

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Joelma Rodrigues dos Santos Pinto

**A LÍNGUA PORTUGUESA E A MATEMÁTICA NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR, NO ENSINO FUNDAMENTAL II, DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
PARÁ DE MINAS/MG: (des)entendimentos, questionamentos, posicionamentos**

Belo Horizonte

2021

Joelma Rodrigues dos Santos Pinto

A LÍNGUA PORTUGUESA E A MATEMÁTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, NO ENSINO FUNDAMENTAL II, DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PARÁ DE MINAS/MG: (des)entendimentos, questionamentos, posicionamentos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves

Área de Concentração: Educação Escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura.

Eixo temático: Currículo: Políticas e Práticas.

Belo Horizonte

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

P659l Pinto, Joelma Rodrigues dos Santos
A língua portuguesa e a matemática na Base Nacional Comum Curricular, no ensino fundamental II, das escolas estaduais de Pará de Minas/MG: (des)entendimentos, questionamentos, posicionamentos / Joelma Rodrigues dos Santos Pinto. Belo Horizonte, 2021.
158 f. : il.

Orientadora: Vânia de Fátima Noronha Alves
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Brasil - Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996). 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Educação - Pará de Minas (MG). 4. Currículos - Pará de Minas (MG). 5. Professores - Pará de Minas (MG). 6. Ensino fundamental - Pará de Minas (MG). 7. Língua Portuguesa - Estudo e ensino (Ensino fundamental). 8. Matemática - Estudo e ensino (Ensino fundamental). I. Alves, Vânia de Fátima Noronha. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.214

Joelma Rodrigues dos Santos Pinto

A LÍNGUA PORTUGUESA E A MATEMÁTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, NO ENSINO FUNDAMENTAL II, DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PARÁ DE MINAS/MG: (des)entendimentos, questionamentos, posicionamentos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura.

Eixo temático: Currículo: Políticas e Práticas.

Professora Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves – PUC Minas (Orientadora)

Professor Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi- PUC Minas (Banca Examinadora)

Professor Dr. Antônio José Lopes – USP (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 08 de abril de 2021

Dedico esta pesquisa às pessoas que contribuíram direta e indiretamente para que a jornada fosse completada: meus pais, Genivaldo, minha família, meus colegas e professores, em especial, à Vânia de Fátima Noronha Alves, e aos professores e professoras que vivem de corpo e alma a educação neste país.

AGRADECIMENTOS

O sol resplandeceu sob o céu mais uma vez...

Assim cada dia, cada minuto, foi tecendo sob mim a vontade de conhecer um pouco mais, pois nessa vida somos eternos aprendizes. Aproveitei cada segundo desse maravilhoso tempo que foi a mim permitido. Chorei, me entristeci, tive medo de não conseguir, mas Deus com sua mão me ergueu! Colocou em meu caminho pessoas especiais que com um sorriso, um conselho, um carinho, levaram-me a perceber uma outra forma de olhar a vida.

Pai, mãe, irmãs, meu marido Genivaldo, chegamos ao fim de uma etapa. Essa muito sonhada. Saibam que vocês têm grande parcela de contribuição para que esse sonho se realizasse, pois como nos diz o poeta Raul Seixas na sua canção Prelúdio: “[...] sonho que sonha só, é só um sonho que sonha só, mas sonho que sonha junto é realidade.”

E como não ser marcada por tamanha doçura, espontaneidade, dedicação, conhecimento de minha orientadora Profa. Dra. Vânia Noronha, você sempre estará em minhas lembranças, serei eternamente grata.

Agradeço ao Programa, aos professores, secretarias, pela disponibilidade e todo o conhecimento a mim repassado.

Agradeço aos professores que participaram da pesquisa, disponibilizaram seu tempo para responder e conversar sobre a educação.

Agradeço aos meus colegas de turma e, em especial, Denílson Diniz, Alexandra Aparecida, Thiago Antunes, Aline Cristina, Chrislaine Souza e Maura Faria que comigo compartilharam momentos de aprendizagem, e incentivaram a não desistir dessa caminhada.

O sentimento que tenho nesse momento é de profunda gratidão a todos que de certo modo se fizeram tão próximos em momentos que por vezes estava tão distante! Obrigada!

“Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos o caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo desconhecimento é auto-desconhecimento” (SANTOS, 2006, p. 92).

