

Na campanha eleitoral de 2002, logra êxito no processo eleitoral de 2002, chegando ao cargo de presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, com discursos e posturas progressistas. Lula chega ao poder com grande apoio popular, mas também em diálogo com o setor econômico, evidenciado pela Carta ao povo Brasileiro, onde há destaque sobre a preocupação com a economia e a situação do país no mercado internacional. De acordo com Oliveira (2011), o seu primeiro mandato pode ser caracterizado mais por continuidades do governo do que por interrupções/rupturas. Cristovam Buarque como ministro no período de 01/01/2003 a 27/01/2004 e Tarso Genro que assume o Ministério da Educação em 27/01/2004 até 29/07/2005, finalizaram os seus trabalhos sem mesmo uma agenda sólida e propositiva para a organização educacional.

Porém, tivemos em 2004 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), como parte compositora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sob criação a partir da Lei 10.861. O estreitamento dessas avaliações dar-se no sentido do conteúdo, sendo que para um bom desempenho na formação profissional é inerente condições para além do que é apresentado em sala de aula. O próprio ambiente pedagógico e estrutural é importante para a minimização da evasão, problema sério e histórico, tanto da educação básica como no ensino superior, nesse período no Brasil. Salientamos mais uma vez, neste momento a organização educacional estava no sentido de promover o acesso, discussão para permanência e proposições para ampliação e organização da educação em seus níveis, etapas e modalidades.

Segundo Oliveira (2011, p. 328):

É possível considerar assim que, em certa medida, o primeiro mandato de Lula foi caracterizado mais pela promoção de políticas assistenciais e compensatórias por meio de programas sociais desenvolvidos para público-alvo específico, os mais pobres, que pela ampliação de políticas e ações que assegurassem os interesses universais inscritos na Constituição Federal de 1988. Foram poucas as políticas regulares, de caráter permanente, dirigidas ao conjunto da população, na educação nesses primeiros anos de governo.

Como atenção direcionada à população menos favorecida, o governo federal lançou programas como Fome Zero⁵, com falhas na administração, que buscou

⁵ Link do Programa: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Fome%20Zero%20Vol1.pdf>.

beneficiar famílias que viviam na linha da pobreza, e o Bolsa Família⁶, com o objetivo de erradicar a fome e a miséria, com êxito dos seus objetivos. Os governos de Lula são caracterizados por sua aproximação, preocupação e deliberações para com a camada popular. Mas também com a forte adesão e repercussão no exterior, com parcerias importantes com a China, exportando soja e minério de ferro. Em seu primeiro mandato, os anos seguiram com dificuldades e incertezas, mas seguiu-se com o fortalecimento do mercado e promoveu melhoria na economia, com aumento na taxa de emprego e atenção direcionada para a educação para seus níveis e modalidades, com repercussão na organização da educação nacional.

Em 2006, Fernando Haddad, como ministro da educação (29/08/2005-23/01/2012) apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como objetivo nortear a reestruturação educacional do país durante o governo Lula, destaque-se a forte atuação do governo federal, com o intento de integrar nacionalmente a educação no contexto de reestruturação. Houve inúmeras investidas na elaboração de políticas educacionais, como a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI⁷, através do Decreto nº 6.096/2007, maiores investimentos no campo científico, propostas afins de melhorar desde a educação básica até o ensino superior, buscando maior organicidade da educação em seus níveis. Assim, o Ministério da Educação buscou aproximar os municípios acerca do debate da necessidade de elevar os índices educacionais da educação básica, comportando como mecanismo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, teve como inspiração o PISA⁸ sob elaboração do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). A avaliação vai de uma escala de zero a dez e possui sentido mensurável da educação. No mesmo ano assistimos, através da Lei 11.494, a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que organiza a responsabilidade de financiamento para a educação básica em suas três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Podemos considerar um avanço considerável, até mesmo por preencher lacunas expostas pelo FUNDEF, principalmente por dar mais

⁶ Para acesso: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>.

⁷ Para acesso: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. E sobre o Programa, acessar: <https://reuni.mec.gov.br/>.

⁸ O programa tem como título em inglês Programme for International Student Assessment. Link para acesso ao site do MEC: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>.

organicidade e sustentação para a educação infantil e ensino médio. O novo Fundo, é considerado por Cury (2008, p. 301) para a promoção de “uma nova definição da educação básica”, fazendo com que a legislação traga à cena grupos socialmente excluídos. Mais ainda, destaca que esse novo conceito “objeto de uma política educacional de igualdade concreta que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscritos na CF, como direito inalienável do cidadão e como direito político da cidadania” (Cury, 2008, p.301).

Consideramos pertinente destacar também a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, com a redação que institui o ensino fundamental de nove anos, inscrito no Art. 208 “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Fato importante para a ampliação do acesso à educação e reforço da inserção de crianças ao processo educativo, com substanciação e maior movimentação acerca da sua organização e buscas por melhorias. Mas também é uma reforma que demandas outras, como a estruturação do currículo para a educação e para o ensino médio, principalmente ordenada a partir das perspectivas vigentes na época, com um cenário mais democrático nas discussões de tomadas de decisões. Podemos observar a mobilidade mais intencionada à organização da educação em seus níveis. Assim como algumas medidas já adotadas em governos anteriores são adaptadas, como é o caso do ENEM, que em 2009 passa a ser a medida avaliativa como forma de acesso ao Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004.

Em 2012 para acesso ao ensino superior, entra em vigor o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, em que dispõe que

Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica. (Brasil, 2012).

A política de cotas também teve atenção com “autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente” (Brasil,

2012). Concomitante a essa avaliação, houve a inserção do Sistema de Seleção Unificada (SISU) como mecanismo democratizador do acesso ao ensino superior, disposto através da Portaria Normativa Nº 21 de novembro de 2012, que promove maior acesso a este nível de ensino, visto que não concentra em uma única possibilidade de escolha para curso e universidade.

Seguindo a discussão sobre as alterações, os próprios referenciais educacionais estiveram nessa moção, como as DCN's de 2010⁹, que são alteradas para a inserção do ensino fundamental de nove anos, com anexos às questões do currículo. Essas mudanças no documento decorrem também da necessidade de atualização dado ao contexto da época. É importante sublinhar, seguindo a história, a realização da primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹⁰, em 2010, com o tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação” com pretensões democráticas, inserindo no debate da educação infantil até a pós-graduação para os próximos dez anos, contando com coletivos municipais, regionais e estaduais.

A educação estava em pauta e com múltiplos olhares e vozes para a sua substanciação. O mais importante, com uma perspectiva mais democrática de gestão e participação mais expressiva. A conjuntura política, econômica, social e cultural do período proporcionou para a educação uma centralidade no que se refere a sua importância e papel como direito, ampliação de acesso, mas também na permanência. Os setores como saúde, segurança e educação receberam muita atenção por parte do governo federal. E o governo Lula finaliza o seu mandato com alto índice de aprovação, mercado internacional firme e com avanços econômicos, políticos, sociais e culturais.

A soberania nacional e seu avanço econômico, social, político e cultural carecem de uma boa estruturação educacional, científica e tecnológica. Para tanto, é imprescindível atenção, financiamento e valorização das instituições formadoras e científicas, mas com uma básica mais sólida, que possibilite o avanço em estudos posteriores. E que esse nível não fique restrito a uma pequena camada social mais abastada, mas que a camada popular tenha acesso e condições para permanecer.

⁹ Para acesso ao documento:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR.

¹⁰ Link para o documento de referência:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf.

As mudanças seguem, e posteriormente, já no primeiro mandato do governo de Dilma Rousseff, em 2013¹¹ há a ampliação das DCN's, e do mesmo modo o currículo apresenta-se com proposições mais elevadas, debates mais profundos e já havia menções acerca do estabelecimento de uma base nacional comum para as redes de ensino do país. Uma característica marcante do início do governo é o direcionamento de 75% dos *royalties*¹² do Pré-Sal para a educação. Nesse momento, historicamente, a educação teve o seu ponto de maior valorização e compreensão da necessidade de sua consolidação através políticas sólidas e de financiamento. Vale destacar o cenário mais dialógico e democrático no MEC, no período em que Fernando Haddad esteve como ministro. O MEC seguiu com Aloiso Mercadante assumindo o cargo, e no CNE com Luiz Roberto Liza Curi como presidente. E a atenção é direcionada para o Plano Nacional de Educação (2014-2024), mais especificamente sobre a instituição de uma base nacional comum curricular. Como é frequente ocorrer em exercícios democráticos, “as concepções e as políticas educacionais são objeto de disputa entre grupos com interesses diversos e com recursos de poder que influenciam as escolas e o desenvolvimento de ações na máquina governamental” (Dourado e Aguiar, 2019, p. 33). Fazemos esse destaque por compreender aqui o início de um processo complexo, contraditório e problemático. A elaboração da BNCC (2017), desde o seu início recebeu a intensa influência do setor privado como instituições e organizações privadas, como já mencionamos no início no trabalho.

Em 2015, a partir da justificativa de seguir o PNE (2014-2024), o então ministro da educação Cid Gomes, inicia com intento a inserção da elaboração de uma base nacional na agenda da educação do país. Essa ação teve uma contrapartida, as entidades representativas como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). E apresentaram-se contrárias à “padronização e homogeneização de um currículo nacional para a educação básica”.

Vejamos que as reformas nas políticas educacionais, historicamente, atravessam o currículo e por meio dele é direcionado uma proposta de organização do sentido de formação humana e cidadã, é como as reformas chegam às escolas e aos sistemas de

¹¹ Para acesso ao documento: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.

¹² Para acesso a informação: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/19004-camara-aprova-75-dos-royalties-para-educacao-e-25-para-saude>

ensino. Mesmo em posterior gestão do MEC, nas figuras de Renato Janine Ribeiro e Aloisio Mercadante, o decurso da reforma teve seguimento, contando com comissões, especialistas acadêmicos e profissionais da educação. No entanto, dado a instabilidade política do momento, o processo de elaboração da BNCC (2017), em seu produto final, seguiu para outra direção a partir do *impeachment* da presidente eleita Dilma Rousseff em 2016.

Michel Temer assume, com muitas ações de retrocesso, e interrompe as discussões acerca das políticas educacionais, redesenha a elaboração da Base Nacional Comum Curricular em debate, como adota uma postura mais severa referente à educação. No mesmo ano do *impeachment*, o governo Temer congelou o investimento da educação, através da Emenda Constitucional 55, por vinte anos. E o conjunto de cortes foi se intensificando, com retirada de bolsas de pesquisas dos Programas de Pós-Graduação, diminuição de verbas para a manutenção de exercício das instituições públicas.

A educação novamente tem suas estruturas ameaçadas, entendemos assim também como um prenúncio da fragilização/negação do direito à educação, com a imposição de deliberações sem diálogo e com barreiras para reivindicação. O MEC tem como novo ministro Mendonça Filho, que dá seguimento ao processo de elaboração de uma política que apresenta uma ruptura na própria concepção de educação básica, com uma proposta específica para o ensino médio. As políticas propostas pelo MEC colocam a base:

Como ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos. Nesse contexto, a formação de professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado (Dourado e Aguiar, 2019, p. 35).

E não como algo novo, podemos visualizar as relações formação-mercado dentro dos projetos das reformas das políticas educacionais, novamente no campo do currículo. Com vistas à padronização e aquiescência aos modelos internacionais como a OCDE e ao setor privado. O MEC sob o comando de Mendonça Filho e posteriormente Rossieli Soares, entre habilidades e competências a BNCC, em sua versão final, é aprovada e

instituída em 2017, através da Lei 13.415¹³, com firme parceria com grupos privados, tendo como motor diretivo o Movimento Todos pela Base¹⁴. O cenário educacional no momento estava inserido em tendências de dois grupos com muito poder para propor e financiar políticas educacionais: os neoliberais e neoconservadores. Nesse sentido, em transposições no campo da educação, o movimento Escola Sem Partido (ESP), criado por Miguel Nagib em 2004, promovendo discursos de “doutrinação ideológica de esquerda” nas escolas através da prática de docentes que se apresentassem mais críticos e o Movimento Brasil Livre (MBL), teceram argumentos sérios, que feriram a Constituição e a legislação maior da educação no que se refere à liberdade de ensinar e à autonomia docente. As falácias e argumentos levaram para a sociedade civil um discurso de cunho conservador, com bases na extrema direita e no fundamentalismo religioso.

O ESP foi julgado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal em 2018. No entanto, os seus efeitos são sentidos e ainda promovem a desconfiguração do papel dos(as) professores(as) com a legitimação de discursos de ódio e perseguição àqueles. O trabalho docente encontra-se, atualmente, sob julgamento, práticas e ideias que minimizam a sua importância e o colocam em posição de submissão a posicionamentos agressivos, na maioria das vezes, muito distante da compreensão mínima do direito de ensinar, pluralidade das concepções pedagógicas e das finalidades da educação. Essas ações não acontecem isoladamente, estão articuladas e com objetivo delineado, articulado, financiado: controle. Para tal finalidade, Hypolito (2018) chama a atenção para a prática de projetos de uma agenda global, com influência, nas políticas curriculares nacionais. Expressando que:

Há uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora liberais, ora mais ultraliberais, ora conservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e os interesses conservadores. A BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras. (Hypolito, 2018, p.199).

Há também um apontamento, por parte do autor, para nocividade desse projeto, que tende a desconsiderar vozes “subalternas” em detrimento de outras. Quais as vozes

¹³ Link para acesso a Lei: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

¹⁴ Para saber mais: <https://movimentopelabase.org.br/>.

serão ouvidas? Quais estão alinhadas com as dos reformadores? Quais apresentam risco? Quais os riscos em ouvir e considerar posicionamentos daqueles que vivem na escola, fazem pesquisas científicas dentro das universidades, discutem a qualidade da educação para além do resultado das avaliações de larga escala? E por quais razões a padronização entra como objetivo inegociável? Temos a nossa problemática central, mas com o decorrer do trabalho, essas questões nos tomam a fim de deixar exposto que há um projeto que centra esforços, também financeiros, para controlar a formação educacional, humana e cidadã.

Porém, a lógica de responsabilização desses engenhos é colocar a educação como agência promotora de desenvolvimento, mas também de baixos índices da qualidade da educação, mazelas e problemas sociais. Destarte, a “solução da desigualdade sociais é deslocada da economia e da política para a reforma educacional” Argumentos que tiveram eco no campo das discussões acerca da qualidade da educação, estímulo de reformas e melhoria da escola, mas nesse sentido, “a qualidade da escola obviamente concebida como a qualidade dependente dos testes, das avaliações e do mercado” (Hypolito, 2018, p. 190-191).

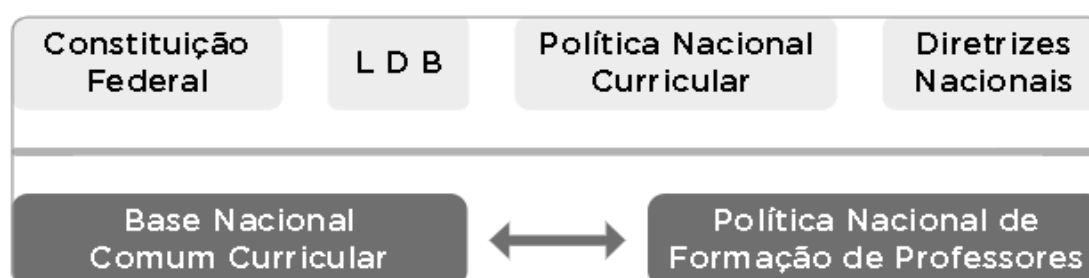
Historicamente, a adesão ao cenário internacional e confluências com políticas internacionais, é presente no Brasil desde o governo de Itamar Franco, com consolidação no período de FHC. Retornando com mais ênfase, com novas ferramentas, sentidos, mas com o objetivo de controlar, o exercício do controle é uma constante nas investidas de cunho neoliberal, tal como dos neoconservadores. A normatividade curricular, através da BNCC (2017), expõe que há “um alinhamento da política educacional do país à governança da OCDE baseada na comparabilidade” (Macedo, 2018, p. 39). A autora ainda destaca a precisão para a “construção de uma base de valorização docente profissional e condições de infraestrutura para uma educação de qualidade” (p. 39). Somando isso ainda em concordância com as necessidades reais, de escolas reais, com profissionais que vivem a escola e enfrentam cotidiano, o resultado de políticas educacionais distantes e desconectadas com a vida dos(as) alunos(as) e profissionais da escola. E não é nessa perspectiva que as políticas educacionais tiveram como base desde 2016 até 2022.

Não podemos deixar de exibir a busca pela homogeneização da educação, a cultura, dos sujeitos envolvidos nessas esferas, a vida que pulsa dentro das escolas, das salas de aula, seja aluno(a), professor(a), gestão, coordenação, supervisão e demais profissionais que compõem o processo educativo, viabilizado através das políticas

educacionais, neste caso, das políticas curriculares. As reformas adentram as escolas através de textos legisladores, mas não visualizados propostas de reformas estruturais das paredes, nem sempre firmes, que sustentam as escolas, das bibliotecas, ou até mesmo a sua construção, de salas de aulas mais adequadas e salubres, espaços mais dignos e com práticas para os coletivos carentes de atenção e de tantas outras medidas para a elevação da qualidade da existência na sociedade. As transferências de ideais globais para contextos locais tendem a desconsiderar a vida de quem vive em um país que retornou a índices preocupantes com relação à fome, ao desemprego e à desigualdade social.

Mas mecanismos são necessários para manusear esse projeto, a exemplo das avaliações de larga escala, do livro didático e da gestão. E o próximo passo seria, como alertou Hypolito (2018), a formação docente. Tal autor exprime, a fim de ilustração, o caminho a ser percorrido para a fixação de bases padronizadas:

Imagem 1: seguimento de reformas



Fonte: Hypolito (2018)

Seguindo assim, em 2018, já ao final do governo de Michel Temer, o MEC apresenta para a sociedade a proposta de Base Nacional Comum Nacional para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A reação das entidades representativas, universidades e pesquisadores da área se deram de maneira irrestrita e contundente. Como é o caso da Nota publicada, como apoio da ANPAE, ANPED, ABdC, Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO) Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) Centro de Estudos Educação e

Sociedade (CEDES) Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM).

A presente carta destacou que “agora, no apagar das luzes, o MEC mais uma vez coloca unilateralmente em destaque um novo documento sem qualquer escuta à comunidade escolar, aos pesquisadores, às escolas e às universidades.” Assim como denunciou o seu autoritarismo na imposição de mais uma política educacional verticalizada, desconsiderando as DCN’s de 2015 para a formação de professores, um documento com viés democrático, amplamente discutido, tendo aprovação após fomento de debates com setores da sociedade de cunho representativo.

Assim, tivemos, já no governo de Jair Messias Bolsonaro, a Resolução 02/2019 que institui a BNC-Formação. Tal presidente vence a disputa eleitoral contra Fernando Haddad, e desde sua campanha sinalizou sua concepção de educação, tal como os grupos que possuíam mais influência no seu governo. Discursando e suscitando posicionamentos contrários à educação emancipatória, crítica e reflexiva. Vale destacar que esse governo teve em sua base o Movimento Brasil Livre (MBL), grupos neoconservadores, grupos religiosos e neoliberais. O MEC encontrou-se em uma profusão de ministros, do mesmo modo que apresentou perseguição às universidades públicas, cortes severos no orçamento da educação e escândalos de desvio de verbas e de interesse.

A fim de ilustrar, durante o governo (2019-2022), o MEC teve em sua direção Ricardo Vélez Rodriguez (01/01/2019 - 08/04/2019); Abraham Weintraub (09/04/2019 – 19/06/2019); fica sem ministro entre 20/06/2019 – 16/07/2019; Milton Ribeiro (16/07/2019 – 28/03/2022); e Victor Godoy Veiga (29/03/2019 – 31/12/2022). Esta pasta do governo foi palco de falas agressivas direcionadas para a educação e universidade pública, colocando-as como espaço de “balbúrdia”. E ainda assistimos às negociações corruptas do então ministro Milton Ribeiro com outros pastores, o gabinete paralelo, envolvendo barras de ouro, bíblias e propinas em dinheiro. O ex-ministro foi preso pela Polícia Federal e teve o crime investigado. Entre cortes e bloqueios, o governo que ficou no comando do país entre 2019 a 2022, a educação, seus profissionais, alunos(as), comunidade acadêmica, entidades representativas da área e sindicatos da área vivenciaram o pior momento para a educação desde a ditadura militar.

Os investimentos para a educação foram reduzidos drasticamente e as universidades se encontraram com dificuldade para pagar as contas básicas. Assim, a

pesquisa científica enfrentou sérios desafios, com bolsas cortadas na graduação, bem como na pós-graduação. O horizonte para perspectiva positiva e alinhado com as premissas de garantia da educação era distante e o governo, ao final, por algumas vezes bloqueou o orçamento das universidades, ameaçando o pleno funcionamento das instituições e exercícios das aulas. Podemos visualizar o cenário no cotidiano nas escolas de educação básica do país com um projeto de reformas desconectadas com a realidade e a precarização do orçamento. Mesmo nesse cenário, os olhares para os índices buscavam responsáveis e consideramos contraditório, para além da contradição que é exigir um resultado, mesmo sem as condições para tal.

Defendemos e julgamos necessário avaliações que busquem apreender as estruturas das salas de aula, da merenda escolar, das bibliotecas, laboratórios, banheiros, refeitórios, dos espaços de recreação, das estruturas físicas e pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, assim como analisar o quantitativo dos profissionais envolvidos na organização da escola, os motivos de evasão. Esses dados são necessários para a ilustração de que um índice baixo em uma avaliação de conteúdo está além da prática docente, envolve atravessamentos que estão em volta da vida dos(as) alunos(as) e das condições das escolas.

O governo de 2019 a 2022 aprofundou lacunas educacionais que, historicamente, vinham recebendo atenção, criou ainda mais os desafios para a manutenção do direito ao acesso e permanência na educação em seus níveis, etapas e modalidades. O projeto desse governo para educação deu-se a partir de cortes severos no orçamento, desvalorização dos(as) professores, discursos agressivos direcionado para as universidades públicas, assim como seus profissionais, desvalorização da ciência e distanciando com as questões e problemas sociais. Concomitante a isso, algumas tentativas como o Future-se¹⁵, defesa do *homeschooling*¹⁶, defesa de uma política de *vouchers* deram o tom nesse período. Colocando a educação pública em campo minado e alinhado com interesses dos grupos neoliberais e neoconservadores, com olhares atentos para o orçamento e a intencionalidade de controlar a formação desde a educação básica até o ensino superior.

Outro ponto que merece destaque foi a discussão e instituição do Novo FUNDEB em 2020. Mesmo com mudanças como o caráter de permanência, aumento de

¹⁵ Para acesso: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>.

¹⁶ Para acompanhar a discussão, acesso através do link: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/12/senado-aprofunda-debate-sobre-educacao-domiciliar>.

30% da complementação da União; aumento para 70% do percentual direcionado para os profissionais do magistério; fixação do percentual de 50% da complementação do Valor Aluno Ano Total (VAAT) para a educação infantil, essas medidas encontrariam brevemente um limite para sua concretização: congelamentos de investimentos na educação por vinte anos imposto através da PEC 55. Não houve avanços, mas sim rupturas que situaram a educação em um campo de disputas e fragilidades.

Um momento na história que gerou grande impacto e revolta dos defensores da educação, saúde e tecnologia foi o descaso no enfrentamento da pandemia de 2020. De acordo com Sousa (2021, p. 70-71):

Isso pode ser evidenciado com a falta de arranjo organizacional e estrutural que as escolas enfrentam em contextos atípicos, como no caso da propagação mundial da pandemia da COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus. Com aulas remotas, milhares de alunos(as) e professores(as) enfrentam muitos impasses como falta de acesso à internet, à tecnologia, ambiente adequado para estudar e/ou trabalhar. Quando um(a) aluno(a) não tem acesso, o processo já é desigual e o Estado descumprir o seu papel. Quando um(a) professor(a) não consegue atingir todos os(as) alunos(as), o abismo social fica mais profundo, principalmente quando a oferta da educação necessita fazer-se por meio de aparatos tecnológicos. A educação pública é de responsabilidade pública, o enfrentamento das dificuldades e a criação de possibilidades efetivas de acesso e permanência também.

Assistimos e vivenciamos ataques à educação, à ciência, às instituições promotoras de conhecimento e aos pesquisadores. Os atrasos gerados por esse governo, principalmente na educação, colocaram o país em uma situação complexa também no cenário internacional. Com dificuldade de negociação, dado os discursos agressivos e preconceituosos, a situação econômica ficou muito delicada, com aumento da inflação, desemprego, fome e desigualdade social. No processo eleitoral de 2022, Luiz Inácio Lula da Silva venceu mais uma vez a disputa e inicia o seu governo em janeiro de 2023. No início de seu governo, o então presidente sinaliza para a importância da valorização da educação e de seus profissionais, colocando-a no centro das suas prioridades.

Dessa forma, encaminhou o ex-governador do Ceará, Camilo Santana para o MEC e apresenta uma sequência de ajustes no campo educacional como o aumento das bolsas de pesquisas. Para a pós-graduação o reajuste foi de 40%, com aumento também nas bolsas para a iniciação científica, antes de R\$400, passa a ser R\$700, para o piso salarial dos professores o reajuste foi estipulado para 15%. Consideramos que para o

avanço educacional todas essas medidas são imprescindíveis, mas consideramos uma ainda mais efetiva, o aumento de 39% nos repasses dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A merenda escolar ainda é a principal fonte de alimentação para milhares de crianças carentes.

A alimentação é primordial para a permanência das crianças e adolescentes na escola, traz mais dignidade e condições para o exercício na escola. Ao pararmos para refletir sobre a necessidade de alimentação como ponto de permanência, entenderemos os dados de evasão do ensino médio, em que jovens são direcionados para o mundo do trabalho para sobreviver, em busca do mínimo que é a alimentação. É doloroso pensar que milhares de seres humanos ainda vivem na linha da pobreza extrema e enfrentem a fome. Nos colocamos aqui na defesa de políticas públicas direcionadas para essas pessoas, que as coloquem no centro da discussão como prioridade maior, que discutam a vida e a busca por sua existência digna, com condições de acesso e permanência à educação, aos bens culturais, sociais e políticos. É a vida de seres humanos que está no centro das reformas de políticas educacionais, como já salientamos, baseadas em perspectivas neoliberais e neoconservadoras que encaixotam em padrões a formação humana e cidadã, com direcionamento para a produção de capital humano, mão de obra mais barata, passiva, não reflexiva e que esteja de acordo com as necessidades do mercado e do modo produtivo vigente.

E esse projeto adentra às escolas através do currículo e da organização do trabalho pedagógico, que são modificados e readequados para colocar em exercício concepções e finalidades econômicas e sociais. Enfatizamos o social por compreendermos que é nesse contexto que as relações ganham sentido e interação, mas é através da cultura que a naturalização e aquiescência vai tornando a normatividade e prescrições de uma proposta curricular de formação para adoção de comportamentos acontecer, de maneira com o mínimo de questionamento. E o currículo, livros didáticos, avaliações de larga escola, formação de professores(as) se constituem como mecanismos para fortalecer o controle sobre o conhecimento que chegam dentro das escolas, e consequentemente, ao campo social e do trabalho.

As transformações sociais, culturais, econômicas e políticas modificam a organização educacional e escolar, em suas finalidades, princípios e objetivos, assim como na composição de séries, formas avaliativas, resultados esperados, material e recursos didáticos, inserção tecnológica, currículo por competências e habilidades. A disseminação de informação através da globalização e do avanço tecnológico tende para

reformas das/nas políticas educacionais. A perspectiva de governo e Estado seguem nesse alinhamento, quando estão em consonância com ideais neoliberais e neoconservadores. Em contrapartida, quando há mudanças nesse contexto, podemos assistir proposições direcionadas para uma educação mais crítica, reflexiva, que leva em consideração a subjetividade dos sujeitos, assim como a defesa da democracia.

Como ênfase neste último, por se tratar do atravessamento que antecede o nosso locus de pesquisa, o docente dentro da escola permeado pela atuação das políticas educacionais como a BNCC (2017). Compreendemos que a BNC-Formação como desdobramento dessa política reforça o projeto de padronização da formação, agora para o trabalho docente, assim como impacta a própria concepção de formação para a educação básica, encaixotando finalidades e intencionalidades do trabalho pedagógico. A estrutura pedagógica e educacional está situada num ideal de formação pensada diretamente para o trabalho, que inclui concepções de formação humana, sociais, culturais e que, por sua vez, não se aproximam nem do movimento que antecedeu a elaboração desses documentos, tampouco da sua fundamentação neoliberal, sob influência também do neoconservadorismo.

Como Pereira e Rocha (2018) apontam, a performatividade, discurso normatizador e de cunho regulatório da BNCC (2017) e sua “intencionalidade de alinhamento das políticas de avaliação, formação docente, material didático e outras à política curricular” (p.203). Dessa maneira, há a desconstrução do aspecto social do currículo, uma vez que habilidades e competências entram em cena demandando o desenvolvimento de sujeitos com características que atendam as demandas do mercado. Logo, teremos um alinhamento entre educação e o modo de produção vigente. É como Silva (2018) aponta, “não se trata de um modelo unitário de formação para o trabalho”, mas:

É possível constatar um conjunto de elementos comuns que aproxima as distintas normalizações: a associação como desempenho (performance) de modo a ampliar a competitividade; uma ênfase na prática, no uso dos saberes tácitos adquiridos no fazer do trabalho; a subordinação do conhecimento ao que é ‘utilizável’ com vistas a aumentar a produtividade; a consolidação de mecanismos capazes de dimensionar essa produtividade e exercer maior controle sobre a atividade do trabalho. (Silva, 2018, p. 129).

O tipo de trabalho, o que é exigido do trabalhador e as condições para a sua manutenção desse contexto é historicamente passível de transformações, que tendem a

exigir da escola e de seus profissionais uma adaptação rápida e inquestionável, principalmente no que diz respeito ao conhecimento e reconhecimento dos direitos. Para questionar e exigir melhores condições de existência nesse espaço, é necessário saber da legislação, maneiras de como colocar em prática e a partir dos direitos do trabalho seguir com um pouco mais de garantias. No entanto, em governos como o de FHC, entre 2016 e 2022, houve um distanciamento do asseguramento desses direitos, assim como aumento na carga horária, exigência de um trabalho mais tecnológico e adaptável às circunstâncias do modo produtivo atualmente, baseado numa “globalidade desigualmente articulada”, que está na égide do trabalho (Antunes, 2015, p. 23).

O autor apresenta uma ampla e profunda discussão sobre o trabalho, explicitando que “podem organizar-se em termos de fordismo, toyotismo ou outras modalidades. Porém, está sempre na base do capitalismo” a sua exploração. E com o decurso da história, em que vivenciamos a produção em série fordista, produção em massa taylorista, produção por demanda toyotista, o trabalhador sempre esteve no centro do contexto prático, com protagonismo relevante e considerável. No entanto, é possível visualizar a coexistência entre trabalho, exploração e necessidade da escola e a formação para o modo de produção vigente. E a BNCC (2017) possui essa característica, dado o sentido globalizado de elaboração, conceitos de habilidades e competências, fundações tecnológicas, seu reforço na luta pelo controle da força de trabalho.

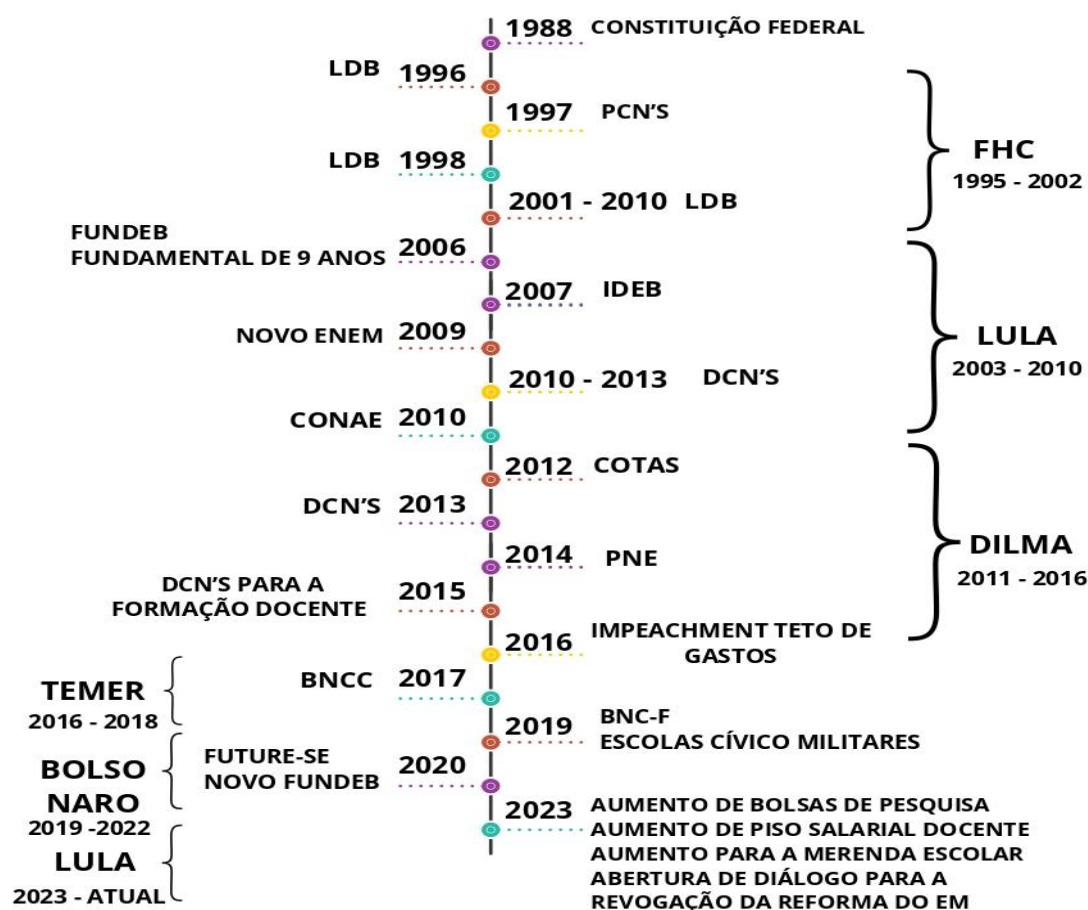
Há ainda uma tendência de direcionamento para o tipo de força de trabalho, visto que a Base oferece uma formação fragmentada e desigual por desconsiderar o contexto estrutural e pedagógico das escolas de educação básica públicas do país. Assim, alguns alunos(as) terão mais acesso ao que é proposto e outros(as) não, alguns(as) professores(as) terão mais condições de trabalho e desenvolver atividades. O processo pedagógico exige e acontece além do conteúdo, há interferência de cunho estrutural, financeiro, de gestão e material didático. E as escolas não possuem as mesmas estruturas e as mesmas conjunções. Está assinalado por Ball (2021) que as condições distintas das escolas produzem implicações para as acomodações de políticas educacionais, principalmente no que tange à padronização e imposições verticalizadas.

O contexto prático é arena da atuação da política da BNCC (2017), do mesmo modo que é onde podemos visualizar os resultados e efeitos produzidos por políticas, programas, propostas e projetos educacionais, que interferem nas questões pedagógicas e organizações das escolas. As transformações no campo do currículo recebem a influências sociais, econômicas, culturais, e sobretudo, políticas. No Brasil, essas

mudanças acompanham também o contexto internacional no que se refere às mudanças da forma no trabalho, mas também do tipo de trabalhador que é exigido.

Para visualizarmos melhor, elaboramos uma linha do tempo para apresentar as modificações no campo das políticas educacionais, e como o currículo esteve no centro para viabilizações práticas de propostas a partir de referenciais.

Imagem 2: Linha do tempo das Reformas



Fonte: elaborada pelas autoras (2025)

As influências das tendências defendidas no governo se apresentam para e na educação em busca de definir o que é ser educado e a própria definição da educação (Ball e colaboradores, 1992). Porém, é importante compreender essa definição à luz de apreender o projeto vigente para a educação, qual o grupo que se busca contemplar e o tipo de formação que se pretende produzir. A fim de construir contraposições ao controle proposto por perspectivas autoritárias e neoliberais, quando esse for o contexto. Mas também somar esforços com propostas que colocam a educação crítica, reflexiva, com vistas à emancipação social, econômica, cultural e política.

Para isso, é necessário levantar a discussão sobre a BNCC (2017) e seus desdobramentos para a formação, currículo e organização do trabalho pedagógico que acontece dentro da escola, em condições reais e com vidas em movimento. A existência humana está localizada no transcorrer de intenções que chegam para a escola, mas também para a formação docente. O que nos toma como preocupação é pensar a atuação da política de BNCC (2017) dentro das escolas com os(as) professores(as) coexistindo entre trabalho local e propostas advindas de outro contexto, sem diálogo efetivo na sua elaboração. E temos que pensar como essas reformas chegam, como os(as) professores interpretam, traduzem nas condições da escola. Mas é na organização do trabalho pedagógico que a composição expressiva, a partir das transformações e do cenário, do que vai adentrar no PPP e nos planos de aula docente tem início.

As políticas curriculares e os discursos da BNCC demandam para a escola uma normatividade e adequação que tende a promover uma atuação na educação básica de maneira prescritiva e controlada. As implicações desse sentido de reformas produzem efeitos em outros campos como a formação inicial e continuada dos(as) professores(as). É através da equipe pedagógica e dos docentes que políticas curriculares são atuadas. E a sua aquiescência ou resistência dar-se-á a partir também da formação inicial do(a) profissional, de como foi composta as concepções de currículo, propostas pedagógicas, discussão da desigualdade, poder, classe social. Em síntese, da substanciação da formação do(a) professor(a) frente às reformas educacionais de caráter autoritário, neoliberal e neoconservador.

Assim como a fundamentação dessa formação nas questões pedagógicas, sua aproximação ou distanciamento com o que é proposto e a consciência da realidade. É nesse sentido que iremos nos concentrar no próximo capítulo, com discussões acerca dos aspectos pedagógicos, currículo, o curso de Pedagogia, questões dos componentes curriculares pedagógicos para a preparação os pedagogos/docentes versus licenciaturas

e o seu distanciamento com as questões pedagógicas. Posteriormente, seguiremos para as análises do material coletado, seus atravessamentos na OTP. Esse esforço é posto a fim de compreender nosso argumento de tese e atender aos objetivos elencados para este trabalho.

4. BNCC, OTP E NEOLIBERALISMO: QUE EDUCAÇÃO, QUE PEDAGOGIA, QUE ESCOLA?

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas dizer a palavra não é privilégio de alguns homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-lo para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (Paulo Freire, 1983)

Compreendemos as políticas educacionais como projetos de sociedade em disputas e a escola como ponto de concentração dessas investidas para a formação. Nesse sentido, assumimos a complexidade que envolve este entendimento, por ser histórico, econômico, social e político e por concentrar a educação em um cenário de deliberações, seleções, proposições em que algumas vozes são ouvidas e outras são desconsideradas (Apple, 2001). Ainda mais quando esse campo de disputas se dá entre os governos, organismos multilaterais e organizações privadas, com o objetivo da conservação do capital e manutenção do poder. Tal situação é acentuada quando o Estado exibe uma posição neoliberal, em conjunto com o neoconservadorismo, fazendo da educação um mercado. Mas também colocando seus agentes compositores, como alunos(as), professores(as), diretores(as), coordenadores(as), e as próprias escolas em um campo de competição.

O cenário competitivo em que a escola é inserida está sob a orientação organizacional empresarial, influenciada pela agenda globalmente estruturada, através da gestão empresarial, utilizando políticas de *accountability* para controlar o trabalho docente com objetivos em resultados quantitativos, a partir de seus princípios transparência, prestação de contas e responsabilização. Nesse sentido, as avaliações de larga escala tomam a cena e atuam como protagonistas na indução do que será ensinado

nas escolas e como os(as) profissionais docentes irão trabalhar. Aqui estamos dissertando acerca da descon sideração da LDB (9.394/96), que em seus princípios assegura nos incisos:

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; VII. Valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal.

Fazemos estes destaques para que seja possível compreender que os limites de influências neoliberais saltam com distância dos limites regidos em lei. Promovem mudanças profundas na OTP, mesmo sob regência legal de princípios e finalidades. Dessa forma, compreendemos que a BNCC (2017) fere os princípios acima citados, visto que engessa o processo de ensino e aprendizagem, a OTP, reconfigura a gestão na busca de perpetuação de controle. E limita, sem tentativas discursivas, a precarização do exercício da democracia como cultura da escola, uma vez que as reuniões de planejamento e elaboração do PPP devem seguir as orientações das prerrogativas da BNCC (2017) para atingir os índices nas avaliações de larga escala. Aqui, observamos a forte influência desta última, de modo a encontrar/escutar muitas vezes os(as) entrevistados(as) na nossa pesquisa. Pontos que serão aprofundados a seguir.

Mas o que queremos salientar é que a BNCC (2017) despon ta uma reforma coletiva, não é um processo isolado com ferramentas únicas e vias unilaterais, há um projeto robusto, financiado e sob forte controle de grupos empresariais, mesmo à luz de um novo governo, como o atual (2023-2026). O ministro da educação, Camilo Santana dialoga positivamente com as orientações do setor privado, logo podemos apreender o distanciamento da valorização da educação pública, de gestão pública, financiamento público e finalidades firmadas na CF (1988) e LDB (9.394/96). Isso reforça a saída do Estado como regulador e administrador para um Estado avaliador (Schneider, 2020). O movimento abarca a formação inicial e continuada de professores(as), a OTP, a gestão democrática, os materiais didáticos, as avaliações de larga escala, finalidades e princípios da educação.

Nesse sentido, há reformas na educação, na pedagogia, e na escola em seus aspectos pedagógicos, mas não estruturais. Este último ponto deságua no que levantamos neste trabalho como argumento de tese, compreendemos que a BNCC (2017) tende a reforçar desigualdades sociais e criar outras, porque sabemos que as escolas de

educação básica públicas brasileiras não possuem as mesmas condições estruturais, pedagógicas, sociais, econômicas e culturais. A verticalização da reforma curricular, por meio da BNCC (2017), desconsidera este fato e/ou faz parte da busca para tornar os problemas educacionais e sociais em um projeto de controle de formação do pensamento crítico, reflexivo e emancipatório. Devemos aqui falar de problemas na educação ou a busca por torná-los um projeto de concentração de poder? No início deste trabalho destacamos que não possuímos a pretensão de trazer verdades absolutas, tampouco resolução de questões. Outros questionamentos são apontados no decorrer da pesquisa, dada a dimensão da arquitetura que é a BNCC (2017) como política educacional.