RESUMO

A presente investigação teve como objetivo analisar os (des)entendimentos, questionamentos e posicionamentos dos professores de Língua Portuguesa e Matemática do ensino fundamental dos anos finais das escolas de Pará de Minas sobre a concepção, proposta e implementação da BNCC. Esta discussão que se faz presente traz o campo de estudos sobre o currículo como enfoque, tornando-se relevante analisar os (des)entendimentos dos docentes que estão inseridos em contextos diferenciados. Foi necessária uma análise das políticas nacionais que contribuíram para a formulação das orientações contidas na Base Nacional Curricular Comum e como essas podem influenciar no currículo das escolas dos anos finais do ensino fundamental e na prática docente, na perspectiva da construção de uma escola para todos(as) pautada nas necessidades da comunidade local na qual está inserida. A pesquisa teve como aporte as teorias do currículo e analisou o processo no qual se constituiu a Base, as implicações dos professores pesquisados aos (des)conhecimentos, (in)certezas frente a implementação da BNCC considerando a dimensão profissional docente no entendimento e construção da prática. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa e exploratória em que o seu percurso metodológico contou com duas etapas durante o processo de levantamento de dados: um questionário inicial aplicado presencialmente e um segundo na modalidade Google Forms. Os resultados da pesquisa apontam que as políticas públicas se organizam de forma verticalizada com pouca discussão e participação das comunidades escolares. Os poucos professores da pesquisa que participaram desse processo não se sentiram ouvidos durante a formulação da BNCC. Em relação ao conhecimento dos professores sobre a Base os mesmos possuem entendimentos fragilizados sobre a proposta, apesar de não sentirem seguros esses afirmam que irão implementá-las em suas aulas. O documento segundo os docentes irá facilitar o planejamento das aulas considerando a BNCC um avanço em relação a prática pedagógica.

Palavras-chave: BNCC. Ensino fundamental II. Currículo. Língua Portuguesa. Matemática. Pará de Minas/MG.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the (mis)understandings, questions and positions of the Portuguese Language and Mathematics teachers of the final years of elementary school in Pará de Minas about the design, proposal and implementation of the BNCC. This discussion brings the field of curriculum studies as a focus, making it relevant to analyze the (mis)understandings of teachers who are inserted in different contexts. It was necessary an analysis of national policies that contributed to the formulation of the guidelines contained in the Common National Curricular Base and how these can influence the curriculum of the final years of elementary schools and the teaching practice, from the perspective of building a school for all based on the needs of the local community in which it is inserted. The research was supported by the theories of curriculum and analyzed the process in which the Base was constituted, the implications of the teachers surveyed to the (dis)knowledge, (in)certainties facing the implementation of BNCC considering the professional teaching dimension in the understanding and construction of practice. This is a quanti-qualitative and exploratory research where its methodological path had two stages during the process of data collection: an initial questionnaire applied in person and a second in Google Forms. The results of the research indicate that public policies are organized in a vertical way with little discussion and participation of school communities. The few teachers in the research who participated in this process did not feel heard during the formulation of the BNCC. Regarding the teachers' knowledge about the Base, they have weakened understandings about the proposal, although they do not feel safe, they say they will implement it in their classes. According to the teachers, the document will facilitate the planning of classes, considering the BNCC an advance in relation to pedagogical practice.

Keywords: BNCC. Teacher. Elementary School II. Portuguese Language. Mathematics. Pará de Minas/MG.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- Localização das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental II de Pará de Minas.....	20
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação de escolas e professores	21
Quadro 2 - Algumas particularidades do conteúdo de Matemática nos PCN's e na BNCC do ensino fundamental.	100
Quadro 3 - Algumas particularidades do conteúdo de Língua Portuguesa nos PCN's e na BNCC do ensino fundamental	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos professores	59
Gráfico 2: Condição e tempo de trabalho na Rede Estadual	66
Gráfico 3 - A percepção da necessidade de uma BNCC por parte dos professores	72
Gráfico 4 - BNCC e o planejamento	79
Gráfico 5 - A relação de autoconfiança dos professores quanto a implementação da BNCC.....	81
Gráfico 6 - Ações de implementação da BNCC	82
Gráfico 7 - Participação dos professores nas consultas públicas da BNCC	90
Gráfico 8 - Contato dos professores com a BNCC.....	97
Gráfico 9 - Os professores e contato com a BNCC	98
Gráfico 10 - Cursos de atualização nos últimos 3 anos	118
Gráfico 11 - A Discussão da BNCC nas Escolas	118
Gráfico 12 - Relação da BNCC com as avaliações externas	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
GT-DiAD	Grupo trabalho denominado sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento”
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OCEDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	Educação: contextos, objetivos e reformas curriculares	26
2.1	Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 a BNCC	30
3	Algumas análises da versão final da BNCC	45
3.1	A BNCC é currículo?	52
4	DOCENTES DE PARÁ DE MINAS E A BNCC: (DES)APROXIMAÇÕES, (DES)CONHECIMENTOS, INCERTEZAS FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO ..	59
4.1	Os sujeitos da pesquisa	59
4.2	A educação brasileira precisa de uma BNCC?	70
4.3	A BNCC e a contribuição para o trabalho do professor	78
4.4	Participação dos professores na consulta pública nas primeiras versões da BNCC.....	88
4.5	A Matemática nos documentos oficiais e as percepções dos professores frente à BNCC	99
4.6	A Língua Portuguesa nos documentos oficiais e as percepções dos professores frente à BNCC	108
4.7	Relação entre BNCC e os cursos de Formação continuada	115
4.8	Avaliações externas e BNCC: medida, comparação e eficácia do sistema de ensino	121
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA	154
	APÊNDICE B – QUSTIONÁRIO DE PESQUISA 1.....	155
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 2	158

1 INTRODUÇÃO

Durante o encerramento de um curso, oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) em 2015, o professor da Universidade o Dr. Breyner Ricardo Pereira, em seu discurso, tratou do contexto da educação brasileira, naquela época, (mal sabia ele que esse contexto mudaria radicalmente anos depois), levantando preocupações, incertezas e possíveis anúncios. Após sua fala uma frase provocadora ficou ecoando em meus ouvidos: “É preciso abrir as janelas, pintar a casa com uma nova cor!” Penso que foi nesse momento que se iniciou minha trajetória para me tornar uma pesquisadora. Sou especialista em educação de uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais na cidade de Pará de Minas. Atenta às discussões atuais no campo da educação, venho acompanhando nesses últimos anos, o debate acerca da implantação de um novo currículo em todo Brasil.

Na minha prática como supervisora escolar, o currículo sempre foi construído com professores, pais e ou responsáveis reunidos, no começo do ano letivo com contribuições advindas de cada participante numa perspectiva única. Essa construção, muitas vezes, se esbarrava em relações de incertezas e dificuldades, que podiam ser percebidas pelas falas e comportamentos dos membros representantes da comunidade escolar, diante da possibilidade e da necessidade de discussão.

Desenvolvíamos nosso trabalho sem um apoio técnico, teórico mais consistente, mas hoje, vejo que seguíamos com Apple (1997), quando esse relata que o conhecimento oficial organizado por um grupo ou por um indivíduo condiciona a uma visão particular, possibilitando que uma determinada cultura seja validada para ser difundida pela escola. Apesar das dificuldades encontradas, os documentos finalizados sempre tiveram uma característica flexível, podiam ser revistos durante o ano e modificados desde que fosse necessária a inserção de uma nova proposta. n

Essas modificações aconteciam nas reuniões de pais e responsáveis para entrega de notas durante os bimestres. Sempre haviam momentos de discussão nos quais os participantes poderiam falar sobre a necessidade e o que poderia ser ensinado no decorrer do ano escolar. Esse conhecimento era debatido por todos presentes e decidido se deveria ou não fazer parte do currículo da escola. Como a Instituição escolar se organiza por meio das normativas da rede Estadual de ensino, essa colaboração realizada em plenária era acrescida ao currículo oficial do Estado. Para que se efetivasse esse processo, todos os pais ou responsáveis eram chamados

a participaram e opinarem. Embasado nos documentos orientadores que regem a educação nacional, a democracia se fazia presente nesses momentos que propiciavam o florescer de experiências vividas com a participação de cada integrante.

Assim, com alguns anos atuando na área educacional como supervisora escolar, eu já havia vivido muitas e ricas experiências pedagógicas, mas, pensar em um currículo único para o país, proposto por um documento que seria a base para todos, era a primeira vez. Desde o início considerei a proposta um retrocesso, pois imaginei que ela não levaria em conta o processo construído em muitas escolas, além de ir na contramão de uma educação participativa e cidadã.

Pensar um currículo mínimo não é nenhuma novidade no campo educacional. Esse está imbuído na gênese da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9394/96, que considera a formalização de um documento referência a todas as instituições escolares seja no âmbito público ou privado do ensino fundamental.

Na minha concepção desde o início considerei a proposta um retrocesso, pois imaginei que ela não levaria em conta o processo construído em muitas escolas, além de ir na contramão de uma educação participativa e cidadã.

O contexto político adverso e instável pelo qual passa o país desde 2016, tem gerado discussões em todos os setores sociais, o que leva os profissionais da educação a seguir com protestos contra as políticas implantadas. Em meados de 2017, percebi o jogo de interesses entre magistrados, setor privado e políticos, dentre outros em relação as discussões sobre uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para todo o país. Veremos adiante que a construção dessa Base já estava em processo, mas nesse momento o debate se tornou completamente distorcido e complexo. Decidi que não poderia estar ali como telespectadora desse momento que, de certa forma influenciaria o local onde estava inserida. Recebi o chamado da inquietude perante os fatos. Era hora de “pintar a casa com uma nova cor” em busca de respostas que permeavam meu entorno.

A disposição como cada professor recebe e incorpora as mudanças se atenta por vários fatores dentre eles o contexto local no qual é pertencente. As grandes cidades assumem uma condição de debate mais claros e articulados em relação as propostas políticas e educacionais que são implementadas. As discussões são mais presentes, talvez pelo fato de haver um número mais elevado de universidades que fomentam a reflexão sobre esses e outros temas. No interior dos Estados esse movimento é diferente. Existe uma certa dependência dos órgãos oficiais para cumprir

as normativas e provocar reflexões sobre essas políticas. Aparenta-se uma aceitação mais pacífica das ações políticas assumidas pelos governos.