Assim, indagamos neste capítulo: que educação a BNCC, sob a influência neoliberal, está propondo? A resposta não está distante do que já estamos discorrendo na extensão desta pesquisa, mas precisamos argumentar com fundamentação e base teórica e prática, que essa normativa curricular é incongruente ao que temos nas legislações, bem como nas escolas reais, onde há cultura e pluralidade. Através do questionamento, é possível visualizar a busca pela formação de uma racionalização técnica, com busca do encontro entre as exigências do mercado de trabalho e o sistema educacional. Este é o grande objetivo dos especialistas do setor privado, e para tanto, as ferramentas são variadas, assim como a somativa de investidas como a reestruturação da formação da educação básica, formação inicial e continuada de professores(as), e valorização exacerbada para alcançar os índices, mesmo com escolas em condições precárias.

O estreitamento curricular que a BNCC (2017) promove acaba por definir as finalidades da educação, a partir das influências internacionais, de modo econômico. A escola pensada a partir do universo mercadológico produz a sua organização com foco na qualidade, apresentada por estratégias de competição, *rankings*, comparações, compensações e responsabilização. É uma educação voltada para o mercado, sob seu viés de organização e administração, tal como o mercado como eixo norteador do que se refere ser educado, hábil, competente e atraente às demandas do trabalho. Para tal fim, é necessário um movimento em cascata para o exercício da inserção do projeto neoliberal, eminentemente econômico, juntamente com o neoconservadorismo, objetivam promover a educação em um espaço lucrativo, do mesmo modo que utilizam a escola/educação para a produção capital humano. É um jogo com regras explícitas, onde, atualmente, os protagonistas não são os(as) alunos(as), profissionais da educação,

universidades, sindicatos, estudiosos(as) e entidades representativas. As vozes que ecoam não apontam a necessidade de reformas estruturais, valorização dos profissionais da educação, e políticas educacionais que busquem a educação de qualidade, justa, emancipatória e igualitária.

Concordamos, nesse sentido, com Ball (2016), ao destacar o privilegiamento de uma “educação de resultados, a flexibilidade, o empreendedorismo nos currículos, destacando vínculos entre efetividade, pressupostos do gerencialismo” comandam as diretrizes educacionais brasileiras desde a década de 1990. Os objetivos não são novos na história da educação brasileira, mas possuem ferramentas mais sólidas e participação cada vez mais pulsante no Estado. O estreitamento curricular produzido pela padronização tende a contrair a função formativa da escola e ideais de emancipação, criticidade e democracia são substituídos por conceitos mercadológicos como eficiência, competência, competição, índice de qualidade quantitativo e responsabilização.

A cinesia em busca do controle compõe-se também por meio de múltiplas ferramentas, e a formação inicial e continuada recebem atenção para proposições reformistas, como a BNC-F (2019), como desdobramento da BNCC (2017), alterando as diretrizes para a formação inicial de professores(as). Logo, o Curso de Pedagogia ganha uma nova orientação, assim como o PPP. Se há a busca de produção de capital humano formado desde a educação infantil e toda a extensão da educação básica, há o objetivo de produzir um novo perfil docente, para estar em consonância com o projeto geral.

Neste momento, é necessário apontar para os rumos que o Curso de Pedagogia pode ser direcionado. A pedagogia e sua formação irão resistir aos pressupostos de formação neoliberal e neoconservadores ou irão aquiescer para as orientações normativas produzidas por especialistas de instituições privada? É histórico que os(as) estudiosos da educação e da pedagogia teceram discursos mais críticos e opostos à verticalização de políticas educacionais, tal como concentraram-se na defesa da educação mais progressista, buscando a transformação profunda da sociedade.

Colocar-se deste lado exige empenho e compromisso com as finalidades e princípios da educação brasileira, como também o conhecimento teórico e prático dos fundamentos, das habilitações, metodologias, objetivos, avaliações e materiais didáticos. Ecoando essa discussão com as necessidades das escolas de educação básica públicas e seus profissionais, a Pedagogia também está concentrada em um território de disputas, agora em embates para a definição das finalidades sociais do pedagogo, mas também do

que significa ser pedagogo(a). Estamos fazendo esse apontamento para ilustrar o alinhamento das reformas nas políticas educacionais como um coletivo de ações para a proposição formativa de capital humano e não para a democratização do ensino.

As atividades pedagógicas apresentam especificidades, que estão situadas no processo de formação inicial do(a) pedagogo(a), então é lógico o apontamento de uma base para esta formação, agora também organizada em habilidades e competências. No entanto, a sua organização é fundamentada a partir de pressupostos teóricos e práticos que fazem compreender as bases do fazer docente. Neste trabalho defendemos professores(as) como agentes de formação de criticidade, consciência, participação social atividade, mas também de transformação social. Esta identidade é construída juntamente com as experiências pessoais do(a) docente, como parte compositora do identitário profissional. Freitas et al (2014, p. 60) aponta que é um

Processo que se articula ao seu papel social em um dado contexto. É importante, todavia, apreender a ideia de que a identidade docente se define também como lugar de lutas e conflitos, pois as determinações sociais e históricas são alvo de confronto e de negociações complexas que requerem a produção de justificação e de sentido à sua recusa ou aceitação.

Nesse sentido, Pimenta (1988) chama a atenção para a pedagogia e a política predominante no projeto educacional em vigência. Vejamos que estamos em toda a extensão do trabalho, apresentando o movimento reformista nas políticas educacionais, especificamente as curriculares, com seus agentes e ideários principais. Dessa forma, o neoliberalismo, políticas de *accountability* e controle da formação, dão o tom do que é, como e o que ensinar.

A atuação docente, destacando o percurso teórico-metodológico deste trabalho, fica cada vez mais controlada e condicionada a parâmetros de índices. Neste ponto questionamos: os(as) profissionais da educação conseguem resistir e escapar dessa lógica? O profissional imerso na cultura autoritária que é expressa pela BNCC (2017) e cercado de outras políticas que auxiliam a viabilização desse processo nas escolas conseguem sair desse espaço e atuarem como protagonistas no processo de ensino? Mesmo com Ball (2021) apontando a importância do papel ativos dos(as) professores, não conseguimos visualizar, a partir das entrevistas, uma reação diferente do que é

exigido impositivamente pela BNCC (2017) e BNC-F (2019). Isso ficará mais explícito no próximo capítulo, mas já apontamos que há muitos instrumentos de controle, muitas vezes não condizentes com métodos avaliativos, mas formas de controle.

As transformações no mundo do trabalho atravessadas no tempo espaço vividos desses(as) profissionais e sua categoria, interferem na identidade do(a) pedagogo(a). Destacamos esses(as) profissionais pela formação exigida nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, “o professor delibera apoio nas teorias e experiências que tecem seu compromisso com sua função social, posição forjada mediante a concepção que ele tem das relações entre escola, sociedade e conhecimento” (Freitas et al, 2014, p. 11). Assim, com o novo modelo docente exigido, compreendemos que há a necessidade de uma nova deliberação para o trabalho docente na educação básica pública. Esse processo tem início, para os(as) professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental, na formação em Pedagogia, que se encontra condicionado aos imperativos da BNCC (2017). Porém, consideramos importante ressaltar que essas imposições formativas são inseridas com passividade e sem discussão. Como Freitas et al (2014) aponta na citação, o lugar de tensões e conflitos que a identidade docente se encontra faz-se constantemente, em concomitância com sua formação inicial, experiências pessoais e condições reais de trabalho no espaço da escola e da sala de aula.

Já destacamos alguns princípios no início do capítulo que versam sobre a liberdade de ensinar, pluralidade de concepções pedagógicas, gestão democrática e autonomia docente. Tendo isso em vista, salientamos que o conjunto de reformas na educação, já apresentado nesta pesquisa, denota para a impossibilidade horizontal entre o que é necessário e o que é exigido. A métrica quantitativa sobreposta para a educação básica, a busca pela produção de mão de obra para atender as necessidades do mercado, sobressaem, articuladas com conjuntos de mecanismos para controlar a formação dos sujeitos.

Nós, enquanto pedagogos(as), temos uma formação inicial no Curso de Pedagogia, direcionando para uma prática, e há a formação aprendida no decorrer do trabalho no contexto da prática da sala de aula e organização escolar. Mais um apontamento que percebemos a partir das entrevistas, apresentado por todos(as) entrevistados(as). E buscaremos debulhar esse fenômeno entre a formação inicial e as condições pedagógicas e estruturais das escolas.

Essa apreensão dar-se pela visualização dos mecanismos de controle da prática docente que estão cada vez mais reforçados a partir da BNCC (2017), mas que já se

ancoram em demais dispositivos como o livro didático, avaliações em larga escala e manutenção de plataformas *online*. A formação inicial busca preparar profissionais em transformadores sociais e a prática os(as) condiciona para a reprodução de comportamentos engessados e direcionados para elevar índices quantitativos. Os discursos de que a teoria e prática são divergentes é uma constante entre as vozes dos(as) nossos(as) entrevistados(as). Isso nos inquieta, visto que defendemos a educação amparada em seus princípios e finalidades resguardados na CF (1988) e LDB (n. 9.394/96), assim como encontram fundamentos substanciais em grandes referenciais da área.

Com esse deslocamento, observamos além da busca pelo controle do trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as), é a busca pela construção de nova identidade docente, moldada desde o início da formação, com manutenção na formação continuada e reforçada por orientações normativas como a BNCC (2017), BNC-F (2019), instrumentos da organização escolar como o planejamento, plataformas *online* que são alimentadas por informações sobre as habilidades e competências trabalhadas em sala, frequência escolar, anamnese diária de cada aluno(a). Esse fenômeno está sendo discutido pelos estudiosos da área, que apontam a plataformização da educação como a nova ferramenta de monitoramento do funcionamento escolar, assim como da sala de aula, do trabalho da gestão, dos(as) professores(as).

A nova identidade docente, dentro do contexto de reformas é atravessada pela verticalização de normativas curriculares, avaliações e objetivos, conteúdos e métodos de plataformas *online*, monitoramento constante, minimização da autonomia, distanciamento entre a formação inicial e o trabalho no contexto da prática da escola, controle do planejamento escolar e educacional, gestão condicionada também às legislações dos Estados, Municípios e Distrito Federal, disputa pelo campo da OTP que possui duas dimensões, a sala de aula e a escola. Essa construção de ser e estar na profissão encontra sob normatividade, controle, avaliação, monitoramento e alinhado a um projeto de formar o(a) estudante.

O Curso de Pedagogia precisará manter firme o posicionamento da defesa pela busca da formação crítica, não passiva, mas questionadora e avaliativa do que chegará às escolas através das orientações. Neste sentido, as universidades possuem papel preponderante no que concerne ao fato de estar presente nas escolas, seja através de pesquisa, extensão ou promoção de formações continuadas. As pesquisas realizadas por estudantes de Pós-Graduação, principalmente referentes aos aspectos escolares, políticas

educacionais e ensino, precisam chegar às escolas, aos profissionais que gestam e fazem a escola.

Contrariamente a esse movimento, teremos o reforço do projeto neoliberal e neoconservador para a educação. Essa percepção foi possível a partir da escuta dos(as) entrevistados(as), ao apontarem o distanciamento entre a formação inicial e como se trabalha no contexto real da escola e sala de aula. Na tangência, assistimos à promoção intencional de uma nova subjetividade vinculada e articulada com o viés do mercado. Para tanto, as estratégias são múltiplas, alinhadas e em cascata, que impõem aos professores(as):

Lidar com as expectativas advindas da acentuação do individualismo, da disseminação dos padrões narcisistas, do acirramento da competição e da elevação das aspirações de consumo que incidem sobre ele e os sujeitos com quem interage. Os reflexos desse panorama são notadamente visíveis dentro e fora da sala de aula, repercutindo sobremaneira nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento do processo identitário do professor. (Freitas et al, 2014, p. 71).

O processo exíguo de construção de uma nova subjetividade social nos leva a compreender que há busca pela transformação da sociedade viabilizada através das reformas educacionais. O neoliberalismo segue liderando a produção da formação de conduta e subjetividade, onde a liberdade é o discurso principal. Dardot e Laval (2016) destacam que, nesse sentido, o “neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (p. 7). É necessário conhecer as ferramentas utilizadas por essa política, para percebermos a disposição do delineamento social e político promovido pelo ideal neoliberal.

Como sistema, a sua instauração advém de esforços nacionais e internacionais, somando poderes. Dardot e Laval (2016, p. 8) apontam que as oligarquias políticas e burocráticas, tal como “multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais forma uma coalização de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial. Hoje, a relação de forças pende inegavelmente a favor desse bloco oligárquico”. É sabido neste trabalho, como pesquisadoras e estudiosas da área, que as questões pedagógicas das escolas que compuseram esta pesquisa estão sob orientação da subjetivação neoliberal.

Nesse sentido, compreendemos a perspectiva neoliberal como normativa global que exige normativas para a sua manutenção em âmbito nacional e local. Na educação, adentrou por meio de políticas educacionais a partir da década de 1990 e encontrou forte apoio, no Brasil, a partir de 2016 com a elaboração da BNCC (2017), na forma de avaliações, formação de professores(as), plataformas *online*, ranqueamento e políticas de bonificação. Os autores acima citados chamam a atenção para “o capitalismo como a ordem natural da sociedade”. Ora, nesse sentido, aspectos coletivos e democráticos não são pertinentes para a manutenção do projeto, e como a escola é espaço de formação, teremos um distanciamento acerca dos aspectos que asseguram a democracia dentro da OTP, e a própria organização escolar. Por isso, destacamos no início do capítulo alguns princípios educacionais instituídos na LDB (9.394/96).

Por assim apreender, trazemos para esta escrita o questionamento “Como é que, há mais de trinta anos, essas mesmas políticas vêm se desenvolvendo e se aprofundando, sem encontrar resistências suficientemente substanciais para colocá-las em xeque?” (Laval e Dardot, 2014, p. 15). Como resposta apontamos a adesão do discurso de liberdade, que aprofundou significativamente comportamentos com base no individualismo. Mas também concordamos com os autores, quando retornam para esse diálogo:

A resposta não é e não pode ser limitada apenas aos aspectos ‘negativos’ das políticas neoliberais, isto é, à destruição programada das regulamentações e das instituições. O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e como nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da ‘modernidade’. Essa norma define impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e comportar-se como uma empresa (Laval e Dardot, 2014, p. 18).

É preocupante o conceber da escola e a sua OTP como lócus central da produção e formação dessa conduta sob viés empresarial e econômico. É grave por assistirmos nitidamente o ferir da legislação nacional, que mesmo em um campo de embates e disputas, contou com resistência para sua elaboração e mais ainda para sua efetivação

prática. Não estamos apontando para algo distante da realidade enquanto pesquisadores(as), professores(as) e profissionais da área, nos preocupamos com esse cenário real e cotidiano que limita a atuação docente sobre as políticas educacionais, bem como a atuação sob e acerca do longo histórico de luta e resistência para se chegar à autonomia docente e à democracia dentro da escola. É real, próximo e visível o trabalhar neoliberal na educação, viabilizado por meio da BNCC, BNC-F, Novo Ensino Médio, avaliações de larga escala, plataformas *online*, objetivos de desenvolver sujeitos com habilidades e competências.

O nosso posicionamento é contrário, nos colocamos no outro lado da margem, discordando e tecendo críticas com fundamentação sobre a miséria que é o neoliberalismo na educação, tal como na sociedade. Não podemos concordar com a destruição dos aspectos democráticos em detrimento do mercado e do capital, visto que neste último, a cultura, pluralidade e democracia não são eixos constituintes do diálogo. Até porque diálogo não coaduna com as investidas neoliberais e neoconservadoras que adentram de maneira impositiva e vertical, mesmo usando o Estado e o governo para tal. Nesse contexto, Dardot e Laval (2016) apontam a governamentalidade como direcionamento para que homens conduzam a conduta de outros homens, como uma ação técnica que exerce poder e dominação sobre outros e também de si, com base na liberdade, induzindo os indivíduos a conformar-se com normas de modo voluntário.

A promoção de uma nova conduta orienta também escolhas e as práticas dos homens na sociedade. Os autores supracitados revelam que o “neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades”. É pertinente a observação de como os elementos compositores do movimento neoliberal, que organiza e desorganiza a sociedade, a conduta dos seus indivíduos, apresentam uma sistematização histórica, elementos estes que se apoiam e se fortalecem com firmeza e constância.

Concordamos com Harvey (2014), quando o autor destaca o constructo de uma nova sociedade a partir de regras que a define. É congruente ao que Dardot e Laval (2016) salientam quando defendem que “a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas outro ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, outra sociedade” (p. 24). A subjetividade produzida nessa cinesia é uma das finalidades do neoliberalismo. Como é sinalizado:

Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele

mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais. Como podemos ver, não são tanto as teorias falsas que devem ser combatidas, ou as condutas imorais que devem ser denunciadas, mas é todo um quadro normativo que deve ser desmantelado e substituído por outra ‘razão do mundo’. Esse é o desafio das lutas sociais atuais, que decidirão a continuação – ou até mesmo a radicalização – dessa lógica neoliberal, ou ao contrário, seu fim. (Dardot e Laval, 2016, p. 31).

Para tanto, é atinente a compreensão acerca do processo histórico do neoliberalismo, das nuances do mercado e do capital, do conjunto de técnicas empregadas para definir uma nova sociedade baseada em princípios de competitividade e individualismo que são sustentados pelos discursos de liberdade. O neoliberalismo cria uma nova sociedade e as normas para a sua própria condição existencial, com condicionamentos normativos através do Estado, e do governo de homens sobre outros e sobre si. Parece uma circunferência perfeita com arranjos sustentadores, seus tentáculos vão em busca da sua solidificação e retornam ao centro com imperativos condicionantes para o controle do tipo de capital humano, para a condução das condutas, e um emaranhado que impossibilita a resistência social.

Porém, não entendamos que este projeto é aceito com aquiescência, há grupos, estudos (as), pesquisadores(as), professores(as), pós-graduandos e grupos de pesquisas que colocam-se contrários a esse assombroso ideário, visto que as entidades representativas e as produções acadêmicas, principalmente das universidades públicas, tecem duras críticas, inclusive à confluência neoliberal em governos, como o atual (2023-2026) de Luiz Inácio da Silva, com histórico de resistência e pautas progressistas, montando parcerias fortes com instituições privadas.

E nós estamos sinalizando a nossa discordância deste cenário, enquanto professoras, pesquisadoras e estudiosas das políticas educacionais, nos colocamos em contraposição aos mandos do mercado, do capital, do setor privado. Defendemos a educação pública, de gestão pública e financiamento público para os dois níveis educacionais, a educação básica e o ensino superior. Logo, pode-se perceber que também nos opomos às reformas e projetos como a BNCC (2017), BNC-F e Novo Ensino Médio, assim como às avaliações de larga escala e as plataformas *online* que buscam controlar o que é ensinado pelos(as) professores(as).

Nesse sentido, assumimos como compromisso em nossa escrita o desafio de descortinar o neoliberalismo para além do campo do discurso e das orientações, mas também apresentar como as suas investidas precarizam a educação básica pública

brasileira, suas ferramentas para tal e os agentes orientadores que estão incrustados na educação e na busca por suas finalidades sociais e do que significa ser educado, no contexto da prática. Juntamente com esse compromisso, apresentar para a sociedade, como contribuição da pesquisa, a incongruência entre políticas de cunho neoliberal e a realidade das escolas de educação básica pública do município de João Pessoa – PB. Mas não distante da realidade das escolas, que o horizonte aponta logo ao pensarmos na escola em que estudamos, atuamos e pesquisamos enquanto estudantes de pedagogia e pós-graduação.

Há um vasto conjunto de técnicas que sustentam os tentamentos neoliberais. Freitas (2014) disserta sobre os reformadores empresariais da educação ao chamar atenção para a padronização da cultura escolar a partir das “matrizes de referência dos exames nacionais e travam o avanço de práticas da escola em direção a uma matriz formativa mais alargada que lide com a formação integral da juventude” (p. 1089). A padronização desconsidera a pluralidade de infâncias e juventudes.

Não podemos discutir a existência no singular, a vida e as condições de existências são plurais, e dentro da escola vidas coexistem em suas diversas formas, estruturas ou não, economicamente distintas, socialmente excluídas e culturalmente desconsideradas. É nesse grande abismo social e para a sua minimização que a prática docente precisa estar de acordo com princípios de uma educação mais justa, igualitária, emancipatória, crítica e reflexiva. A categoria docente, seja da educação básica e/ou do ensino superior, deve somar forças com as entidades representativas como ANPAE, ANPED, ANFOPE, FORUMBIR, sindicatos e pesquisadores que estão direcionando a discussão sobre as intenções neoliberais no campo educacional, a fim de contornar tal avanço.

A somativa de forças coletivas pode não impedir o avanço neoliberal por completo, mas conseguem sinalizar as problemáticas, os perigos e apontar que as políticas educacionais verticalizadas não comungam com a qualidade da educação. O campo da pesquisa das políticas educacionais aponta essa problemática, assim como este trabalho. Em mais uma definição “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot e Laval, 2016, p.17).

Precisamos identificar esse bloco, suas finalidades e seus impactos e efeitos na organização da educação pública para nos contrapormos com firmeza na defesa da

educação pública, laica, justa, igualitária, com respeito às pluralidades e com as vidas que coexistem na escola, bem como na sociedade. A escola forma o ser humano, forma o trabalhador para a sociedade, forma subjetividades. Como espaço de formação, a escola está sendo transformada em um campo de concentração, onde a busca pelo controle do conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento social está marcada sob viés mercadológico.

Podemos assistir o distanciamento entre a educação e o pleno desenvolvimento do educando e o exercício para a cidadania, como finalidades da educação básica, que a BNCC (2017) produz. A escola constitui-se atualmente, a partir de políticas educacionais como BNCC, BNC-F e Novo Ensino Médio, como espaço de domínio, formando condutas em seu interior com instrumentos do Estado. Como resultado, temos subjetividades controladas, formadas para a passividade, inserida em ideais e discursos de competitividade, meritocracia, eficiência e eficácia, precarização do processo de ensino e aprendizagem, retirada da autonomia docente, minimização da gestão democrática e disjunção com tudo o que se desenvolva no coletivo, no diálogo e na democracia.

Mas isso não ocorre de modo formal, como sinalizam Dardot e Laval (2016), essa investida consiste em “esvaziar a democracia de sua substância” em um processo de “desdemocratização”. Algumas alterações podem ser vistas, como já apontamos aqui, com modificações nos princípios educacionais resguardados na LDB (9.394/96), quando até em 2023, no inciso VIII que assegurava a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, passa para “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023).

Podemos compreender que esta cinesia descaracteriza a democracia dos estabelecimentos de ensino e reforça a construção da escola como espaço dominado por instâncias políticas, econômicas e governamentais com finalidades particulares que não comungam como a valorização do sujeito, da pluralidade, diálogo e democracia como cultura na/da escola. Apontamos isso por compreender que essa ação abre precedentes para indicação política para diretores(as), bem como o quadro completo da gestão, viciando a escola em uma cultura de cabresto arcaica e medíocre.

Os desafios da educação e escola pública são inúmeros, principalmente dentro de um contexto em que o setor privado exerce poder em todas as áreas, desde às

políticas educacionais à organização do trabalho pedagógico dos estabelecimentos de ensino. Esse engessamento também atravessa as secretarias de educação, que recebem os especialistas educacionais com formação continuada, o mercado dos livros didáticos que precisam de uma base comum nacional para a produção de seus produtos com menor custo. Porque uma base nacional retira a necessidade de materiais específicos para as regiões.

O setor privado dominando a educação, e posta como um mercado rentável não é uma realidade discreta, mas camuflada com discursos de filantropia e preocupação com a qualidade e rumos da educação. E ainda mais, estes grupos se intitulam apartidários, buscando a sua desvinculação com a imagem de governos. É preciso descortinar os empresários, apontar os nomes das grandes instituições privadas, das multilaterais. De acordo com Ball (2007, p. 33), essa configuração negocia “soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento baseados no mercado, e estão sendo privilegiadas e fortalecidas através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por novos filantropos”. Esse cenário constitui o processo de elaboração e instituição da BNCC (2017), é nesse sentido que esse documento é resultado das investidas do setor privado.

As reformas educacionais que atravessaram a educação brasileira, historicamente, mas principalmente a partir de 2016, são orientadas por declarações de organismos internacionais, e o Brasil em comum acordo com a OCDE, FMI, BIRD, GERM, avaliações a partir do PISA. Ball e Olmedo (2006) já afirmavam em seus estudos, apresentando que nessa nova conformação, saídas inovadoras e velhas formas para os “problemas sociais e de desenvolvimento ‘baseadas no mercado’ estão sendo privilegiadas e fortalecidas através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e ‘novos’ filantropos” (p. 33). E os resultados desses investimentos mensuráveis, condicionalidades financeiras como a implementação da BNCC e no Novo FUNDEB permanente, a formação continuada com plataformas como da Fundação Telefônica Vivo, e no caso de João Pessoa-PB, a plataforma e aplicativo EducaSim de Gestão Escolar¹⁷, atua na rede municipal como “uma plataforma que gere todos os serviços de forma digital das escolas como controle acadêmico diário, recursos humanos, matrículas, entre outros módulo” (Secretaria de Educação do Município).

¹⁷ **Link para acessar a notícia:** <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/sem-categoria/secretaria-de-educacao-de-joao-pessoa-abre-periodo-de-renovacao-de-matriculas-para-alunos-veteranos/>

A plataforma é alimentada com registro diário de frequência, notas e demais funcionalidades e vai “gerir todos os serviços de forma digital das escolas como o reconhecimento facial dos alunos, controle acadêmico diário, recursos humanos, matrículas, entre outros módulos” como apresentado pela Secretaria de Educação do Município¹⁸. Nos foi informado pelos(as) nossos(as) entrevistados(as) que é uma plataforma *online* de Sobral (CE). Aqui nós nos encontramos com dois movimentos: a plataformização da educação e a busca por “sobralizar”¹⁹ a educação brasileira” como já foi anunciada por Jorge Paulo Lemann ao ex-prefeito de Sobral (CE), Clodoveu Arruda (PT).

Esse discurso é reforçado pelo agora ministro Camilo Santana, e tendo como suporte a figura de Isolda Cela (PSB), que foi Secretária Executiva do MEC (2023-2024). Em recortes pessoais, Isolda Cela possui relações estreitas com a Fundação Lemann, visto que seu esposo, Clodoveu Arruda, conhecido por Veveu, é líder do Centro Lemann do Brasil, situado também no município de Sobral. Juntos, eles lideram o programa bilionário que propõe internet nas escolas públicas, o MegaEdu²⁰, parceria endossada e não questionada na gestão do ministro da educação, com investimento de 6,6 bilhões.

Julgamos importante apresentar o nome de umas das figuras que desenvolvem esses projetos para conhecermos quem são essas pessoas, como ocupam espaços no governo, seus assentos nos acordos e parcerias político-econômicas e suas conexões com as proposituras de reformas nas políticas educacionais. Assim, torna-se eminente a visualização da educação desenvolvida em rede, confrontando as finalidades da escola e da educação. Precisamos conhecer para resistir e anunciar um caminho, mais progressista e com saídas mais congruentes com a realidade escolar e educacional e para isso é necessário diálogo, democracia e compromisso com a educação pública de gestão pública, que não é o caso no grupo que compõe o MEC atualmente, assim como salienta Freitas (2023). Nesse contexto, é notório que ter um governo com tendência à esquerda não significa o reforço das relações do governo com a entidades representativas da

¹⁸ **Link para acesso à notícia:** <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/sedec-realiza-formacao-com-educadores-para-acesso-a-plataforma-educasim/>

¹⁹ **Link para acesso ao Blog do Freitas:** <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/>

²⁰ **Link para acesso ao programa:** https://www.megaedu.org.br/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQJw-e6-BhDmARIsAOxxlxUR8JUIV3x-bYUMr5DwIHYYU7jCp5qzNq-OJqZ0Tkny09A5OU2p2AaAjVSEALw_wcB

educação, bem como os sindicatos e demais coletivos, visto que o setor privado está com raízes fecundas e profundas nas deliberações educacionais.

O neoliberalismo está incrustado no governo e no Estado, com bases sólidas que “nem se opõem ao Estado, pelo contrário, atuam através e com o Estado, modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, eficiência, eficácia” (Hypolito, 2019, p. 347). São os valores do mercado que orquestram a sinfonia educacional que os grupos empresariais querem desfrutar, mesmo desconsiderando as vidas que coexistem dentro das escolas públicas e as normativas educacionais que asseguram os fins educacionais como a CF (1998) e LDB (9.394/96), principalmente ao que se refere à gestão democrática e à dinâmica organizacional escolar e educacional. Isso pode ser visto sem muito esforço na BNCC e no cenário de sua disputa. Não esgotaremos esforços, neste trabalho, para destacar as discrepâncias e desconsiderações entre reformas verticalizadas como a BNCC (2017) e legislação.

Ainda de acordo com Hypolito (2018, p. 348), o Estado congrega a responsabilidade pelo acesso e pela ampliação das vagas públicas, “mas o ‘conteúdo’ pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, estão contribuindo para a qualidade da escola pública”. E compreendemos que o setor privado entra fortemente na educação através da BNCC e seus desdobramentos em plataformas de formação continuada, controle do trabalho docente e monitoramento da cultura escolar.

Considerando tais fatores, sabemos que antes da Base, já havia interferências, mas esse cenário está mais acentuado com as *startups*, *big techs* como *Google*, *Microsoft*, *Apple*, *Meta*, *Amazon* e institutos que se caracterizam como sem fins lucrativos como Lemann, Ayrton Senna, Natura e Itaú. Devido às correlações de forças implicadas no processo da BNCC e seus sujeitos, a consideramos “um instrumento de engessamento, com propostas vinculadas ao mercado” (Hypolito, 2018, p. 348). Isso condensa a organização do trabalho pedagógico quando entendemos que o planejamento escolar se restringe à execução de tarefas sob conceitos de eficiência e eficácia. Há espaço para diálogo e deliberações coletivas, valorização da pluralidade de concepções pedagógicas? Este trabalho aponta que não, à luz das nossas referências e das entrevistas realizadas que serão analisadas no capítulo seguinte.

Esse cenário de reformas educacionais e interferências de instituições privadas na educação foi inserido a partir de “uma agenda mundial que põe em movimento, em

diferentes países, entre eles o Brasil, uma política educacional eivada por interesses neoliberais” (Sabino de Farias, 2019, p. 164). A escola conduz, atualmente, a sua organização pedagógica nessa perspectiva, inibindo os interesses dos(as) professores(as) e outros sujeitos na organização da gestão escolar.

Não comungamos com essa realidade, uma vez que defendemos, juntamente com Alencastro Veiga (1999), a importância de promoção de uma outra maneira de OTP através da construção coletiva do PPP. Para tanto, é necessário romper com a estrutura atual para que haja avanço no processo de ensino e aprendizagem, e isso exige democratização na gestão escolar e exercício de seus mecanismos. As implicações dialógicas são necessárias, sabendo que “finalmente há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros escolares” (Alencastro Veiga, 1999, p. 18). É nesse sentido que vislumbramos possibilidades para mudança e resistência, para a fuga à hierarquização, controle, projetos hegemônicos e verticalizados como a BNCC (2017) e seus desdobramentos.

Já salientamos neste capítulo que as reformas nas políticas educacionais não se constituem como um movimento isolado, mas bem articulado, financiado e influenciado por grupos neoliberais, neoconservadores e populistas autoritários que fazem uso dos poderes econômicos, políticos e religiosos para a condução de novas condutas e subjetividades. Além disso, há somativa de forças com um outro dispositivo de controle, o movimento da plataformização da educação, que busca através da Inteligência Artificial (IA) e sua sustentação, oferecer um serviço que apresenta um discurso de auxiliares e facilitadoras do trabalho docente. No entanto, o que observamos é o monitoramento do trabalho dos(as) professores(as), uma vez que há a inserção de dados como frequência, anamnese diária de todos(as) alunos(as), habilidades e competências desenvolvidas em sala, notas das avaliações.

Esse movimento é composto pelas *holdings* da educação, que buscam gerir os estabelecimentos de ensino. Isso desponta para ainda mais padronização sobre o processo de ensino e aprendizagem, controle do trabalho docente, fragilização de sua autonomia e mais trabalho. Este último é uma constante da realidade dos(as) professores(as) no Brasil, principalmente na educação básica pública. Além da demanda cotidiana, os docentes terão mais uma tarefa para executar. O que apontamos aqui como inquietação é para onde vai essas informações, quem as analisa, quem as utiliza. Questionamos isso pela falta de transparência dessas informações, pois o acesso a essas

plataformas são através de *login* e senha e os dados exigidos e informados não são de domínio público. Podemos assistir ao desenvolvimento de uma nova subjetividade docente monitorada, controlada, precarizada, sem autonomia e com uma grande responsabilidade de colocar em prática as exigências postas da BNCC (2017) que são incongruentes com as estruturas físicas e pedagógicas das escolas brasileiras.

A nova composição social mediada pela internet nos leva a compreender que estamos vivendo em rede, em conexão constante com o virtual, que naturalmente tornou-se a realidade. Aqui também apontamos para o controle dessa realidade, com grandes empresas como *Google*, *Microsoft*, *Apple* e conta com figuras como Elon Musk e Mark Zuckerberg. Esses nomes concentram muito poder de domínio das informações, acesso a dados pessoais que são fornecidos gratuitamente através das plataformas, ou de um simples *click* ao realizar uma pesquisa.

O fato é que as informações inseridas em plataformas, muito presentes na educação hoje, compõem o leque de privilégios de grupos empresariais, mas que deveriam ser de domínio público para toda a sociedade civil, principalmente para os pesquisadores da área, sindicatos, entidades representativas, universidades e demais interessados para fins de estudos. Mas a cinesia da plataformização fortalece um jogo privado e de participação limitada. É um jogo de poder e privilégios mais uma vez. A concentração dessas informações em mãos de grupos seletos de poder aquisitivo e empresarial, reforça a produção e formação de sociedade nos moldes de quem controla essas informações. Nesse sentido, Wilke e Feijó (2023, p. 423) apontam que:

Testemunha-se atualmente um novo regime de acumulação do capital, uma vez que a exploração econômica dos *bits*, dos dados, dos rastros que cada interconectado que controlam as plataformas e que podem, portanto, monopolizar, extrair, analisar, comercializar quantidades cada vez maiores de informações que são registradas e coletadas a partir do fluxo do tráfego de dados na internet.

Além do controle e vigilância do trabalho docente, essa prática adentra como uma característica na atual fase do capitalismo, fornecendo ao mercado um produto de interesse aos grandes empresários. Os autores ainda afirmam que uma “preocupação recorrente é a coleta e armazenamento massivo de dados pessoais, que levantam suspeitas sobre vigilância e controle. Empresas podem usar esses dados para influenciar a vida das pessoas” (p. 427). Há muitos atravessamentos nesse cenário, mas não podemos deixar de destacar que a educação não deve se transformar em um mero

mercado e empreendimento, mas é necessário apontar para as suas finalidades e sua potência na formação dos indivíduos e da sociedade, de maneira crítica, reflexiva, justa e emancipatória.

Através de um sistema informatizado, as plataformas direcionam as ações escolares e docentes, condensando as informações que foram inseridas como exigência e parte compositora da nova realidade escolar, o controle pedagógico e educacional através de plataformas sustentadas pela IA e financiadas por grandes grupos do setor privado. A autonomia docente e a gestão democrática são conduzidas pelo viés econômico e empresarial, justificados por conceitos como eficiência, eficácia, competitividade, responsabilização e transferências de responsabilidades. Nesse sentido, a liberdade de ensinar e a gestão democrática encontram-se ameaçadas, situação que fragiliza as estruturas dos fins educacionais e das escolas de educação básica públicas brasileiras. Há muitos princípios que estão em processo de fragilização e controle, na contramão do que é assegurado na CF (1998) e LDB (9.394/96). Além disso, mecanismos como avaliação de larga escala, livro didático e demais materiais, limitam a possibilidade dos(as) professores(as) atuarem ativamente e serem os(as) protagonistas das políticas educacionais. Aqui não estamos compreendendo um processo de acomodação das políticas educacionais como a BNCC, Novo Ensino Médio e BNC-F, mas assistimos um adensamento de instrumentos limitantes para tal autonomia.

É imperativo as disputas e embates na educação e cada vez mais encontram o eco dos discursos neoliberais e neoconservadores, que estão, exitosamente, ditando os rumos da educação no país. E comungam com as posições e imposições de tais grupos que fortalecem a privatização da educação de maneira indireta, assim como aponta Adrião e Domiciano (2020, p. 681), visto que “a utilização de plataformas, sistemas informatizados e de IA, sobretudo desenvolvidos por corporações, entidades privadas ou pelo terceiro setor” estão no seio desse processo”. Os argumentos utilizados para justificar a utilização de plataformas digitais versam sobre a desburocratização e recurso de auxílio pedagógico, administrativo, modernização dos processos com a expansão tecnológica. No entanto, Lima (2021, p. 10) apresenta que a “exigência de inserção frequente de relatórios, informações, dados estatísticos, entre muitas outras solicitações, tornou as plataformas informáticas um exemplo de hiperburocratização do trabalho dos professores”. O autor acentua a ditadura das plataformas para ilustrar o potencial de controle e dominação sobre o trabalho dos(as) professores(as), gestores(as) e demais indivíduos que compõem a escola.

Os alunos também estão inseridos nessa lógica de vigilância de formação em desenvolvimento, tendo em vista que a busca pela formação de novas condutas, subjetividades e tipos de sujeitos para compor o cenário social empregável faz parte do objetivo central das investidas neoliberais na educação. Podemos falar acerca do neoliberalismo da educação, visto que o resultado dessa cinesia é a promoção de desenvolvimento de sujeitos hábeis e competentes que irão exercitar e manter o movimento, ideário e justificativa da necessidade de manter acesos os conceitos de eficiência, eficácia, qualidade total, controle e empreendedorismo de si. A distância entre esses argumentos e os que defendemos como princípios educacionais e da escola pública é abissal.

Primeiramente por nos ancorarmos nas prerrogativas legais, que mesmo influenciadas por movimentos internacionais na década de 1990, como já salientamos, concentram a resistência histórica dos defensores da escola pública brasileira como espaço de transformação social profunda e expansão do acesso e permanência. E que se contrapuseram à negligência da diversidade, pluralidade e diferentes de modos de coexistência na escola e na sala de aula. As especificidades do trabalho docente, do processo pedagógico, condução da gestão escolar na perspectiva democrática incluem e defendem a dimensão humana, assim deveria ser.

Palú et al (2023, p.168), apontam que:

Outro aspecto a destacar está diretamente relacionado à capacidade de vigilância e de controle que o uso dessas ferramentas possibilita. No campo educacional e escolar, essa vigilância e controle incide sobre todas as dimensões, desde os processos administrativos até as práticas pedagógicas. Em relação à gestão, a adoção de plataformas, de sistema informatizado e de IA pode funcionar como um verdadeiro ‘controle remoto’ que, a partir do centro, direciona as ações de administradores e administrados. No que diz respeito às práticas pedagógicas, a inserção de planos de aula, diários de classe e de presenças, permite um controle detalhado de todas as atividades realizadas pelos professores em cada uma das turmas. Dessa forma, a equidade e a autonomia dos atores e das organizações escolares deixaram de ser a prioridade em benefício da operacionalidade dos procedimentos eletrônicos estabelecidos como legítimos. Nesses casos, muitas vezes, esses recursos se convertem em fins em si mesmos, aos quais toda a dinâmica pedagógica está submetida.

É nesta última consideração que a OTP está sistematizada e ancorada. A cultura organizacional da escola se distancia cada vez mais das suas reais necessidades para se aproximar e atender exigências incompatíveis com as vidas que existem na escola e na

sala de aula, que tende a induzir o comportamento humano a partir de um dispositivo regulatório e vigilante. Mas não podemos desconsiderar que a própria legislação educacional abre portas para essa prática e sua manutenção, de modo que apresenta no PNE (2014-2024), na Meta 7 - Qualidade da Educação Básica, Estratégia 7.22, em que determina “[...] informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação” (Brasil, 2014). Não é uma proposta recente e sem amparo legal, mas também ressaltamos o distanciamento dessas prerrogativas dos princípios como a gestão democrática e a liberdade de ensinar, aprender e a pluralidade de concepções pedagógicas.

A política de *accountability* presente da educação atualmente, com ampla defesa e exercício, nos faz comungar com a Associação dos Professores do Paraná (APP/Sindicato/PR), quando apontam consequências resultantes das imposições das plataformas:

1. Intensificação do trabalho docente para adequar a escola à política de metas e resultados; 2. Ausência de autonomia de professores(as), da equipe pedagógica e estudantes na produção do ensino-aprendizagem; 3. *Ataque constante ao princípio da gestão democrática*; 4. Contraste entre as exigências do governo e as condições estruturais das escolas; 5. Mercantilização da educação pública; 6. Violação da privacidade e extrativismo digital. (APP/Sindicato/PR, 2023, p.4)

Essa exposição é interessante para pensarmos que a prática de plataformação da educação está sendo desenvolvida em toda extensão do país. Até porque o grupo que atua na promoção e financiamento dessas plataformas está na base das reformas nas políticas educacionais que ocorrem no país, mais fortemente, a partir de 2016. Podemos assistir ao grande esforço e agentes de e para a gestão, mas a diminuição da democracia no espaço escolar e educacional, “as ações dos diferentes sujeitos escolares ficam cada vez mais restritas a esses dispositivos e às suas demandas gestionárias, já a gestão democrática vai enfraquecendo cada vez mais” (Palú et al, 2023, p. 179).

Para ilustrar, as autoras apresentam em seus estudos uma imagem muito interessante acerca dessa realidade de vigilância e controle da escola, dos(as) gestores(as) e professores(as):

Imagem 3: Monitoramento do Trabalho Docente

Fonte: Palú et al (2023)

É importante pensarmos na centralidade da escola e da educação no território econômico e empresarial. Resgatamos aqui, a título de complementação, o questionamento de Spring (2018), em sua obra *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem ao mercado*. “Por que tantos economistas estão envolvidos em pesquisas e políticas educacionais?” (Spring, 2018, p. 9). A escola é vigiada para que haja o controle da subjetividade conduzida a partir do viés econômico e empresarial. Mas isso é sabido de quem centra esforços de pesquisa sobre a educação, seu desenvolvimento e organização, principalmente aqueles(as) que dissertam acerca das políticas educacionais.

Consideramos importante somar esforços ilustrativos de outros(as) estudiosos(as) que comungam da mesma inquietação e se preocupam com os rumos para qual a educação está sendo direcionada. Os discursos dos grupos privados não possuem sustentação, como aponta Spring (2018), ao destacar que não consegue compreender “como os formuladores de políticas podiam afirmar que investimentos em educação fariam a riqueza crescer se os altos e baixos da economia mundial são causados por fatores alheios à qualidade das escolas”. Entendemos que o capitalismo nunca conseguiu cumprir a sua promessa de acabar com a fome e a miséria no mundo, os seus argumentos em tom popular buscou convencer a massa de que este regime é o ideal e mais justo. E com esforço, dedicação e empenho será possível desenvolver sujeitos que

usufruam, a partir do mérito, da felicidade e satisfação comprável com o capital. Laval e Dardot (2016) apontam para essa racionalidade produzida, promovida, e sustentada pelo neoliberalismo e seus dispositivos de exercício e manutenção.