Pensando nessa situação e indagando como seria a implantação da BNCC em realidades adversas como a do nosso país, em que encontramos capitais e grandes cidades com debates sobre a educação adiantados e, ao mesmo tempo, outras localidades com discussões precárias foi que decidi cursar o mestrado em educação. Isso se fez para que eu pudesse entender o processo em minha cidade de atuação profissional, Pará de Minas/MG.

Diante da realidade educacional da qual sou pertencente percebia, por meio das falas de colegas, que a implementação da BNCC vinha causando diversos posicionamentos, questionamentos e (des)entendimentos na comunidade escolar. Esses fatores geraram um certo incômodo. Me interessava entender como a cidade, em sua rede de ensino estadual, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental, recebe a proposta da BNCC e se organiza para implementar esse documento normativo.

Minha vivência profissional permite afirmar que em Pará de Minas, a formação continuada de professores não é promovida com regularidade, ficando à mercê de cada um de nós a busca por alternativas para nos aprimorar em cursos presenciais ou virtuais. Outro fator que se coloca frente às demandas normativas propostas (e até impostas) pela Rede Estadual de Ensino, seria a relação como essas são recebidas na cidade, muitas vezes, com falta de questionamento e um certo retardo em relação às capitais. Esta diferença temporal (ainda que nos dias atuais a internet esteja encurtando-a) desencadeia, contraditoriamente, que as atitudes sejam tomadas de modo mais rápido, antecipando regulamentações e implantações, muitas vezes sem o debate necessário. Essas alternativas são passíveis de problematizações, pois percebo que nem todos os educadores conseguem buscar uma formação profissional crítica e contextualizada. Desse modo, os professores são facilmente influenciados por discursos tendenciosos, midiáticos e extraoficiais que resultam em aceitação de normas, regimentos, decretos, leis, sem que haja questionamentos, apenas a execução da ordem. Muitas vezes os professores nem percebem que essas ações se estabelecem como formas de controle sobre sua prática em sala de aula.

Diante dessa realidade, elegi como perguntas mobilizadoras deste estudo: o que professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de uma cidade no interior do estado sabem e pensam sobre a BNCC? Para eles existe a necessidade

de uma BNCC? Que análises fazem sobre esse documento? Como este documento vem sendo discutido nas escolas estaduais dos anos finais dessa cidade? Percebem algum avanço ou limite para a sua prática na proposta? Que postura política assumem os professores frente ao documento: são indiferentes e aceitam, neutros, ou propõem ser resistentes e desobedecer a ordem estabelecida pelos órgãos competentes?

Essas perguntas mobilizaram também os objetivos da pesquisa. Defini como objetivo geral: analisar os (des)entendimentos, questionamentos e posicionamentos dos professores de ensino fundamental dos anos finais das escolas de Pará de Minas sobre a concepção, proposta e implementação da BNCC. Os objetivos específicos foram: analisar quais os conhecimentos, dos professores de Língua Portuguesa e Matemática de anos finais das escolas estaduais, sobre a BNCC; avaliar a compreensão dos professores sobre a necessidade de uma BNCC; analisar criticamente as leituras dos professores sobre o documento; analisar os processos de implementação da Base nas escolas e o envolvimento dos professores; analisar as posturas políticas dos professores perante o documento; avaliar se os professores consideram a BNCC avanço ou limite para a sua prática pedagógica.

Tendo como referência a totalidade das escolas brasileiras sabemos que a incorporação da BNCC por parte dos professores se dará de maneira diversa, levando em consideração o local onde cada um se encontra inserido. Sabemos também que ao longo do processo de construção da BNCC os diferentes atores do processo educacional foram convidados a intervir e fazer propostas, mas nem todos participaram.

Esse estudo se torna relevante por se tratar de um assunto recente no meio educacional, e ainda, a orientação de que sua implementação por todas escolas se dará até o final do ano de 2020. A BNCC ainda não se tornou um objeto de pesquisas amplamente explorado. Entretanto, podemos encontrar na literatura, muitos artigos de especialistas da área e organizações que se posicionam perante a essa nova trajetória educacional do país.

A implementação ou não da BNCC, ainda que seja uma imposição, dependerá da compreensão e percepção da necessidade de quem realmente está inserido no contexto escolar, ou seja, toda a comunidade escolar. A percepção diante da Base revela vários direcionamentos. Para muitos poderá ser entendida como modelo educacional capaz de superar as dificuldades com relação a seleção de conteúdos,

para outros desencadeará um misto de medo e insegurança por se tratar de algo novo que provocará mudanças em sua prática cotidiana.

Essas razões são fundamentais em meu campo de atuação uma vez que a Base vem com propostas de mudanças na educação para a solução de problemas reincidentes tais como: acesso e permanência, violência, repetência, evasão, índices avaliativos, dentre tantos outros. Por isso, considero relevante a pesquisa que propus, pois, a implementação da BNCC somente acontecerá se trouxer mudanças significativas para reversão desses problemas educacionais. Caso contrário, suas ações caminharão no sentido do engavetamento da proposta, como já ocorreu em outros momentos. O mais provável é que ela seja implementada e fiscalizada de uma maneira camuflada culpabilizando muitas vezes a figura dos professores, caso não alcance os resultados desejados.