A escola encontra-se, como estamos expondo exaustivamente, em uma arena de embates e disputas, onde “a economização das famílias e das escolas não é uma conspiração, mas sim uma convergência de interesses entre empresas globais, políticas, governos e formuladores de políticas educacionais” (Spring, 2018, p. 16). Isso coaduna com o Gary Becker²¹, quando o economista aponta o investimento na educação como aporte para o crescimento econômico, aumento da produção, elevação salarial, minimização da desigualdade econômica e supressão da pobreza.

Mas esse posicionamento não é inocente, há nele também a investida de responsabilização dos estudantes, professores(as) e gestores(as) pelo fracasso escolar e educacional, visto que as chances foram ofertadas. Voltamos a Ball (2021), quando o autor destaca que os idealizadores e especialistas que produzem políticas educacionais como a BNCC são identificados pelo sucesso da efetivação prática dessa investida. Mas quando os índices não melhoram, os responsáveis são os professores e sua formação, e os estudantes, que tendo acesso à educação, não se esforçaram o suficiente para obter êxito econômico e social, sendo responsabilizados pelo fracasso.

. O mundo real das escolas públicas está desconectado, distante e incongruente com as imposições da BNCC (2017). É uma normativa performática, malévola e desrespeitosa com os indivíduos que compõem a escola. Alunos(as), professores(as), diretores(as) não possuem assento, em um cenário neoliberal, no processo de proposição de políticas educacionais.

Dardot e Laval (2016) enfatizam que “consequentemente, a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas outro ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, outra sociedade” (p. 24). O novo que aqui aponta um horizonte e mira no desenvolvimento econômico, acerta no aprofundamento da desigualdade social, a partir da promoção de uma subjetividade, conduta e comportamento. Ainda de acordo com os autores:

Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação ao capital com ele mesmo ou, mais especificamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente,

²¹ Economista que recebeu o Prêmio Nobel em 1992.

isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais. Como podemos ver, não são tantas as teorias falsas que devem ser combatidas, ou as condutas imorais que devem ser denunciadas, mas é todo um quadro normativo que deve ser desmantelado e substituído por outra ‘razão do mundo’. Esse é o desafio das lutas sociais atuais, que decidirão a continuação, ou até mesmo a radicalização, dessa lógica neoliberal ou, ao contrário, seu fim. (Dardot e Laval, 2016, p. 31).

É nesse sentido também que este trabalho se desenvolve. Nos preocupamos com a manutenção desse ideário e buscamos apontar aqui a sua incongruência e perversidade com a formação humana desenvolvida nas escolas a partir de normativas legais impostas, que desconsideram a pluralidade e especificidades do trabalho docente e finalidades educacionais e da escola pública. São inúmeros os tentáculos do neoliberalismo e não é com movimentos isolados que conseguiremos resistir e nos contrapor aos seu atropelos. Defendemos aqui a necessidade do exercício coletivo de somativa de forças, onde a democracia, o diálogo e a resistência sejam a constante na luta social que defende a educação pública, laica, gratuita, justa e emancipatória. Pequenos grupos não conseguirão minimizar as investidas neoliberais na educação. É imprescindível a organização coletiva.

A escola, atualmente, está sob a investida e exigência de uma nova identidade, desaguando para outra perspectiva docente, de formação humana e cidadã, de gestão democrática em detrimento da gestão amparada no gerencialismo. Somado a isso, os mecanismos de controle atuam, não paulatinamente, mas em ritmo acelerado e consolidado dentro dos sistemas e estabelecimentos de ensino. O que também nos inquieta na tessitura deste trabalho, a partir das leituras, discussões sobre a temática e observação da pesquisa, é que os conceitos de humanidade, emancipação, criticidade, igualdade e aproximação com as finalidades da educação não encontram espaço nos discursos dos grupos que buscam compor o quadro organizacional da educação. Contrário a isto, assistimos à subordinação dos sistemas e estabelecimentos de ensino ao ideário neoliberal de modo arbitrário e impositivo. Não há espaço para diálogo, democracia e deliberações coletivas, tampouco vontade para que isso ocorra no exercício educacional e escolar. A OTP também encontra-se subordinada aos princípios mercadológicos e gerencialistas, com viés neoliberal que opera um sistema de dominação, controle e vigilância.

O custo para tal finalidade não é alto, o uso da tecnologia fornece aos seus idealizadores o substrato da condução do trabalho por meio de uma manutenção de

baixo custo. O grau de influência dessa ação tem como alvo o reforço da sociedade tecnológica, visto que “é construída por um sistema de dominação e controle progressivo da natureza, que se generaliza e se converte em racionalidade política que orienta todas as decisões da vida, tornando-se hegemônica” (Barbosa e Alves, 2023, p. 7). A escola, nesse sentido, é um ambiente controlado à medida que é reprodutora de controle e formação de capital humano. A progressão dessa alienação tecnológica também configura-se como uma das premissas neoliberais: o individualismo. É uma grande operação na educação, que a transforma em um mercado rentável, lucrativo, fator que justifica o ambiente de disputa e ajustamento ao mercado. A mudança no funcionamento da escola é o meio para a execução do plano de controle e padronização. E para tanto, é necessário novos arranjos pedagógicos, curriculares e de gestão. É um movimento em cadeia, cíclico, regulatório e intencional, visto que conseguimos visualizar os efeitos do comando das plataformas digitais nos processos organizacionais da educação e da escola.

Essa comercialização ocorre através:

Do fenômeno da plataformização, com adoção de plataformas digitais operadas por corporações do setor privado que atuam no campo da educacional, corresponde a uma nova forma de privatização da própria gestão educacional, enquanto movimento que amplia as estratégias de inserção de princípios gerencialistas em convergência com os interesses do setor privado. (Barbosa e Alves, 2023, p. 12)

A exaltação do avanço tecnológico corrobora com o discurso em defesa da promoção das plataformas digitais. E estudiosos da temática como Lícínio Lima (2021) aponta para a hiperburocratização dos sistemas educacionais e de ensino e a necessidade de descortinar os argumentos acerca do progresso da educação alinhado com a tecnologia. Isso comunga com Selewyn (2017, p. 13), ao afirmar que é “preciso resistir à tentação de associar, sem reflexão, as tecnologias digitais a uma noção de inevitabilidade de progresso e mudança na educação”. É importante considerarmos a indispensabilidade do aprofundamento dos efeitos do uso das plataformas e da tecnologia no trabalho docente e na organização educacionais e escolar. Isso acarreta na intensificação do trabalho dos(as) professores(as) como um novo ofício da profissão, tendendo para o esvaziamento da autonomia e do trabalho docente e pedagógico.

Esse cenário, construído a partir dos princípios neoliberais, modelam a educação, a escola, bem como a formação inicial dos(as) professores(as) dos anos iniciais do

ensino fundamental. Logo, há influência no processo formativo do curso de Pedagogia. Quando apontamos para a precarização das reformas educacionais, principalmente as curriculares, é por compreendermos que a sua mobilidade está bem articulada, financiada e com assento deliberativo no governo e no Estado, direcionando a formação de condutas, subordinando a formação humana e seus processos a uma construção administrada.

Dessa forma, centraremos enforços, no próximo capítulo, nas análises das entrevistas, bem como a ilustração da incongruência entre as exigências de desenvolvimento de habilidades e competências da BNCC (2017) e as escolas que foram lócus deste trabalho. De maneira fundamentada, mas também visual do que apresentamos no nosso argumento de tese: **a BNCC tem contribuído para acentuar as desigualdades sociais e educacionais, ainda cria outras, devido ao seu distanciamento do contexto escolar e dos profissionais da educação que fazem a mediação da OTP.**

5. NORMATIVA VERTICALIZADA E INCONGRUÊNCIAS COM AS ESCOLAS REAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE BNCC

Sou sobrevivente de um campo de concentração.
Meus olhos viram o que nenhuma pessoa devia presenciar.
Câmaras de gás construídas por engenheiros ilustrados, crianças envenenadas por médicos instruídos. Bebês mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês mortos por ginasianos e universitários.
Assim, desconfio da educação. Meu pedido é o seguinte: ajudem os seus discípulos a serem humanos. Os seus esforços nunca deverão produzir monstros cultos, psicopatas hábeis ou eichmanns instruídos.
Ler e escrever, saber História e Aritmética só são importantes se servirem para tornar os nossos estudantes humanos.
(Carta de um sobrevivente – Bolsanello, 1986, p. 206)

O desafio em compor esse capítulo se deu desde o momento da proposição da pesquisa, dado o contexto político de instabilidade quando a iniciamos, mas também por compreender que o caminho a ser percorrido exigiria empenho e responsabilidade com os(as) participantes e as entrevistas realizadas. Buscamos assegurar a não identificação dos(as) profissionais que somaram com o desenvolvimento deste trabalho. Ressaltamos aqui a importância de cada um(a) deles(as), principalmente por atuarem na prática com uma política educacional impositiva e verticalizada como a BNCC (2017), e sua disposição dialógica.

Como já exposto na extensão do trabalho, utilizamos como amparo metodológico a contribuição de Stephen Ball (2021) e a teoria da atuação. Justificamos a escolha pela centralidade que o autor confere aos professores(as) da educação básica, considerando-os protagonistas das políticas educacionais no contexto da prática. Ball (2021) também disserta sobre as influências das redes globais na proposição de políticas educacionais em virtude da frente neoliberal para a “performatividade neoliberal”. Salientamos que não apresentaremos uma verdade absoluta ou algo distante do que estudiosos da área já apontaram, discutiram e afirmaram sobre a BNCC (2017) e seus efeitos na educação básica, desde a sua trajetória de elaboração até a sua atuação no contexto da prática. O que iremos apresentar é a ilustração, de modo fundamentado, do

distanciamento e a discrepância entre a Base e a realidade das escolas de educação básica públicas, do município de João Pessoa – PB.

5.1 O lócus, o contexto e as escolas

Iniciamos esse tópico apresentando o nosso lócus de pesquisa, a cidade de João Pessoa-PB, Brasil. De modo particular, realizamos a pesquisa em seis escolas da capital paraibana. O nosso interesse neste lócus se deu por termos a cidade como campo de pesquisa anteriores e por realizarmos a graduação, mestrado e doutorado na UFPB, Campus I.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2021, João Pessoa possui uma população estimada em 825.796 mil pessoas, com escolarização de 6 a 14 anos em 96,9% e com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 0763. Também foi possível identificar através do IBGE (2021) os números que compõem o conjunto educacional da cidade. Dessa forma, o IDEB – anos iniciais do ensino fundamental (rede pública) é 5,0, o IDEB – anos finais do ensino fundamental (rede pública) é 4,6.

As matrículas correspondem a 96.542 mil no ensino fundamental; já no ensino médio, a somativa é de 28.041 mil matrículas, segundo o IBGE (2021). Possuindo o quantitativo de 4.833 mil docentes no ensino fundamental e de 2.245 mil no ensino médio. No total, o IBGE (2021) aponta 349 estabelecimentos de ensino fundamental e 123 estabelecimentos de ensino médio.

Imagem 4: Escolas totalmente integrais



PREFEITURA DE
JOÃO PESSOA
MAIS RESULTADOS. VIDA MELHOR

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR


QUADROS DAS ESCOLAS E.T.I (2020) – TOTALMENTE INTEGRAIS

ESCOLAS/ENDEREÇOS	SEGMENTOS	TURMAS 2018	TURMAS 2019	TURMAS 2020
01 AGOSTINHO FONSECA NETO R. Fernando Cunha Lima – S/N – Cristo Mª de Fátima: 98703-9986 / Thauanne Leite: 98670-2664	Fundamental I Ed. Infantil	-	-	10
02 ANA CRISTINA ROLIM MACHADO Av. Hilton Souto Maior – 555 – Água Fria Claudelza: 98693-4437	Fundamental I Ed. Infantil	24	24	24
03 ANA NERY R. José Gomes de Abreu – 342 – Alto do Mateus Edvania: 98772-0605 / Edmilson: 98812-3682	Fundamental I Ed. Infantil	5	6	6
04 ARNALDO DE BARROS MOREIRA R. Cap. Francisco Pereira – 365 – B. dos Novais Humberto: 98797-4264 / Monica: 98780-5424	Fundamental I Ed. Infantil	7	6	7
05 BARTOLOMEU DE GUSMÃO R. Joana Domingos Alves – 120 – Conj. INOCOP/Cristo Sheila: 98842-0558 / Paloma: 98671 5991	Fundamental I Ed. Infantil	5	8	8
06 CELSO MONTEIRO FURTADO R. Mª Carneiro dos Santos, 50 – João Paulo II, Func. II Luciana – 98705-6472 / Karla 98653-1364	Fundamental I Ed. Infantil	12	13	12
07 CHICO XAVIER R. Elet. Elesbão Santiago, S/N – Bessa Abraão: 98893-0058 - 3246-9509/ Socorro: 99985-8344	Fundamental I e II	13	09	10
08 CONEGO JOÃO DE DEUS Av. Expedicionários – 728 – Expedicionários Eliane: 98721-3959/3214-7928/ Katarina: 99965-1514	Fundamental I Ed. Infantil	11	10	10
09 DOM MARCELO PINTO CARVALHEIRA R. Projetada, S/N – Cond Liberdade – Paratibe Lurdinha: 98856-4183/Igor 98774-1238/3218-9407	Fundamental I Ed. Infantil	21	21	21
10 DOM JOSÉ Mª PIRES R. Projetada – 60 – Juracy Palhano – Alto do Mateus Edja: 98728.4132/ Aline: 99889-7214	Fundamental II	3	6	8
11 FRANCISCO EDWARD AGUIAR R. Generino Maciel – 516 – Jaguaribe Sabrina: 98893-9868/Clara 98703-5750 / 3218-9834	Fundamental I Ed. Infantil	7	7	7
12 FREI ALBINO Av. Gov. Argemiro de Figueiredo – 4455 – Bessa Karina: 98818-7550/Zeuza: 98806-4646	Fundamental I Ed. Infantil	10	10	10
13 JOÃO SANTA CRUZ DE OLIVEIRA R. Des. Santo Stanislau, 460 – B. dos Novais. Lourdes: 98612-0798/ Stenia: 99945-9277	Fundamental I e II	10	06	05
14 JOÃO XXIII R. Projetada – 60 – Juracy Palhano – Alto do Mateus Elizabeth: 98738-0098/ Eliane: 98880-1255	Fundamental I e II Ed. Infantil	12	08	08
15 JOSÉ AMÉRICO DE ALMEIDA R. Alcides de Miranda Henrique, 307 – José Américo Goreti: 98855-9774	Fundamental II	10	10	14
16 OSCAR DE CASTRO R. Lima Filho-147 – Cruz das Armas Gilmara: 98895-0311 / Vera: 98807-7135	Fundamental I Ed. Infantil	06	08	08
17 PAULO FREIRE R. Projetada s/n – Qd 01 – Lt 02 – Cj Nova Trindade Chirley: 98861.9640/Simone: 98860.2625 /3262-8134	Fundamental I	10	10	10
18 RADEGUNDIS FEITOSA R. Cândido Formiga de Souza s/n - Laranjeiras Lavinia: 98714.6354/Debora 98678-1551/3218-5617	Fundamental I	13	12	12
19 UBIRAJARA TARGINO BOTTO Av. da Fraternidade - 950 – Cristo Andréa Karla: 98853-5026 / Elizangela Neves: 98878-4645	Fundamental I e II Ed. Infantil	-	-	10
20 CEI ARTHUR Mangabeira VIII	Fundamental II			02
TOTAL		179	174	202

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa (2020).

Vale ressaltar que o município de João Pessoa possui 20 escolas Totalmente Integrais (ETIs) e 11 escolas parcialmente integrais. Como podemos visualizar nas imagens acima e abaixo fornecida pela Secretaria de Educação. Este seguimento está tomando forma e conduzindo a organização das condições do ensino. Salientamos que essa imagem está no site da Secretaria de Educação de João Pessoa-PB, e os discursos proferidos pelas autoridades responsáveis é a totalização de todas as escolas para o modo integral.

Imagem 5: Escolas parcialmente integrais

					
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR					
QUADROS DAS ESCOLAS E.T.I (2020) – PARCIALMENTE INTEGRAIS					
ESCOLAS/ENDEREÇOS	SEGMENTOS	TUTMAS 2018	TURMAS 2019	TURMAS 2020	
01 ALMIRANTE BARROSO R. Eneidino Jorge - 371 – Cruz das Armas Nair Paulino: 98743-6046/ Maria da Penha: 98827-8610 escolalmirantebarroso@gmail.com	Fundamental I e II Ed. Infantil	-	-	07	
02 AUGUSTO DOS ANJOS R. Olívio de A. Guerra – 391 – Cristo Ana Maria: 98611-0495 / Diane: 99356- 9559	Fundamental I e II Ed. Infantil	04	06	08	
03 DAMÁSIO BARBOSA R. Rodrigues Chaves – S/N – Trincadeiras Juliana: 98783 6044 / Adriana: 99821-9129	Fundamental I e II Ed. Infantil	03	04	06	
04 DUQUE DE CAXIAS R. Graciliano Delgado-284 – Costa e Silva Francisca Kelcy: 98725-3540 / 3218-9392	Fundamental I e II Ed. Infantil	03	03	04	
05 EDME TAVARES Mumbaba – Bairro das Indústrias Fernando: 99625 2762 / Heloisa: 98654-7408	Fundamental I Ed. Infantil	04	04	05	
06 EUCLIDES DA CUNHA R. Valêncio Lins Mendonça – 37 – Jardim Planalto emefeclidesdacunha@hotmail.com	Fundamental I Ed. Infantil	-	-	03	
07 JOACIL DE BRITO PEREIRA Nilmar: 99139-7303 / Francisca: 98875.8330	Fundamental I e Ed. Infantil	-	04	04	
08 JOÃO GADELHA R. Ivan de Assis Costa – 108- Mangabeira Nildo: 98841-8052/ Joaquim: 98899-1588 / 3238-6904	Fundamental I e II Ed. Infantil	04	07	08	
09 JOSÉ EUGÊNIO R. Projetada S/N – Ernesto Geisel Geciane: 98888-2854/ Eliane Maria: 98861-9562 joseeugenio@joaopessoa.pb.gov.br	Fundamental I Ed. Infantil	-	02	03	
10 LEONEL BRIZOLA R. Maria Caetano Fernandes de Lima – 488 – Tambauzinho Elizabeth:98816-1669/ Mª do Socorro: 98889-3110 leonelbrizolanet@gmail.com	Fundamental I e II Ed. Infantil	-	-	07	
11 LUIZ AUGUSTO CRISPIM Av. Tancredo Neves, S/N – Bairro dos Ipês Braz: 98834:2479/ Maria do socorro: 99638-6393 luizaugustocrispim@gmail.com	Fundamental I e II Ed. Infantil	-	05	07	
TOTAL		18	35	64	

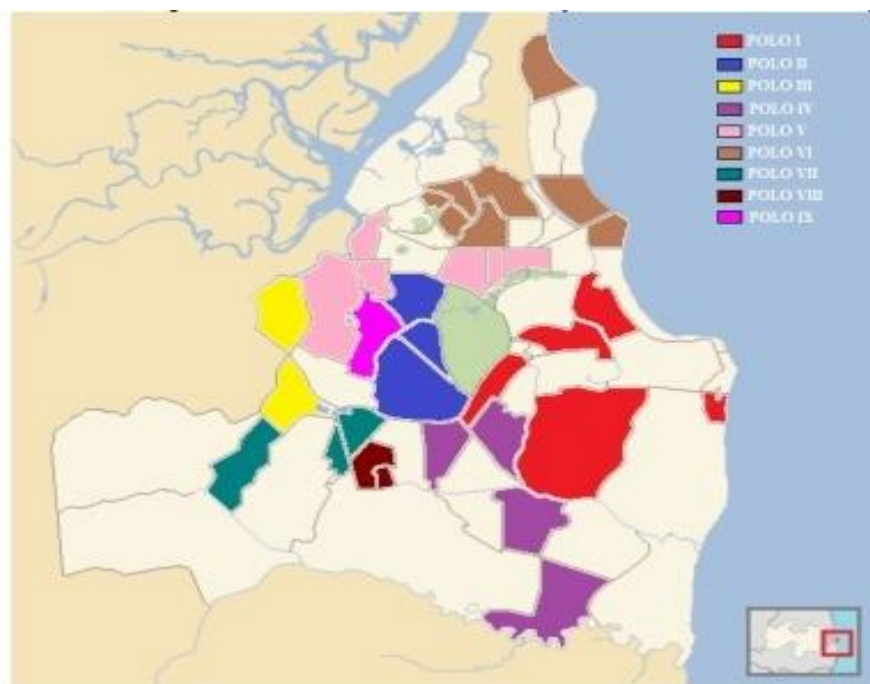
Numero de Escola Totalmente Integrais	20	+
Numero de Escola Parcialmente Integrais	11	
Total de Escolas com Turmas Integrais	31	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa (2020).

A Rede Municipal de Ensino de João Pessoa encontra-se, atualmente, dividida em nove polos. Atendendo crianças de zero a seis anos em Centros de Referência de Educação Infantil (CREIs), dispendo de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, bem como a oferta da Educação de Jovens e adultos.

De modo ilustrativo:

Figura 3: Distribuição das escolas do Município de João Pessoa por polos.



Fonte: Rocha (2016).

Como já explicamos, nós não apresentamos critérios na escolha das escolas para a realização da pesquisa, visto que foram indicadas pela Secretaria de Educação do município através da Carta de Anuência. O questionário realizado nas entrevistas constará anexo. No que concerne à participação, contamos com professores(as), coordenadores(as) e diretores(as). Todos(as) cientes da finalidade das entrevistas, assim como de acordo através da assinatura do Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, pela Plataforma Brasil, CAAE: 61663022.0.0000.5188, protocolo 5.655.817, em 15 de agosto de 2022, conforme documento no anexo.

5.1.1 Caracterização dos(as) participantes

Aqui, buscamos sistematizar a caracterização dos participantes da pesquisa. Com a finalidade de ilustrar as relações e composição das vozes que sustentarão as nossas análises. Assim:

Tabela 6: Caracterização dos(as) participantes da Escola A

ESCOLA A			
PARTIPANTES	GÊNERO	TEMPO/EXPERIÊNCIA	FORMAÇÃO

Docente (PA1)	Feminino	20 anos	Ensino Superior
Coordenação (PA2)	Feminino	23 anos	Ensino Superior
Direção (PA3)	Feminino	18 anos	Especialização

Fonte: Organizado pelas autoras (2023-2025).

Na Escola A, contamos com a contribuição de três profissionais, com experiência entre 18 e 23 anos, todas com ensino superior completo e uma especialização. Chamamos a atenção para o tempo de experiência e apontamos a atuação dessas profissionais com inúmeras reformas na educação.

Tabela 7: Caracterização dos(as) participantes da Escola B

ESCOLA B			
PARTIPANTES	GÊNERO	TEMPO/EXPERIÊNCIA	FORMAÇÃO
Docente (PB1)	Feminino	14 anos	Ensino Superior
Coordenação (PA2)	Feminino	23 anos	Ensino Superior
Direção (PA3)	Feminino	42 anos	Especialização

Fonte: Organizado pelas autoras (2023).

Já na Escola B, três profissionais contribuíram com a pesquisa, apresentando experiência de 14 a 42 anos, todas com ensino superior completo e uma especialização. Chamamos a atenção para o tempo de experiência entre as profissionais entrevistadas. Nos questionamos acerca dos possíveis embates, aprendizagens, descobertas e redescobertas entre profissionais com tamanha diferença de experiência.

Tabela 8: Caracterização dos(as) participantes da Escola C

ESCOLA C			
PARTIPANTES	GÊNERO	TEMPO/EXPERIÊNCIA	FORMAÇÃO
Docente (PA1)	Feminino	20 anos	Mestrado
Coordenação (PA2)			
Direção (PA3)	Feminino	20 anos	Especialização

Fonte: Organizado pelas autoras (2023).

Na Escola C foi possível entrevistar duas profissionais, ambas com 20 anos de experiência, com ensino superior completo, uma com especialização e outra com mestrado. Aqui acentuamos a formação continuada presente na atuação docente, como forma de atualização e aprimoramento das discussões sobre a educação e o trabalho docente.

Tabela 9: Caracterização dos(as) participantes da Escola D

ESCOLA D			
PARTIPANTES	GÊNERO	TEMPO/EXPERIÊNCIA	FORMAÇÃO
Docente (PA1)	Feminino	30 anos	Especialização
Coordenação (PA2)	Feminino	22 anos	Ensino Superior
Direção (PA3)	Feminino	26 anos	Doutorado

Fonte: Organizado pelas autoras (2023).

A Escola D nos possibilitou o diálogo com 3 profissionais, com experiência de 22 a 30 anos de experiência, ambas com ensino superior completo, uma com especialização e uma com doutorado.

Tabela 10: Caracterização dos(as) participantes da Escola E

ESCOLA E			
PARTIPANTES	GÊNERO	TEMPO/EXPERIÊNCIA	FORMAÇÃO
Docente (PA1)	Feminino	29 anos	Ensino Superior
Coordenação (PA2)			
Direção (PA3)	Feminino	24 anos	Doutorado

Fonte: Organizado pelas autoras (2023).

Na tabela acima, a Escola E nos forneceu a contribuição de duas profissionais, uma com ensino superior e outra com doutorado. O tempo de experiência delas é de 24 a 29 anos, atuando na educação e sendo possível visualizar a bagagem profissional, os atravessamentos de muitas reformas, projetos e programas educacionais para e na escola.

Tabela 11: Caracterização dos(as) participantes da Escola F

ESCOLA F			
PARTICIPANTES	GÊNERO	TEMPO/EXPERIÊNCIA	FORMAÇÃO
Docente (PA1)	Feminino	29 anos	Ensino Superior
Coordenação (PA2)	Feminino	14 anos	Especialização
Direção (PA3)	Feminino	35 anos	Especialização

Fonte: Organizado pelas autoras (2023).

Na Escola E, contamos com três profissionais, todas com ensino superior completo e duas com especialização. É possível compreender os avanços na formação dos profissionais da educação, como é apresentado nas metas do PNE (2014-2025). Com a meta atingida antes mesmo da sua instituição, entre as escolas analisadas apenas duas possuem doutorado, uma com mestrado e seis com especialização. É importante acentuar que o contato com as escolas, seus(as) profissionais e a realização da pesquisa seguiu de acordo com as normativas do Comitê de Ética, com todos os documentos de acordo com o exigido. E após a dinâmica legal, partimos para a Secretaria de Educação para a escolha das escolas.

No entanto, o movimento de análise teve início a partir do momento em que encontramos um primeiro entrave, as escolas. Enquanto pesquisadores(as), não foi permitido a escolha das escolas que realizamos a pesquisa. A Secretaria de Educação do referido município nos apresentou um documento autorizando a realização das entrevistas, como explicado e autorizado pelo Comitê de Ética, com anuência do Centro de Educação (CE-UFPB) e do Programa de Pós-Graduação (PPGE-UFPB), com o direcionamento por nome de cinco escolas da rede municipal. Não nos foi permitido escolher por polo, bairro ou outra especificidade da pesquisa. O que nos chamou a atenção foi o direcionamento para escolas com notas elevadas no IDEB. O receio de analisar um contexto direcionado e, possivelmente, atípico, da realidade das escolas públicas foi desfeito ao chegarmos nas unidades escolares e encontrarmos grandes lacunas estruturais e pedagógicas, com implicações no processo do desenvolvimento de ações pedagógicas e promoção de limitações para o trabalho docente, como será

apresentado a partir da visualização de alguns espaços que fotografamos com a autorização da direção de cada escola.

Para complementação analítica dos aspectos estruturais, solicitamos a um arquiteto e urbanista que realizasse a leitura da BNCC (2017), Anos Iniciais, as habilidades e competências que são exigidas para serem desenvolvidas como um conjunto de direitos de aprendizagem. Após o trabalho de leitura e compreensão, pedidos o desenho da planta baixa e a ilustração 3D da sua interpretação de escola que a Base (2017) apresenta como espaço possível para o desenvolvimento de tudo que este documento propõe como direito de aprendizagem. O arquiteto leu o documento e inseriu na planta e no desenho da escola todo espaço para a realização das proposições de ensino e ações pedagógicas, organizacional e funcional da escola e da sala de aula.

Para cada habilidade e competência uma pergunta: é possível desenvolvê-las com as escolas reais públicas que temos? Se uma habilidade e competência necessita de um espaço adequado para seu exercício e a escola não possui a estrutura física e/ou pedagógica: há negação de um direito de aprendizagem? Quem está negando: a escola por não ter a estrutura necessária ou os(as) especialistas que desenvolveram o documento não conhecem a realidade das escolas públicas? É intencional ou irresponsabilidade de seus idealizadores? Ou o resultado de uma normativa nacional construída sem diálogo com os(as) profissionais na educação, entidades representativas, sindicatos, universidades e pesquisadores da área? Nesta pesquisa, não esgotamos os questionamentos iniciados no trabalho de dissertação de mestrado. Isso não é possível ainda, dado o contexto em que as políticas educacionais são desenvolvidas e o contexto real para qual são impostas.

Nesse sentido, iremos apresentar as repostas dos(as) professores(as), coordenadores(as) pedagógicos e gestores(a) acerca das perguntas que foram direcionadas a estes profissionais, a partir das contribuições de Ball (2021) e da teoria da atuação. Apontamos uma observação, citada anteriormente: o direcionamento da Secretaria de Educação de João Pessoa/PB. Compreendemos essa ação como autoritária e uso de poder hierárquico, onde visualizamos o início da impossibilidade do exercício democrático desde a entidade responsável pela gerência municipal de educação. Nos questionamos porque a Secretaria indicou, porque enquanto pesquisadores não podemos desenhar o campo a partir de polos ou outra especificidade do trabalho. E se algum(a) outro(a) pesquisador(a) tiver a necessidade de analisar determinadas escolas, a sua pesquisa será prejudicada pela condução arbitrária deste órgão. Não questionamos, até

porque não conseguimos medir força enquanto estudante e pesquisador(a) com um sistema de ensino. Mas salientamos a primordialidade dessa discussão ser realizada junto ao PPGE (UFPB) e ao Centro de Educação (UFPB). A busca pelos dados é também um exercício democrático de desenvolvimento do conhecimento, diálogo e apresentação do que exercitamos no curso de Doutorado, visto que iremos entregar o resultado final deste trabalho para cada escola.

E essa decisão foi reforçada pela fala de um(a) entrevistado (a), quando nos foi apresentado a sua inquietação sobre o uso das escolas para fins de pesquisa e a não devolutiva destes trabalhos para os espaços que cederam os dados. Consideramos uma fala, observação e inquietação potente, até mesmo para pensarmos o exercício de pesquisa e a contribuição social do trabalho. Podemos aqui observar a carência que as escolas e seus profissionais possuem em referência aos debates acadêmicos e pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação. É sabido que o debate sobre a relação entre teoria e prática é uma constante nas discussões educacionais. Da mesma forma que em todo o processo de formação docente há o debate sobre a importância da aproximação da universidade com as escolas e seus profissionais. Concordamos com essa premissa, dada a significância do conhecimento produzido nos espaços de graduação e Pós-Graduação e a potência que é a escola.

Depois eu queria ver o resultado, eu queria ver o retorno dessa pesquisa, porque vocês sempre, vocês que eu digo, a universidade sempre manda, mas nunca nos dá o retorno pra saber assim, como anda, não é específico, pode ser até específico da escola, porque como você vai ter um diagnóstico daqui da escola, eu gosto de saber o retorno, porque as vezes a gente tá lá dentro e pensa que tá fazendo tudo direito e tá fazendo tudo errado. É muito importante. **A universidade sempre vem às escolas, mas ela não nos dá o retorno do que foi feito, do que foi produzido, do que foi coletado. As mudanças que podem surgir a partir dessas pesquisas nos interessam. Mas é uma produção científica muito boa que vocês fazem, mas não tem um retorno devido para as escolas, para quem deveria ter. Fica guardada. Então não adianta tanta pesquisa, tanta coisa, e sem retorno nenhum para as escolas, porque é a partir daí que a gente pode mudar, que a gente pode fazer muita coisa significativa.** Eu participei de uma, fomos até grupo para ser entrevistada, mas não tive nenhum retorno. (PA1) grifo nosso.

Dessa maneira, julgamos pertinente o início do debate sobre a devolutiva das pesquisas realizadas aos espaços e aos profissionais que contribuíram com o seu

desenvolvimento. Deve ser um compromisso acentuado no decorrer da propositura do projeto de pesquisa, do(a) pesquisador(a) e do próprio Programa de Pós-Graduação. Dessa forma, assumimos o compromisso de levar e/ou enviar o trabalho final, assim como convidar os(as) participantes para a defesa. Também compreendemos a carência que os(as), gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos possuem no que se refere ao acesso às discussões realizadas na universidade, tal como as pesquisas que são desenvolvidas sobre a organização escolar, implicações das políticas educacionais na prática docente e no processo de gestão dos estabelecimentos de ensino. Essa é uma urgência que apontamos como resultado da pesquisa, a necessidade de aproximação entre escola e universidade, principalmente o Centro de Educação da UFPB e seu PPGE, visto que é espaço onde iniciamos o presente trabalho.

A assertiva posição do(a) entrevistado(as) também nos direciona para a reflexão da responsabilidade e compromisso do(a) pesquisador(a) enquanto estudante de doutorado, mas também enquanto professores(as) orientadores(as) de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Acentua o compromisso com a devolutiva social da pesquisa, de modo que aponta para a apresentação do trabalho final para aqueles(as) que contribuíram e que vivenciam o contexto da escola e da sala de aula. À medida que julgamos pertinente a colocação citada anteriormente, também ressaltamos a problemática da não democratização do conhecimento produzido nos Programas de Pós-Graduação.

Assim, não podemos apontar que todo o material é público e de fácil acesso e desconsiderar a realidade exacerbada de trabalho dos(as) profissionais que atuam na escola e na sala de aula. Isso também foi assinalado, há dificuldades para o acesso à pós-graduações *stricto sensu*, assim como conseguir licença remunerada para o processo de formação continuada. É sabido de todos(as) que a constante do trabalho docente se configura a partir de muitas demandas, imposições e incumbências, além das prerrogativas legais situadas na CF (1988) e LDB (n. 9.394/96). Com as políticas de *accountability* mais responsabilidades são transferidas para os(as) docentes, principalmente quando esbarramos com as implicações das avaliações de larga escala.

Porém, é atinente apontar para as pesquisas realizadas e desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação, a necessidade de devolver ao lócus o resultado das análises, mas também como maneira de expor a potencialidade do espaço acadêmico como campo de resistência também. Os(as) pesquisadores(as) apresentam as implicações, a partir dos trabalhos desenvolvidos dentro do espaço acadêmico,

viabilizado por um PPGE, de propostas como a BNCC. Esse espaço de condução é primordial para os apontamentos científicos acerca das propostas educacionais. À medida que há necessidade de ajustes, vale ressaltar o valor social, acadêmico, educacional e humano, que as produções acadêmicas possuem, bem como fundamentação para argumentos sólidos como colocações e posicionamentos contrários a programas e projetos educacionais que buscam o alinhamento com as premissas neoliberais, neoconservadoras e populistas autoritárias verticalizadas e hegemônicas como a BNCC (2017) e seus desdobramentos.

É nesse sentido que este trabalho atua, como resultado de um trabalho exaustivo, com um posicionamento consolidado a partir de leituras, pesquisas, contribuições de estudiosos da área, como já expomos, mas, sobretudo, apresenta as vozes que constituem a escola, sala de aula e seu processo organizacional acerca das inferências da Base na prática docente e dos(as) profissionais que compõem a gestão da escola. Nos colocamos na defesa da escola pública, igualitária, justa e emancipatório, como mecanismo de efetivação de igualdade e equidade. Também apontamos os efeitos nocivos da desigualdade e como a escola é utilizada como dispositivo de segregação social, produção de exclusão social a partir de propostas educacionais que se revestem de um discurso democrático como concepção econômica e não como um conceito político. Nisso, percebemos a despolitização do PPP como estratégia neoliberal, viabilizado pelos tentáculos do setor privado, seus ideais, objetivos e estratégias.

Isso foi perceptível ao escutarmos e dialogarmos com os(as) entrevistados(as). As entrevistas descortinaram muitos pontos de implicações da BNCC (2017), mas também de outras problemáticas da cinesia educacional atual, como a conversão das escolas regulares para escolas integrais, as difíceis condições estruturais e pedagógicas que as escolas possuem para o exercício do processo de ensino e aprendizagem, desafios da gestão, ausência de material didático, dificuldade em trabalhar com um referencial que não compreende e sinaliza o trabalho com os(as) alunos(as) com necessidades especiais, a reorganização da EJA. Nesse sentido, a tônica das colocações sobre a Base deu-se de modo predominante acerca da dificuldade com um documento novo e extenso, mas principalmente a discrepância entre o que é exigido a partir de habilidades e competências e as condições estruturais das escolas que foram palco desta pesquisa.

Desse modo, apresentamos neste capítulo as percepções e vozes, o descortinamento das situações vivenciadas pelos(as) profissionais da educação. Ao questionarmos sobre como a BNCC chegou às escolas, os(as) entrevistados, com

unanimidade, afirmaram que a Prefeitura conduziu o deslocamento para as formações e discussões sobre a “implementação”²² e organização do trabalho pedagógico a partir da Base. Assim, percebemos formas distintas do contato com a Base, sua compreensão e organização na escola, haja vista as diversas exposições dos(as) entrevistados(as), tal como as estratégias adotadas pelas escolas, gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as):

PA2: A nossa diretora pedagógica, ela trazia os slides, explicava a estrutura da BNCC, como ela se apresentava, entendeu? As competências, como ia ser trabalhada as, habilidades, entendeu? Foi dessa forma que chegou. Aos pouquinhos o documento veio se instalar, mas na nossa escola foi apresentado em grupo. Sempre nos momentos de planejamento, tinha um momento da fala dela que explicava bem direitinho como era a apresentação dessa BNCC.

PA3: A prefeitura mandou, sabe? **Mandou dizendo que a gente tinha que implementar.** A gente já tem o conhecimento, né? Porque quando sai, a gente já fica sabendo mais ou menos, dá uma lida e tal. **Mas assim, como veio cobrando mesmo, quando chegou cobrando mesmo, a prefeitura, dizendo que tinha que ser colocado e tal, o que é que a gente fez primeiro? Todas as professoras tinham que ler, entendeu? Para saber como era a BNCC, de que forma seria feito o planejamento em cima disso, o que é que a gente poderia dar aos meninos para que isso pudesse ajudá-los na aprendizagem.** Então foi feito isso, uma leitura, todas elas, a gente tirou a cópia e mandou para todas elas, elas fizeram um estudo todinho, depois a gente, quando fez o planejamento, a gente foi falar sobre isso, tá? Grifo nosso.

PA5: Por exemplo, ela foi planejada, **mas quando chega para a escola é assim, para ontem.** Vocês têm que aplicar a BNCC nos planejamentos, vocês precisam ver se o livro didático está seguindo a BNCC. Mas os professores ainda estavam conhecendo, vendo quais eram as habilidades, quais eram os objetivos, quais eram as mudanças, já estavam sendo cobrados, sem uma preparação prévia. Porque uma coisa é você ouvir falar, outra coisa é você receber, tomar posse daquelas informações. Já começou sem a formação. como consultavam antes. Agora tá bem mais tranquilo. Grifo nosso.

PA6: De verdade? A gente só a vê pelos livros, por exemplo. Assim, porque vem, né? O livro já vem seguindo ela, mas a gente nunca mais sentou pra conversar sobre a BNCC, pra discutir, não. Tem a prefeitura, às vezes, manda alguma coisa e fala muito nas formações que na pandemia estava acontecendo online. Aí agora acontece presencialmente, mas também eles falam... Não é no CECAPRO mais não. Agora em outros lugares. Cada vez é um lugar diferente. **Mas agora eles falam muito sobre a forma de ensino de Sobral. Não segue porque tem nos livros, né? A gente segue. Mas eles querem que a gente trabalhe lá, aquela rotina de Sobral. E os cadernos que vem já prontos de lá.** Grifo nosso.

²² Aqui colocamos a palavra implementação entre aspas para seguir a expressão dos(as) entrevistados. Mas utilizamos a teoria de atuação de políticas educacionais de Stephen Ball (2021), como já exposto anteriormente no trabalho.

PA7: Aí, depois que foi aprovada a gente ainda não passou a usar logo no início, mas o que eu venho percebendo que está sendo mais utilizada mesmo é agora, começou na pandemia e agora, no ano de 2023. Por quê? A partir do momento que a rede organizou uma matriz, ainda não é a diretriz curricular da rede que está sendo construída agora, mas organizou uma matriz de conteúdos de objeto de conhecimento, que agora chama objeto de conhecimento, a partir da BNCC. Então, à medida que eles organizaram, eles encaminharam para as escolas elaborarem os seus planos de ensino a partir dessa matriz, que tanto tinha os objetos de conhecimento daquele ano, como também os que você poderia... **que na pandemia a gente chamou de prioritário, ou seja, que não poderia deixar de ser visto, né.** E alguns que precisariam ser revisitados dos anos anteriores, à medida que a gente começou a trabalhar com o currículo contínuo, né. Grifo nosso.

PA8: Como chegou em todos os lugares, né? Foi apresentado pra gente, enquanto a supervisora nos trouxe e a gente começou com as leituras, leituras na Nova Escola, leituras buscando todos os documentos que abordasse a BNCC. Então a gente começou a fazer estudos e oficinas pedagógicas, onde a gente estudava cada parte. Então, que era do fundamental I estudava as coisas do Fundamental I, como era a proposta, o que estava aí por vir. Então a gente discutia geralmente nos planejamentos pedagógicos que acontecem na escola mensalmente.

PA9: Na implementação da BNCC chegou através da Secretaria. Tudo que vem para a escola, ela vem através da Secretaria da Educação. E aí teve reuniões, reuniões pedagógicas com os gestores, reuniões com os professores. Então eles fizeram todo um... que eu me lembro na implantação, na implementação da BNCC, teve toda essa parte de... **como se fosse um treinamento**, uma formação para os professores para introduzir nas escolas. Então chegou através da secretaria e feita através primeiro dos gestores pedagógicos, aí foram com os professores, supervisores e toda a equipe da escola, entre orientadores, supervisores e gestores e professores também. Grifo nosso.

PA10: Teve várias preparações, várias formações. De início tivemos muita dificuldade realmente em como colocar ela no dia a dia e juntar junto com os conteúdos, na parte da organização, mas a parte da organização do planejamento semanal. Mas com o tempo foi abrindo mais os olhos. **A organização do livro didático também já facilitou bastante para a gente. Chegou pronto, né? Isso, chegou bem, facilitou bastante.** Então no início mesmo, quando chegava no início, nos municípios foi um pouco complicado, até mesmo para juntar uma coisa com outra. Mas, assim, hoje em dia facilita bastante, entendeu? Então temos essas formações de Educar pra Valer, que tem aqui no município de João Pessoa. Grifo nosso.