Essa discussão que se faz presente traz o campo do currículo como enfoque, tornando-se relevante entender os argumentos daqueles que de fato estão diretamente vinculados a esse processo de mudança advindas pelas determinações políticas: os professores. O docente é dinâmico dentro da sala de aula e caminha dentro de suas próprias convicções, o que condiz com as reflexões de Mainardes (2006). Esse autor salienta que no contexto da prática, na sala de aula, felizmente, o professor resiste, rejeita, dissimula, confere valor e reescreve ao seu modo as propostas oficiais.

A definição do caminho percorrido para que se tenha como fim atender os reais objetivos da pesquisa se torna um grande desafio quando se coloca em confronto a realidade e expectativa. Quando envolve segmento das ciências humanas não temos a pretensão de encontrar respostas exatas e genéricas, pois após decorrer um caminho estabelecido com cautela nos vemos adentrando em um novo percurso. Esse é o desafio de ser pesquisador: planejar de uma forma e consolidar muitas vezes mediante os conflitos que se somam a pesquisa de uma outra forma.

Para atingir os objetivos desse estudo foi realizada uma pesquisa exploratória, apoiada em Gil (1999). O autor descreve que a pesquisa exploratória tem como pretensão desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias alcançando uma visão geral sobre o tema explorado.

Creswell (2010), acrescenta por meio de seus estudos que a utilização de mais de um instrumento de pesquisa possibilitará uma maior confiabilidade nos dados obtidos o que tende tornar válidos os resultados bem como investigar hipóteses

possibilitando uma aproximação do campo de estudo. A utilização dessa estratégia se configura em estudos de pouco conhecimento ou compreensão, abordando, dessa maneira, capacidade de desvencilhar uma visão comum sobre o tema.

Nesse sentido, a fim de obter uma generalização dos resultados sem distanciar do objeto de pesquisa se idealizou a utilização de dois métodos de pesquisa quantitativo e qualitativo. De maneira ampla, a pesquisa quantitativa proporcionaria um entendimento mais geral, com base em dados numéricos, que me permitiriam o primeiro contato com o tema. Sabendo da limitação desse método de pesquisa e que os dados numéricos poderiam trazer novos elementos para a análise, optei pelo aprofundamento utilizando também da metodologia qualitativa.

Compreende-se a pesquisa quantitativa na perspectiva de Aliaga e Gunderson (2002), como explicação de fenômenos por meio da coleta de dados numéricos que serão analisados com base em métodos matemáticos (em particular, os estatísticos) e pactuado a referências documentais para explicar o quadro apresentado por meio dos resultados obtidos.

A pesquisa qualitativa compreende que o sujeito não é mensurável este é constituído por relações interativas com seu meio social. Os autores Bauer, Gaskell e Allum (2008), argumentam que a pesquisa que considera o aspecto qualitativo propicia um melhor entendimento de um determinado fenômeno social. Por esse caráter vai se delineando o objeto de estudo a partir de manifestações e interpretações recebidas que não podem ser anexados a estimativas percentuais. Assim, por meio dessa metodologia, atribuímos que a verdade não é absoluta requer análise de interpretações, visões que os autores tem em relação ao mundo.

Malhotra (2006), realiza um paralelo sobre a relação que se estabelece entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, afirmando que ambas se complementam. Uma vez que a pesquisa qualitativa tem como objetivo alcançar uma compreensão do sujeito como indivíduo que tem visão do objeto a partir de sua vivência, enquanto a pesquisa quantitativa tem como intenção de compreender de maneira geral um fenômeno distinto.

Quando existe a possibilidade de articular ambas propostas (quantitativa e qualitativa) os resultados alcançados condicionam a minimizar possíveis lacunas e limitações existentes nos instrumentos de pesquisa isolados.

A utilização em conjunto possibilita ao pesquisador a uma aproximação de seu objeto de estudo resultando dados que permitem uma intimidade com a realidade

proporcionando maior credibilidade, conforme nos descreve Miles; Huberman; Saldana (2014). Analisar os dados coletados por meio das iniciativas metodológicas quantitativas e qualitativas possibilita a comparação e compreensão das questões que mobilizaram a realização da pesquisa.

Segundo Creswell (2010), a utilização de pesquisas quantitativas e qualitativas para resolução de problemas apresentam três estratégias de abordagens diferenciadas de acordo com o objetivo de estudo:

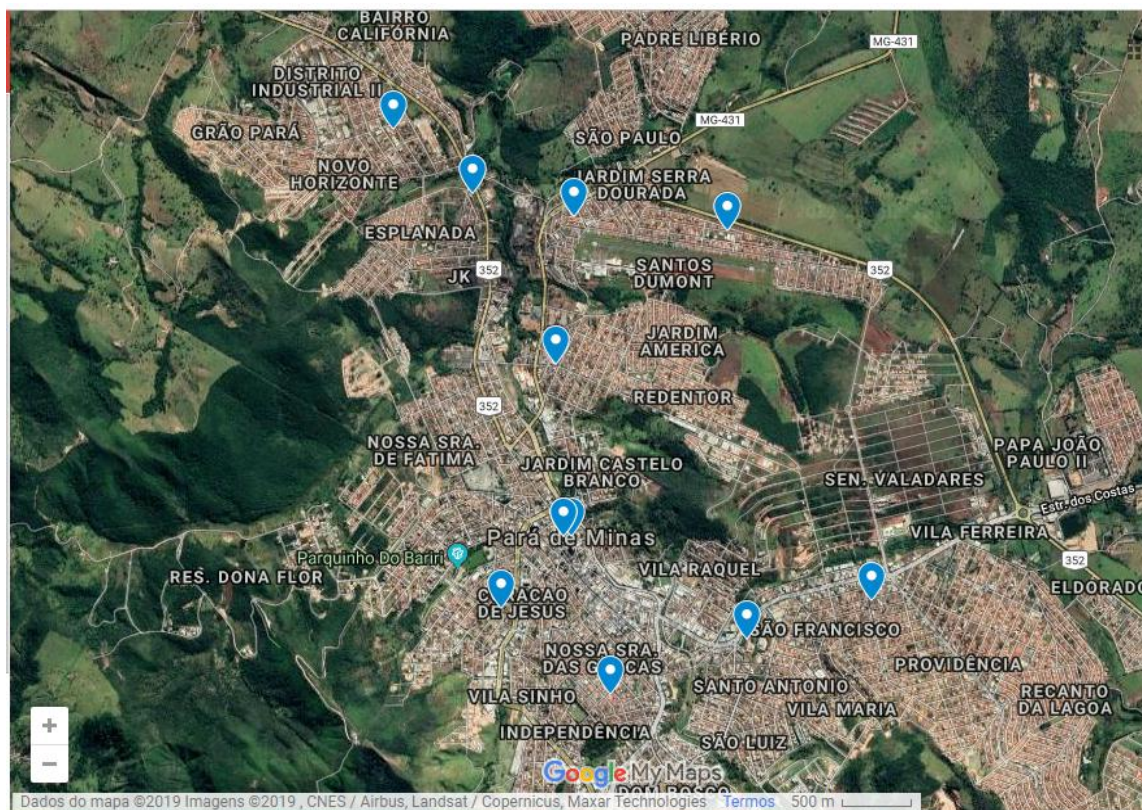
- (i) métodos mistos sequenciais – o investigador pode iniciar por uma abordagem qualitativa e seguir com uma abordagem quantitativa, ou vice-versa;
- (ii) métodos mistos concomitantes – o investigador coleta as duas formas de dados ao mesmo tempo e depois integra as informações na interpretação dos resultados;
- (iii) métodos mistos transformativos - o investigador utiliza um enfoque teórico como uma perspectiva ampla em um projeto com dados quantitativos e qualitativos, sendo que esse enfoque pode envolver uma abordagem sequencial ou concomitante. (CRESWELL, 2010, p. 27).

Com base nessa perspectiva favorável a utilização da abordagem de métodos quantitativos e qualitativos, a pesquisa realizada intencionava utilizar de métodos mistos sequenciais com a adoção de questionários destinados aos professores de Língua Portuguesa e Matemática e o World Café com aqueles que se dispusessem a aprofundar em alguns dados.

Compreendida a configuração metodológica, torna-se necessário se situar no espaço físico no qual a pesquisa foi realizada. Passo a apresentar a cidade, assim como as escolas do 9º ano finais.

Pará de Minas está localizada a 90 Km da capital Belo Horizonte. Tem uma população aproximada de 93.969 segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019). Em relação a educação o IBGE (2018), registra um total de 10.864 matrículas para o ensino fundamental com um total de 657 para essa modalidade de ensino. A rede estadual de ensino atende preferencialmente os anos finais do Fundamental e o Médio, contabilizando 12 escolas ficando a Educação Infantil e as séries iniciais como responsabilidade do município. As escolas Estaduais que oferecem os anos finais estão assim localizadas na cidade:

Mapa 1- Localização das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental II de Pará de Minas



Fonte: Google Maps, (2019).

Inicialmente, minha intenção era pesquisar todos os professores desse universo de escolas. Entretanto, após algumas avaliações optei pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática. Rapidamente compreendi que não seria possível contemplar todo corpo docente dessas escolas da cidade. Assim, a definição se deu também pelo fato de nossa educação estar ancorada num paradigma cartesiano que privilegia o domínio cognitivo das letras e números para a formação de sujeitos que possam ser inseridos no mercado de trabalho imediatamente. Reconheço que cabe uma reflexão sobre esse paradigma e a necessidade de mudanças no contexto atual, mas esse não é o foco dessa pesquisa. Aliada a essa constatação, atualmente, a educação é movida pelas avaliações externas e nesse contexto essas duas disciplinas ganham destaque, assim se delimitou os participantes da pesquisa.