PA11: Diante disso, aí a gente foi trazendo para as escolas, através de planejamento, com horário departamental, conversas individuais, porque eram muitas dúvidas, tanto da gente que tinha que passar para os professores, quanto deles também. E o que foi, assim, que nos ajudou muito foi as formações que houve com a Secretaria da Educação disponibilizou essas formações e nessas formações até hoje é incluído a orientação do documento da BNCC.

PA12 A prefeitura, na verdade, fez os encontros por polos, exatamente. Aí a gente foi começando a conhecer a BNCC nesses encontros. Nesses encontros a gente se organizava para estudar mesmo a BNCC,

estudar e debater a BNCC e colocá-la nos nossos planejamentos, nos planejamentos dos professores. E não só com a prefeitura, a gente aqui enquanto escola também **usava um tempo do nosso planejamento que é mensal**, ou planejamento que reúne todo mundo mensalmente para estudar a BNCC. Aí vieram pessoas da prefeitura, da formação, com foco na BNCC, para que a gente pudesse conhecer mesmo e estudar todo mundo junto. A gente usava os horários de planejamento pra isso. Grifo nosso.

PA13: **Ela chegou num município inteiro, minha filha, atropeladamente, entendeu? Simplesmente em um ano ela não existia e no outro ano tudo era baseado na BNCC. E você que se virasse, foi assim que ela chegou.** Aí com o passar dos anos, foi se melhorando, foram se colocando coisas na internet que nós podemos pesquisar, foram sintetizando e hoje está melhor da gente trabalhar. **Mas ela chegou atropeladamente aqui. Ela caiu de paraquedas. A BNCC chegou na prefeitura. Assim, a verdade é essa. Não foi na escola. Foi na prefeitura. A escola, ela não pode fazer muito mais do que ela faz. Se a prefeitura te manda um documento de 500 folhas e pronto, vocês agora têm que se basear nisso. A escola vai precisar de tempo para repassar toda essa documentação para os professores. E isso levou anos.** Grifo nosso.

Os pontos que estão em destaque nos chamaram muita atenção. Podemos visualizar como as escolas receberam a BNCC (2017) de maneiras distintas. A prefeitura foi muito citada como organizadora da chegada deste documento às escolas, através de formações em espaços específicos, envios de materiais e reuniões com a equipe gestora. Mas também como uma entidade de cobrança acerca da “implementação”. Visualizamos que seis dos(as) entrevistados(as) expressaram não ter recebido formação pela prefeitura, mas ter tido contato com a Base através do planejamento, leituras individuais, busca por materiais na internet, troca com os(as) colegas. Mas três deles(as) destacaram a cobrança da “implementação”, a rapidez do trabalho com o documento e o modo “atropelado” que este documento adentrou no cotidiano escolar.

Isso fica evidente nos trechos “Mandou dizendo que a gente tinha que implementar”, “Mas assim, como veio cobrando mesmo, quando chegou cobrando mesmo, a prefeitura, dizendo que tinha que ser colocado e tal?”, “Ela chegou num município inteiro, minha filha, atropeladamente. Simplesmente em um ano ela não existia e no outro ano tudo era baseado na BNCC. E você que se virasse, foi assim que ela chegou”. É possível identificar o distanciamento da prefeitura com a horizontalização e falta organização geral no que se refere ao trabalho inicial com a BNCC, visto que as escolas sinalizam formas diversas, com e sem a prefeitura de maneira direta. Isso representa, do modo que compreendemos, a ausência de protocolo

para todo o município, deixando a cargo dos(as) gestores(as) e professores(as) a criação de ações individuais da escola. O sistema municipal de ensino organiza, sistematiza e financia uma etapa da educação básica, com distribuição de recurso humano, pedagógico e financeiro. Dessa forma, compreendemos a necessidade de um plano horizontal, inclusivo – porque não assistimos a atuação da prefeitura do mesmo modo em todas as escolas – para o processo de inserção da BNCC (2017) nas escolas.

Consideramos isso como resultado do modo como a Base foi elaborada em tempo exíguo, sem diálogo amplo e coletivo. Visualizamos os(as) profissionais da educação isolados em seu espaço de trabalho, aquém de formação continuada e igualdade. Uma vez que a BNCC (2017) chega às escolas do município de João Pessoa de diversas maneiras, logo, o seu contato inicial com os estabelecimentos públicos de ensino, após a sua instituição, foi desigual. Compreendemos, assim, uma cascata de desigualdade e desarranjos a partir de um documento que se autocaracteriza como asseguração dos conjuntos de direitos de aprendizagem para todas as escolas de educação básica do país. Não é lógico o discurso de igualdade e direito que a BNCC (2017) apregoa quando observamos, a partir da exposição dos(as) entrevistados(as), a sua elaboração e seu movimento no contexto da prática escolar e da sala de aula.

O agora da escola de educação básica pública urge por propostas educacionais que respeitem e olhem para dentro da escola e suas reais necessidade de modo concreto e honesto. Essa não é a nossa compreensão da Base, tendo em vista que compreendemos o seu processo de elaboração e conseguimos escutar os(as) agentes do/no contexto da prática da escola e da sala de aula. Os discursos, mais uma vez, não encontram eco com a realidade das escolas, de modo particular às que foram lócus desta pesquisa.

Além do que já dissertamos, encontramos outras problemáticas nestas iniciais exposições de vozes. Um ponto pertinente nas falas, é o uso do tempo do planejamento para a discussão e atuação com a BNCC (2017). Ora, se uma normativa nacional adentra a escola, é sabido que tenha o planejamento como momento para o seu debulhamento e direcionamento do trabalho pedagógico. Neste ponto, assistimos o condicionamento do planejamento à Base, de modo que mesmo depois de “implementada”, este documento engessa o planejamento escolar, plano de ensino e plano de aula, como deságua no livro didático, avaliações de larga escala e financiamento. Chamamos a atenção para este último, considerando a condicionalidade de implementação exposta no Fundeb (2020) quanto à elaboração de “Referenciais

Curriculares alinhados à BNCC”. O funcionamento de tal condicionalidade refere-se ao Valor Aluno/Ano por Resultado (VAAR) direcionados para as redes de ensino no caso de atenderem os índices de tal condicionalidade. Com isso, entendemos que a resistência a uma proposta, projeto ou política educacional como a BNCC, aponta já os seus sinais de dificuldade, devido ao controle geral exercido por essa normativa, sua condução, manutenção e potência organizacional da educação.

O seu quadro de sustentação é completo. Até o momento, observamos o condicionamento da ação escolar e docente por meio do planejamento, livro didático, financiamento, índices impostos e produção de materiais. Ainda alinhado com experiências externas da comunidade escolar, como assinalado **“Mas agora eles falam muito sobre a forma de ensino de Sobral/CE. Mas eles querem que a gente trabalhe lá, aquela rotina de Sobral. E os cadernos que vem já prontos de lá”** (PA6) O alinhamento das propostas atuais para a educação parece ter atores fixos no seu processo de condução, perspectiva e ações. Agentes, instituições, plataformas e experiências caminham em conjunto amarrados pelo mesmo discurso de melhorar a sua qualidade. Neste ponto, Sobral/CE aparece não apenas como município responsável pela criação de uma plataforma como o EducaSim, mas como orientador do modo de ensino. E como sabemos, de outro discurso proliferado acerca dos índices do referido município nas avaliações de larga escala e liderança do IDEB por anos consecutivos. O atual ministro da educação, Camilo Santana, assinala com veemência os resultados de Sobral/CE no IDEB, bem como expõe e advoga sobre o intuito de “Sobralizar a educação brasileira”, encontrando o setor privado como eixo mobilizador, principalmente com o Instituto Lemann, Veveu Arruda e Izolda Cela.

O que nos inquieta, além das ações antidialógicas de uma política como a BNCC (2017), é o descuido e desconsideração com as necessidades das escolas a partir das regiões, é a imposição de experiências advindas de realidades e necessidades distintas. A BNCC (2017) é exposta com orientação para a parte comum e outra para a parte diversificada que fica a cargo dos Estados e Municípios. No entanto, apontamos exaustivamente que as avaliações de larga escala, alinhadas com o condicionamento do Fundeb (2020), não consideram os aspectos regionais e específicos das regiões. Isso tende a direcionar o trabalho da escola e os(as) professores(as), de forma mais contundente e cotidiano para a parte comum do documento.

No que se refere à OTP, questionamos aos entrevistados(as) como se deu esse processo após a instituição da Base. Foi exposto que ocorreu a partir do planejamento,

mas também através de materiais prontos enviados pela prefeitura, organizações na escola. Enquanto em algumas exposições, nos foi apresentado que os(as) professores(as) e demais profissionais da escola seguiram de maneira isolada enquanto escola, sem a presença da prefeitura ou outra instância de formação continuada. Algumas falas nos chamaram atenção por percebermos a irresponsabilidade da política de BNCC enquanto normativa nacional. Apontamos isso pela percepção de estratégias individualizadas adotadas pelas escolas para a OTP a partir da Base. Foi pertinente o uso do planejamento como principal momento para essa laboração do trabalho pedagógico. Para observarmos, deu-se das seguintes maneiras:

PA2: Bem, a gente teve que começar a fazer tudo isso com as orientações e com aquelas mudanças, o que era o objetivo passou a ser habilidades que nossos alunos precisavam alcançar. Então, a gente fez ter um esquema, que antes, o esquema de planejamento da preparação, do planejamento mensal ou de sala de aula, o conteúdo, o objetivo e a forma como a gente ia trabalhar. Com a BNCC, a gente começou a analisar a habilidade.

O(a) entrevistado(a) PA8 pontuou que inicio o processo de OTP na escola a partir nas análises das habilidades, juntamente com as orientações utilizando o planejamento mensal para tal fim. Mas já PA3, nos expõe que há uma supervisão sobre os planos de aulas com a finalidade de verificar a sua congruência com as competências e habilidades exigidas pela BNCC. Também nesse sentido, PA5, aponta algo semelhante, em que há a apresentação dos planos de ensino e de aula para a supervisão da escola. E PA11 disserta sobre a supervisão dos planos mensais e quinzenais. E há também, como nos foi apresentado, o suporte da plataforma do Educar pra Valer, onde os(as) professores(as) encontram materiais adaptados a partir da BNCC. PA14 destaca o livro didático adaptado a BNCC como um suporte que contribui nesse processo, além do trabalho exaustivo de leitura e estudo sobre o documento. Já a PA13 aponta o seu descontentamento com a prefeitura e destaca a ausência no processo de acomodação da BNCC na escola. A sua fala é potente por destacar a falta de suporte a medida da exigência se trabalhar com a BNCC de maneira geral e direcionada. Outro ponto que nos chamou a atenção foi a ferramenta EducaSim, plataforma caracterizada como “diário online”.

PA3: É como eu disse, a gente faz um planejamento, né? A gente faz quinzenal esse planejamento. Toda quinzena. Aí as meninas ficam. Mesmo quem trabalha de manhã e não trabalha a tarde, elas sempre

vêm às 17h30. A gente fica até 17h00, até 19h00, mais ou menos. E a gente faz esse planejamento. Aí a gente vai vendo o que deu certo, o que foi feito, o que não deu certo, o que pode melhorar e o que não pode. Não melhora não, porque a gente sempre quer melhorar, né? Então a gente vai sempre vendo isso, mas sempre de acordo com a BNCC, entende-se? **Realmente, é porque tem assim, toda sexta-feira a supervisora, ela pega o plano de aula das meninas, elas deixam o caderno na sexta-feira e ela dá uma olhada. E nessa olhada dela, ela tem que fazer essa vistoria, entendeu?** Grifo nosso.

PA5: Pronto, aqui na escola a gestão é democrática. Então a gente recebeu esse documento e tem que fazer esse planejamento para ontem, mas assim, a equipe é muito boa de se dar as mãos, de pesquisar juntos de vencer os desafios juntos. Então, nós temos um planejamento geral por mês, que é mensal, geralmente ele é feito um turno e temos os semanais. Nesse planejamento semanal, os professores têm um horário de duas horas de aulas para ficar sozinho. E aí eles vão passar os conteúdos da semana. E aí todos os conteúdos deles já vem dentro da BNCC, também dentro das habilidades.

PA6: Na verdade, o que a gente faz com a BNCC na escola, agora nem tanto. A gente constrói o plano todo ano, o plano anual de ensino, o da sala de aula do professor. A gente usa muito pra isso, pra construir o plano e dividir lá nos bimestres, que cada um vai, que eles vão estudar aliás, e junto com o livro, aí entra mais nisso, só num plano de ensino.

PA7: Eu acho até que eu já falei, a gente organiza toda a parte pedagógica, toda a orientação de como ensinar, dos planos de ensino, dos planos de aula, a partir dessa matriz e do diagnóstico das turmas. Então, o trabalho pedagógico é organizado realmente a partir do que é proposto pela BNCC. Hoje é, eu diria que hoje é porque quando eles vão elaborar um plano de aula, eles consultam os objetos de conhecimento e pensam como vão trabalhar na sala de aula. Então, hoje eles tomam como referência a Base. Claro que usam também o livro, mas eu acho que é assim

PA8: Como eu falei, a gente fez oficinas, em português, depois foram blocos de matemática, e aí deu essa organização. A gente teve que estudar mesmo como se dava todo o documento, para a partir daí a gente implantar no plano de curso. Porque são as habilidades, são os conteúdos que a gente chama conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação, recursos, eles vêm com uma nova nomenclatura, mas que é praticamente a mesma coisa. Então a gente tem que estar com o olhar em cima das habilidades, para que elas sejam consolidadas em cada ano. Então, na escola veio através dos planejamentos, vieram com oficinas.

PA9: Como eu disse a você, através das nossas reuniões, porque todo o nosso planejamento é em cima da BNCC. Porque o planejamento, quando a gente faz, já é em cima da BNCC. Porque antigamente a gente ainda ia lá no Google olhar alguma coisa, né? Ou então em algum documento de referência que a gente sempre tem, né? Que a prefeitura manda. Hoje em dia a gente já tem as apostilas, tá entendendo? E sempre a prefeitura está ali junto com a gente. A gente e prefeitura, a gente caminha junto, está entendendo? A gente está caminhando junto, a gente... A formação é toda feita. Os professores têm agora o Educar pra Valer. O Educar pra Valer está ali caminhando junto e é tudo com a BNCC. Entendeu?

PA10: Às vezes estava dividido a questão das turmas, só primeiro ano, só turma do segundo ano, você jogava uma atividade. E aí, você acha que qual habilidade está encontrada nessa questão. Eu no caso, eu gosto de colocar, a gente coloca tanto na parte da digital, faz digitado e deixa na escola, na pastinha, as habilidades que foram contempladas. **Tanto as habilidades como os objetos de conhecimento, tudo direitinho, certo? E também vai facilitar pra gente, porque a gente tem que ter dois trabalhos, claro, porque a gente faz a parte de digitar, escrita, na minha casa, e também a gente coloca também no nosso aplicativo, no diário virtual, entendeu?** O aplicativo é o EducaSIM. É o nosso diário, né?

PA11: Quando a gente recebeu algumas orientações, já tem até o digital, a BNCC digital. Então a gente passou para todos os professores. **E também assim, quando eles mandam o plano de aula. Hoje, a gente tem o dia deles mandarem o plano de aula. Ou na sexta-feira à tarde, ou até a segunda-feira eles mandam o plano de aula. O plano da semana ou de 15 dias. Aí eu venho no computador, baixo esse plano e vou olhar as atividades que vão ser desenvolvidas durante a semana. Então ali a gente vai olhar se realmente aquela habilidade, como é que está sendo executado.**

Marta: Hoje em dia, posso lhe dizer que todos os planejamentos dos professores aqui da escola, eles são dentro da BNCC. Eles são totalmente baseados na BNCC. Até porque o próprio diário online que a prefeitura disponibiliza, ele já vem todo estruturado conforme a BNCC. Então, o planejamento da professora tem que ser conforme a BNCC.

PA13: Não foi feito, assim um trabalho com os professores, de dizer assim, vamos fazer um estudo da BNCC por série, por etapas, ou série, primeiro ano, vamos organizar um grupo, vamos estudar. Não. Cada professor correu atrás daquilo que precisam. E hoje você acha muita coisa em muitos sites, em sites específicos para o trabalho do professor do primeiro ou quinto ano, que eles fizeram esse trabalho por nós. Eu tenho, é porque nem está aqui, um bloquinho, que é um chaveirinho da BNCC do primeiro ano, inteiro, de todas as disciplinas, mas eu fui atrás. **Agora diga-se, quando se fala em escola, eu não estou crucificando esta escola, é a prefeitura.** Deixemos em claro, é a prefeitura. Ela não deu suporte nenhum. Ela disse, você tem que **trabalhar na BNCC.**

PA15: A minha percepção do trabalho pedagógico, olha, tem que ser um trabalho organizado, bem sistematizado, com plano de ação, com as atividades direcionadas desde o gestor pedagógico para, tanto que ela colocou até a questão da reunião de filmes que teve ontem, com a função do pedagogo, que a gente tem agora, um pedagogo, um assistente social, um psicólogo, e dois articuladores de aprendizagem e a gestora. Então a gente está com a equipe boa, a gente não pode dizer que está com a equipe... A equipe pedagógica está boa para trabalhar. Então é acompanhamento sistemático com os professores, o plano de ação e o acompanhamento, sabe? É como funciona, acompanhar e cobrar mesmo.

PA16: Planejamentos, estudos e muitas discussões, muito próximo do professor.

PA14: A gente se deteve, a nossa escola aqui é uma escola de Ensino Fundamental I. E aí a gente se deteve a esse segmento. Pegou o documento realmente e partilhou ele, e a gente praticamente, todas as reuniões era em cima desse documento. A gente já estava super

cansada. E em vários formatos, inclusive. Inclusive, as vezes a gente estudava em casa, a gente chegava, reunia e cada um ia dizer o que entendeu dos pontos da BNCC, tinha o momento que as meninas traziam pra gente também. Alguns pontos da BNCC que eram importantes, então foi feito dessa forma. Os livros na época, a gente já recebeu dentro da BNCC, o que facilitou muito o processo. Já vem lá, tudo bem direitinho, as habilidades, tudo bem destrinchado. Isso facilitou demais. É o que eu lembro, porque faz bastante tempo, faz bastante tempo que a gente teve esse processo de inclusão da BNCC na escola.

O(a) entrevistado(a) PA8 pontuou que o processo de OTP iniciou na escola a partir nas análises das habilidades, juntamente com as orientações da direção, coordenação e supervisão, utilizando o planejamento mensal para tal fim. Mas já PA3, nos expõe que há uma supervisão sobre os planos de aulas com a finalidade de verificar a sua congruência com as competências e habilidades exigidas pela BNCC. Também nesse sentido, PA5 aponta algo semelhante, em que há a apresentação dos planos de ensino e de aula para a supervisão. E PA11 disserta sobre a supervisão dos planos semanais e quinzenais e sua consonância com a Base. E, como nos foi apresentado, o suporte da plataforma do Educar pra Valer²³, onde os(as) professores(as) encontram materiais adaptados a partir da BNCC. PA14 destaca o livro didático adaptado à BNCC como um suporte que contribui nesse processo, além do trabalho exaustivo de leitura e estudo sobre o documento. Já a PA13, aponta o seu descontentamento com a prefeitura e destaca a ausência no processo de acomodação da BNCC na escola. A sua fala é potente por destacar a falta de suporte a partir da exigência de se trabalhar com a BNCC de maneira geral e direcionada. Outro ponto que nos chamou a atenção foi a ferramenta EducaSim, plataforma caracterizada como “diário online”.

Dentre estas colocações, salientamos o controle e monitoramento do trabalho docente, visto a exigência de supervisão sobre os planos de aula e seu alinhamento com as habilidades e competências da BNCC. Um outro aliado desse controle, assim compreendemos, é o uso da plataforma *online* EducaSim, adotada pela Secretaria de Educação do município de João Pessoa/PB, onde os docentes inserem os planos, anamnese de cada estudante e sua proficiência nas habilidades e competências, a frequência e notas. E a plataforma Bem Comum, em que fornece o Programa Educar Pra Valer, também adotado pelo município. Esta plataforma tem o Instituto Natura, Fundação Vale e Fundação Lemann como parceiros. Este programa tem a cidade de Fortaleza/CE como sede, fundada em 2018 e caracteriza-se como uma associação sem

²³ Link para acessar a plataforma: <https://abemcomum.org/programa-educar-pra-valer/>

fins lucrativos e trabalha na busca pela elaboração e execução de políticas públicas. E não é de sobressalto que esbarramos nestas informações, o alinhamento é completo e seus agentes com assentos sólidos na mesa da educação.

À medida que não nos surpreendemos com a presença do setor privado e o controle exercido sobre o trabalho docente, é importante descortinar e compreender até onde os tentáculos empresariais estão segurando e conduzindo os rumos da educação básica brasileira. Ball et al (2021) aponta que as escolas e seus profissionais interpretam as políticas educacionais de diversas maneiras, ressignificando, acomodando, resistindo, tal como interpretando à sua maneira, e os seus elaboradores não possuem o controle disso. No entanto, começamos a questionar com veemência o ângulo dessa resistência, também asseguramento da autonomia e a validade prática das normativas previstas na CF (1988) e LDB (nº 9.394/96). O alinhamento que a BNCC (2017) possui é adensado com dispositivos, programas auxiliares, plataformas, livros didáticos, avaliações de larga escala, condicionalidades do financiamento e discursos midiáticos que reforçam a ineficiência da educação pública em seu primeiro nível: a educação básica.

É também possível perceber a rapidez da entrada da BNCC nas escolas, assim como o cansaço dos(as) profissionais que compõem a escola, como relata “a gente já estava super cansada. E em vários formatos, inclusive. Inclusive, às vezes a gente estudava em casa”. A sobrecarga dos(as) professores da educação é intensificada com a Base, somando-se a este documento as atividades da especificidade do trabalho docente. Consideramos que a reforma na educação urge por iniciativas pontuais para as condições estruturais e pedagógicas das escolas, das condições de trabalhos destes(as) profissionais, assim como intentar para a dignidade do ambiente escolar para o ensino e a aprendizagem. Ensino, educação, aprendizagem e desenvolvimento social não transcorre apenas na sala de aula. Há atravessamentos sociais, econômicos, culturais, familiares e físicos, que necessitam estar presentes na consecução de uma normativa curricular de âmbito nacional.

Buscamos perceber como se desenvolveu a OTP nas escolas a partir da instituição da BNCC (2017), mas também nos interessou apreender sobre a concepção de OTP de cada entrevistado(a). Seguimos com este questionamento que nos conduziram para alguns entendimentos. De modo inicial, percebemos uma variedade de compreensões sobre a OTP, tais como:

PA2: O que é que a BNCC diz para a gente trabalhar? Então você organiza seu trabalho com base no que ela diz, não com tudo, mas o que você consegue fazer naquele momento. Respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos, planejar situações de aprendizagem que eles consigam fazer.

PA3: Olha, eu sou um pouco exigente com relação a isso, sabe? Eu gosto, assim, das coisas bem organizadas, entendeu? Quando a gente iniciou o ano letivo, eu preparo um caderno para as meninas com todas as coisas que a gente vai pedir, projetos. É porque eu não trouxe o meu para você ver. O caderno é lindo, com capinha, com tudo. A gente cola assim, folha por folha, os projetos que a gente vai desenvolver na escola.

PA5: **Gestão democrática.** A gente precisa discutir, pensar juntos. E eu acredito que a nossa escola tenha sucesso. Por conta da equipe que veste a camisa de projeto, de projetos que são propostos pelo município, pelo estado. E, assim, a gestão democrática faz com que todo mundo, refletindo, atinja não só os professores, mas do vigilante à gestão.

PA6: Para mim é boa. A daqui. Como a gente conversa muito, a supervisão sempre está apertando, a gestão também sempre está ajudando muito. Bem atuante a gestão. É, bem atuante.

PA7: **Eu vejo que a Organização do Trabalho Pedagógico é o currículo escola,** depois que eu ia estudar eu via que era currículo. É o currículo, porque quando você vai pensar em Organização de Trabalho Pedagógico, você vai pensar o tempo, como as pessoas vão organizar o tempo da aprendizagem, como vão organizar a forma como eles vão estar na sala de aula, os conteúdos, como eles vão trabalhar esses conteúdos em sala, como eles vão planejar aqueles conteúdos, se eles vão consultar algum documento, se eles vão fazer pelo livro, se eles vão fazer pela BNCC. **É por isso que eu digo que é o currículo, porque é tudo, desde a hora da entrada ali até a hora que sai do intervalo de tudo. Então é o currículo da escola. A organização do trabalho pedagógico é como se você estivesse pensando o currículo, como tudo se organiza. E é isso, então. Eu penso que é o currículo da escola, como outro nome, que a gente chama de Organização do Trabalho Pedagógico, mas como eu organizo esse trabalho, está fundamentado em alguma coisa.**

PA17: **A concepção que eu tenho de organização é o planejamento.** Eu acredito sempre no planejamento. Eu procuro nunca vir para a escola sem ter o meu planejamento pronto. Então eu tenho essa organização. **Planejar para atuar.**

PA10: É você chegar com o seu... em relação ao seu... está já direcionado pra o que você quer alcançar, você tá com os objetivos em mente, como você tem que trabalhar. Sempre procurar colocar tudo organizadinho, questão do papel, né? E agora mesmo trabalhando de forma virtual, que tudo nosso é colocado na parte virtual, tanto o nosso plano geral como o plano de aula, tudo direitinho, mas eu ainda acredito nessa parte de você organizar tudinho, tanto aqui que as vezes tem muita pessoa que diz, não, tá tudo aqui, não tá, não tá bom, se você não tivesse aquilo você iria se perder, então eu ainda acredito nessa parte que você tem que ter alguma coisa amarrada no papel, guardar direitinho, porque é um momento que você vai querer pedir socorro e você vai ter que ter alguma coisa ali, então você tem que se organizar, isso pra tudo, você tem que se planejar é no planejamento que realmente você esteja tudo ao seu alcance caso sua mente falhe,

que realmente falha muito com o tempo e a minha então, totalmente saturada já, viu.

PA11: Em geral, a gente tem um dia, por exemplo, a gente tem a nossa agenda, a gente procura, né? Porque na escola é muito dinâmica e tem as vezes a gente planeja e não executa, como é o caso da sala de aula, né? **A gente tem o planejamento da aula, mas às vezes a gente precisa mudar. Mas a gente é assim, o meu pedagógico, na segunda-feira, eu tenho, eu deixo a manhã justamente pra estar recebendo os planos de aula, pra estar olhando o EducaSIM, que a gente tem essa plataforma, justamente pra saber como é que está o andamento, como vai ser as atividades da semana para justamente estar chamando esse professor quando um plano de aula não dá certo, né? Assim, que a gente não está entendendo como vai ser essa atividade. Até porque mesmo a gente sempre trabalha em conjunto, não tem essa divisão na prática, entendeu?**

PA12: Tem que ser coletivo. Se ele não for coletivo, ele não funciona. Se for só o professor, só os especialistas, só a gestão, ele não vai funcionar. Ele tem que ser coletivo, inclusive com os familiares dos alunos.

PA13: Não, olha, a gente é bem organizado. É tudo muito bem dividido. É tudo muito justo, porque todos somos funcionários públicos, temos nossos direitos. A organização é boa, tudo é bom, o único problema é o funcionamento.

PA15: A minha percepção do trabalho pedagógico, olha, tem que ser um trabalho organizado, bem sistematizado, com plano de ação, com as atividades direcionadas desde o gestor pedagógico.

PA16: A minha concepção de trabalho pedagógico é trabalho em equipe. Diálogo, a conversa, a discussão, a participação. Eu não tenho como trabalhar pedagogicamente sem conversar, sem dialogar, sem planejar, sem organizar, sem ler documentos. Não tem como. E estimular isso na equipe.

PA14: A concepção é que ela tem que ser disciplinada, porém flexível, que a gente tem que ter esse olhar mais dinâmico e de que a gente consiga construir uma educação que seja atual, como eu falei, e atenda às necessidades, todas as necessidades. Não pautada naquela educação livresca, que seja só um recurso, mas um recurso a ser utilizado, mas que a gente consiga abraçar essa nova sociedade que está aí.

É possível observar que os entrevistados apontam como a OTP acontece, apresentando-a como ação, sistematização de atividades e projetos, como comandos da BNCC, planejamento, como ação disciplinante, mas flexível. Destacamos que uma das participantes aponta OTP como currículo, onde “você vai pensar o tempo, como as pessoas vão organizar o tempo da aprendizagem, como vão organizar a forma como eles vão estar na sala de aula, os conteúdos, como eles vão trabalhar esses conteúdos em sala, como eles vão planejar aqueles conteúdos, se eles vão consultar algum documento, se eles vão fazer pelo livro” (PA7). Já outro(a) entrevistado(a) caracteriza a OTP como gestão democrática, visto que a entende como trabalho em equipe, diálogo e

deliberações coletivas das ações da escola. O que compreendemos é a exposição de aspectos constituintes do PPP e uma não compreensão geral da OTP.

Aspectos importantes foram citados, como o planejamento, gestão democrática, trabalho em equipe e currículo. Esses eixos fundantes do PPP e da dimensão pedagógica da escola e sua organização. Freitas (2019) dar ênfase nos níveis referentes à OTP sob o PPP, a escola e a sala de aula. Salientamos esse posicionamento do autor para apontar uma apreensão a partir das exposições dos(as) entrevistados, onde identificamos o controle e monitoramento dos planos de ensino e de aula. Como podemos ver a seguir

E quando eles mandam o plano de aula. Hoje, a gente tem o dia deles mandarem o plano de aula. Ou na sexta-feira à tarde, ou até a segunda-feira eles mandam o plano de aula. O plano da semana ou de 15 dias. Aí eu venho no computador, baixo esse plano e vou olhar as atividades que vão ser desenvolvidas durante a semana. Então ali a gente vai olhar se realmente aquela habilidade, como é que está sendo executado. (PA11)

Realmente, é porque tem assim, toda sexta-feira a supervisora, ela pega o plano de aula das meninas, elas deixam o caderno na sexta-feira e ela dá uma olhada. E nessa olhada dela, ela tem que fazer essa vistoria, entendeu? (PA3)

Mesmo com dimensões importantes da OTP e do PPP mencionadas, foi possível identificar o engessamento do trabalho docente a partir da BNCC e mecanismos de monitoramento e controle da sua prática. Percebemos a naturalidade em que essa ação é conduzida do cotidiano da escola e da sala de aula. Neste sentido, compreendemos a BNCC como regulatória e autoritária. Voltamos a Alencastro Veiga, ao nos contrapormos a estas práticas verticalizadas da OTP, uma vez que a condução efetiva da elaboração do PPP, logo o direcionamento da OTP, perpassa por princípios legais como a autonomia da escola e dos(as) profissionais que a conduzem. Assistimos à construção de uma nova identidade escolar, docente e de formação social como decorrência da BNCC (2017) e seus desdobramentos. Mesmo Ball et al (2021) enfatizando a atuação dos(as) professores e as políticas educacionais, percebemos a sinalização de acomodação, mas também da dificuldade de resistência, dado o montante de dispositivos que buscam assegurar a pulsação desse documento dentro da escola e da sala de aula.

A subjetividade docente encontra-se amarrada também pelas investidas que construíram e instituíram a BNCC (2017). Depreendemos, a partir das colocações expostas, que isso decorre da performatividade neoliberal e formação e condução de

condutas, como apontam Laval e Dardot (2016). A amplitude do controle exercido pela política de BNCC favorece o exercício neoliberal na educação, através, principalmente das políticas educacionais. Para tanto, interessou-nos:

Compreender e documentar as maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com demandas de políticas múltiplas e, às vezes opacas e contraditórias, e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos de políticas e ideias de políticas em função das suas realidades situadas, um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática (Ball et al, 2021, p.198).

Mesmo adotando medidas distintas de atuação da BNCC, as escolas não conseguem manter e assegurar a identidade da escola, do docente e também da gestão. As formas de inserção da BNCC no PPP e demais planos são heterogêneas, mas o resultado não. Há um adensamento da prática do trabalho do(a) professor(a) em sala de aula, da gestão que agora possui a característica de supervisão e monitoramento do plano de ensino dos profissionais que estão dentro da sala de aula. Isso é resultante do controle externo, visto que a BNCC chega para a escola, a Base normativa nacional não parte das necessidades internas da escola, dos(as) profissionais que a compõem, tampouco dos(as) estudantes, familiares e comunidade. Desta forma, concordamos, mais uma vez, com Alencastro Veiga, reforçando que “a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta é para descentralização em busca de sua autonomia e qualidade”. E caracterizamos a BNCC como uma normativa diretiva verticalizada, que não dialogou, tampouco dialoga honestamente com as escolas reais de educação públicas e suas necessidades.

O distanciamento entre o que as escolas, professores(as), alunos(as) carecem e a BNCC, é reforçado pela presença regular de “diferentes agentes governamentais, instituições privadas e filantrópicas, comunidades epistêmicas, movimentos sociais, entre outros, que negociam concepções e influências da hegemonização desses textos” (Ball et al, 2021, p. 6). Disso é resultante um(a) professor(a) performático(a), uma gestão gerencialista, empresarial e autoritária, assim como sujeitos hábeis ou não e (im)competentes, tendo em vista os ideais que sustentam essas investidas.

Mesmo com colocações acerca do currículo, gestão democrática e planejamento como compreensão de OTP, foi possível perceber que os(as) entrevistados(as) citaram as dimensões do PPP, mas não com as finalidades da educação e sua relação com a organização da sociedade. Nos parece que estes(as) profissionais estão imersos em

demandas burocráticas que chegam externamente, como preencher plataformas, seguir a orientação de plataformas, avançar nos índices, desenvolver habilidades e competências. E os aspectos sociopolíticos não aparecem em suas falas, como as finalidades da educação: pleno desenvolvimento da educação, exercício para a cidadania e qualificação para o trabalho. Isso nos leva a compreender que a BNCC também direciona a prática docente e a dinâmica escolar para longe das prerrogativas legais asseguradas da LDB (9.394/96). Porque apreendemos a precarização da autonomia dos estabelecimentos de ensino, da gestão e dos(as) professores(as), onde os planos são monitorados e avaliados e a gestão com adoção de práticas supervisoras e controladoras. A identidade desses(as) profissionais se constitui, assim entendemos, com o fazer pedagógico de modo performático.

A partir das vozes que ecoam neste trabalho, foi possível identificar que a organização escolar atualmente inviabiliza a escola de construir sua própria identidade. É um movimento de cima para baixo e de dentro para fora, há nesse seguimento de firmar uma identidade para os estabelecimentos de ensino, do trabalho docente e a formação dos(as) estudantes. Logo, a autonomia necessária para a OTP é cerceada e desarticulada por estratégias de controle e monitoramento impressas pela Base e seus desdobramentos.

Para a inviabilização da autonomia docente e escolar, há um emaranhado de políticas educacionais confluindo dentro da escola e da sala de aula. E quando falamos que política, programa e/ou projeto educacional, estamos direcionando o projeto de sociedade, pois há uma intencionalidade de formação social. Assim:

Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade. (Alencastro Veiga, 2014)

Atualmente, a educação é “reduzida ao ensino de habilidades e disposições e ao controle do comportamento” (Ball et al, 2021, p. 72). Isso fica evidente ao identificarmos as plataformas que compõem os instrumentos do trabalho docente dos(as) professores(as) do município de João Pessoa/PB, como EducaSim e Educar Pra Valer. Ademais, ainda em concordância com o autor, “os professores oscilam entre dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos e aquiescer para eles”. Esta assertiva nos leva a perceber que os(as) profissionais que participaram da pesquisa criaram alternativas e variadas formas de atuação para o

trabalho inicial da BNCC, desde o seu conhecimento e organização dos planos. No entanto, o resultado final é o seu trabalho para redução do ensino de habilidades e competências que irão produzir sujeitos a partir de um molde imposto pelas organizações econômicas.

Assim, também é notável o condicionamento da existência do(a) profissional da educação dentro da escola a partir do emaranhado de políticas educacionais. Concordamos com Ball et al (2021), quando o autor expõe as políticas como “estratégias discursivas para produzir o aluno, o propósito da escolarização e o professor”. Isso nos leva para a defesa da necessidade de uma outra possibilidade de organização do trabalho pedagógico. Neste sentido, partindo das estruturas internas dos estabelecimentos de ensino e seus atores. Para tanto, apontamos que é imprescindível romper com os arranjos condicionados por políticas educacionais como a BNCC (2017). Mas não visualizamos espaço para essa ação em função das reformas nas “políticas curriculares recentes que sempre estiveram atravessadas pela ampliação e pelo fortalecimento das avaliações nacionais, pelas definições quanto ao financiamento da educação, pelas decisões sobre a compra pública de livros didáticos”. Essa é a realidade da educação básica pública brasileira.

Consideramos a impossibilidade de romper com as estruturas controladas da OTP quando assistimos o esbarrar de possíveis tentativas no montante de desafios que professores(as) enfrentam cotidianamente nas escolas com as ações impostas pelas especificidades do seu trabalho. Trazemos esta colocação porque durante as entrevistas, questionamos sobre as dificuldades, nos foi relatado:

PA3: No começo, eu acho que foi mesmo é entender bem direitinho, sabe? Deu um trabalhinho assim, pra entender de que forma seria, a gente iria trabalhar, principalmente com os alunos que tem muita dificuldade, entendeu?

PA6: Eu acho que não tem muito, porque como eu disse, já vem pronto, né? Assim, o livro didático já vem pronto. Esse material já vem pronto. A gente não tem muita dificuldade em trabalhar. Aí eu uso mais para me nortear em alguma coisa, em algum assunto que eles tenham que ver. E geralmente eu pesquiso um pouco, às vezes, na BNCC, quando vai construir o plano. Aí não tive muita dificuldade não.

PA7: Olha, os maiores desafios ainda sempre é a questão, por exemplo, do planejamento. Eu acho que o maior desafio de toda a escola, não só referente a BNCC, mas da gente fazer bem feito o nosso trabalho, é o planejamento. Eu acho que esse é o maior desafio, a gente conseguir planejar por exemplo, todas as semanas a gente ter o planejamento que a gente chama aqui de horário departamental, pra

gente sentar junto, conversar sobre o que está sendo ensinado naquele momento, o que vai ser mais importante nesse primeiro bimestre. Ter um planejamento de fato, eu acho que é o mais importante, porque não tem como a gente trabalhar com a BNCC ou com qualquer outra perspectiva de currículo que venha, se não existe planejamento. Porque senão fica cada um fazendo do jeito que quer, como quer, sem planejar, desorganizado. Então, acho que esse é o maior desafio da gente. Não é o maior, mas um dos desafios é ter o planejamento de fato acontecendo.

PA16: O desafio é equidade da sala de aula, principalmente agora depois da pandemia. **Porque todos têm o mesmo direito, mas na minha sala de aula eu tenho quatro especiais.** Então aqui eu já tenho que ter as habilidades para esses aqui diferente e ao mesmo tempo dando a equidade nos demais. Eu não posso dar uma ordem alfabética sem incluí-los, entendeu? De forma organizada, eu tenho que puxar o que eles podem fazer e ao mesmo tempo participe junto com todo mundo, porque senão até a própria dinâmica da sala de aula fica difícil de se organizar.

PA9: No começo houve dificuldades, eu acho que não só para mim, mas para todos. A gente tinha que ler. Leitura, porque eu acompanho a educação infantil e a professora tinha esses projetos da educação infantil, quando a prefeitura lançou, era um projeto por bimestre e eu fiquei para acompanhar. **E todo o objetivo que a gente colocava tinha que ter aqueles códigos, né? Os códigos, eu digo, meu Deus, que códigos são esses? Jesus me ajuda, como é que a gente vai fazer isso?**

PA1: Assim, eu achei mais difícil essa parte de trazer, por exemplo, a parte regional. Essa parte regional eu acho mais difícil, porque assim, você trazer de todas as áreas, de todo o Brasil, mas aqui você tinha que, eu acho que a gente não pode esquecer as particularidades de uma região. **Eu acho que o desafio maior foi esse, e a questão de adaptar a BNCC aos alunos especiais. Eu achei a maior dificuldade foi essa. Porque ela traz como se todo mundo fosse igual. É um documento excelente, ele tem tudo lá. É como se dizia um livro, um livro aberto para o conhecimento. Mas as crianças especiais não aprendem da mesma forma. Então é questão de adaptação para os especiais. Então essa foi a maior dificuldade. Eles não são iguais, eles não aprendem igual e assim, cada um na sua especificidade. Então essa parte eu achei mais difícil. Eu achei, porque assim, ela é muito ampla, ela traz o mundo todo, traz tudo, mas e as especificidades? Eu sei que nós é que temos que fazer as adaptações, mas assim, eu achei que ela esqueceu um pouco essa parte.**

PA10: Acho que é mais questão desse tempo mesmo. Em relação aos pequenos é o tempo, no caso assim, eu entro às 7h, sabe, aqui é 11 e meia, quando trabalha integral é mais complicado você conseguir, poxa, não consegui ainda seguir como eu queria, porque tem o momento do lanche, aí é o momento do almoço, é o momento do banho, é o momento que, tá entendendo, que um tá com uma dorzinha de barriga, tem que sair, aí já tem o momento da água, assim, então essas coisinhas que às vezes atrapalha um pouco o seguimento. O seguimento não é totalmente a parte pedagógica, esses contratempos que vem quando você trabalha com criança pequena, entendeu? Aí quando você está já pegando um dado da... está conseguir aquilo, aí você não vai dar certo. **Aí quando eu vejo já chega o momento do**

banho. Então o banho é banho só menina, aí banho só menino. Não, mas sai tudo. Aí toalha, calcinha, calcinha. Aí tem esses contratempos assim, então atrapalha em relação à escola regular. Tá entendendo? Na escola regular que eu estou dizendo assim, a escola que você pega só e chega onze e pouco, a criança vai embora. Tá entendendo? Então, às vezes atrapalha um pouco. E a quantidade de... Conteúdo, não, de disciplina dos componentes curriculares para um dia só, né? Aí tem aquela disciplina pra um dia só. Tipo, hoje teria que ser cinco. Tem dias que você, hoje vou conseguir isso, e quando eu vejo aí quebra com a aula de disciplinas. Aí vem inglês, aí vem educação física, aí vem arte, aí você, poxa, hoje a área quebra sua aula, tá entendendo? Aí tem esses, o contratempo que às vezes atrapalha um pouco, mas não é totalmente. É em relação a essa parte, essas quebradas da sua aula. Entendeu?

PA11 Primeiro o conhecimento, de conhecer a BNCC. Depois que você tem algum conhecimento, que a gente observa, os professores que eles têm esse conhecimento maior com a BNCC, ela desenvolve mais o trabalho, porque tem o foco, aquele objetivo daquela aprendizagem.

PA12: Eu costumo dizer que o maior desafio da BNCC é a leitura, é o conhecimento, porque existem alguns professores que eles têm uma certa resistência em ler e entender. Até nos nossos momentos de estudo mesmo, nos nossos encontros, eu percebia que alguns chegavam já conhecendo, porque já tinham feito uma leitura prévia da BNCC, outras não. Outras estavam lendo ali, naquele momento do debate, do estudo. Então, eu acho que a maior dificuldade de colocar mesmo a BNCC em prática é o conhecimento, é você querer estudar, é você querer conhecer a BNCC para poder usá-la em sala de aula.