Quadro 1 - Identificação de escolas e professores

Escolas Estaduais	Professores Língua Portuguesa	Professores de Língua Portuguesa participantes da pesquisa	Professores da Matemática	Professores de Matemática participantes da pesquisa
10	20	17	19	10

Fonte: SEE/MG (Superintendência Regional de Ensino/Pará de Minas – MG)

Uma vez apresentadas as escolas e número de sujeitos participantes da pesquisa, passo a discutir as estratégias metodológicas e como foram realizadas.

O questionário foi definido como inicial desse processo por dar uma visão geral sobre o tema pesquisado. Os autores Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) compreendem que a utilização dessa técnica é muito pertinente quando a pesquisa corresponde de um conhecimento ainda pouco explorado posicionando o indivíduo participante a se envolver expressando sua opinião, percepção, posicionamento e preferências.

Gil (1999), descreve algumas vantagens referente a utilização do questionário nas pesquisas para obter a coleta de dados:

A) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p.128)

Apoiada em Gil (1999), foi adotado e encaminhado 39 questionários a todos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com perguntas estruturadas (questões fechadas e abertas). Tive a oportunidade de apresentar a pesquisa para todos os diretores das escolas, que, com exceção de uma não autorizou a sua realização (ainda que eu não saiba se os professores foram indagados sobre a participação) na pesquisa. Assim, eu mesma entreguei o questionário, em mãos para cada professor de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais de todas das escolas estaduais de Pará de Minas.

Nesse primeiro momento obtive um retorno de 27 questionários, número que ficou aquém ao esperado por mim, uma vez que o contato frente a frente com os professores solicitando a participação na pesquisa proporcionou uma expectativa de que todos responderiam.

O retorno para recolhimento dos 39 questionários foi realizado pessoalmente. Foi preciso comparecer mais de uma vez em cada escola. Nesse momento vivenciei fortes sentimentos de estranheza e decepção. Os mesmos docentes que tão bem receberam a proposta de pesquisa se recusaram a entregar, insinuaram não ter recebido, tive a percepção de que esses se esconderam pela escola numa perspectiva de não entregar, outros perderam o material (entreguei outro), e dois não se disponibilizaram em receber-me novamente. Mesmo diante de tantas nuances ainda foi possível obter dados para análise da pesquisa.

Coadunado com Oliveira e Moraes (1994), no qual salientam que o questionário como metodologia de pesquisa apresenta alguns limites como: o número reduzido de perguntas para que não crie uma fadiga ao pesquisado; não possibilita um entendimento mais específico sobre uma determinada opinião; bem como se restringe a compreender sobre qual circunstância espacial e social foi respondido. Presumindo esse limite na pesquisa a inserção da metodologia do *World Café* foi planejada como estratégia complementar aos questionários. Por meio dessa dinâmica de condução do grupo, projetava-se uma conversa mais leve sobre o tema, sem a indução de protocolos formais para que os participantes se sentissem à vontade em expor e dialogar sobre seus anseios, perspectivas e opiniões sobre a BNCC.

Assim, uma última pergunta foi inserida no questionário inicial com intuito de saber se professores teriam interesse e disponibilidade para participar da segunda estratégia de coleta de dados da pesquisa, o *World Café*, deixando claro que seria em outro local e momento. Com a proposta do *World Café* pretendia abarcar as 10 escolas e todos os professores das duas áreas selecionadas. Dos 27 questionários retornados, 20 pessoas se dispuseram em participar da segunda etapa da pesquisa, *World Café*, deixando seu contato pessoal (telefone e e-mail).

Segundo Bezerra (2016), o *World Café* se configura como um instrumento de pesquisa inovador, capaz de proporcionar aos participantes uma certa segurança em compartilhar suas ideias livremente, por meio de questões complexas que provocam as pessoas em torno de um tema. Para que o *World Café* possa colaborar na coleta

de dados torna-se necessário um contexto que oriente de forma significativa à conversação segundo Brown (2001 *apud* Fernandes, 2015):

1) Estabelecer o contexto da discussão 2) Criar um espaço acolhedor e lúdico 3) Explorar questões significativas relacionadas ao tema ou problema da discussão 4) Estimular a contribuição e participação de todos 5) Conectar pontos de vista diferentes 6) Escutar percepções 7) Compartilhar reflexões coletivas um método de conversação que busca promover um diálogo significativo acerca de questões complexas, sustentado por um conjunto de princípios que favorecem a construção de um ambiente propício para os participantes falarem e expressarem suas ideias, percepções e trajetórias em torno de uma temática ou problema central. (BROWN, 2001 *apud* FERNANDES, 2015, p. 84)