PA13: **Oh, assim, é muito difícil. Dentro de sala de aula, por esses motivos práticos que eu disse, eu lembro, ele não está capacitado do primeiro ano, ele não está capacitado para alcançar aqueles... tem uns nomes que eu sempre esqueço... do conjunto de aprendizagens que a BNCC quer para o primeiro ano, ele nunca está habilitado para alcançá-los, não está. Aí fica se mascarando. Ó, por exemplo, leitura, que é o que realmente se trabalha na escola com o primeiro ano é leitura. Aí tem leitor fluente, leitor não fluente, gente! O aluno chega “bora você consegue ler isso aqui? Ah. Você é um leitor fluente? Não é? Mas mascara e coloca ele como leitor fluente. É uva? Vamos lá. Você consegue? Vamos ver aqui. Isso é trabalho ou é efetivo? O... O... A. Isso é um leitor fluente. Tudo... tudo é mascarado aqui, na prefeitura. Não estou falando dessa escola, é prefeitura. É prefeitura. Índice de aprovação tem que ser alto. Eles têm que ter índice de aprovação alto. Então passa-se assim. A gestão, qualquer gestão, ela faz o que for, mas ela trabalha igual a gente. Ela trabalha muito abaixo de um limite aceitável, muito abaixo. Não são elas que mantêm competência. Elas, nós, não temos condições. Não nos é dada condições de fazer um trabalho.**

PA15: Os maiores desafios era a questão do tempo, era estudo mesmo, era a formação mesmo. Era para ter meses, sabe, de estudo, de sentar-se, de ver. Eu acho que foi tempo, tempo e estudo.

PA14: Eu acho que ela ajuda bastante. Eu não vejo tantas dificuldades assim. Eu acho que ela vem ajudar.

Assinalamos as dificuldades em entender, como trabalhar com a BNCC e conhecê-la, principalmente com os alunos que apresentam mais dificuldades. Outros desafios são apontados como a equidade da sala e os alunos, planejamento, com os códigos, tempo e a fragmentação das aulas, ausência de condições de fazer um bom trabalho, ter mais tempo para conhecer a BNCC dado ao tempo exíguo de sua elaboração e institucionalização. Mas os pontos que mais nos chamaram a atenção foram as dificuldades relatadas em trabalhar com os aspectos regionais e a adaptação da BNCC para os alunos com necessidades especiais salientados na dala de dois(as) participantes. Torna-se possível identificar nestes pontos que não se sustentam os argumentos de igualdade a partir de um conjunto de direitos de aprendizagem que a BNCC (2017) apregoa. Este documento, como expressado pelos(as) profissionais da educação, não pensa as especificidades da escola e de seus(as) estudantes.

O caráter aligeirado dessa normativa curricular inviabilizou o aprofundamento, com seriedade, das discussões e proposições acerca das condições estruturais, pedagógicas e de aprendizagem que compõem a BNCC. Na LDB (9.394/96) está assegurado o direito à educação aos alunos com necessidades especiais e pessoa com deficiência, de modo preferencial, no ensino regular. Dada as características da Educação Especial, a Base não dispõe de orientação e adaptação para este público. Desse modo, percebemos mais um nível de irresponsabilidade e desigualdade dessa política educacional. Ademais, desconsidera as características regionais e dificulta o trabalho de adequação cultural e local. Tendemos nessa percepção, mesmo com os documentos estaduais e municipais elaborados por suas instâncias responsáveis para a parte da diversidade, diante da desvalorização cultural em um documento de âmbito nacional.

Além de difícil compreensão, aumento do trabalho escolar e docente, desconsideração com aspectos regionais, tempo exíguo para a sua atuação nos estabelecimentos de ensino, desrespeito com as pessoas com necessidade especiais, a BNCC separa o ensino e aprendizagem do contexto social, situado historicamente e com determinações culturais. Isso imprime uma identidade educacional performática e desconectada com suas finalidades e princípios, se desenvolvendo sob dilemas de poder, conflitos, controle e segregação da escola e dos(as) indivíduos que a compõem. É pertinente essas pontuações para percebermos as intencionalidades e definições da e para a escola, seus(as) alunos(as) e profissionais. A definição dos objetivos da escola, atualmente, perpassa pelas orientações da BNCC e dos ideais neoliberais e

neoconservadores que a sustenta, alinhados no bloco de poder hegemônico conduzindo o rumo da formação escolar e social.

As colocações até aqui apresentadas nos levam a compreender que a OTP está condicionada às teias das políticas educacionais verticalizadas, autoritária e controladora como a BNCC e seus desdobramentos na formação inicial e continuada dos(as) professores(as), livros didáticos, avaliações de larga escala, trabalho docente, gestão na perspectiva gerencialista e condução da dinâmica escolar para a elevação dos índices. Ousamos expor que o novo PPP da escola não é mais o documento construído coletivamente, com orientações das ações pedagógicas, concepções sociopolíticas e de responsabilidade legal da efetivação do direito ao ensino e aprendizagem. A BNCC (2017) ocupa este espaço que foi histórica e coletivamente construído.

Reforçamos essa posição por identificarmos, a partir de Veiga (2014), o distanciamento da organização do trabalho pedagógico, entendida como condução do PPP, de seus princípios constituintes como igualdade, qualidade, liberdade, autonomia, gestão democrática e valorização do magistério após a instituição da BNCC (2017). Este último pela identificação da nova identidade docente, centralizando o(a) professora(a) como executor de políticas educacionais e responsáveis pela execução de um projeto de sociedade com indivíduos controlados, sem criticidade, reflexão e emancipação. Concomitante a isto, identificamos o engessamento, ainda segundo Veiga (2014) das “finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação” como elementos básicos da OTP.

Um aspecto fundamental que impossibilita o desenvolvimento pleno de propostas educacionais em situações dignas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem é a estrutura e as condições físicas dos estabelecimentos de ensino. Destarte, no roteiro de perguntas, questionamos aos entrevistados(as) sobre os aspectos físicos das escolas na qual trabalham. Este ponto foi o que mais acentuou a distância entre o que é proposto pela BNCC (2017) e as condições de trabalho da gestão e dos(as) professores. Para visualizarmos com afinco:

PA2: Eu não penso nem no espaço físico, porque o espaço físico você pode readaptar. O espaço físico você pode criar. Eu posso muito bem achar que minha sala de aula agora está quente e procurar outro espaço para que o aluno trabalhe. Eu penso mais na questão que eles colocam, os temas de estudo, como eu te falei. Eu não sei se minhas colegas pensam assim, mas nesse termo de ciência, principalmente

ciências porque a gente não tem esse conhecimento na universidade. **Então quando você chega, são tantos, principalmente o professor que a gente chama de polivalente, professor dos Anos Iniciais, ele tem essa proposta de trabalho, de você ter vários temas envolvidos e principalmente depois da BNCC que se torna mais complicado que eles se colocam assim. É porque eu não consigo agora trazer uma habilidade pra você, que pra gente é... Trazer aquele para o aluno é difícil. E aí cabe a gente só estudar, estudar, trocar ideia com a colega, entendeu?**

PA3: Pelo menos, a minha eu acho que não. A minha é bem pequenininha só tem cinco salas, né? Ela foi construída, porque na realidade ela era uma associação, né? Então, ela foi construída com a ajuda de muitos pais. Começou com uma salinha e o pai ajudava. Construía outra. Aí, um pai que era encanador, quando quebrava, ele ia lá e ajeitava. Um eletricitista. Ah, você é eletricitista, filho de fulano e tal, vai ajeitar lá a lâmpada que está com problema. Aí, ele ia e ajeitava. Então, assim, a nossa escola é uma escola pequena, né? Ela tem uma quadra pequena, ela tem uma informática que não é daqui pra cá, ela tem uma biblioteca também que é apertadinha, mas é uma escola aconchegante, entendeu? E os meninos que terminam o quinto ano lá, todas as vezes que o prefeito, qualquer um prefeito que na época que está exercendo a função dele, vai na escola, eles pedem muito que faça o primeiro andar pra voltar do 6º ao 9º ano. Mas assim, ninguém até agora não fez, né? A prefeitura é que paga as contas, né? Porque ela entrou assim na escola, né? Ela até já comprou uma parte da escola, foi vendida já ela, agora pertence a ela. Então, assim, é uma escola pequena, né? Então, tu tá entendendo? Não é uma escola assim, tem aquela estrutura.

PA5: Infelizmente não. A nossa, que não é essa, a nossa não é assim, tem muita coisa boa para oferecer para o aluno. Mas nós não temos, por exemplo, um campo, uma quadra para que eles pratiquem atividades físicas. Eles fazem em um espaço de vivência, que é um quarto coberto, mas não é o local adequado. Essa é a nossa deficiência em relação a BNCC, mas todo o resto, graças a Deus, a nossa escola tem. Para trabalhar com aluno, nós temos vários meios, inclusive, os tecnológicos. Mas outras escolas, infelizmente, públicas, não têm. E aí, isso depende da gestão.

PA6: Não, né? Pra mim era mais a parte pedagógica. O físico acho que não. Acho que implica, mas... Lá... é porque a gente tá aqui agora, lá nessa estrutura física, **e eu tô dando aula no refeitório, sabia? É... Juro a você. Aqui nesse refeitório. Você viu um monte de cadeira quando tu entrou, eu dou aula de manhã. Não estou dando aula de tarde porque tem sala, mas de manhã não tem não. Aí eu dou aula ali. Aí assim, implica, atrapalha um bocado, né?** A parte pedagógica, a estrutura física. Agora que eu estou sentindo na pele, lá não, na escola não. Lá é mais tudo direitinho, porque é escola pequenininha. Se tu for lá conhecer, tu vai ver. A escola pequenininha é bem aconchegante, parece uma família mesmo. Aí ajuda no processo pedagógico, mas aqui na situação que a gente tá, atrapalhou. No papel é. Na realidade acho que muda um pouquinho, né? Assim, não nem tanto. Depende. No momento que está, está distante. A sala de informática não tá funcionando faz tempo, faz tempo que não funciona. E quando funcionava era mais pra EJA. Porque faz muito tempo que isso lá não funciona. Piscina tem não. Tem quadra lá, que aí nem é uma quadra, é um pátio só, que as aulas de educação física

que são lá. Então, não está preparado para as estruturas físicas não. Para a gente que é dentro de sala de aula, é uma coisa, mas pensando nas outras disciplinas, é mais diferente. Por exemplo, lá não tem quadra, aqui tem, nessa escola, lá tem um pátio. A educação física é lá. Aí é aula de artes, é dentro da sala de aula, ou às vezes lá no pátio. Não tem piscina, não tem espaço muito grande para os meninos brincarem e fazerem nada. Tem as estagiárias do público que ela falou, né? Elas fazem muitas oficinas. Aí a gente já construiu uma horta, né? Aí tem que fazer lá atrás da escola, num bequinho que tem, lá do lado da escola, lá da sala de aula. Quando a gente quer fazer alguma coisa diferente, tem que ser dentro da sala de aula, porque não tem espaço. Aqui tem, apesar disso tudo, mas lá não tem mesmo, lá é pequenininho. Eu estou dando aula aqui no refeitório. Atrapalha um bocadinho. Tem três recreios. E eu lá. É, eu só estou dando aula, acho que até oito e meia, mais ou menos. Quando dá meia hora depois, que são dois recreios. Atrapalha muito. Mas não é construída para a estrutura de todas as escolas.

PA7: Não, ainda não. Porque, primeiro, a BNCC fala muito de tecnologia, e a escola ainda não tem essa tecnologia que está proposta na BNCC. Todos os anos eles precisam já acessar, de certa forma, alguns conhecimentos via tecnologia, produzir conhecimento através de tecnologia e isso, por exemplo, não temos. Algumas coisas precisariam ser trabalhadas em laboratórios, né, conhecimento deveria ser estudado de forma mais prática em laboratórios, que a escola não tem hoje. Então, eu acho que está havendo ainda o inverso, né, mas eu acho que, de certa forma, eu não gosto de ir muito para o negativo. Eu penso que o fato de estar lá, essa necessidade das escolas, não quer dizer que é... que isso, **digamos assim, é como se a BNCC estivesse descontextualizada, né? Ela pode estar, né? Mas, de certa forma, é um avanço. Por quê? A escola, agora, ela tem que se reestruturar para que a gente consiga trabalhar com a BNCC.**

PA16: Eu não vejo como uma... não acredito assim que esteja totalmente adequado, porque existem realidades diferentes. Então, para a escola que eu trabalho hoje, está beleza se trabalhar com ela. Tem laboratório de informática, tem trabalho... Hoje não está funcionando por conta da reforma, mas nós temos informática, nós temos laboratório de ciências, nós temos a biblioteca, tem o auditório, então a estrutura física da escola na qual estou, ótimo. Mas tem escolas que não tem isso. **Então, é um documento que ela demanda uma equidade, é um direito de todos, mas não tem toda essa realidade.**

PA9: **Mulher, olha, aqui a nossa escola, eu acho que a nossa escola está bem, porque até e até debaixo de um pé de manga a gente trabalha. Tu tá entendendo?** O nosso espaço físico, graças a Deus, quando eu comecei a trabalhar aqui, essa escola era desse tamanho. E nós trabalhávamos. Não tinha BNCC e nós trabalhávamos. Com todas essas mudanças, foi havendo mudança, e hoje nós vivemos dentro da escola com tudo. E eu acho que muitas coisas melhores ainda estão para chegar.

PA1: Olha, nunca, nunca, a estrutura física da escola, se for pensar em estrutura, o que vem na BNCC, nunca, nunca. Porque assim, não tem condições. As crianças... é... Tudo que você vai trabalhar dentro da escola... Eu sei que a aprendizagem pode acontecer até embaixo de uma árvore, como a gente tenta aqui. Mas assim, questão de estrutura física, a escola não oferece condições pra nada. O que é feito aqui

dentro da escola é por vontade, por desejo. Assim, não é nem por amor, porque ninguém faz por amor, é com amor mesmo e afínco e dedicação em todas da escola, porque estrutura física nós não temos. E a questão da estrutura física você sabe que atrapalha muito no desenvolvimento da aprendizagem. Por exemplo, agora, ó, a menina veio perguntar se vai ter recreio. Tudo molhado, não tem um espaço coberto pra que essas crianças brinquem no dia de chuva. Então assim, o brincar não faz parte? Como é que o brincar faz parte e eu nego esse direito à criança porque eu não tenho? Então eles ficam na sala brincando, não é a mesma coisa, mas é um momento de descontração. Mas assim, então, a estrutura física das escolas, elas não estão adaptadas à BNCC. E nem a BNCC está adaptada para a estrutura física daqui. Eu falo especificamente daqui. Tem escolas que são ótimas, tem estrutura, tem tudo. Eu tenho certeza que ela é distante da realidade. Da estrutura, né, das escolas, no formato em que a maioria das escolas estão aqui no município. Eu conheço essa, eu conheço duas realidades diferentes, mas eu conheço outras que ainda estão em situações piores do que essa, né? A estrutura aqui não contribui, o que a gente faz é se dedicar muito, é vontade mesmo. Pra tentar dar uma adaptação. Eu não digo que a gente consegue trabalhar 100%, que não consegue, em relação a questão da estrutura física. Isso atrapalha muito. Em qualquer desenvolvimento de aprendizagem, independente de BNCC, de nada, a estrutura física da escola, ela atrapalha em todos os aspectos. **A falta de estrutura, que eu digo aqui não é nem estrutura, o nosso caso aqui é a falta de estrutura.**

PA11: Olha, desde 2019 que a gente está numa reforma. Já veio uma construtora e parou, e a gente já está na segunda construtora. O que a gente pode, como direção de escola, a gente faz na questão do número de alunos por turma que o conselho municipal de educação, do pré ao segundo ano são vinte e cinco alunos numa turma. E terceiro e quarto ano são 35, no máximo. Então, isso aí a gente consegue. A gente consegue encaminhar, porque o número de alunos influencia muito no ensino. Então assim, a gente procura e a gente também dialoga com os professores. **Porque também tem a questão dos alunos da educação especial, né?** Porque quando tem, vamos dizer, um aluno que tem laudo numa turma, então já diminui dois alunos, no lugar de ser 25, vai ser 23 alunos no máximo, né? Mas dependendo ainda do tamanho da sala, a professora vai olhar também, porque a gente olha isso. Se a gente vê que a capacidade não dá 23, ou dá 20 alunos, a gente também diminui esse número de alunos. Porque depende do tamanho da sala também, a capacidade de alunos. **E a estrutura, assim, não era adequada pra educação especial.** É, não estava, mas assim, por conta de tudo isso, da reforma, desde 2019 que a gente está em reforma. **A gente está, agora, no rodízio de turmas, porque a gente tem 10 salas, mas a gente tá utilizando só 5. Em relação a outras escolas, que muitas escolas ficaram um longo tempo só aula remota. A gente não, a gente consegue ainda presencial. A gente estava 100% presencial, mesmo com a reforma. Mas agora, há uns 15 dias, a gente entrou nesse rodízio de aulas.**

PA13: Jamais. Jamais. Olha, é um documento, como eu disse a você. Se eu disser que conheço a BNCC profundamente, mentirei. É como eu disse a você, eu tenho um livretinho, que já foi sintetizado com coisas do primeiro ano. Mas eu sei que lá tem, falando sobre quantidade de alunos, tamanho de sala, estrutura de sala jamais, minha filha jamais. Se você vê o tamanho da sala do primeiro ano, você não

vai acreditar que dentro daquela sala de aula se colocou 25 alunos. Aquilo não tem nada de adequado para o primeiro ano. É ali atrás, é uma das salas que está fechada para pintura. Primeiro, existia um projeto, esses projetos loucos da prefeitura para ganhar dinheiro, que eram oficinas. Essas salas foram construídas, a escola era só isso aqui. Essas salas foram construídas ali atrás apenas para essas oficinas com número limitado de alunos. Depois acabou, a sala ficou lá. É uma sala pequena, estreita, só tem uma única janela. Aí, um dia resolveram fazer de sala de aula. E, ao meu ver, pior do que fazer de sala de aula, fazer de sala de aula de primeiro ano, onde você precisa ter atividade com os alunos, sentada, deitada, você quer que o seu aluno tenha um... desenvolva um gosto por leitura, você pega os tatames, espalha, deixa ele sentar, deixa ele deitar, deixa ele folhear o livro, eu não tenho espaço pra isso. Eu tenho espaço para colocar três carteiras um ao lado do outro, de um lado e do outro, e ficar um corredor no meio para eu passar. É esse o espaço que eu tenho. Eu não tenho... Tem dois ar-condicionado que desde 2014 que não funcionam. Um ventilador desse, tá? A posição dela é essa aqui. A janela aqui, tá? Uma única janela. Fisicamente é isso. Fisicamente esse é oferecimento dessa escola via prefeitura para cumprir o que a BNCC se pede.

PA12: Não, nem sempre. Porque, assim, a gente tem que usar vários espaços de acordo com a BNCC, das escolas. E aqui mesmo nós temos uma escola relativamente pequena, né? Que não temos tanto espaço. E estamos em reforma há alguns anos. Tá pra terminar agora esse ano a reforma. Então a nossa estrutura física, ela tá um pouco prejudicada devido à reforma. Mas acredito que com o término da reforma, vai melhorar bastante. Então, para as professoras terem mais espaço para usar com as crianças.

PA15: Não temos a estrutura física adequada. Essa escola mesmo, ela foi uma escola já construída na época, o governo já fez ela para o modelo integral. A estrutura dela, se você até quiser conhecer, ela já foi feita para o modelo integral, mas era um modelo integral que os meninos já não tomavam banho, já não tinha essa preparação para o banheiro, para o banho, por exemplo. E aí, agora com esse modelo também, a gente pega esse modelo. Sim. Olha mesmo. Os maiores ainda fazem... Sim, de estrutura. Por exemplo, agora mesmo. Não tem. Não tem assim, 100%. Eu acho que nenhuma escola. Aí vem, eles lançam lá, né, o que vem a ter. Mas aí os estados e prefeituras vão começar a recorrer, a recebe recurso pra isso. Mas assim, agora mesmo. Esse modelo mesmo, ICE, Instituto de Corresponsabilidade da Educação, que a gente está abraçando essas 10 escolas para serem modelo, viu? A gente começou sem nem pintar. E eu fiquei angustiada, disse, professora, mas está no projeto para reforma. Então não temos, mas essa escola ainda é um luxo. Teve uma colega minha que eu disse, faz a prova para ela vir ser gestora do pedagógico aqui, e ela fez. Aí depois ela veio visitar, depois passou o processo. Mas se eu soubesse que a tua escola era assim, eu tinha vindo, porque a minha não suporta, nem a estrutura tem pra ar-condicionado.

PA16: A nível de estrutura física, não. Se a gente pensar, se for pensar, para algumas escolas, não. Eu não tenho espaço para determinadas ações que a BNCC busca, portanto, que é a fala da história da professora, de algumas professoras. Como é que a gente vai fazer isso se a gente não tem espaço? Como é proposta é essa que não tem? Então, para algumas, por exemplo, essa escola que a gente está agora, ela tem tudo de bom para estar alinhada à BNCC, porque nós temos

espaço, nós temos ambientes para desenvolver a BNCC, atividades e tudo mais, mas para todas não.

PA14: Eu acho que está conectado, a nossa escola aqui, ela é uma escola muito boa, é uma escola referência. Eu digo por que trabalhei nela, trabalhei na outra que já era mais antiga, muito antiga, estrutura, fiz tudo. **E assim, você sabe que a parte física, ela interfere diretamente, os recursos, interferem diretamente na nossa ação em sala de aula. Então, às vezes, está tudo ali. A BNCC propõe muitas coisas, a gente se propõe a fazer tudo, mas quando chega na hora, não tem recurso a ou b.** E aquilo a gente tem que, como eu disse, plano ABCD. Vamos tentar modificar, ver quem não tem cão, não caça com um gato. Vamos tentar fazer de outra forma. Então, interfere nesse sentido. Que muitas vezes falta o suporte. Aqui eu não sinto tanto, porque aqui é uma escola bem estruturada. Na outra escola por exemplo, eu lá dava aula numa sala desse tamanho, com vários alunos. Era uma escola muito antiga. Eu andava assim, era isso aqui, uma sala lotada criança com diversos problemas. **A minha janela era aqui, eu dava aula com microfone, as crianças não conseguiam me ouvir, por quê? Porque uma escola não tem espaço físico, o professor de educação física dava aula na minha janela, as pessoas gritavam, então era difícil.**

Quando dissertamos sobre o direito à educação, implicações de permanência e condições mínimas para o exercício da prática docente são asseguradas em prerrogativas legais como CF (1988) e LDB (9.394/96). Nesse ponto, salientamos a irresponsabilidade da BNCC (2017) por identificarmos a incongruência entre suas exigências para o desenvolvimento de habilidades e competências e a condição estrutural física das escolas de educação públicas do país. Isso não é um fato desconhecido de quem minimamente discute educação, haja vista que todos os discursos que justificam as reformas nas políticas educacionais acentuam a melhoria na qualidade da educação. Neste sentido, reforçamos a primordialidade de investidas, mas nas necessidades que partem da escola e de seus(as) profissionais, representantes sindicais, entidades representativas, universidades públicas e estudiosos da área.

A partir das vozes aqui valorizadas, foi unânime a concordância de que as escolas nas quais os(as) profissionais atuam não estão de acordo com as demandas da BNCC (2017), não conseguem desenvolver habilidades e competências que exigem laboratórios, biblioteca, piscina, quadra, espaços tecnológicos e demais propostas que se desenvolvem em espaços com mais iluminação, amplitude e adequados ao quantitativo de alunos(as). O princípio de qualidade da educação e seu desenvolvimento é atravessado também, de modo pertinente, pelas condições estruturais. Isso assegura dignidade para o exercício do trabalho docente, para a aprendizagem dos(as) estudantes. E a própria caracterização da BNCC, que afirma ser composta e assegurar o conjunto de

direitos de aprendizagem que devem ser desenvolvidas em todas as etapas da educação básica, não encontra eco com a realidade das escolas. Além disso, não conseguimos identificar, até o momento final da escrita deste trabalho, proposituras para reformas estruturais das escolas. O que se configura como proposta é a conversão das escolas regulares para escolas de tempo integral. Ponto este que foi apontando pelos(as) participantes da pesquisa. Foi exposto que as escolas, mesmo caracterizadas como integrais, não possuem as condições pedagógicas, com ausência de profissionais para compor o quadro completo das escolas, tampouco as condições dos espaços físicos dos estabelecimentos de ensino.

À medida que vamos avançando na escrita, sentimos a condução da discussão para um mesmo ponto: o que é proposto não é possível para as escolas de educação básica pública que temos atualmente no Brasil. É irreal e desconectado com a vida dos(as) gestores(as), dos(as) professores(as), dos(as) estudantes e escolas. Argumentos visuais, teóricos e práticos sustentam a nossa tese. E como salientamos no início deste capítulo, a seguir iremos apresentar, de modo ilustrativo, o desenho de uma escola pensada a partir da leitura das competências e habilidades da BNCC (2017). Também iremos apresentar o quadro estrutural das escolas que foram analisadas, com a finalidade de percebermos o que temos de escola e o que a normativa da Base necessita para o seu exercício prático na escola e na sala de aula.

De acordo com o referencial teórico analítico adotado neste trabalho, visualizamos distintas formas de interpretação da OTP, apontada em diferentes falas como planejamento, rígida e flexível, currículo, trabalho coletivo e gestão democrática. Já referente à BNCC (2017), as interpretações sobre essa política se deram positivamente, exceto por dois(as) entrevistados(as), que se apresentaram contrários(as) ao documento pelas suas lacunas. A BNCC (2017) como a normativa nacional foi aceita com positividade e tons de esperança. Aqui apreendemos que os(as) professores desconhecem o processo de elaboração do documento. E para além disso, não conseguem identificar o projeto de sociedade, os grupos que elaboraram e promoveram a Base. Tampouco visualizam as investidas do setor privado através de plataformas *online* que buscam monitorar o trabalho docente como desfavorável.

Há um distanciamento entre o contexto da prática e o território disputado no qual as políticas educacionais se concentram. Assistimos à criatividade das escolas e dos(as) seus(as) profissionais no movimento prático da BNCC (2017). Porém, é basilar, nesta pesquisa, salientar os limites de tal criatividade, inviabilizada pelo conjunto de

mecanismos de controle que adentra na escola e na prática docente, como as avaliações de larga escola, os livros didáticos, condicionalidades do financiamento, ranqueamento escolar e educacional, plataformas educacionais, reforma na formação inicial e continuada dos(as) professores e gestão na perspectiva gerencialista, autoritária e supervisora. Salientamos que isso é resultante dos princípios que promoveram a Base e seus idealizadores, que de acordo com Freitas (2018), são caracterizados com reformuladores empresariais da educação.

6. O QUE OS OLHOS NÃO VÊEM, A ESCOLA SENTE: o distanciamento da política de BNCC e as estruturas das escolas analisadas

A partir de Ball et al (2021), a compreensão das teias que amarram a autonomia escolar e docente, engessando a OTP, dar-se porque o autor já apontava que “uma dada política específica não existia sozinha, ao contrário, fazia parte de uma política maior que integrava múltiplas ações” (p.9). Isso ocorre com potência pela via do adensamento das políticas educacionais nacionais que somam esforços com outras variantes políticas que coexistem na escola e direcionam o seu funcionamento, sua cultura organizacional, as finalidades da prática docente e sua nova identidade. Não buscamos, com isso, identificar quais as políticas que atravessam a escola. Mas concernente à BNCC (2017), demais adequações e proposições de políticas educacionais foram identificadas na cinesia analítica desta pesquisa.

A circulação de políticas deliberadas pelos governos federal, estaduais e municipais, constituem e integram muitas ações na escola e na sala de aula. Fazemos, continuamente, o destaque da escola e da sala de aula por entendermos que a OTP acontece nessas duas dimensões (Veiga, 2014). Sendo assim, o modo de existir das escolas e de seus profissionais são atravessados pelo emaranhado de políticas com intencionalidade, finalidades, princípios e organizadas para não possibilitar a execução da proposta fora da sua normatização, como o caso da BNCC (2017).

Essa afirmativa, nos direcionada para a defesa da escola como espaço de produção de políticas educacionais, como registra Ball et al (2021). E esse posicionamento que nos toma é pela percepção do exercício contrário disto, que cotidianamente adentra às escolas e às salas de aula. Esta pesquisa aponta para a necessidade de somarmos esforços para a valorização do espaço escolar com mais

autonomia, uma promotora de políticas educacionais mais reais e necessárias em potencial. Para tanto, é imprescindível que o coletivo educacional mais crítico, reflexivo, amparado em princípios de qualidade, igualdade, equidade, emancipação e justiça social estejam na trincheira em defesa da educação pública, de gestão pública, financiamento do/para o público, esteja organizado em voz uníssona, ecoando nos espaços de resistência.

Julgamos pertinente a justificativa de tal posição, que decorre das identificações e apreensões no/do decorrer da pesquisa. Como já sinalizamos anteriormente, apresentamos a forma que a escola deveria estar organizada estruturalmente para o trabalho pedagógico, exercício do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento escolar dos(as) estudantes. Ilustrativamente, a partir da ótica profissional da arquitetura e urbanismo e extenso diálogo e discussão analítica do documento, buscamos apresentar a escola construída para atender às demandas da BNCC.

5.1 Detalhamento Técnico De Projeto Arquitetônico Escolar

Este projeto arquitetônico foi concebido para atender as demandas de uma escola de Ensino Fundamental I, alinhando-se às normativas do Ministério da Educação presentes na BNCC. Além disso, busca integrar conceitos de acessibilidade, neuroarquitetura e arquitetura sensorial, promovendo conforto ambiental, eficiência energética e sustentabilidade, com atenção ao meio ambiente. O projeto também considera cuidadosamente aspectos como acústica, iluminação, cores e ventilação, visando criar um ambiente harmônico e funcional.

Desse modo, o projeto foi desenvolvido em 6 blocos, sendo eles:

- **Administrativo:** guarita, depósito, recepção, almoxarifado, sala de coordenação pedagógica, diretoria, sala dos professores, sala de reuniões e banheiros.
- **Teatro e auditório.**
- **Aulas:** 8 salas de aula teórica, ateliê, sala de jogos, sala de teatro, dança e música, sala de vídeo e tecnologia, laboratório, biblioteca e banheiros.
- **Alimentação:** refeitório, depósito, cozinha, lavatório e dispensa.
- **Playground.**
- **Esportes:** Piscina, ginásio, arquibancadas, vestiário e banheiros.

Além disso, contamos ainda com estacionamento, bicicletário e diversas áreas verdes com jardins, árvores e bancos de assentos. "Visando atender toda a comunidade

escolar, priorizamos a acessibilidade conforme as normas da NBR 9050²⁴. Para isso, o projeto inclui um único nível de piso em toda a escola, espaços amplos, portas com largura mínima de 80 cm, vagas de estacionamento, assentos e banheiros adaptados para PCD's, bebedouros acessíveis, piso tátil e a disposição do mobiliário em conformidade com as normas.

Com o objetivo de promover eficiência energética e cuidado com o meio ambiente, foram implementados telhados verdes em todos os blocos, permitindo a reutilização da água da chuva e garantindo melhor conforto térmico. Também se destaca o uso de materiais ecológicos, como os pergolados e seus sistemas de sustentação, que reforçam o compromisso com a sustentabilidade. Além disso, foi proposta a instalação de placas solares, visando a geração de energia própria para toda a escola e a redução dos custos associados ao consumo de energias não sustentáveis.

Considerando que a escola é um ambiente de ensino, aprendizagem e trabalho, foi objetivado proporcionar um conforto essencial que favoreça o bom desempenho de todos(as). Para isso, foi aplicado a neuroarquitetura, integrando ambientes verdes com diversos jardins distribuídos por toda a escola, incluindo os corredores das salas de aula. O conforto térmico foi garantido por meio do uso de iluminações frias, apropriadas para espaços que exigem concentração, além da instalação de janelas que permitem uma excelente iluminação natural e uma ótima ventilação nos ambientes. Também foram instalados painéis acústicos no teto e nas paredes externas, reduzindo os impactos sonoros internos e contribuindo para um ambiente mais harmonioso.

Através da arquitetura sensorial, foi indicado criar ambientes que estimulem os sentidos humanos, proporcionando experiências positivas. Para isso, foi aplicado a psicologia das cores, com o objetivo de influenciar as emoções, os sentimentos e a percepção dos(as) alunos(as). Nos ambientes esportivos, foi utilizado as cores verde e azul, associadas à saúde, promovendo energia e disposição. No refeitório, foi escolhido o amarelo, uma cor quente, alegre, acolhedora e estimulante para a alimentação. Para o teatro e auditório, foi utilizado a cor cinza, que remete ao equilíbrio, à neutralidade, moderação, elegância, minimalismo, calma e estabilidade.

Já nos ambientes administrativos e nas salas de aula, foi trabalho com uma combinação de cores, como vermelho, azul, verde, laranja e amarelo, visando favorecer

²⁴ Para acessar a ABNT e NBR 9050: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf.

a concentração, energia, atenção, alegria, criatividade e tranquilidade, contribuindo para o desempenho escolar de forma significativa. Por fim, destacam-se as diversas obras artísticas pintadas nas paredes externas dos ambientes, integrando arte e cultura direta e indiretamente ao cotidiano escolar. Para tanto, é possível, ilustrativamente, visualizar a escola que a BNCC (2017) necessita para a promoção do desenvolvimento das suas propostas como conjunto de direitos de aprendizagem.

No entanto, defendemos a dignidade de aprendizagem, ensino e das condições de trabalho. O que apresentamos aqui é uma extração do que a BNCC (2017) exige e direciona para ser desenvolvido em toda a extensão da educação básica. E após esta apresentação, mostraremos a realidade das escolas que foram analisadas no município de João Pessoa/PB. Portanto, as imagens a seguir serão apresentadas em blocos e iremos tecer considerações e apontamentos entre eles. Justificamos essa organização pelo quantitativo de imagens e a necessidade de explicação. Sinalizamos o final do bloco com a explicação do conjunto arquitetônico exposto. No bloco 1 é apresentada a planta geral em dois modos para a visualização completa e a área externa da escola.

Imagem 6: Planta Geral da Escola



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 7: Planta Geral Externa 2 da Escola



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

É possível visualizar o todo da escola, em sua dimensão externa completa. Este projeto foi desenvolvido a partir da leitura minuciosa das habilidades e competências, unidades temáticas e dimensões do conhecimento elencadas no documento da BNCC (2017) e compreensão dos espaços necessários para a sua promoção. E a partir disso, foi cuidadosamente atendendo as necessidades sobre iluminação, perspectiva ecológica com placas solares instaladas nas dependências da escola, pedagogia das cores, estacionamento para os veículos e arborização.

Ainda referente à parte externa da escola:

Imagem 8: Entrada Principal (Ângulo Geral)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 10: Entrada Principal (Ângulo 1)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

É importante atentar para a utilização das cores e a amplitude pensada para a estética e conforto da comunidade escolar. As dimensões estruturais foram elaboradas a fim de fornecer um ambiente harmonioso, confortável e convidativo para o público estudantil, dos(as) profissionais e comunidade escolar. Nas imagens seguintes, do bloco 2, apresentamos o interior da escola, com estacionamento, espaço recreativo, corredores, partes laterais internas e da quadra.

Imagem 11: Estacionamento



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 12: Espaço Recreativo 1



Fonte: Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 13: Espaço Recreativo 2



Fonte: Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Como pode-se perceber, atendendo à premissa de cuidar e educar de maneira indissociável, foi contemplado no projeto um ambiente recreativo para as crianças, assim como espaço social e de convivências para a comunidade escolar. Caracteriza-se como espaço de convivência, expressão corporal e como área propositiva para atividades práticas e fora da sala de aula.

Imagem 14: Espaço Lateral 1



Fonte: Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 15: Espaço Lateral 2



Fonte: Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 16: Espaço Lateral da Quadra



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 17: Corredor Lateral da Quadra



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 18: Parte Lateral Externa da Quadra

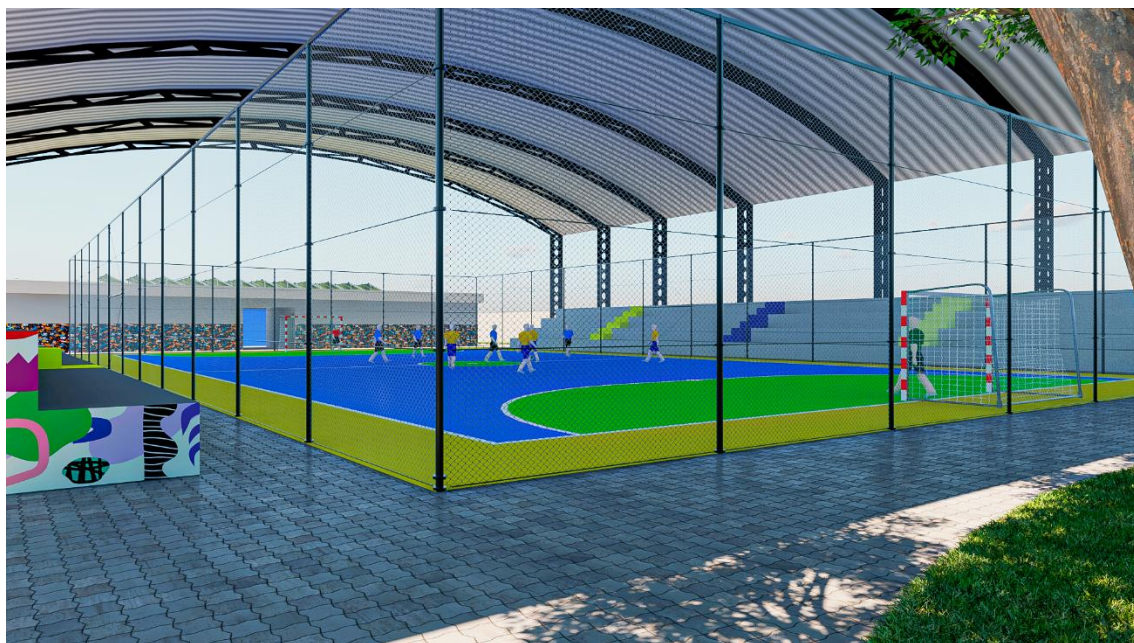
Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Podemos visualizar que a escola foi desenvolvida para atender à dinâmica integral e para isso alguns espaços, como quadra, piscina e áreas recreativas são necessárias para o desenvolvimento de habilidades e competências. A seguir, no bloco 3, apresentamos a dimensão completa da quadra e piscina, bem como explicitamos como a Base nos levou a compreender a necessidade desses espaços.

Imagem 19: Parte Lateral da Quadra

Fonte: Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 20: Parte Lateral Interna da Fundo Quadra



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 21: Parte Lateral Interna da Fundo Esquerdo da Quadra



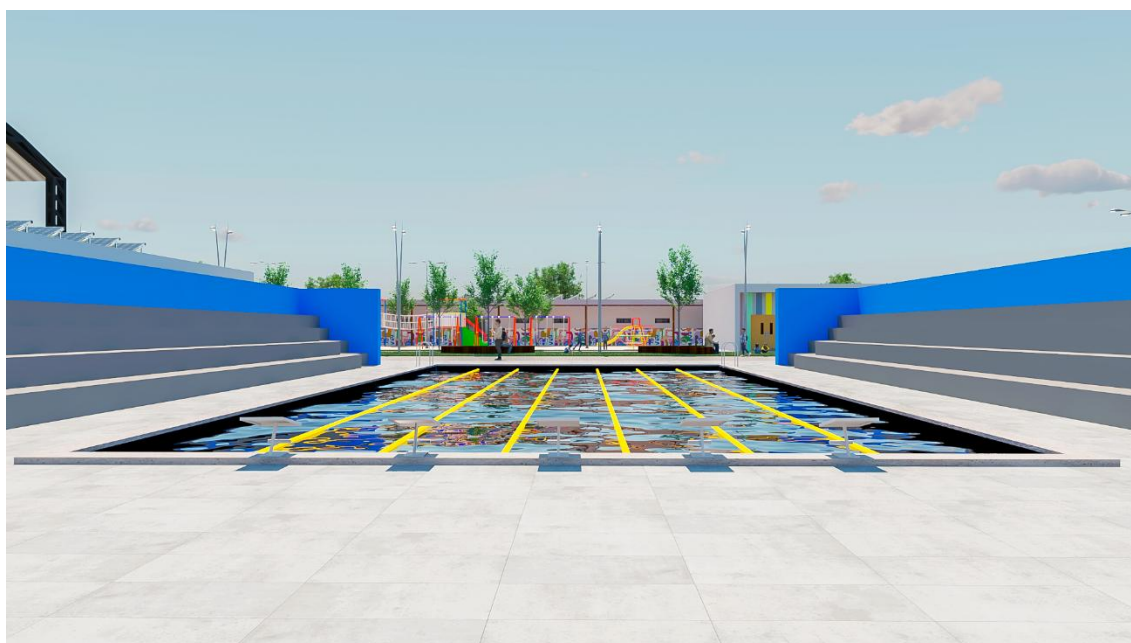
Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 22: Parte Central da Quadra



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 23: Piscina da Escola



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Como já salientado, a compreensão das orientações normativas da BNCC foram o direcionamento para o projeto da escola. E como é possível ver acima, há quadra para jogos com arquibancadas e piscina e configuração para práticas esportivas e desenvolvimento de ações da Educação Física. Exemplificando, o documento descreve

três elementos fundantes e comuns às práticas corporais “movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (Brasil, 2017). Para tanto, sete categorias de esportes são apontadas, sendo marca, precisão, técnico-combinatório, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial, e combate.

O que nos chama a atenção é a descrição das categorias, dentre elas:

Precisão: conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), como nos seguintes casos: bocha, **curling**, **golfe**, **tiro com arco**, **tiro esportivo** etc. (Grifo nosso).

Técnico-combinatório: reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (**ginástica artística**, **ginástica rítmica**, **nado sincronizado**, **patinação artística**, **saltos ornamentais** etc.). (Grifo nosso)

Rede/quadra dividida ou parede de rebote: reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, *badminton* e peteca. **Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, squash** etc. (Grifo nosso)

Invasão ou territorial: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, *touchdown* etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, handebol, **hóquei sobre grama**, **polo aquático**, *rúgbi* etc. (Grifo nosso)

Combate: reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, **esgrima**, *tae kwon do* etc.) (Brasil, 2017, p. 217, grifo nosso).

Colocamos em destaque por compreendermos o distanciamento dessas propostas com as condições estruturais das escolas que analisamos. Para tanto, como o documento aponta, entendemos que é necessário espaços e áreas adequadas para a prática dos esportes em relevo como polo aquático, que precisa de uma piscina olímpica e dentro das medidas exigidas na NBR9090, assim como quadra esportiva para jogos. Esportes como golfe e esgrima configuram-se como questionamentos sobre seus idealizadores e

promotores destas proposições na escola. Percebemos que esses especialistas possuem dificuldade em organizar propostas aderentes à realidade das escolas de educação básica pública e às estruturas que estes estabelecimentos de ensino carecem. Não afirmamos aqui para retirar, não inserir e outro sinônimo, mas defendemos neste trabalho a primordialidade de propostas mais reais e conectadas com as vidas e seus modos coexistentes dentro das escolas e das salas de aula. Não temos a intenção de apontar os idealizadores da BNCC (2017) como parte compositora do mesmo continente cognitivo daqueles que acreditam que a terra é plana. Mas cabe aqui trazer duas intencionalidades: identificar o desconhecimento das estruturas físicas e pedagógicas da escola e/ou a manutenção da ordem social vigente e suas desigualdades.

Já afirmamos que nenhuma das escolas que analisamos possuem quadras em tamanha dimensão. Não há piscinas, ginásios, laboratórios de informática, biblioteca, ateliês e espaços e áreas adequadas para a promoção de tais categorias. As habilidades descritas para serem desenvolvidas são, dentre elas:

(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.
 (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal; (EF12EF10); Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. (Brasil, 2017, p. 227)

Desse modo, habilidades como estas são descritas na Base como direitos de aprendizagem. Mas é por obviedade que se não há estrutura adequada ou projetos, programas ou políticas educacionais que busquem reformar as escolas em suas estruturas físicas, que necessitam historicamente, não é possível tais ações práticas dentro da escola. Isso se configura como a negação de um direito que está descrito no documento normativo curricular nacional que é a BNCC (2017).

Ao falarmos em negação e fragilidade na/da educação, não podemos apontar a escola como responsável, mas sim as políticas educacionais como a Base, que é desconexa, ilógica e irresponsável por ser instituída sem reparos nas reais necessidades de seus(as) profissionais, alunos(as) e comunidade escolar. Pensar as melhores condições de escola não é suficiente para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. É primordial atentar para problemática históricas apontadas, como o quantitativo de alunos por sala, material didático, valorização dos(as) profissionais,

condições dignas para o exercício docente, respeito a cultura, inclusão, justiça social e emancipação.

Melhores condições para todas as dimensões e espaços da escola. Convidamos os(as) leitores(as) desta pesquisa que resgatem da memória lembranças das escolas na qual estudaram, analisaram, estiveram perto. E leiam, visualmente, como deveria ser a escola para atender as demandas da BNCC. Internamente, como explicamos no início do tópico, foi adotado medidas a partir da NBR 9050, com adoção de cores de acordo com as necessidades dos espaços. Para vermos o interior da escola, o bloco 4 exibe, a seguir, o interior da escola, os corredores de vazão entre os espaços, refeitório, ateliê, sala da direção, sala da coordenação, sala de reuniões e auditório. Esses espaços foram pensados para fornecer condições dignas de trabalhos para os(as) profissionais que atuam na escola. Para tanto, podemos visualizar:

Imagem 24: Corredor Interno



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 25: Corredor Interno da Lateral do Espaço Recreativo



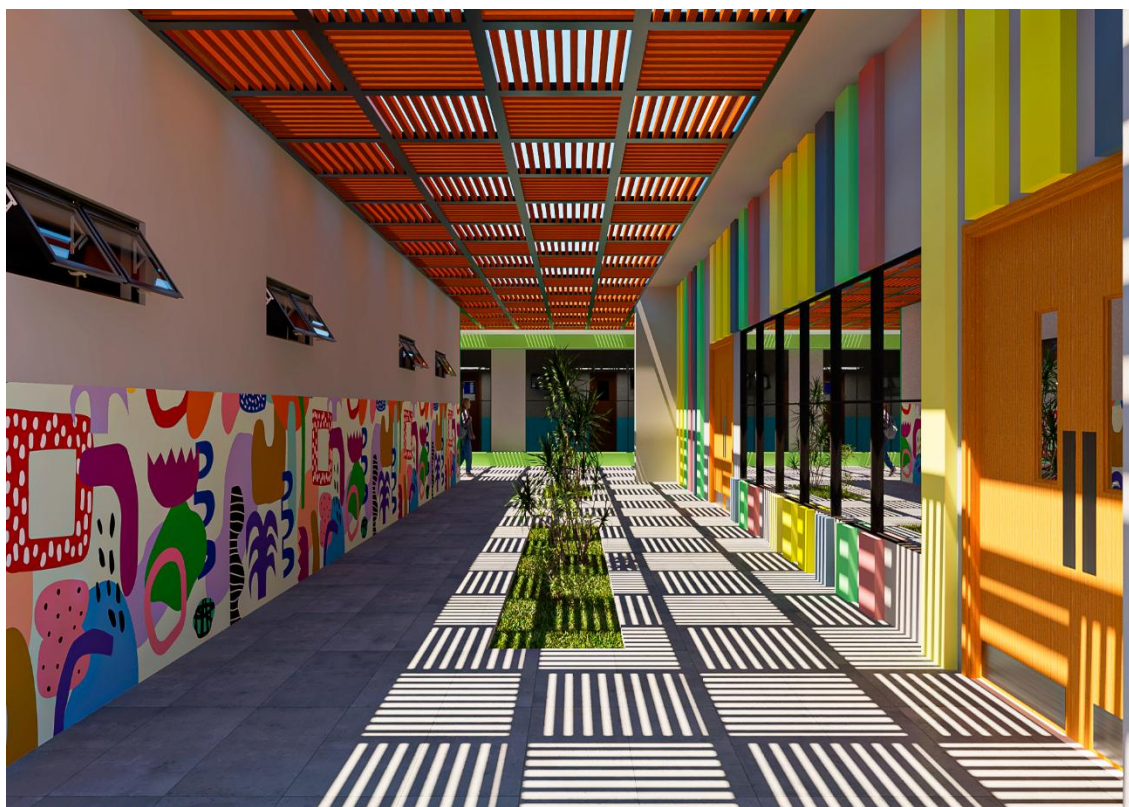
Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 26: Corredor Interno Principal



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 27: Corredor Interno com Arte na Parede



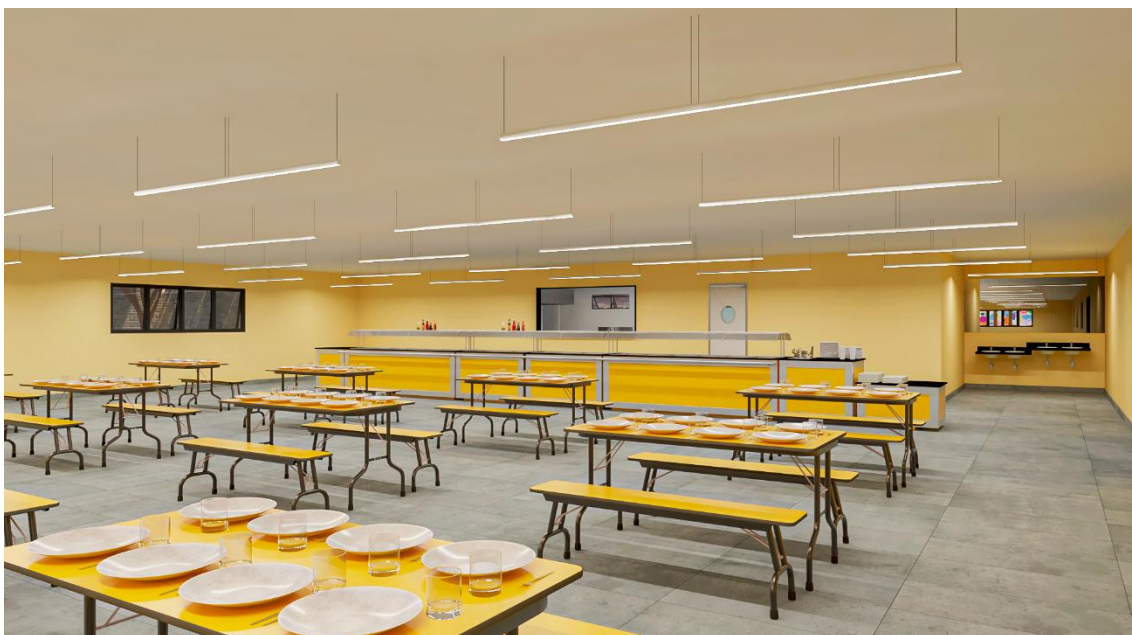
Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 28: Entrada do
Refeitório



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 29: Parte Interna 1 do Refeitório



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 30: Parte Interna 1 do Refeitório



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 31: Sala da Direção (Frente)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 32: Sala da Direção (Fundo)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 33: Sala da Coordenação



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 34: Sala de Reuniões (Frente)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 35: Sala de Reuniões (Fundo)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 36: Sala dos(as) Professores(as)

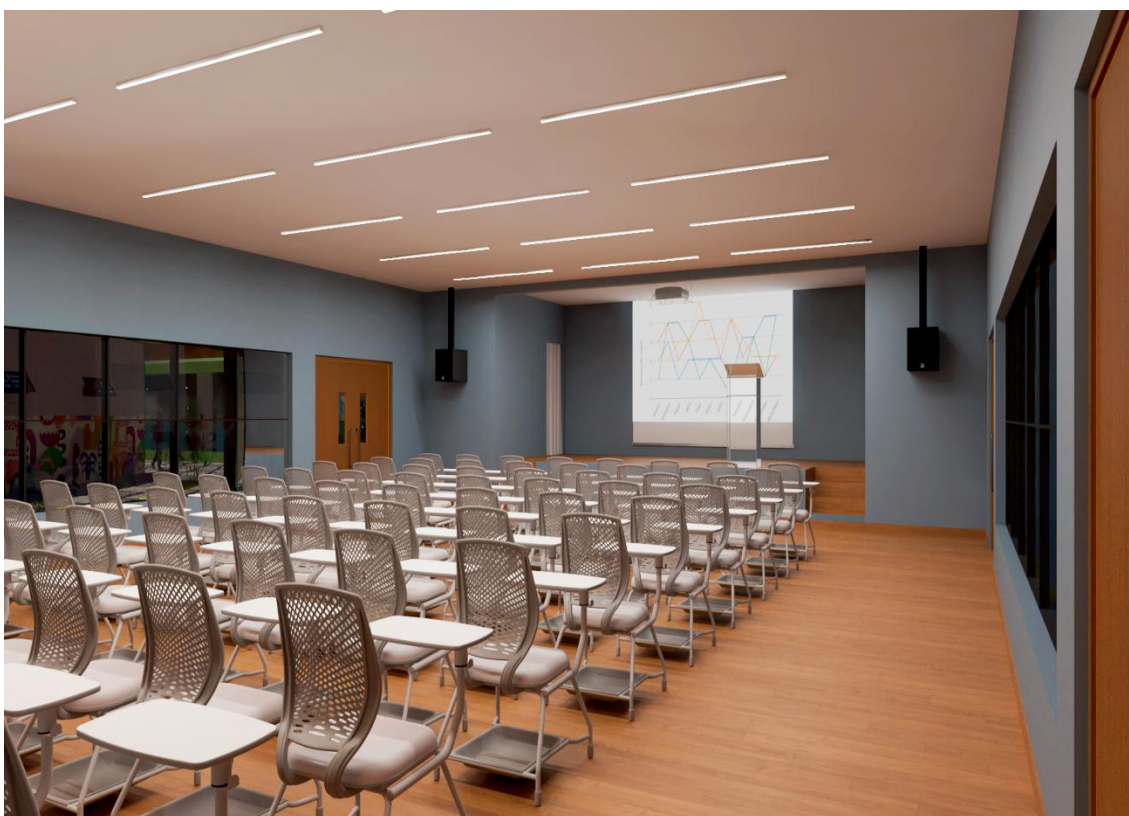


Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 37: Auditório
(Lateral)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 38: Auditório (Frente)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025)

Imagem 39: Auditório (Fundo)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 40: Ateliê (Frente)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 41: Ateliê (Fundo)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025)

Este espaço foi pensado a partir das habilidades descritas a seguir:

EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.). EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. (Brasil, 2017, p. 201-202)

Para que isso aconteça na escola, é preciso ter espaço e materiais em quantidade com qualidade, adaptados para as crianças com necessidades especiais, em condições dignas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de todas as crianças que

estão nos estabelecimentos de ensino. Compreendemos que para o exercício dessas habilidades, é imprescindível o acesso aos materiais didáticos que compõem cada uma. Falamos aqui da importância de fornecer acesso com contínua permanência aos materiais utilizados para a promoção do ensino e da aprendizagem

No entanto, o documento expõe sete categorias de esportes, explicando que “as modalidades citadas na descrição das categorias servem apenas para facilitar a compreensão do que caracteriza cada uma das categorias. Portanto, não são prescrições das modalidades a serem obrigatoriamente tematizadas na escola” (Brasil, 2017, p. 211). Entendemos isso como uma colocação irresponsável e reducionista do direito à educação ao apresentar propostas. E ancorados em Ball (2021, p. 25), a política entendida como processo, em cena e atuação no interior da sala de aula e da escola, mas “de maneiras limitadas pelas possibilidades de discurso”, assim como as políticas também são de sentido material. À medida que a BNCC discursa sobre as categorias do esporte para a Educação Física, e outras linguagens, limita o campo do direito à educação como a própria caracterização da Base expõe, como conjunto de direitos de aprendizagem.

Dessa maneira, encontrando eco nos estudos de Ball et al (2021), essas limitações ocorrem “porque em parte os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos” (p. 26). Destacamos que na realidade da organização educacional do Brasil, a imaginação que comanda normativas como a BNCC são de especialistas a cargo do setor privado e de grupos empresariais que saltam em vantagem na imposição suas perspectivas econômicas, sociais, culturais e o que significa ser educado e as finalidades da educação.

A BNCC (2017) compreendida, a partir de Ball et al (2021) como uma política unitária, contempla uma pertinência analítica sobre políticas educacionais, condiciona o exercício da pesquisa para um único sentido, o contexto de ingresso da política na escola e nas salas de aula. Entretanto, concordamos com o autor quando afirma que “pouca atenção é dada ao contexto material do processo da política, nem os edifícios em que a política é feita, nem os recursos disponíveis, nem os alunos com os quais a política em ação são, muitas vezes, levados em consideração” (p. 28-29). E para preencher esta lacuna, apresentamos as propostas que estão no documento e os espaços necessários para a sua prática e as escolas reais que a política de BNCC deve ser atuada.

Sigamos para mais questões infraestruturais. Argumentos nesse sentido, pelo discurso do próprio documento que se apresenta como uma:

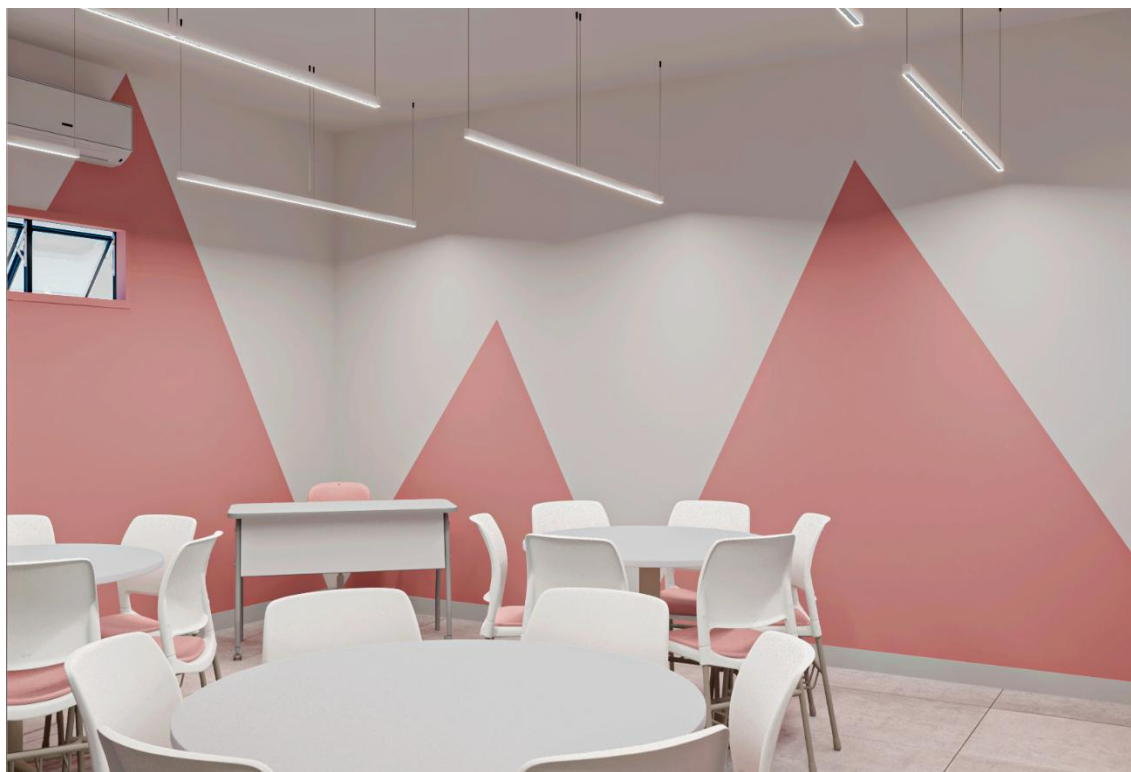
Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e **aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.** (Brasil, 2017, p. 8, grifo nosso)

As colocações apresentadas, questionadas, problematizadas e defendidas neste trabalho encontram relação com as disposições do documento, bem como a sustentação teórico-metodológica que adotamos, de Ball et al (2017). O próprio documento acentua as adequações de infraestrutura para desenvolver a educação. Mas até o momento, após cinco anos do prazo de “implementação”, contados a partir da publicação da BNCC (2017), não visualizamos reformas nesse sentido. Em contrapartida, ainda assistimos cortes da educação e enfretamento com os grupos empresariais que estão firmes na base do governo, com figuras representativas e consonantes com a identidade do ministro da Educação, Camilo Santana.

Compreendendo a atuação da política “como um aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte” (Ball et al, 2021, p. 31), direcionamos nossa atenção para a apreensão do resultado de forças que chegam às escolas e às salas de aulas a partir de discursos sobre melhorar a escola. Porém, ainda de acordo com o autor “as políticas ‘começam’ em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas” (p. 31). A BNCC (2017) é, de modo autoritário e antidialógico, obrigatória na escola e na sala de aula, no trabalho docente e sua identidade, assim como na remodelação da cultura organizacional escolar e educacional. Neste mesmo sentido, “algumas políticas são formuladas ‘acima’ e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da ‘moda’ na prática sem um início claro” (p. 31). Mas é sabido o início, investidores e finalidades da Base. Este documento é uma política resultante de embates e disputas verticais. Como resultado disso, podemos compreender o distanciamento entre o texto e as condições da escola. Como é possível

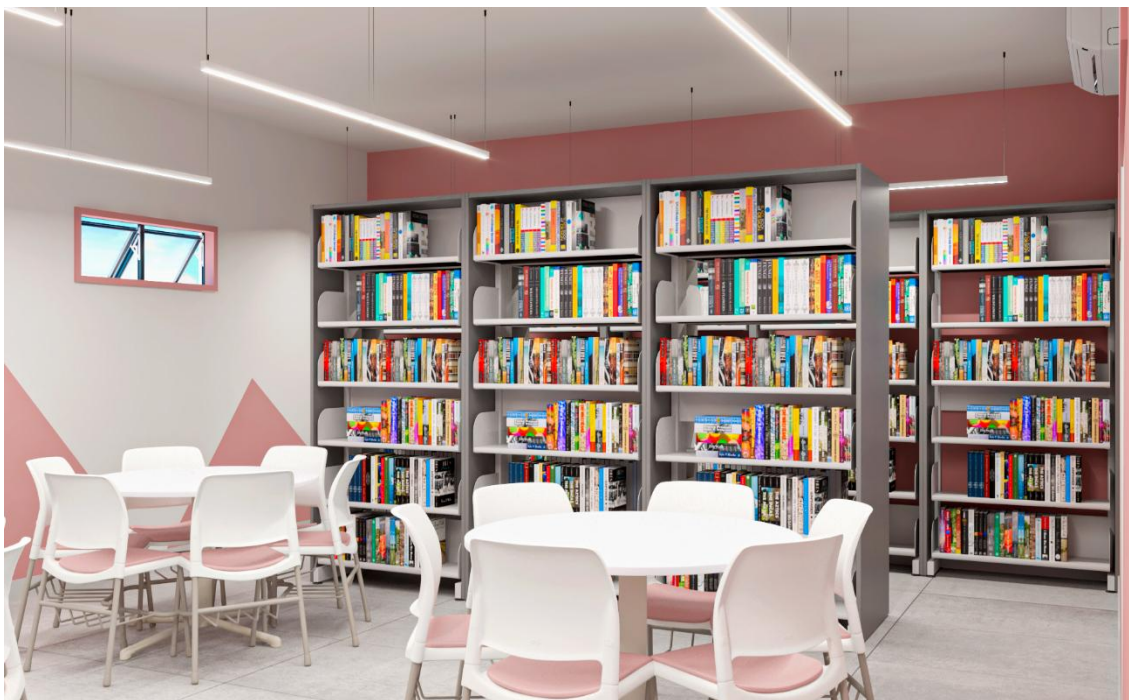
visualizar no conjunto de imagens que compõem o bloco 5, no qual apresenta a organização da biblioteca, laboratórios, considerando as orientações da BNCC (2017) para o desenvolvimento das atividades de leitura, aquisição e desenvolvimento do letramento digital, compreensão e conhecimentos de materiais como games, vídeos e sua produção.

Imagem 42: Mesas da Biblioteca



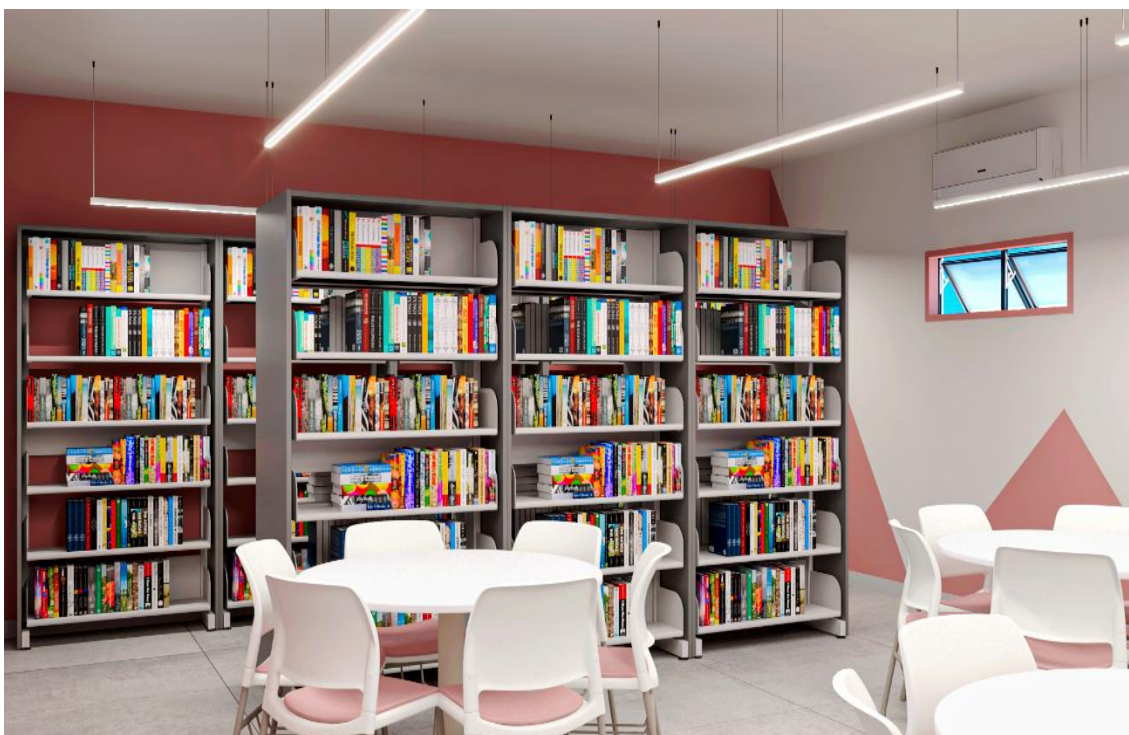
Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 43: Biblioteca (Fundo)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 44: Biblioteca (Fundo)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 45: Laboratório (Lateral)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 46: Laboratório (Lateral)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 47: Laboratório (Frente)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 48: Laboratório de Ciências



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 49: Laboratório de Ciências (Lateral 1)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 50: Laboratório de Ciências (Lateral 2)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Estes espaços foram elaborados a partir de habilidades, como as descritas abaixo:

(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros. (EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo. (EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo. (EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo. (EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (Brasil, 2017).

Como escola integral, é necessário garantir as condições para a higiene pessoal da comunidade escolar. Assim, no bloco 6, elaboramos o espaço dos vestiários, para fornecer as condições de cuidado pessoal, tal como para a permanência na escola após as atividades físicas e realizadas na piscina. A seguir, podemos ver:

Imagem 51: Entrada do Vestiário



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 52: Área de Banho do Vestiário



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 53: Área de Armários do Vestiário



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Conforme apresentamos os espaços de convivência e desenvolvimento de habilidades e competências. Apresentamos, em seguida, as salas de aulas, espaço direto de ensino e maior concentração de tempo dos(as) estudantes e professores(as). Ressaltamos o cuidado adotado para a iluminação, ventilação, conforto visual com a escolha das cores, e sonoro, assim como os materiais necessários para a prática docente.

Imagem 54: Sala de Aula 1 (Fundo)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 55: Sala de Aula 1 (Frente)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 56: Sala de Aula 2 (Frente)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 57: Sala de Aula 2 (Fundo)



Fonte: Thiago Marinho e autoras.

Imagem 58: Sala de Aula 3 (Frente)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 59: Sala de Aula 3 (Fundo)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 60: Sala de Aula 4 (Frente)



Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

Imagem 61: Sala de Aula 4 (Fundo)

Fonte: Thiago Marinho e trabalho de campo (2025).

As salas de aulas foram desenhadas de acordo com as necessidades de iluminação, som, qualidade de assento e cores harmoniosas, condições de temperatura e aspectos estéticos. A partir destas exposições, conseguimos apontar implicações da BNCC para a educação, OTP, bem como afirma o argumento de tese levantado neste trabalho. A BNCC chega às escolas e às salas de aula aprofundando desigualdades e criando outras por não compreender as necessidades das escolas de educação básica públicas. Os efeitos práticos da Base apresentados pelos(as) entrevistados(as) e os argumentos que buscam justificar a necessidade de tal documento para melhorar a qualidade da educação e acabar com a desigualdade social não estão em consonância. A BNCC (2017) chega às escolas de maneira desigual, já sinalizando a sua irresponsabilidade com esse princípio educacional, com atores que atuam de maneiras distintas por carecerem de criatividade para a condução do documento no interior da escola, elaboração dos planos de aula e ensino, elaboração do PPP e OTP.

A partir de todas as considerações fundamentadas sobre a BNCC, resgatamos para este ponto o nosso argumento de tese: a BNCC (2017) tem contribuído para acentuar as desigualdades sociais e educacionais, ainda cria outras, devido ao seu

distanciamento do contexto escolar e dos profissionais da educação que fazem a mediação da OTP. À vista disso, anexamos ao texto fotografias da situação infraestrutural dos estabelecimentos de ensino que foram analisados. A seguir:

Imagem 62: Banheiro de escola Integral



Fonte: Trabalho de campo, 2022.

Nessas imagens, é possível visualizar as condições reais de uma das escolas que analisamos. Sublinhamos que se trata de uma escola integral. Esses são os banheiros masculino e feminino. Nota-se a ausência de revestimento, aparelhos sanitários atuais, adaptação para os alunos com necessidades especiais e arquitetura harmônica.

Imagem 63: Banheiro (Lateral)

Fonte: Trabalho de campo (2022).

O retrato de uma escola real está muito distante do que se pretende como Base no que se refere às dimensões infraestruturais. Não é difícil de compreender que estas primeiras imagens apontam para as condições precárias do que é ofertado em âmbito estrutural.

Imagem 64: Área de recreação (1)

Fonte: Trabalho de campo (2022).

É possível visualizar acima um espaço de recreação, marcamos que esta área foi a única encontrada na escola para atividades ao ar livre e recreação. Percebemos também a falta de adaptação para PCDs, fato que tangencia a educação na perspectiva inclusiva, uma vez que não há suportes e brinquedos em quantidade considerável.

Imagem 65: Biblioteca adaptada



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Essa imagem nos chama a atenção por ser uma adaptação da equipe gestora, juntamente com a comunidade escolar para apresentar um espaço. É essa a condição que a escola pode e consegue indicar para a biblioteca. Como podemos ver, não encontramos uma sala específica para isso, tampouco prateleiras e quantidade considerável de livros.

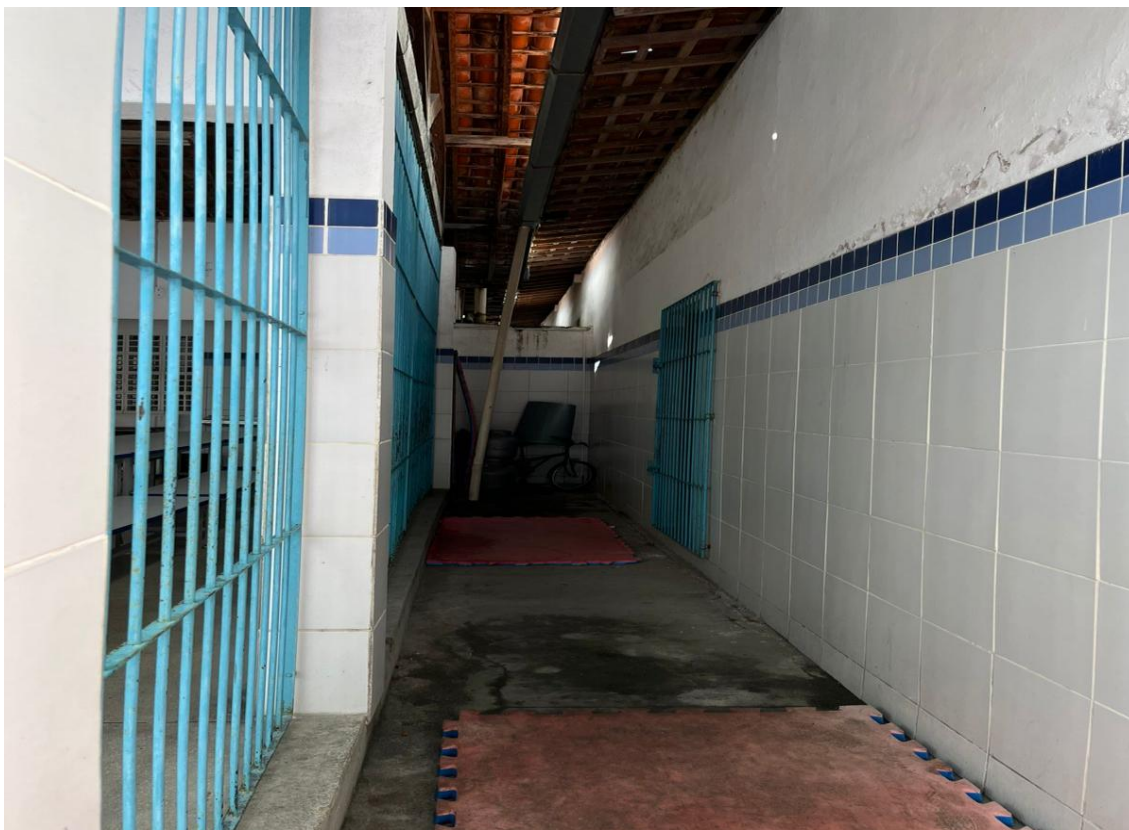
Imagem 65: Biblioteca adaptada (lateral)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Na lateral da biblioteca adaptada, foi inserido um espaço para recreação, onde as crianças podem brincar e socializar. Mas observamos que não é uma área coberta, inviabilizando assim atividades nos dias de chuva. Podemos visualizar o esforço dos(as) profissionais da escola em construir o que conseguiram como biblioteca.

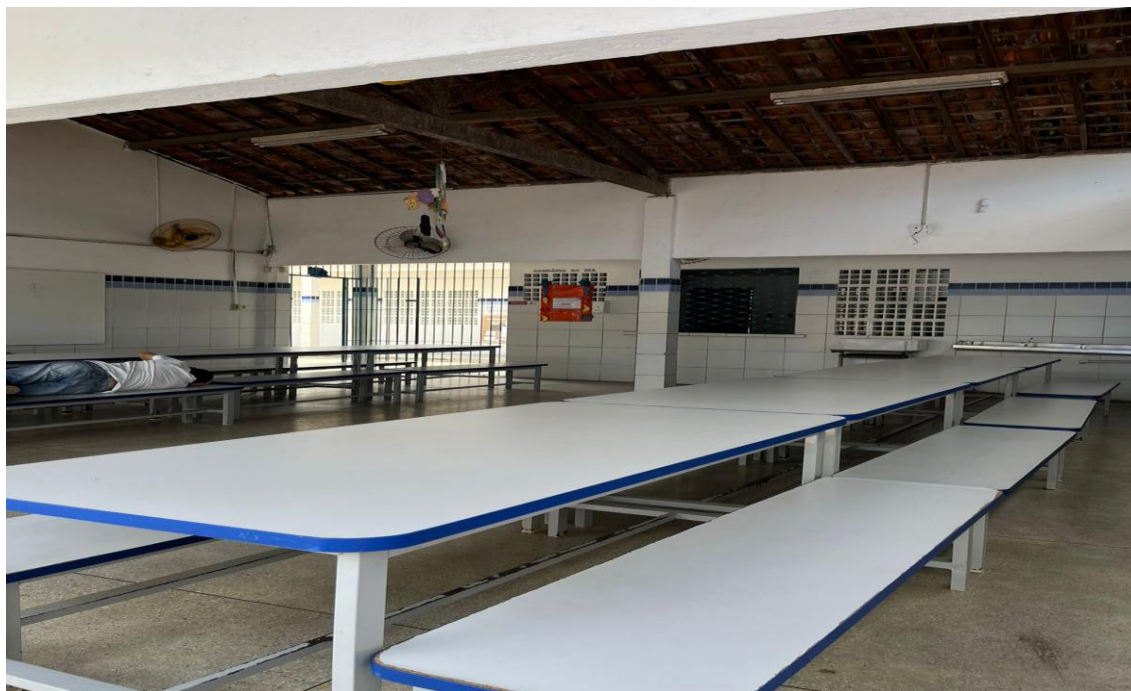
Imagem 66: Corredor



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Esse espaço também foi adaptado como área de recreação, podemos ver o uso de tatames. Nota-se um espaço coberto, com pouca iluminação e com área para brincadeiras, sem condições adequadas para um quantitativo expressivo de alunos. É a partir dessas adaptações que Ball et al (2021) aponta para a criatividade dos(as) profissionais da escola para a atuação das políticas educacionais.

Imagem 67: Refeitório



Fonte: Trabalho de campo (2022).

O refeitório de uma das escolas apresenta mesas e assentos coletivos. Essa estrutura possibilita que as crianças sentem uma ao lado da outra e façam as refeições na escola. Esse estabelecimento de ensino utiliza esse espaço como área recreativa, adaptando as necessidades às condições reais.

Imagem 68: Espaço de Vivência

Fonte: Trabalho de campo (2025).

Como podemos ver, a imagem acima apresenta o espaço de vivência de uma das escolas, sem brinquedos, parquinho, adaptações às PCDs, sem cobertura e demais aparelhos para recreação infantil. Também se constitui como o espaço para a realização de atividades físicas.

Imagem 69: Corredor (2)

Fonte: As autoras.

Esse corredor descoberto é utilizado pela escola para o momento de recreação das crianças, desenvolvimento de atividades de educação física e demais propostas. Não

é possível utilizar essa área em dias chuvosos, apenas os corredores cobertos são utilizados para locomoção.

Imagem 70: Espaço do Bebedouro



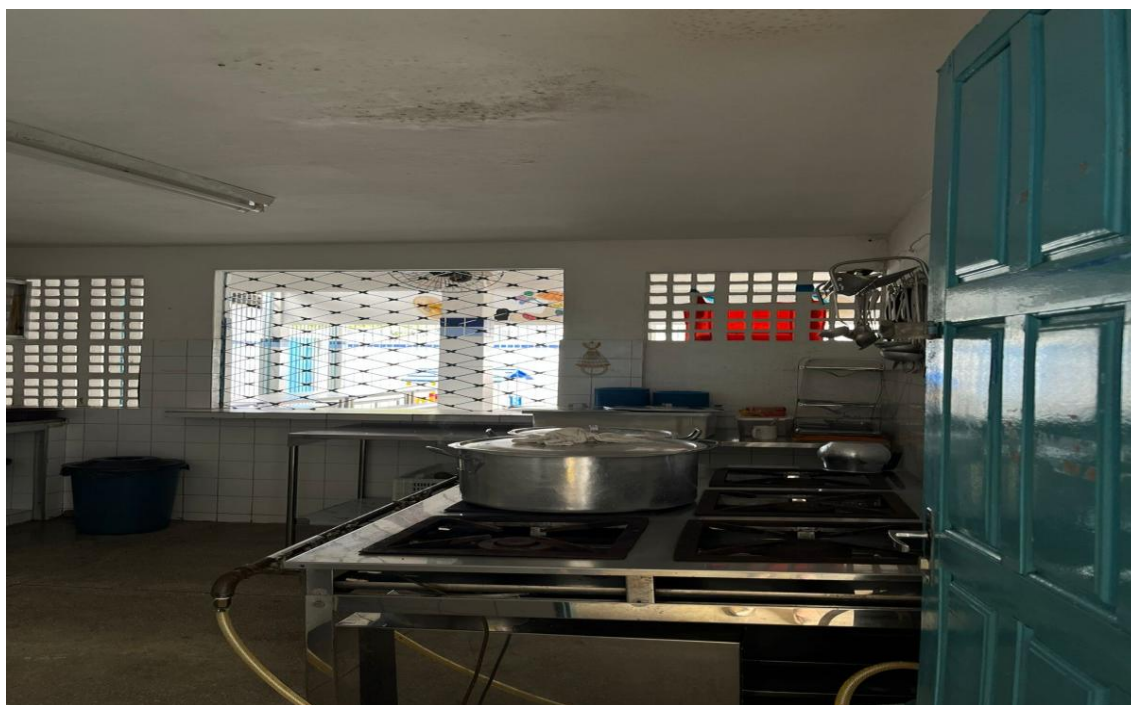
Fonte: Trabalho de campo (2022).

É possível visualizar o bebedouro ao final do corredor descoberto. Notamos que não há adaptação para a crianças com dificuldades de locomoção, a parte elétrica encontra-se exposta e as quinas sem proteção.

Imagem 71: Cozinha

Fonte: Trabalho de campo (2022).

Aqui, podemos visualizar a cozinha onde as refeições são preparadas para a comunidade escolar, bem como a despensa para o armazenamento dos alimentos. O espaço não conta com ventilação artificial, apenas natural.

Imagem 72: Cozinha (2)

Fonte: Trabalho de campo (2022).

Apesar das condições, a cozinha possui uma área ampla e arejada. Julgamos este espaço importante, dada às necessidades das crianças que compõem as escolas, incluindo a preparação dos alimentos também para os(as) funcionários(as).

Imagem 73: Área Lateral



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Espaço descoberto utilizado como área de recreação das crianças. É possível ver por outro ângulo na imagem a seguir, é perceptível a ausência de aparelhos para o desenvolvimento de brincadeiras.

Imagem 74: Área Lateral
(completa)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Em outro ângulo, a área lateral de uma das escolas contempla um espaço para a socialização das crianças e desenvolvimento de proposições práticas para a educação física e demais intenções pedagógicas que estão de acordo com a área.

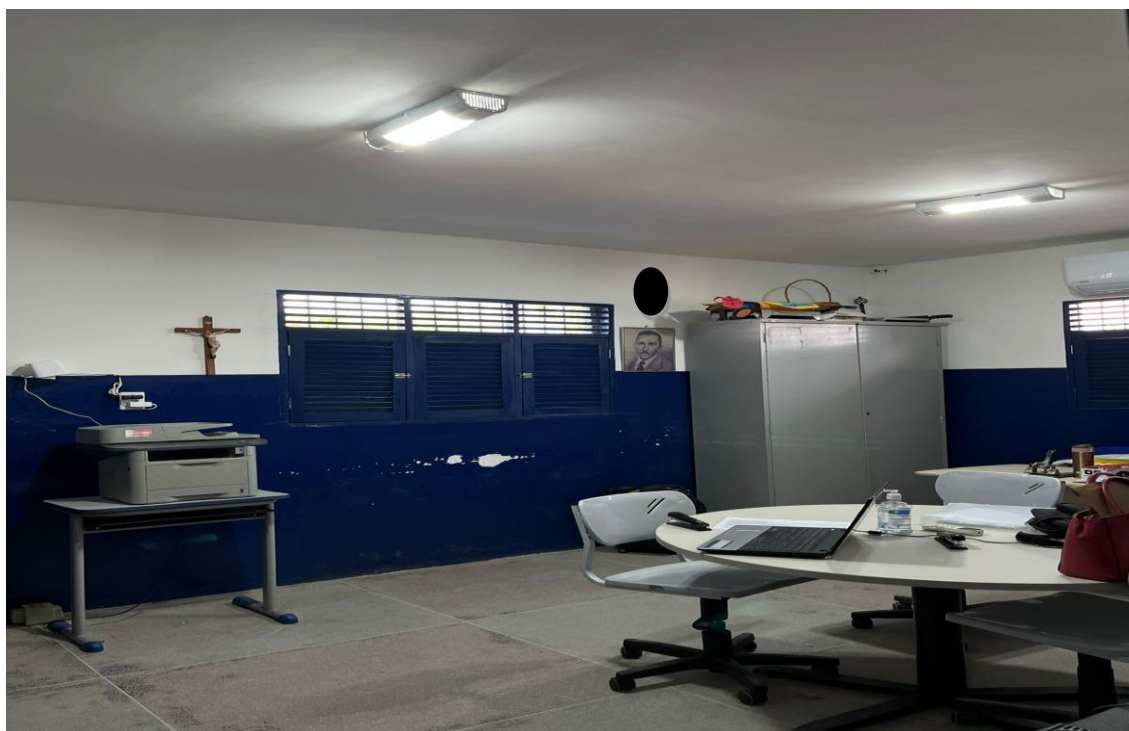
Imagem 75: Sala da Direção e Coordenação



Fonte: Trabalho de campo (2022).

A sala da direção, como podemos ver, apresenta a ausência de laje e de teto em gesso. A arquitetura apresenta a estrutura de uma escola mais antiga, com meia parede. A sala da coordenação antecede a direção, é uma área pequena dividida para as atividades de gestão administrativa e pedagógica. Nas salas, não há ar-condicionado, apenas ventilação natural e de ventilador. É possível visualizar na imagem que há presença de um crucifixo afinado na parede, salientamos que esta representação da religião católica não é um problema desde que as demais religiões tenham espaço para exposição. Lembramos que a educação pública se organiza também a partir do princípio da laicidade.

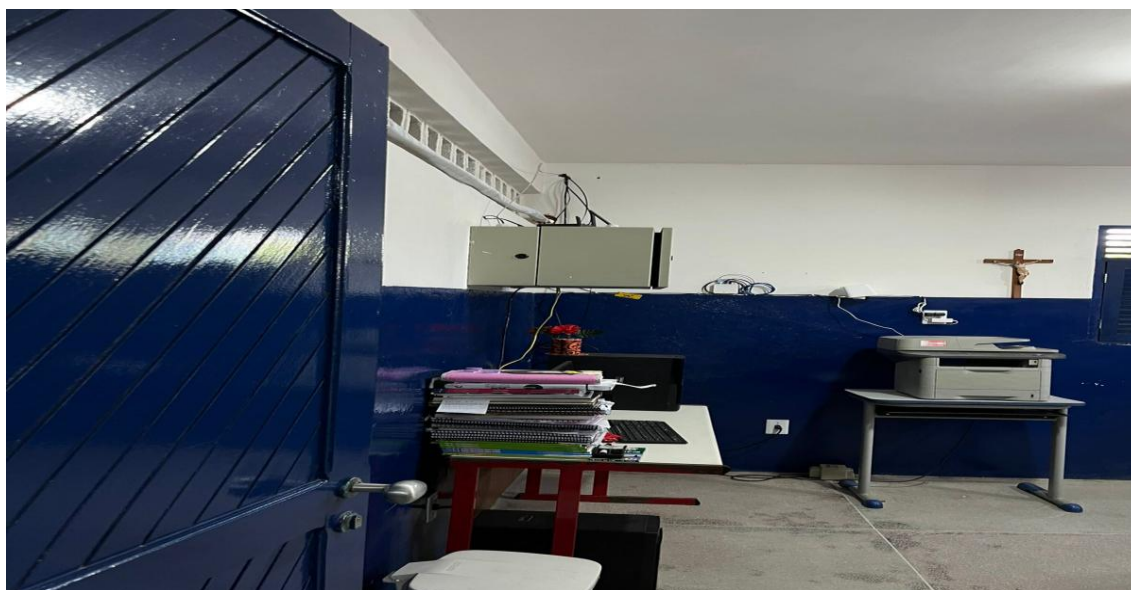
Imagem 76: Sala da
Coordenação



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Na imagem, visualizamos a sala da coordenação de uma das escolas. Observamos a climatização com ar-condicionado, copiadora, mesas, cadeiras e armários. Também notamos nesta escola, a afixação de um crucifixo da religião católica. E assim, fazemos a mesma observação da imagem anterior acerca da necessidade de contemplar todas as religiões, a fim de não ferir o princípio da laicidade.

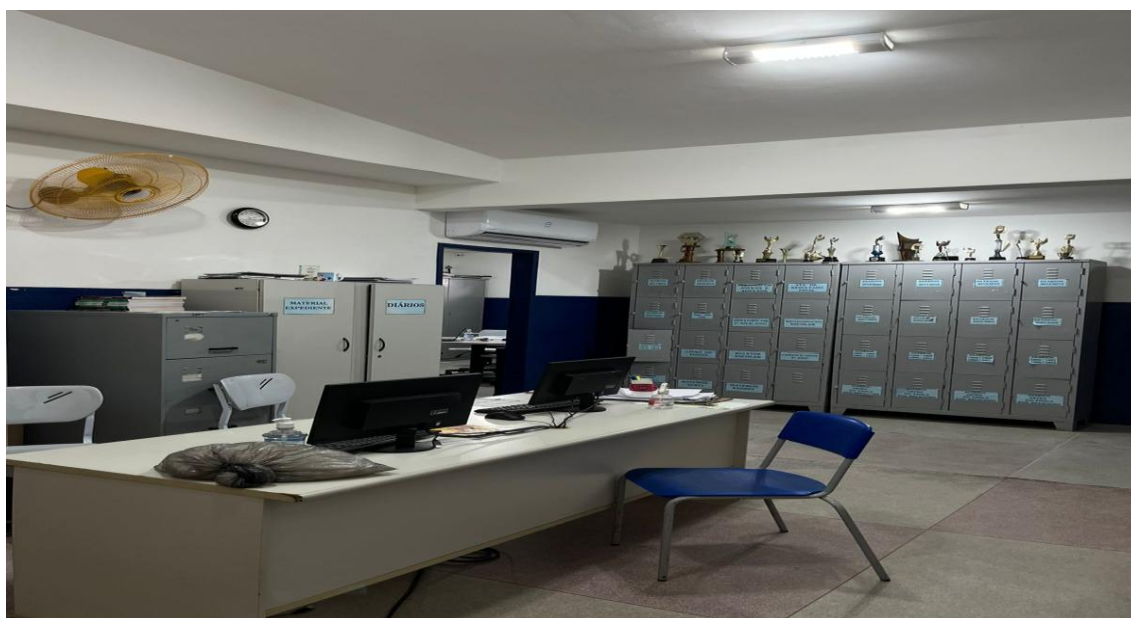
Imagem 77: Sala da Coordenação (lateral)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Vista por um outro ângulo, a sala da coordenação possui computador e mesa para trabalho, também conta com rede de internet. Observamos uma sala ampla, com boa iluminação e aparatos para o trabalho da gestão e coordenação.

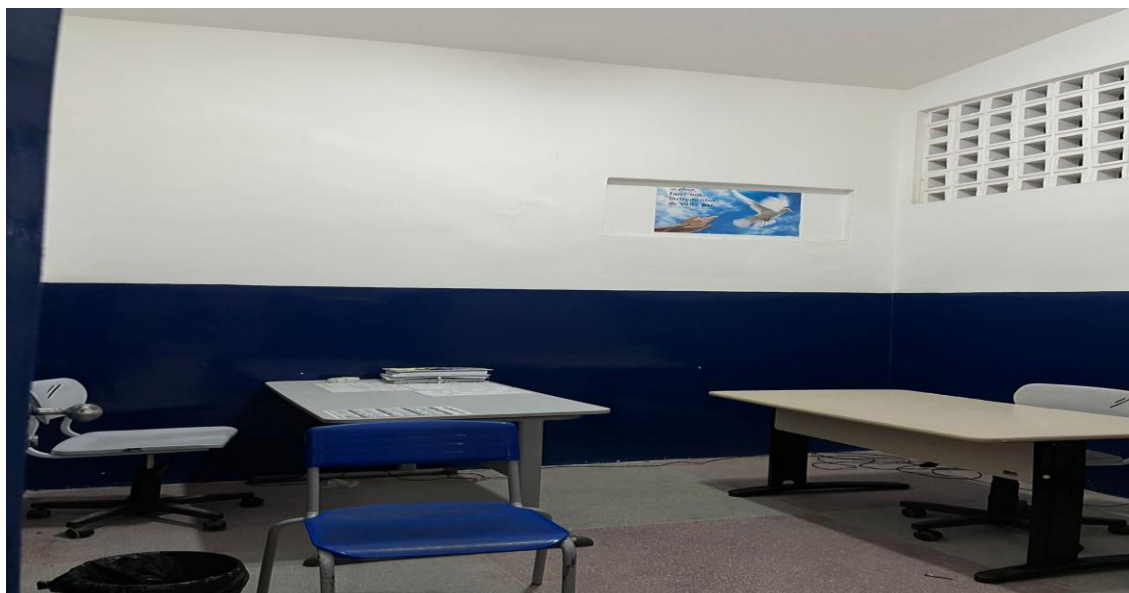
Imagem 78: Sala da
Direção



Fonte: Trabalho de campo (2025).

A sala da direção apresenta mesa grande, cadeiras e dois computadores, com armários organizadores, ventilador, ar-condicionado e iluminação média. Também consideramos uma área ampla, reparamos nas cores em branco e azul forte. Podemos visualizar as diferenças arquitetônicas e infraestruturais das escolas, com atuação dos(as) profissionais em distintas realidades, mas com adoção criativa de atuação das políticas educacionais. É ilusório pensar que as escolas de educação básica pública possuem as mesmas condições e conseguirão desenvolver todas as habilidades e competências em um mesmo ritmo e de um mesmo modo.

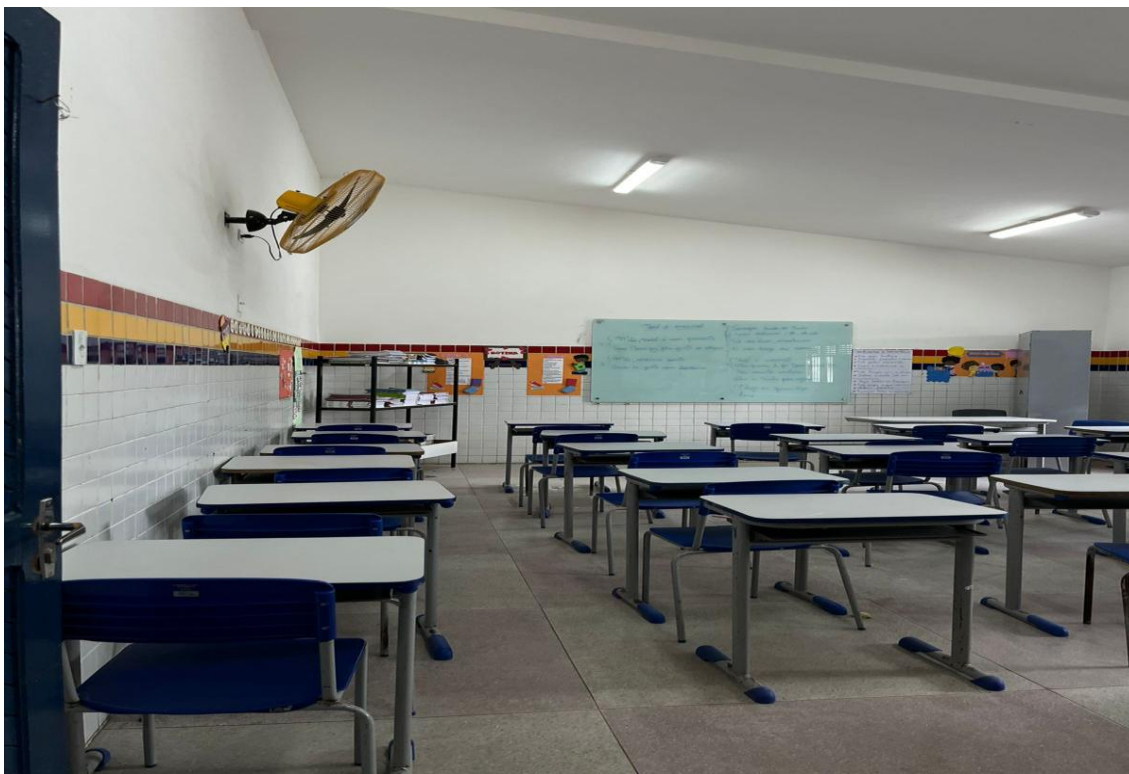
Imagem 79: Sala de
Reforço



Fonte: Trabalho de campo (2022).

O espaço que a imagem apresenta nos chamou a atenção por constituir a sala de reforço para os(as) alunos(as) que apresentam dificuldades na aprendizagem. Uma única escola apresentou essa sala e sua organização direcionada para a prática do reforço escolar.

Imagem 80: Sala de aula
(1)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Apresentamos uma sala de aula de uma das escolas analisadas. É possível observar que a sala possui ventilador, iluminação, cadeiras e mesas, armário organizador, prateleira para materiais didáticos e lousa de vidro.

Imagem 81:

Copa



Fonte: Trabalho de campo (2022).

A imagem apresenta a copa para os(as) profissionais da escola, conta com armários identificados, pia, torneira, cadeira, mesa, micro-ondas e balança. Muitos

profissionais passam o dia na escola e realizam as refeições no ambiente de trabalho, assim, julgamos importante a presença de espaços como esse para fornecer condições mínimas para alimentação. No entanto, também compreendemos que a presença deste espaço demonstra a sobrecarga e dedicação de muitos profissionais da educação que passam a maior parte do dia na escola.

Imagem 82: Sala de Aula (2)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Já nessa sala de aula, notamos a presença de ar-condicionado para a climatização, ventilador, mesas, cadeiras, armários e prateleiras. Há também materiais como baldes de tinta e escada devido ao momento de reforma que o estabelecimento de ensino estava passando. Salientamos que esta reforma não apresentou a finalidade de adaptação às demandas da BNCC (2017), mas a reparos necessários para a permanência dos(as) alunos(as) e professores(as) em sala.

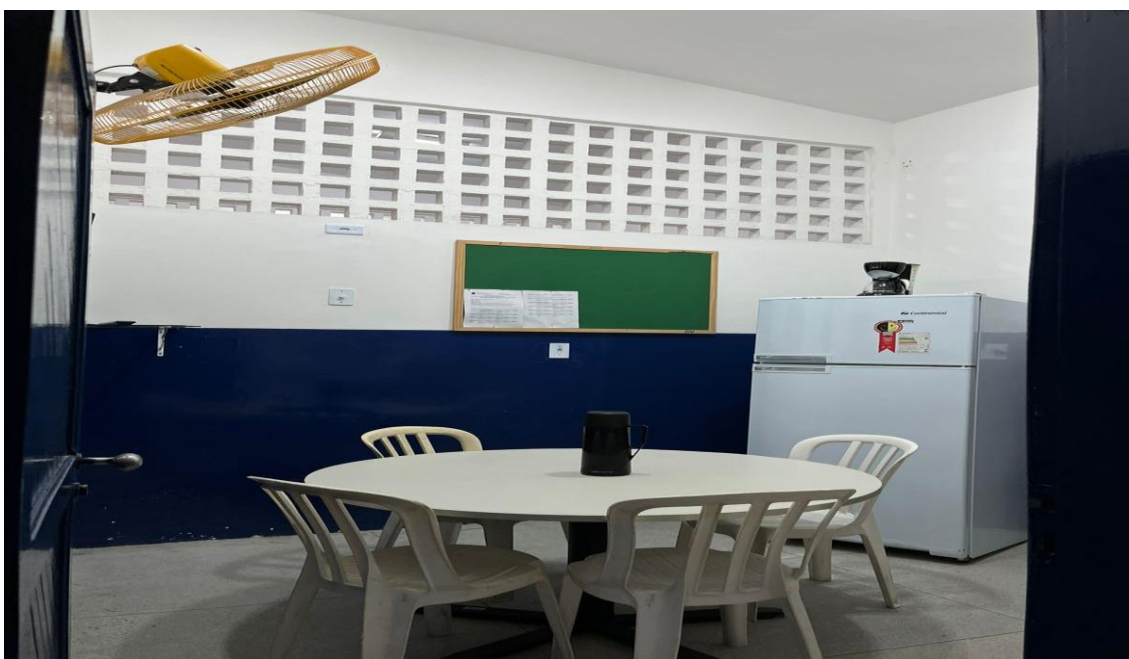
Imagem 83: Sala de Aula (3)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Na sala de aula acima, identificamos o ar-condicionado, ventilador, bebedouro, mesas, cadeiras, armários e prateleiras, bem como iluminação. Os baldes de tinta estão na imagem pela reforma para reparos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

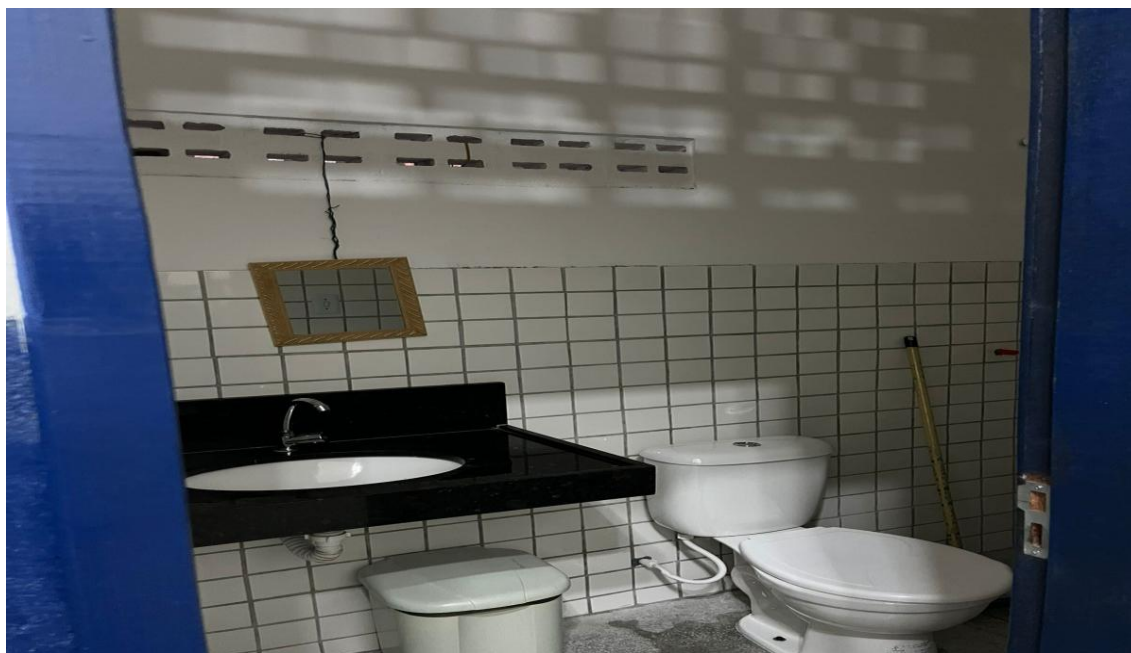
Imagem 84: Copa



(2) **Fonte:** Trabalho de campo (2025).

Essa copa possui geladeira, mesa, cadeiras, ventilador e quadro de avisos. Consideramos pertinente a oferta deste espaço para os(as) profissionais da escola para a realização das refeições como café da manhã, lanches e almoço.

Imagem 85: Banheiro dos(as)
Professores(as)



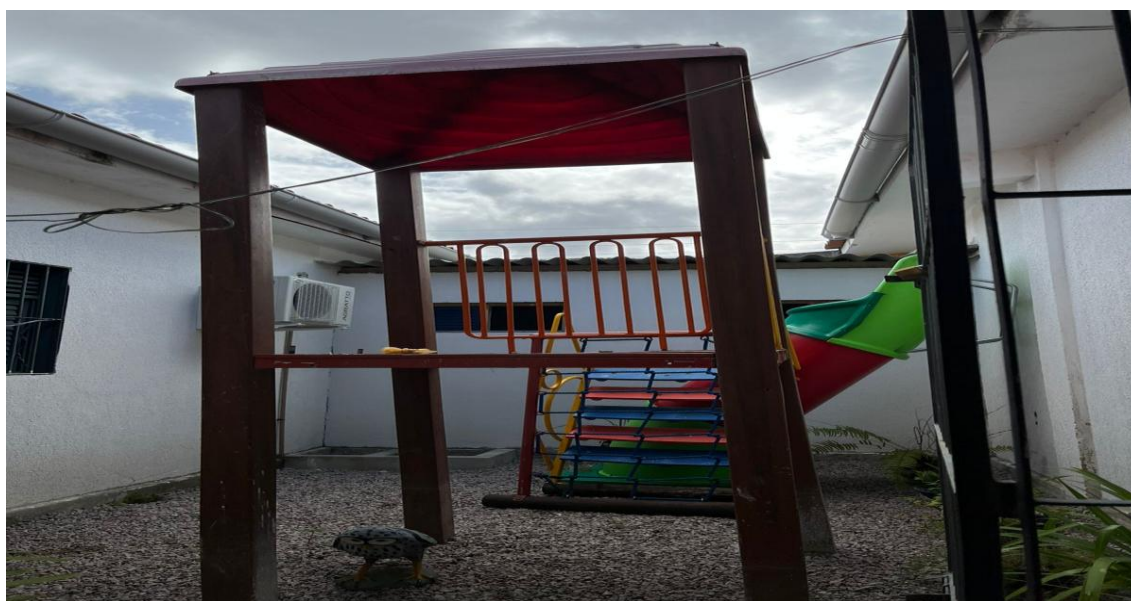
Fonte: Trabalho de campo (2022).

O banheiro dos(as) professores possui pia de porcelana com suporte de mármore, aparelho sanitário de porcelana, ventilação natural e iluminação média. É um espaço pequeno, com revestimento de azulejo e piso de concreto.

Imagem 86: Cozinha

Fonte: Trabalho de campo (2022).

Na imagem acima, é possível perceber a estrutura de uma outra cozinha, com bancadas de concreto e com revestimento de azulejo, panelas grandes, depósitos para recipientes e xícaras. Salientamos a importância da manutenção dessa área para a preparação da merenda escolar.

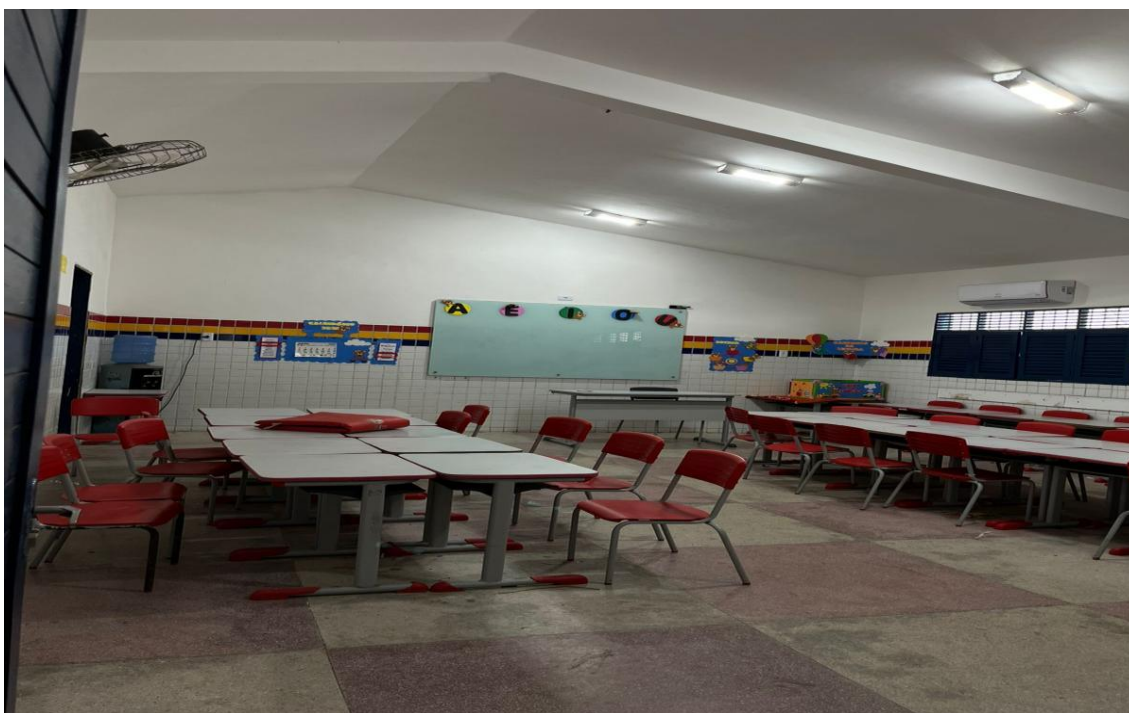
Imagem 87: Espaço para
Recreação

Fonte: Trabalho de campo (2022).

O espaço para recreação é organizado a partir de duas estruturas, uma casa coberta e um escorregador com acesso de escadas. O chão é de brita, não possui adaptação para as crianças com limitação de locomoção.

Imagem 88: Sala de Aula

(4)

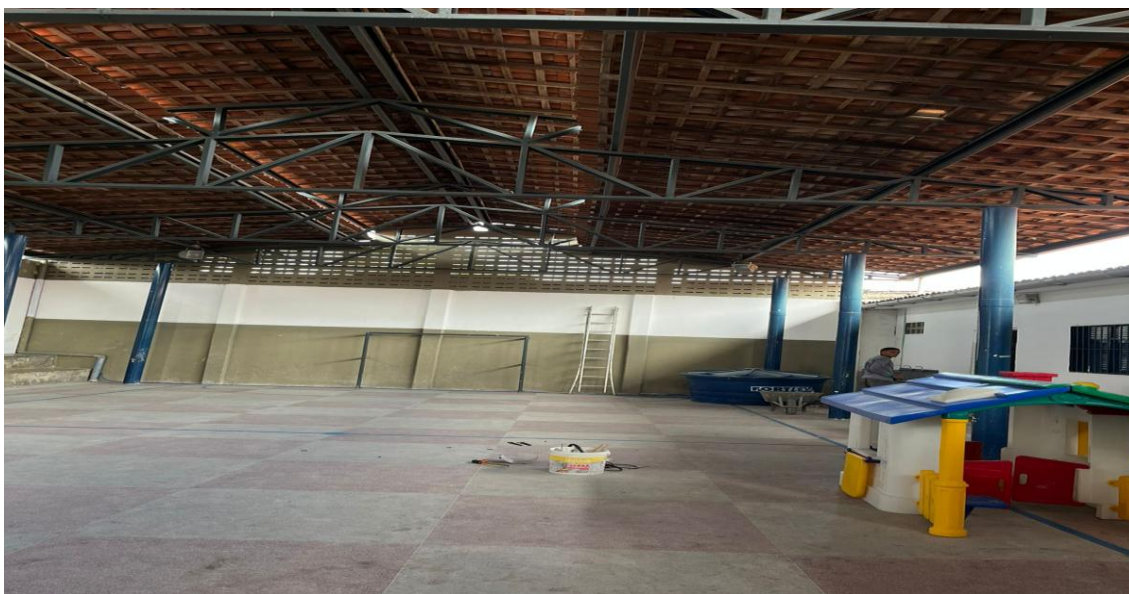


Fonte: Trabalho de campo (2022).

Nessa sala de aula identificamos mesas e cadeiras divididas em dois blocos, ventilador, ar-condicionado, lousa de vidro, armário e bebedouro. É possível perceber a presença de lâmpadas apenas numa parte da sala.

Imagem 89:

Quadra

**Fonte:** Trabalho de campo (2022).

A quadra é coberta, com arquibancada em dois níveis, esse espaço também possui uma casa de plástico como aparelho infantil para brincadeiras. Há escada, caixa de água, carrinho de mão e balde de tinta na imagem devido à reforma realizada na escola.

Imagem 90: Sala da Direção

(3)

**Fonte:** Trabalho de campo (2022).

A sala da direção dessa escola possui mesas, cadeiras, dois computadores, armários organizadores e prateleiras, com janelas, iluminação e climatização com ar-condicionado, como é possível visualizar na imagem a seguir.

Imagem 91: Sala da Coordenação (3)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Explicando a imagem por outro ângulo, conseguimos notar o ar-condicionado, mais um armário e as prateleiras de jogos pedagógicos. Há também uma lousa no chão da sala por conta da reforma que a escola estava passando.

Imagem 92: Corredor (4)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

O corredor de acesso aos espaços da escola é utilizado para locomoção em seu interior, desenvolvimento de atividades coletivas e recepção de alunos(as), pais e demais visitantes do estabelecimento de ensino. Na imagem é possível identificar a organização de uma turma, professoras conduzindo e uma funcionária da direção.

Imagem 93: Sala da Coordenação



Fonte: Trabalho de campo (2022).

A coordenação pedagógica possui uma sala que possui mesa, cadeiras, armários e demais materiais pedagógicos. Essa sala também é utilizada para o atendimento das crianças com necessidades especiais, tal como reuniões.

Imagem 94: Sala da Coordenação (4 – fundo)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

A sala da coordenação por outro ângulo possibilita a visualização do seu todo, em que apresenta mais armários, materiais didáticos, estantes, ventilador e iluminação central.

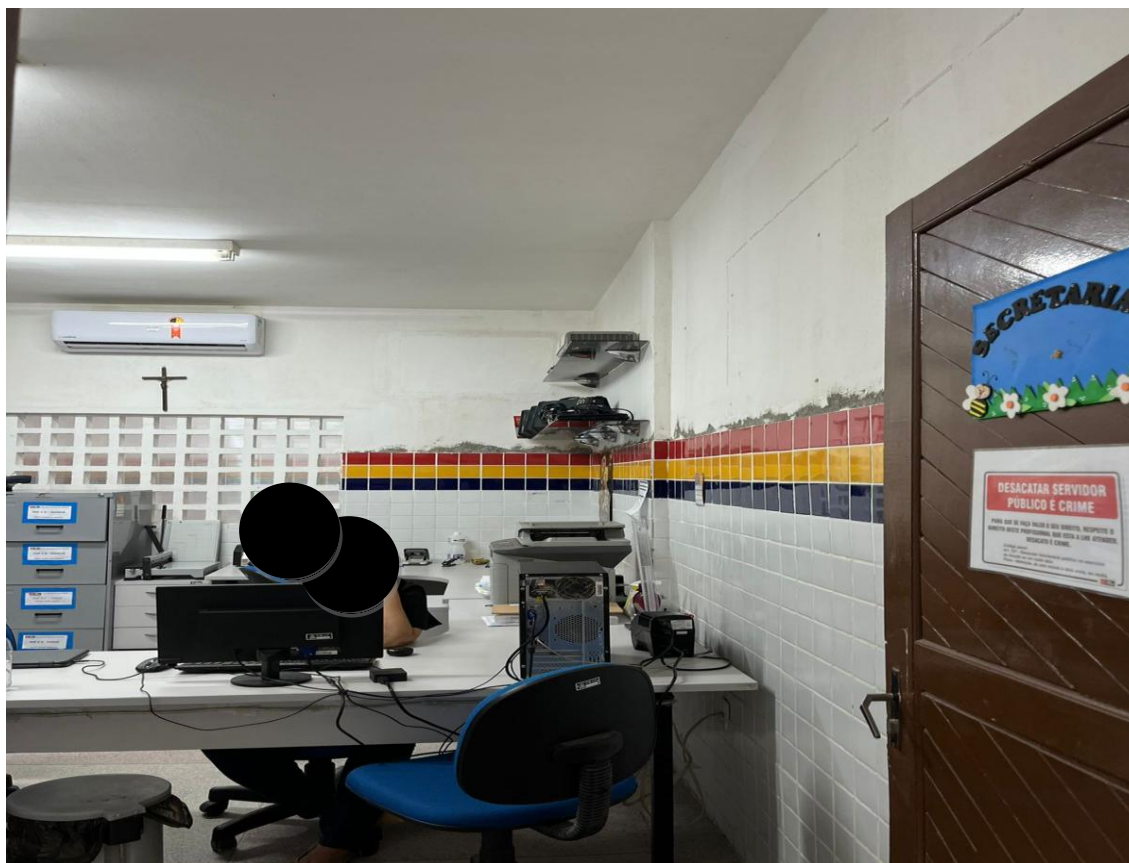
Imagem 95: Sala da Direção (4)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Já a sala da direção apresenta uma mesa com cadeiras acolchoadas e giratórias, mesas de escritório para o computador, impressora. Conta também com iluminação central e climatização através do ar-condicionado.

Imagem 96: Secretaria



Fonte: Trabalho de campo (2022).

A sala da secretaria possui iluminação central, mesas com computadores, uma impressora, armários para a organização dos materiais da escola, ar-condicionado para a climatização, cadeiras giratórias e acolchoadas.

Imagem 97: Sala de Aula

(5)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

A quinta sala de aula possui janelas, mesas e cadeiras organizadas em dupla, lousa de vidro, iluminação frontal e climatização com ar-condicionado. Há revestimentos de azulejos nas paredes. Nesta sala há duas professoras e alguns alunos(as).

Imagem 98: Refeitório



(2)

Fonte: Trabalho de campo (2022).

O espaço acima é organizado como refeitório e ambiente de recreação da escola, onde há vasões para ventilação e iluminação, ventilador, mesas e assentos coletivos. O espaço conta com luz artificial e natural.

Imagem 99: Refeitório (outro ângulo)

**Fonte:** Trabalho de campo (2022).

Por esse ângulo, é possível visualizar a organização das mesas e assentos, crianças sentadas lanchando e outras realizando brincadeiras. O espaço possui pia e bebedouros, iluminação e saída para outras áreas da escola.

Imagem 100: Banheiro

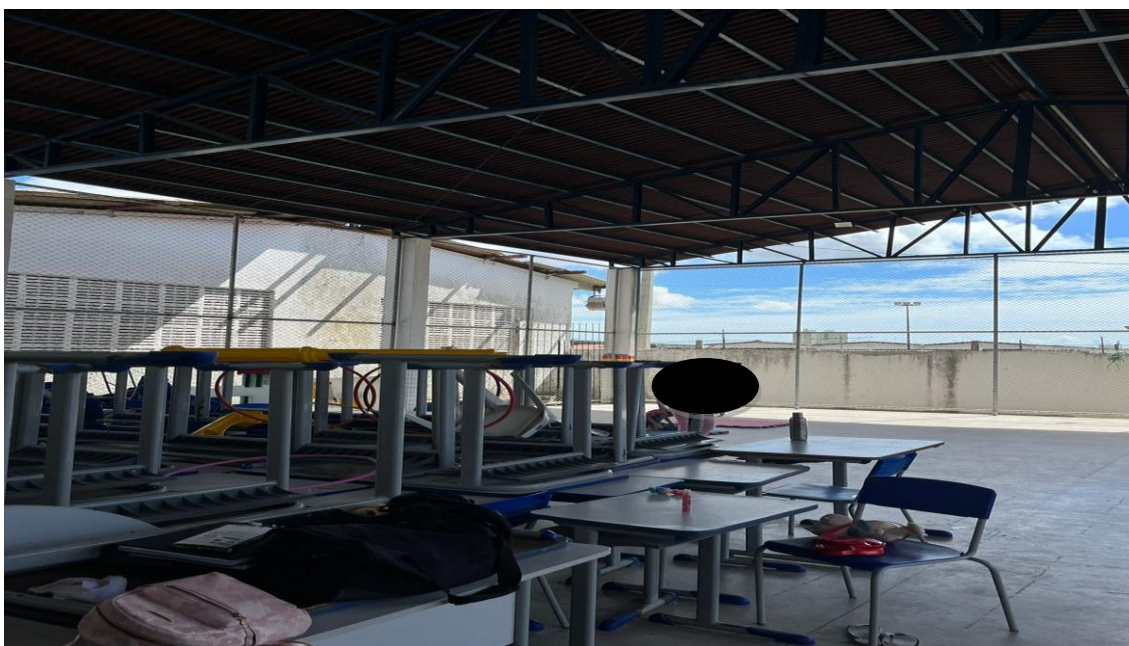
(2)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Como é possível ver acima, o banheiro dessa escola possui iluminação central, cinco box, três pias de porcelana com torneira. Identificamos a ausência do box preferencial adaptado aos alunos com necessidades especiais e demais aparelhos necessários para a inclusão desses(as) estudantes.

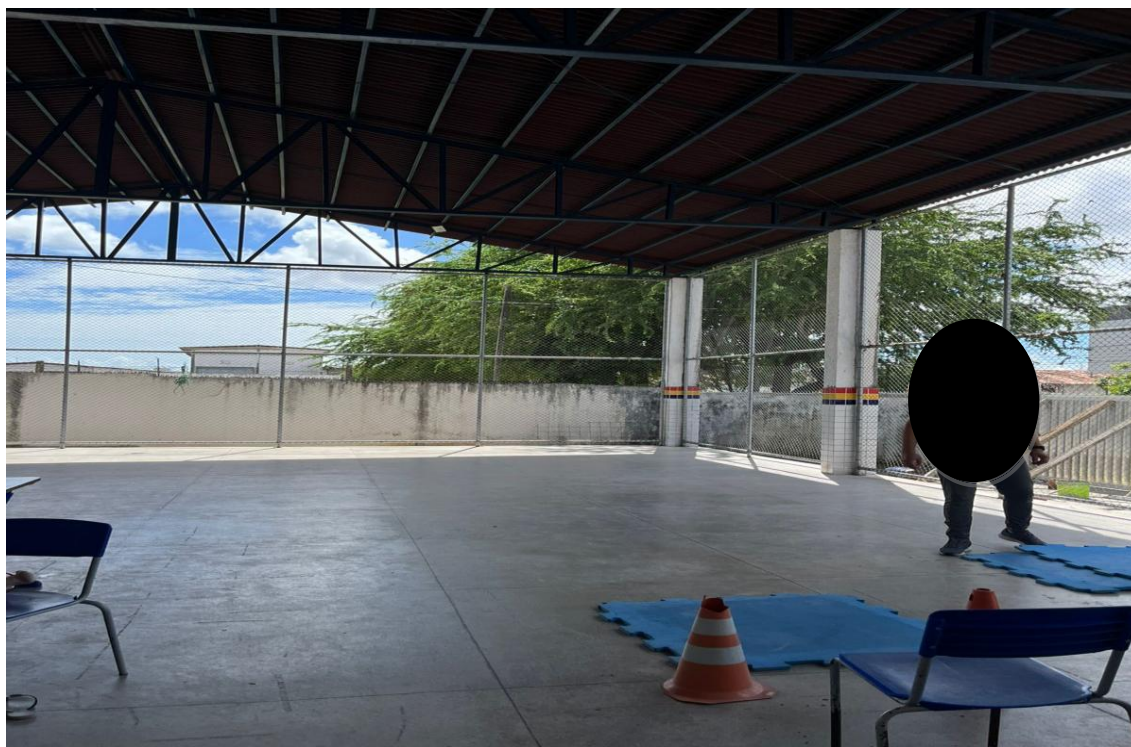
Imagem 101: Quadra (2)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Já a quadra dessa escola é coberta, com iluminação e ventilação natural. Há um amontoado de mesas e cadeiras nesse espaço em razão de obras realizadas em algumas salas de aula. No entanto, a quadra é utilizada para a realização de atividades de educação física, eventos escolares e como ambiente recreativo.

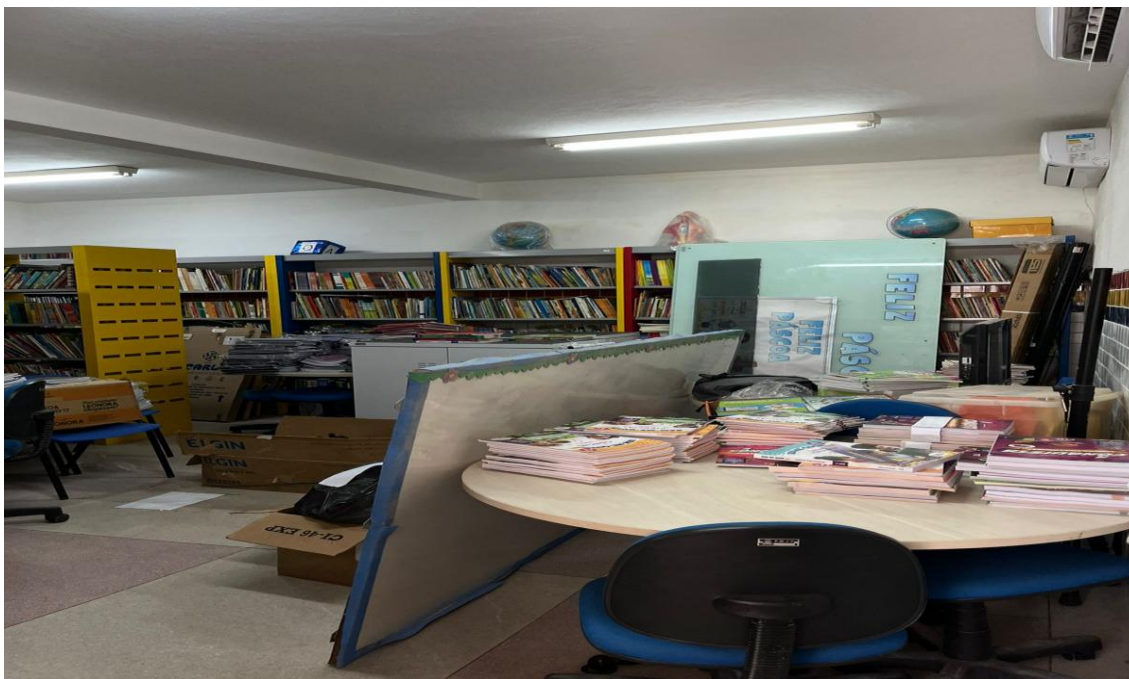
Imagem 102: Quadra (2 – outro ângulo)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Por esse ângulo, podemos ver a presença de tatames emborrachados e espaço livre para a circulação das crianças e demais sujeitos da escola. Percebe-se a ventilação e iluminação natural.

Imagem 103: Biblioteca



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Vemos acima a biblioteca de uma das escolas analisadas, onde conseguimos apontar prateleiras com livros, mesas, cadeiras giratórias e acolchoadas e climatização com ar-condicionado. Podemos identificar a presença de caixas, lousa de vidro e quadro, presentes devido à reforma que estava acontecendo na escola. E o espaço da biblioteca foi utilizado como depósito temporários desses materiais.

Imagem 104: Biblioteca (2 – outro ângulo)



Fonte: Trabalho de campo (2022).

Estas são escolas reais, com suas condições infraestruturais aguardando a adequação a partir de reformas para desenvolver as habilidades e competências descritas na BNCC (2017). Estas escolas são o espaço de atuação dos(as) professores(as) e demais profissionais da educação com a política de BNCC. Os encadeamentos deste documento esbarram nas dimensões pedagógicas e físicas das escolas e salas de aula. As ações práticas de suas proposições encontram barreiras pela sua incongruência com a realidade escolar e educacional. Embora consideremos que reformas são necessárias para melhorar a educação brasileira, não apenas com imperativos de elevação do desempenho, mas com condições igualitárias de acesso e permanência na escola e na sala de aula. A ausência de laboratórios, ateliês, ginásios, piscinas e salas de aulas em situações salubres, implicam nas ações pedagógicas e isso acarreta na precarização da oferta educacional e dos estabelecimentos de ensino. A BNCC (2017) é ilógica, tendo em vista que não faz sentido a partir da realidade de estabelecimentos públicos de educação básica, tampouco das necessidades pertinentes da educação.

Contudo, “o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional” (Ball et al, 2021, p. 49). E, para tanto, análises mais aprofundadas permitem, de modo gradativo, a apreensão das dissonâncias entre o que é proposto e o que é possível desenvolver. À luz dessa consideração e somado ao argumento de elevação do desempenho a partir de provas como IDEB, Prova Brasil, provas adotadas pelos estados e o PISA, a Base tende ao aprofundamento da desigualdade da oferta de ensino e condições justas e igualitárias de acesso e permanência. Os(as) professores(as) que são responsáveis pela atuação desse documento encontram-se controlados por meio dos livros didáticos, engessamento da OTP, prescrição curricular e remodelação da identidade docente. Ball et al (2021), afirma que os(as) professores(as) podem interpretar, traduzir, se acomodar e resistir às políticas educacionais. Mas no decorrer da pesquisa, a partir das vozes vivas que sustentam este trabalho, identificamos que esses(as) profissionais estão cada vez mais controlados(as) e sem condições e criatividade para resistências. Compreendemos que as avaliações de larga escala estão no topo da cascata de dispositivos que controlam o trabalho docente e seu ajustamento à BNCC (2017).

Destarte, é como Ball et al (2021) salienta, “as políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados

particulares são definidos” (p. 33). É com essa direção que a BNCC controla as dimensões educacionais, uma vez que “colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo” (p. 33). Com isso, concordamos com Arroyo (2014), em vista de sua afirmação acerca da concentração da educação em um território em disputas, e as políticas que a organizam são atravessadas por junções de poder. Não podemos negar as relações de poder que permeiam as políticas, programas e projetos educacionais no Brasil, principalmente por se tratar de um objetivo que é a formação de mão de obra, capital humano, desconectado da criticidade e da reflexão. Tratamos e consideramos isso como um problema que, de modo cruel, irresponsável, desigual e desumano, sustenta a maior porcentagem do projeto de desigualdade social. Os problemas, as lacunas, as fragilidades e as necessidades educacionais e escolares compõem o projeto de aprofundamento e produção de desigualdade.

Assim, o sustentáculo que fundamenta e sustenta iniciativas como a BNCC (2017), o neoliberalismo, produz uma nova organização do trabalho pedagógico, a partir do descolamento de sentido da avaliação, dos objetivos e métodos, do planejamento e a elaboração das políticas educacionais. Apontamos isso por identificarmos a descaracterização da gestão democrática e seus mecanismos democratizadores. A reforma educacional como consequência da Base desconsidera o cuidado com o outro, de si, da cultura, produzindo novas subjetividades e a própria condição de existência, onde os imperativos do mercado e seus conceitos se sobrepõem aos princípios e finalidades da educação, assim como ao campo científico. Desse modo, os aspectos pedagógicos não são pertinentes e pensados em decorrência das políticas de cunho neoliberal e neoconservador, verticalizadas, que convergem dentro da escola.

Isso implica o êxito neoliberal e seu ideário dentro de estabelecimentos de ensino públicos que já buscam sobreviver a partir de condições precárias de ensino e aprendizagem. A imposição de políticas autoritárias e arbitrárias como a BNCC (2017) impossibilitam a existência da organização dialógica e seus princípios. Consideramos, como já apontado anteriormente, o distanciamento entre as finalidades e princípios educacionais resguardados pela LDB (nº 9.394/96) e a BNCC com seus efeitos. A Base não promove a propositura de um currículo inclusivo e sem essa perspectiva não podemos apontar a promoção da educação crítica, reflexiva, emancipatória e com justiça social.

Não há garantias legais e de financiamento para as escolas realizarem o que a BNCC (2017) impõe, tal como não há garantias de reformas infraestruturais dos

estabelecimentos de ensino. As relações de poder que permeiam a educação nos mostra que a educação é poder e que a disputa por suas concepções e finalidades é realizada por grupos privados e empresariais, que vislumbram vantagens e potencialidades da educação e da escola. Não haveria disputas se o que a escola faz e pode fazer com condições mais dignas não se caracteriza-se como ameaça ao projeto de concentração de poder.

O desmonte educacional adentra ao universo escolar fazendo com que os(as) professores(as), a partir da competição e comparação, percam o sentido do coletivo e concentrem-se em ações individualizadas e de concorrência. Isso vai na contramão da emancipação e da educação justa e igualitária; não é possível a existência e sustentação da escola emancipatória numa sociedade autoritária, opressora e excludente. Isso faz com que reafirmemos que não faz sentido um país tão desigual, escolas tão sucateadas e professores tão cansados e adoecidos. De acordo com Ball (2021), “as políticas são repletas de emoções e de tensões psicossociais. Elas podem ameaçar ou perturbar a autoestima, o propósito e a identidade” (p. 33). Isso resulta no que já apontamos na extensão da pesquisa, a desconstrução da identidade docente forjada pelos princípios legais e teóricos para uma nova identidade controlada com bases mercadológicas e empresariais. Dessa maneira, a acertiva do autor reforça estas colocações, quando a “combinação do currículo nacional e uma estrutura de inspeção para responsabilizá-lo, e publicação de tabelas, é claro, mudou completamente a maneira como as pessoas pensam sobre o seu trabalho” (Ball et al, 2021, p. 69). Nessa mesma direção, as mudanças inclinam-se para o que significa ser educado e para as finalidades sociais da educação.

A desigualdade acentuada pela BNCC (2017) ocorre pela desconsideração dos contextos distintos em que as escolas são/estão situadas, com limitações, potencialidades e condições pedagógicas e infraestruturais diferentes. A tese que levantamos: a BNCC tem contribuído para acentuar as desigualdades sociais e educacionais, ainda cria outras, devido ao seu distanciamento do contexto escolar e dos profissionais da educação que fazem a mediação da OTP, encontra afirmações a partir das análises realizadas sobre as questões pedagógicas e suas limitações no contexto prático. E as vozes dos(as) entrevistados(as) expõem as discrepâncias entre a BNCC e o que as escolas carecem e precisam de modo real e concreto.

Para tanto, é possível visualizar a escola idealizada pela Base e a realidade das condições das escolas que existem, resistem e fazem a educação pública. “Assim, o

material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional” (Ball et al, 2021, p. 49). O horizonte que este documento alcança é um conjunto de controle, limites, desigualdades e reconfiguração da organização do trabalho pedagógico. É distante e desconexa com a vida dos(as) estudantes, professores(as) e demais profissionais que atuam na escola através das políticas educacionais. A padronização que a Base promove não contempla a inclusão necessária e nem as subjetividades pedagógicas e infraestruturais da educação básica pública brasileira.

Destarte, por mais que Ball et al (2021), a partir da teoria da atuação e seus aportes teóricos apresente que os atores das políticas educacionais, neste caso os(as) professores(as), podem resistir a partir da criatividade para a execução prática do texto das políticas, foi possível identificar que a BNCC (2017) e seu conjunto de dispositivos de controle impossibilitam qualquer tentativa de mudança em relação aos planejamentos pedagógicos. É um movimento complexo, difícil e amparado por ferramentas somativas a partir do controle exercido sobre o trabalho docente e sua formação, organização escolar e da sala e reconfiguração da OTP em suas dimensões totais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese conseguiu responder a problemática que apresentou no início pesquisa, tal como atender aos objetivos elencados. Encontrou aderência entre o argumento inicial e os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas e do contexto infraestrutural das escolas analisadas. Somado a isso, encontra-se em consonância com o aporte teórico metodológico de Ball et al (2021), quando o autor afirma que as análises das políticas educacionais devem considerar as condições dos edifícios escolares, das implicações da ausência de infraestrutura e não restringir as pesquisas apenas a análises do documento da política. Foi sob essa compreensão que centramos esforços nesse trabalho, visto que analisamos a BNCC à luz das vozes que compõem as colocações sobre esse documento, escolas e suas condições pedagógicas, mas também estruturais.

As teias que sustentam este trabalho foram tecidas com múltiplos fios para compreender o emaranhado que nos levaram a apreender e identificar na prática que a BNCC (2017) tem contribuído para acentuar as desigualdades sociais e educacionais, ainda cria outras, devido ao seu distanciamento do contexto escolar e dos profissionais

da educação que fazem a mediação da OTP. A Base não faz sentido, é ilógica às necessidades reais da escola e da educação, define o ensino por meio do regime das influências neoliberais e dos grupos empresariais e mercadológicos, que não levam em consideração as maneiras distintas e as limitações do exercício das políticas.

Isso nos leva a entender que a percepção de seus idealizadores considera fácil a atuação das políticas. A elaboração das políticas educacionais não possui tamanha complexidade quanto a sua atuação por seus elementos e pluralidades. Ademais, intentamos aqui apresentar o ambiente de onde extraímos os nossos dados: preferimos caracterizar como vozes, como forma de promover um espaço para que estes profissionais falem e exponham o que sentem, percebem e conseguem fazer na escola e dentro da sala de aula. É importante sublinhar que as políticas educacionais são executadas e postas em ação em contextos materiais como edifícios, financiamento e ferramentas de âmbito local com variação de recurso.

Identificamos no decorrer da pesquisa que todas as escolas analisadas possuem contextos infraestruturais e pedagógicos com grandes relevos de diferença. Isso é o que Ball et al (2021) expõe a partir de sua teoria da educação. Mas não foi possível visualizar grandes possibilidades de resistência. Compreendemos que a BNCC com sua total potencialidade se sobressai à autonomia docente, mesmo com prerrogativas legais, e das escolas. A gestão democrática perde espaço para a gestão gerencialista. Há transferências de sentidos, onde antes se lia finalidades da educação como pleno desenvolvimento do educando, exercício para a cidadania e qualificação para o trabalho, pode-se atualmente ler princípios de eficiência, eficácia, resultado, desempenho, comparação e competitividade, como efetivação do projeto neoliberal para educação e a condução da formação de condutas e novas subjetividades.

Parte significativa dessas subjetividades é perpassada pela prensa dos imperativos de elevar o desempenho, exposição das escolas em ranques e engessamento curricular e da organização do trabalho pedagógico atravessado pelo PPP. E esta pesquisa buscou introduzir o real dos estabelecimentos de ensino com suas posições materiais, culturais, limites e possibilidades às nossas análises. Tal como ouvir os(as) professores(as) para identificar os modos distintos que se posicionam no que tange às políticas, com aproximações ou distanciamentos. Sublinhamos o trabalho docente pela atuação das políticas educacionais e como mediadores da OTP, sua prática ganha relevância por evidenciar as ações e efeitos das políticas presentes na BNCC. Logo, a

transferência de responsabilidade pela qualidade da educação também vai para os(as) professores(as).

É nessa cinesia que depreendemos a irresponsabilidade e distanciamento da BNCC (2017) com o contexto escolar e educação. Sendo assim, não é possível promover igualdade e equidade educacional e social a partir de políticas educacionais unitárias, arbitrárias, autoritárias, verticalizadas, principalmente quando produzem formação performática como esta normativa. A Base é como a desigualdade social brasileira, não faz sentido. Tampouco promove a educação na perspectiva inclusiva, crítica, emancipatória e com justiça social. Consideramos não ser possível conceber políticas educacionais que (des)organizam a escola e a educação permeado por concepções forjadas nos ideários neoliberais, econômicos e empresariais.

Estas concepções atravessam a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula pela mediação sobre a escola, o conhecimento, a sociedade e suas relações. Foi possível identificar a impossibilidade de os(as) professores(as) atuarem a política de BNCC fora das prescrições desta normativa. Em consonância com o conjunto da obra que é a Base, com avaliações de larga escala, em conformidade com as orientações dos organismos multilaterais, material didático, condicionamento do financiamento, monitoramento e controle do trabalho docente, reformas na formação inicial e continuada dos(as) professores(as). Evidencia-se que estes profissionais não conseguem desenvolver ações pedagógicas fora do campo de controle que a BNCC (2017) criou e sustenta.

Afirmamos que esta pesquisa não possuía a pretensão de apontar verdades absolutas ou algo nesse sentido. Levantamos um argumento de tese que de modo fundamentado teórico e visualmente, é possível ler as linhas do horizonte de possibilidades, principalmente as impossibilidades. O cansaço dos(as) docentes está exposto nas narrativas que foram apresentadas, por vozes que sentem, fazem e atuam nas escolas e nas salas de aula, tal como a inviabilidade do desenvolvimento de habilidades e competências com as condições reais das escolas analisadas. Somando-se a isso, o que se idealiza de escola para atender as demandas da BNCC e as escolas de educação básica públicas que analisamos, fazem parte do mesmo grupo delirante, irresponsável e desumano; os instrumentos de poder que sustentam e logram êxito no território em disputa que é a educação, bem como o currículo e as políticas educacionais.

Apontamos que é importante, de maneira coletiva, o desenvolvimento de pesquisas que preencham as lacunas de questionamentos e implicações que a Base tende

a produzir, estratégias de acesso das escolas e seus(as) profissionais aos trabalhos desenvolvidos nos Programas e Pós-Graduação como necessidade exposta por um(a) dos(as) nossos(as) entrevistados(as), promover meios de acesso e permanência dos(as) docentes ao curso de mestrado e doutorado, respeitando as especificidades do trabalho docente. Também levantamos a importância do Centro de Educação da UFPB dialogar com a Secretaria de Educação do Município para que não condicione as escolas para a realização de pesquisas como esta. Isso é importante para permitir aos(as) pesquisadores(as) a execução de suas pesquisas respeitando e atendendo critérios do tipo de pesquisa, instrumentos de coletas, referenciais teórico-metodológicos.

A BNCC e seus eixos fundantes, como o neoliberalismo e o neoconservadorismo, desconsideram a realidade e necessidade educacional e escolar acentuando ainda mais o abismo entre escola e qualidade do ensino. Percebemos a importância de mudarmos como caracterizamos as escolas em nossos discursos, em vista que não são os estabelecimentos de ensino que possuem intencionalidades ruins, mas o emaranhado de políticas desconectadas com a vida do(as) professore(as) e alunos(as), convergentes no interior da escola e sala de aula. Isso é resultado também da constante realidade de sobrecarga de trabalho que impera na organização educacional e da deslegitimação da escola como produtora de política educacional. Este espaço está ocupado por setores privados e suas instituições.

Apontamos ainda que os(as) profissionais não se acomodaram à Base, mas estão cansados, sobrecarregados e vigiados. As plataformas *online* cumprem o seu papel no controle e monitoramento sobre o que os(as) docentes fazem na escola e como os(as) alunos(as) aprendem, se desenvolvem, ou não, dentro da escola. A cultura dos estabelecimentos de ensino atual é a do desempenho, mesmo que isso custe a democracia, o valor alunos(as) com necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem ou condições precárias de trabalho, valorização cultural e social do contexto no qual a escola está situada. A performatividade que a base tende a produzir na prática dos(as) professores também é produzida na organização escolar.

As considerações desta pesquisa não se alongam, dada a explanação teórica e visual que sustentam o trabalho. Portanto, afirmamos a adoção da teoria da atuação por entendermos que os(as) professores(as) são os(as) atores principais das políticas educacionais que direcionam a organização do trabalho pedagógico. São estes(as) profissionais, assim como os(as) estudantes, demais profissionais da educação pública, universidades, sindicatos e entidades representativas da área que devem estar à frente da

elaboração das políticas educacionais. Assim, acreditamos na aproximação do que a escola e a educação precisam de maneira orgânica, com humanidade, responsabilidade e justiça social.

Destarte, a BNCC, a partir da extensão analítica realizada, não faz sentido, é desconectada e irresponsável. Uma política unitária com vias de padronização não promove igualdade social. Conseguimos identificar isso sem dificuldade, assim como é sabido que a terra não é plana. A Base não possui aderência com a realidade das escolas que analisamos e com as exposições das vozes que ecoam nestas linhas. O trabalho que será realizado a partir dessa normativa nacional já apresenta seus sinais, na verdade desde o seu processo de elaboração, impossibilidades e dificuldades. Na contramão do aprofundamento da desigualdade social e fragilização das escolas de educação básica públicas, defendemos o público em seu sentido completo, com qualidade, democracia, justiça social e emancipação para que os(as) estudantes que irão compor a sociedade possam construir um cenário mais empático e humano.

Não é possível trabalhar, discutir e defender a educação pública sem acreditar e esperar por dias melhores, por condições mais dignas de trabalho e valorização docente, com mais financiamento e responsabilidade social. Aprendemos com um documentário – Nunca me Sonharam –, que a utopia aproxima os sonhos das possibilidades. E enquanto educadores(as), pesquisadores(as) e defensores(as) da educação pública, laica e gratuita, nos posicionamos nas trincheiras em sua defesa, mas também buscando semear tâmaras²⁵.

²⁵ Link para acesso ao documentário: <https://archive.org/details/NuncaMeSonharam>.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha. **Concepções de Diversidade na Base Nacional Comum Curricular - anos iniciais do ensino fundamental**. 12/09/2019 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca central – UFCG.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

Apple, Michel. **Educando a direita**. Mercados, padrões, Deus e Desigualdades. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

Apple. Michel. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. Dossier Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina, v. 24, n. 24, 2015. (Archivos Analíticos de Políticas Educativas).

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

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

Ball, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Mag; BRAUN, Anete. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

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

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; Annete Braum. **Como as escolas fazem as políticas. Atuação em escolas secundárias.** Ponta Grossa. Editora UEPG. 2021.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais.** Curitiba: Ed. Appris, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular e Docência:** discursos e significações. 2019. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

BRASIL. BNCC e formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 36-37, jan./maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece a nova reforma do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 jun. 2024

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10/01/2021.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./maio 2019.

DARDOT, Pierri.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DENTZ, Marta Von; BORDIN, Tamara Maria. **Percepções das avaliações de larga escala no brasil: um enfoque na educação básica**. Revista Profissão Docente.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./maio 2019.

FERREIRA, Michella Adriana Bibiano. **Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados'** 31/07/2019 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI.

FOGACA, Josele. **A política curricular da BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental e a semiformação'** 21/12/2020 116 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava Biblioteca Depositária: Bibliotecas Unicentro.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversando sobre iniciação a pesquisa científica**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

LIPSUCH, Graciele. **Políticas de avaliação para alfabetização no brasil e a base nacional comum curricular (bncc): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização'** 23/11/2020 169 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava Biblioteca Depositária: Bibliotecas Unicentro.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC e Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019.

LOPES, Livia Ferreira Pazetti. **Ler e Escrever: quando aprender? a BNCC para a alfabetização'** 10/12/2020 134 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: SBI - Sistema de Biblioteca e Informação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019.

MAINARDES, Jefferson. 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.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científicas em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

PALÚ, Janete; ARBIGUS Joelma de Souza. Plataformização da educação, da escola pública e suas formas de gestão: entre promessas e realidades. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen – RS, v. 24, n. 2, p. 160-186, maio/ago. 2023.

PERTUZATTI, Ieda. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC'** 20/07/2017 202 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

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

ROCHA, Nathália Fernandes do Egito. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito Rocha; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-2017, jan./maio 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MOARES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. Ed, Lamparina. 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./maio 2019.

VARGAS, Cristina Lens Bastos. **Currículos: redes de conversações e ações complexas tecidas nos entre-lugares dos encontros/negociações seme-escolas como possibilidade de criação de movimentos de resistência à bncc'** 20/08/2020 127 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca virtual – UFES.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 14 ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de uma Reforma. Legislação Educacional no Brasil Império e República**. Liber Livro, Brasília, 2008.

WOLFF, Natalya Rubert. **Aprendizagem, Avaliação e Competência nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): conceitos em comparação'** 04/12/2020 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: BIC UFMS.

ZANGALLI, Irene. **Recursos educacionais abertos no contexto da Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental? anos iniciais'** 21/02/2020 121 f. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro Universitário Internacional Uninter.

WILKE, Valéria Cristina Lopes; FEIJÓ, Marcelo Santos. Aspectos da plataformação educacional na educação brasileira. **Logeion Filosofia da Informação**. Rio de Janeiro, v. 10, nov. 2023.

ANEXOS

- Comitê de Ética



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E E A POLÍTICA DE BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma investigação na Rede Municipal de João Pessoa			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 15			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Maralane Pinto de Sousa			
6. CPF: 115.068.794-03		7. Endereço (Rua, n.º): ADERALDO SILVEIRA DE SOUZA JARDIM SAO PAULO Apt 2304 JOAO PESSOA PARAIBA 58053120	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 83999163103	10. Outro Telefone:
		11. Email: maralane.s@outlook.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 15 / 08 / 2022		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal da Paraíba		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: CENTRO DE EDUCAÇÃO
15. Telefone: (83) 3216-7444		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável:		CPF: 552.493.964-53	
Cargo/Função: Diretora de Centro			
Data: 15 / 08 / 2022		 Assinatura Prof.ª Dra. Adriana Valéria S. Diniz Diretora - Centro de Educação - UFPB Matrícula 1792396	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E E A POLÍTICA DE BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma investigação na Rede Municipal de João Pessoa

Pesquisador: Maraiane Pinto de Sousa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61663022.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.655.817

Apresentação do Projeto:

Resumo:

A BNCC como currículo nacional produz efeitos e resultados, o seu sentido prático está diretamente ligado ao trabalho dos(as) professores(as). É nesse sentido que nos propomos a prosseguir com a pesquisa na área de políticas educacionais, agora em seu sentido prático, diretamente com os(as) professores(as) que atuam e atuarão com as demandas da BNCC em diferentes escolas e com distintas realidades, com estrutura física e pedagógica diversa.

Hipótese:

a BNCC acentua algumas desigualdades e cria outras, devido à sua simplificação do contexto escolar, da dimensão pedagógica, responsabilizando as escolas pelos resultados sem fornecer as condições necessárias para que a escola desenvolva suas propostas, fornecendo assim uma formação fragmentada e desigual.

Objetivo Primário:

Com a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com ingresso no Curso de Pedagogia Presencial numa Universidade Federal,

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.817

demos início à nossa trajetória acadêmica, com o objetivo de nos desenvolvermos profissionalmente. No segundo período do Curso, participamos da monitoria, por dois períodos consecutivos. Na monitoria foi possível nos aproximarmos da realidade docente, ao acompanhar – semanalmente – os alunos e conhecer um pouco desse universo. Após o término da vigência da monitoria, logramos êxito no processo seletivo para bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), onde tivemos contato mais direto com a pesquisa e com a área de políticas educacionais. O projeto proporcionou a participação em eventos como o Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), onde foi possível apresentar trabalho sobre a pesquisa, assim como aprofundar discussões em torno da temática. Como atividades do projeto, tivemos a participação em grupo de pesquisa com reuniões quinzenais e produção de materiais para publicação e organização de eventos. Essa experiência foi muito importante para definição da escolha pelo caminho acadêmico. Ao percebermos que questões haviam surgido com o PIBIC, tivemos interesse de prosseguir com a pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), por entendermos a necessidade da continuidade de forma mais aprofundada. E, assim, levantamos a problemática para o trabalho e seu desenvolvimento para a citada investigação. Destaco mais uma vez a relevância do PIBIC para o seguimento da vida acadêmica, porque após a finalização da graduação continuamos com interesse na temática, mas com o direcionamento na formação inicial de professores(as), centrando esforços de pesquisas na área e suas alterações acarretadas pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi através da decisão de realizar o Mestrado que consideramos o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPB) como primeira opção, por termos conhecimento sobre o seu longo histórico de formação, reconhecimento do corpo docente e seus trabalhos. É admirável a composição do Programa, a luta e a resistência pela educação pública e a promoção de profissionais qualificados na área. Com isso, desenvolvemos o projeto de Mestrado e o submetemos ao processo seletivo do PPGE na linha de Políticas Educacionais. Durante o mestrado, participamos de um grupo de pesquisa sobre a

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.817

formação de professores(as), no qual fazemos parte atualmente, trabalhamos na produção de artigos para publicação em revistas e congressos, tal como capítulos de livros. Essas atividades concernentes ao desenvolvimento da dissertação proporcionaram a ampliação do conhecimento acerca da temática, fortalecendo as leituras, construção de dados e análise da pesquisa. Concomitantemente ao mestrado, concluímos uma especialização em Legislação Educacional, compreendendo a importância dessa formação complementar. Como já explicamos anteriormente, pesquisamos sobre a BNCC e as implicações para a formação inicial de professores(as), acompanhando as mudanças na legislação e sua organização. Mas para compreendermos melhor o cenário que estávamos adentrando e organizar de forma objetiva as informações, apresentamos o processo de elaboração desse documento, agentes envolvidos e o posicionamento de estudiosos(as) em torno da BNCC, destacando a atuação do Movimento pela Base e parceiros de destaque como o Instituto Leman e Todos pela Educação, e a relação de instituições privadas no desenvolvimento de políticas educacionais. A partir dos objetivos elencados percorremos pelo campo documental, analisando as modificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), no termo do § 8º Art. 62, que afirma: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Dessa forma, em dezembro de 2017, no final do Governo de Michel Temer, é apresentada a proposta para a formação de professores e em 2019 é instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação). Muitas discussões estão em volta desse documento, por seu tempo exímio de elaboração e pela falta de diálogo com as entidades de representação da categoria e a comunidade acadêmica. Com o seguimento da pesquisa, utilizando a contribuição de Ball e colaboradores (1992), o ciclo de políticas e seus contextos, foi possível identificar características desde a idealização da BNCC até o processo de implementação. Assim, damos ênfase na conjuntura de reformas das políticas educacionais atuais em que a BNCC se enquadra. Habilidades e competências presentes tanto na BNCC como na BNC-Formação, tencionando nessa proposta de formação como

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar		
Bairro: Cidade Universitária		CEP: 58.051-900
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.817

adequação e reorganização do trabalho docente, para a promoção de uma tendência que substitui o conceito de qualificação por competências. Esse movimento tende a reforçar a competitividade, ação central sob orientação da transição do processo de produção, copiosamente ligado ao viés econômico, definindo objetivos e os métodos para tal fim. Após analisarmos as modificações na formação inicial de professores, compreendendo os efeitos que a BNCC tende a produzir nas escolas públicas por se tratar de um currículo nacional, questionamentos surgiram sobre a prática desse documento, suas possibilidades e impossibilidades. Além disso, ressaltamos estas interrogações devido à pesquisa desenvolvida no mestrado, que se restringiu à análise documental, inquietando-nos assim a investigar a inserção desse documento nas escolas.

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

a BNCC acentua algumas desigualdades e cria outras, devido à sua simplificação do contexto escolar, da dimensão pedagógica, responsabilizando as escolas pelos resultados sem fornecer as condições necessárias para que a escola desenvolva suas propostas, fornecendo assim uma formação fragmentada e desigual.

Objetivo Primário:

Com a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com ingresso no Curso de Pedagogia Presencial numa Universidade Federal, demos início à nossa trajetória acadêmica, com o objetivo de nos desenvolvermos profissionalmente. No segundo período do Curso, participamos da monitoria, por dois períodos consecutivos. Na monitoria foi possível nos aproximarmos da realidade docente, ao acompanhar – semanalmente – os alunos e conhecer um pouco desse universo. Após o término da vigência da monitoria, logramos êxito no processo seletivo para bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), onde tivemos contato mais direto com a pesquisa e com a área de políticas educacionais. O projeto proporcionou a participação em eventos como o Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), onde foi possível

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar		CEP: 58.051-900
Bairro: Cidade Universitária		
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.817

apresentar trabalho sobre a pesquisa, assim como aprofundar discussões em torno da temática. Como atividades do projeto, tivemos a participação em grupo de pesquisa com reuniões quinzenais e produção de materiais para publicação e organização de eventos. Essa experiência foi muito importante para definição da escolha pelo caminho acadêmico. Ao percebermos que questões haviam surgido com o PIBIC, tivemos interesse de prosseguir com a pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), por entendermos a necessidade da continuidade de forma mais aprofundada. E, assim, levantamos a problemática para o trabalho e seu desenvolvimento para a citada investigação. Destaco mais uma vez a relevância do PIBIC para o seguimento da vida acadêmica, porque após a finalização da graduação continuamos com interesse na temática, mas com o direcionamento na formação inicial de professores(as), centrando esforços de pesquisas na área e suas alterações acarretadas pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi através da decisão de realizar o Mestrado que consideramos o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPB) como primeira opção, por termos conhecimento sobre o seu longo histórico de formação, reconhecimento do corpo docente e seus trabalhos. É admirável a composição do Programa, a luta e a resistência pela educação pública e a promoção de profissionais qualificados na área. Com isso, desenvolvemos o projeto de Mestrado e o submetemos ao processo seletivo do PPGE na linha de Políticas Educacionais. Durante o mestrado, participamos de um grupo de pesquisa sobre a formação de professores(as), no qual fazemos parte atualmente, trabalhamos na produção de artigos para publicação em revistas e congressos, tal como capítulos de livros. Essas atividades concernentes ao desenvolvimento da dissertação proporcionaram a ampliação do conhecimento acerca da temática, fortalecendo as leituras, construção de dados e análise da pesquisa. Concomitantemente ao mestrado, concluímos uma especialização em Legislação Educacional, compreendendo a importância dessa formação complementar. Como já explicamos anteriormente, pesquisamos sobre a BNCC e as implicações para a formação inicial de professores(as), acompanhando as mudanças na legislação

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar		
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900	
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.817

e sua organização. Mas para compreendermos melhor o cenário que estávamos adentrando e organizar de forma objetiva as informações, apresentamos o processo de elaboração desse documento, agentes envolvidos e o posicionamento de estudiosos(as) em torno da BNCC, destacando a atuação do Movimento pela Base e parceiros de destaque como o Instituto Leman e Todos pela Educação, e a relação de instituições privadas no desenvolvimento de políticas educacionais. A partir dos objetivos elencados percorremos pelo campo documental, analisando as modificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), no termo do § 8º Art. 62, que afirma: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Dessa forma, em dezembro de 2017, no final do Governo de Michel Temer, é apresentada a proposta para a formação de professores e em 2019 é instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação). Muitas discussões estão em volta desse documento, por seu tempo exímio de elaboração e pela falta de diálogo com as entidades de representação da categoria e a comunidade acadêmica. Com o seguimento da pesquisa, utilizando a contribuição de Ball e colaboradores (1992), o ciclo de políticas e seus contextos, foi possível identificar características desde a idealização da BNCC até o processo de implementação. Assim, damos ênfase na conjuntura de reformas das políticas educacionais atuais em que a BNCC se enquadra. Habilidades e competências presentes tanto na BNCC como na BNC-Formação, tencionando nessa proposta de formação como adequação e reorganização do trabalho docente, para a promoção de uma tendência que substitui o conceito de qualificação por competências. Esse movimento tende a reforçar a competitividade, ação central sob orientação da transição do processo de produção, copiosamente ligado ao viés econômico, definindo objetivos e os métodos para tal fim. Após analisarmos as modificações na formação inicial de professores, compreendendo os efeitos que a BNCC tende a produzir nas escolas públicas por se tratar de um currículo nacional, questionamentos surgiram sobre a prática desse documento, suas possibilidades e impossibilidades. Além disso, ressaltamos estas interrogações devido à pesquisa

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar		
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900	
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.817

desenvolvida no mestrado, que se restringiu à análise documental, inquietando-nos assim a investigar a inserção desse documento nas escolas.

Introdução:

Data de Submissão do Projeto: 15/08/2022 Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1999857.pdf Versão do Projeto: 1
Página 2 de 5

Analisar a Organização do Trabalho Pedagógico que norteia as políticas curriculares da Educação Básica a partir da política de BNCC na rede municipal de João Pessoa/PB.

Objetivo Secundário:

a) Compreender a OTP no contexto da prática diante dos desafios da política de BNCC; b) Caracterizar as condições das escolas da rede municipal de João Pessoa/PB para desenvolverem a OTP a partir da política de BNCC; c) Analisar as implicações da BNCC para a organização do trabalho pedagógico. d) Identificar e analisar as possibilidades e impossibilidades da OTP frente a política de BNCC..

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Critério de Inclusão:

A pesquisa será realizada com discentes professores(as) e coordenadores(as) que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais na rede municipal de ensino de João Pessoa.

Critério de Exclusão:

Como critério de exclusão adotaremos a prerrogativa de o sujeito participante da pesquisa ou seu responsável se recusar a assinar o o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Riscos:

Os riscos atrelados a pesquisa são mínimos e derivam de origem psicológica, intelectual ou/e emocional. Por se tratar de um estudo em que o pesquisador necessita ir ao lócus em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos e realizar entrevistas os principais riscos são: invasão de privacidade; tomar o tempo do sujeito ao responder a entrevista -interferência na vida e na rotina

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.817

dos sujeitos; embaraço de interagir com estranhos, por medo de repercussões eventuais. Como providências e cautelas que podem ser adotadas frente aos riscos temos: garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; domínio do pesquisador quanto ao método de coleta e produção dos dados; atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; a instituição deve assumir a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos; garantir que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou danos à saúde do sujeito participante da pesquisa, consequente à mesma, não previsto no termo de consentimento; garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes do grupo; assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou patrocinador do projeto.

Benefícios:

Irá contribuir com o desenvolvimento de pesquisa que possuem a intenção de discutir documentos normativos e sua aplicabilidade nas escolas de Educação Básica do país

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia Proposta:

Metodologicamente, esta pesquisa tem por característica uma abordagem qualitativa. Richardson (2017, p. 67) a descreve como um “[...] meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos e grupos sociais atribuem a um problema social ou humano”. O autor destaca também a relevância da “[...] lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico” do(a) pesquisador(a). Para tanto, essa transcrição apresenta os rumos do percurso metodológico desta pesquisa alinhada aos procedimentos e objetivos que

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900		
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.817

elegemos. Caracterizando ainda a pesquisa, Gonsalves (2011) nos descreve também, de acordo com as fontes, como documental, uma vez que fazemos uso de documentos. A autora destaca a necessidade de galgar o que se entende por documento apenas as produções oficiais, afirmando que “a noção de documento corresponde a uma informação organizada sistematicamente comunicada de diferentes maneiras” (GOLSALVES, 2011, p. 34). E Michel (2015) destaca que uma variedade de documentos pode auxiliar na análise como “documentos oficiais, publicações parlamentares, jurídicas, fontes estatísticas, publicações administrativas, particulares, iconográficas, fotografias, objetos e outros”. No caso desta pesquisa, a pretensão é a BNCC e os documentos que representam desdobramentos dessa política educacional tanto em nível nacional como estadual e do município de João Pessoa/PB. Além disso, incluiremos os documentos das escolas municipais que serão incorporadas na pesquisa de campo, por acreditar que esses documentos significam um desenrolar da BNCC. Caracteriza-se também como de campo, uma vez que pesquisas desse tipo possibilitam o contato direto com o ambiente de interesse, o contato face a face com os sujeitos e viabiliza a documentação mais precisa das informações. Gonsalves (2011) salienta que a pesquisa de campo proporciona a obtenção das informações com o público a ser pesquisado de forma mais direta. Para esta pesquisa, o contato com os(as) professores(as) é imprescindível para a compreensão do que pretendemos no contexto prático e estrutural das escolas com a BNCC. Com isso, para a coleta de dados, utilizaremos a entrevista semiestruturada por fornecer mais solidez e possibilidade para a obtenção das informações, trazendo para a pesquisa as vozes que vivenciam a escola e sua organização, assim como identificar os desafios para o trabalho pedagógico dos(as) docentes. Dessa maneira, Richardson (2017, p. 233) destaca que essa técnica pode se ajustar aos indivíduos e às circunstâncias e “contribui para a reunião sistemática dos dados recolhidos”. E para a análise dos dados faremos o uso do método da análise do discurso de Fairclough (2001), que traz o discurso como texto, prática discursiva e prática social, destacando o discurso como prática também de

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.817

significação do mundo, para a investigação da mudança discursiva em sua relação com a mudança social e cultural. Nesse sentido, esse método se articula objetivamente com a proposta da pesquisa. Também utilizaremos como percurso teórico-metodológico o ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992), por compreendermos que a política não é um processo estático, mas, caracteriza-se por ser dinâmica, principalmente no que tange às intenções das políticas educacionais. Mainardes (2006) enfatiza também o seu caráter multifacetado e dialético, assim como a "natureza complexa e controversa da política educacional" e ressalta ainda a "necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais" (MAINARDES, 2007, p. 27). Para tanto, o ciclo de políticas nos fornece três contextos, sendo o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Critério de Inclusão:

A pesquisa será realizada com discentes professores(as) e coordenadores(as) que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais na rede municipal de ensino de João Pessoa.

Critério de Exclusão:

Como critério de exclusão adotaremos a prerrogativa de o sujeito participante da pesquisa ou seu responsável se recusar a assinar o o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Metodologia de Análise de Dados:

Para a análise dos dados faremos o uso do método da análise do discurso de Fairclough (2001), que traz o discurso como texto, prática discursiva e prática social, destacando o discurso como prática também de significação do mundo, para a investigação da mudança discursiva em sua relação com a mudança social e cultural. Nesse sentido, esse método se articula objetivamente com a proposta da pesquisa. Também utilizaremos como percurso teórico-metodológico o ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992), por compreendermos que a política não é um processo estático, mas, caracteriza-se por ser dinâmica, principalmente no que tange às intenções das políticas educacionais. Mainardes (2006) enfatiza também o seu caráter multifacetado e dialético,

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar		
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.817

assim como a "natureza complexa e controversa da política educacional" e ressalta ainda a "necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais" (MAINARDES, 2007, p. 27). Para tanto, o ciclo de políticas nos fornece três contextos, sendo o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Pensar nas escolas e suas realidades nos leva a questionar a efetivação das propostas da BNCC. Para tanto, o critério que caracterizará a escolha das escolas será de acordo com a disponibilidade, mas também a partir da orientação durante o processo de desenvolvimento do trabalho de tese, seguindo a indicação mais pertinente e possível para o seu andamento. Daremos ênfase ao contexto da prática, em virtude da intenção de investigação, sendo "[...] a arena de prática para a qual a política de refere, para a qual é endereçada" (BOWE; BALL; GOLD, 1992). O texto chega nela repleto de intenções, mas a sua efetivação na prática também assim o faz, as interpretações não são estáticas e únicas, formatos são construídos/reconstruídos. Os interesses são colocados em questão. O impacto das influências nas políticas que chegam em formato de textos produz mudanças significativas nos currículos, no trabalho docente, bem como no desenho de um novo cenário, como a organização do trabalho pedagógico, que exige novos atores na produção de novos sentidos. Para realizar a pesquisa e a construção dos dados é importante contarmos com uma metodologia que atenda ao que estamos nos propondo, sobretudo, forneça estrutura para tornar possível irmos a campo com instrumentos sólidos e com intenções bem definidas. E, dessa maneira, analisar a relação entre as possibilidades e impossibilidades da BNCC a partir dos discursos dos(as) professores(as) que estão no contexto da prática e a estrutura real das escolas públicas do Ensino Fundamental do Município de João Pessoa.

Desfecho Primário:

Identificar a impossibilidade prática das propostas da BNCC (2017), uma vez que as escolas não receberam reformas estruturais e pedagógicas.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar		
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900	
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.655.817

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

vide campo conclusões ou pendências e lista de inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não foram observados óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1999857.pdf	15/08/2022 21:10:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	15/08/2022 21:09:33	Maraiane Pinto de Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	15/08/2022 21:08:48	Maraiane Pinto de Sousa	Aceito
Outros	FINANCEIRO.docx	15/08/2022 21:07:21	Maraiane Pinto de Sousa	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_Prefeitura.docx	15/08/2022 21:04:18	Maraiane Pinto de Sousa	Aceito
Outros	Certidao_Maraiane_PPGE.pdf	15/08/2022 21:03:10	Maraiane Pinto de Sousa	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	15/08/2022 21:01:33	Maraiane Pinto de Sousa	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PARA_PESQUISA_MARAIAINE_PINTO.pdf	15/08/2022 20:18:21	Maraiane Pinto de Sousa	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.655.817

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 21 de Setembro de 2022

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

- Certidão de Ad Referendum do PPGE – UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CERTIDÃO

Certificamos, para os devidos fins, que foi aprovado “**AD REFERENDUM**” do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa da doutoranda **MARAIANE PINTO DE SOUSA** matrícula nº 20211015724 intitulado “**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A POLÍTICA DE BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma investigação na Rede Municipal de João Pessoa**”, a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 11 de Agosto de 2022

A handwritten signature in blue ink, reading 'Fabiane Sousa de Silva', is centered on the page.

Coordenação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Educação/UFPB

Universidade Federal da Paraíba – Campus I-Centro de Educação – Bloco III- Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - Cidade Universitária – João Pessoa – PB – Brasil- CEP: 58051-900
Telefones: (83) 3216-7702 e (83) 3216 7140 (fax) - [http:// www.ce.ufpb.br/ppge](http://www.ce.ufpb.br/ppge) - E-mail: ppge@ce.ufpb.br

- Carta de Anuência da Prefeitura de João Pessoa

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora **Maraiane Pinto de Sousa**, desenvolva o seu projeto de pesquisa, nível de Doutorado, intitulado: **“A Organização do Trabalho Pedagógico e a Política de BNCC no Ensino Fundamental I: Uma Investigação na Rede Municipal de João Pessoa”**, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, cujo objetivo geral do estudo é analisar a Organização do Trabalho Pedagógico que norteia as políticas curriculares da Educação Básica a partir da política de BNCC na rede municipal de João Pessoa/PB. E os objetivos específicos são compreender a OTP no contexto da prática diante dos desafios da política de BNCC; caracterizar as condições das escolas da rede municipal de João Pessoa/PB para desenvolverem a OTP a partir da política de BNCC; analisar as implicações da BNCC para a organização do trabalho pedagógico e identificar e analisar as possibilidades e impossibilidades da OTP frente a política de BNCC. A pesquisa será realizada em cinco escolas de Ensino fundamental – anos iniciais, nas quais serão entrevistados professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as). Sugerimos, para tanto, que a pesquisa seja desenvolvida nas seguintes escolas

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted] dada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os

dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

João Pessoa, 02 de agosto de 2022.

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o,

Esta pesquisa é sobre **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A POLÍTICA DE BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL I**: uma investigação na Rede Municipal de João Pessoa. e está sendo desenvolvida pela/o pesquisador/a **MARAIANE PINTO DE SOUSA**, aluna/o do Curso de **Doutorado** em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da/o Prof/a. **Dra. MARIA ZULEIDE DA COSTA PEREIRA**.

Seu objetivo principal é: analisar a Organização do Trabalho Pedagógico que norteia as políticas curriculares da Educação Básica a partir da política de BNCC na rede municipal de João Pessoa/PB. Os objetivos específicos são: Compreender a OTP no contexto da prática diante dos desafios da política de BNCC; Caracterizar as condições das escolas da rede municipal de João Pessoa/PB para desenvolverem a OTP a partir da política de BNCC; Analisar as implicações da BNCC para a organização do trabalho pedagógico; identificar e analisar as possibilidades e impossibilidades da OTP frente a política de BNCC. A finalidade deste trabalho é centrar esforços de pesquisa para o trabalho de tese, e também na análise da estrutura de escola que a BNCC apresenta em seu documento em contraste com a real situação das escolas. Como benefício, esta pesquisa apresenta pertinência, visto a possibilidade do reconhecimento das escolas e o enfrentamento de dificuldades diante da instituição de políticas educacionais como a BNCC. A pesquisa também pode levar à promoção da relação entre a Pós-Graduação e as escolas, especificamente os(as) seus(as) profissionais, suscitando o diálogo para o reforço da resistência da educação atualmente e na progressão de outras intenções de pesquisa. A nossa intenção de pesquisa também nos fornece a exploração entre prática e teoria, uma vez que conhecer o universo escolar proporciona a compreensão de muitas colocações, como as adversidades que professores(as) encontram para desenvolver suas atividades.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação **das questões norteadoras da entrevista semiestruturada**, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela/o doutoranda/o. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

O/A pesquisador/a responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

João Pessoa, 25 de Abril de 2023.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável: **MARAIANE PINTO DE SOUSA**

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar:

Telefone: (83) 99916-3103 / E-mail: maraiane.s@outlook.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**