A utilização da metodologia do *World Café* exige do pesquisador cuidados especiais. Nesse sentido, foi enviado por e-mail e mensagem pelo *Whatsapp* (visto que poucas pessoas atendiam o telefone) um convite comunicando data, horário e local do encontro. O total de cinco professores retornaram o e-mail, descrevendo que se sentiram honrados em serem convidados a participarem da pesquisa e dentre três descreveram que compareceriam ao local e data determinada do encontro

No dia previsto para o encontro (02 de outubro de 2019), todos os cuidados foram tomados, o ambiente preparado como: a organização do espaço, a disponibilização do material teórico, a estruturação de um café e uma pequena lembrança como forma de agradecimento para os professores pela participação. Como a pesquisa é imprevisível, fiquei novamente surpresa e indignada com esse momento. Ainda que os docentes tivessem confirmado presença, nenhum deles compareceu. Vivi um momento de muita angústia, medo e frustração. Senti que não poderia seguir conforme esperava. Naquele momento, fiz várias leituras da situação tentando encontrar uma resposta para a ausência dos professores. Seria problemas com o horário determinado? Deslocamentos? Atividade fora do tempo escolar? Voluntariado? Um desses pensamentos foi a percepção de que os professores não dominavam o assunto e queriam dessa maneira se resguardar de serem julgados. Seria esse um dado? Não consegui saber ao certo o motivo das ausências.

A definição do caminho percorrido para que se tenha como fim atender os reais objetivos da pesquisa se torna provocativa quando se coloca em confronto a realidade e expectativa. Diferentemente das pesquisas de cunho científicas, muitas realizadas em laboratórios e com poucas variáveis, quando se trata de sujeitos, indivíduos

sociais, pensantes recebemos respostas diferentes das hipóteses construídas e delineadas anteriores pela pesquisa.

Quando o problema se encontra ancorado nas ciências humanas, não temos a pretensão de encontrar a verdade absoluta por meio respostas exatas e genéricas, pois após percorrer um caminho estabelecido com cautela nos vemos adentrando em um novo percurso. Esse é o desafio de ser pesquisador, planejar e consolidar a pesquisa de uma outra forma, muitas vezes mediante os conflitos que se somam.

Assim, por pouco desisti da pesquisa, mas como enfrentar os problemas que nela surgem também é um processo, uma nova estratégia foi definida dentro da categoria da pesquisa quantitativa. Entendi internamente, nesse momento que a ausência no *World Café* poderia ser uma forma de não se comprometer com o fato de desconhecer o teor do documento e não querer admiti-lo. Durante análise de dados essa afirmativa foi construída por meio das respostas recebidas.

Gil (2002), nos relata que a pesquisa é flexível quando se trata da consolidação de suas etapas, o pesquisador pode dinamiza-las de acordo com as suas necessidades. Ou seja, no decorrer do processo o tempo delineado anteriormente poderá se estender ou até mesmo a mudança estrutural dos métodos de pesquisa salientará uma nova organização quando essa se depara com barreiras que inviabilizariam a percepção de respostas aos questionamentos anteriores.

Uma terceira tentativa de ampliar a coleta de dados, foi lançada. Novamente entrei em contato por telefone com as pessoas que se dispuseram a realizar o *World Café*, sem julgá-las ou indagá-las pela ausência, salientando que sua contribuição seria de suma importância para esta pesquisa. A pedido dos próprios participantes, novas questões foram enviadas, dessa vez, por meio da ferramenta do *Google Drive*, o *Google Forms*.

Mota (2019), analisa essa ferramenta proveniente do *Google* como fonte de acesso aos mais remotos espaços. Dentre os benefícios da metodologia destaca-se que os participantes podem responder questionários no ambiente em que se encontram bastando ter o *link* de convite e acesso à internet, possibilitando uma agilidade na coleta de dados. A autora descreve que as informações ficam disponíveis e armazenadas para acesso apenas para o pesquisador, os convidados não podem modificar ou apagar as respostas de outros participantes. Desse modo, o *Google Forms* tem se tornado um grande aliado da pesquisa acadêmica uma vez que os dados obtidos ficam disponíveis para realização de uma melhor análise.

As perguntas que seriam lançadas na dinâmica do World Café foram adaptadas para a nova estratégia metodológica e, por conseguinte, enviadas para os 20 professores que aceitaram participar deste momento. Após todo esse esforço, recebi o total de 7 contribuições, os demais não responderam minhas solicitações.

Ao ter todos os dados coletados no campo da pesquisa em mãos, torna-se necessário separar os pontos fundamentais da pesquisa para que se faça análise ancoradas nas referências bibliográficas definidas para o estudo. Categorizar as respostas e fazer análise de conteúdo conforme nos descreve Santos (2012), e a forma de tratamento das informações coletadas em pesquisas qualitativas e quantitativas utilizadas por Bardin nos anos de 1977. Aprimorada durante os últimos cinquenta anos essa técnica de pesquisa se subdivide precisamente em cinco etapas: preparação das informações, modificação dos conteúdos em unidades, classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação.

Feitas todas essas considerações, apresento a dissertação que está organizada em 4 capítulos. Na “Introdução”, capítulo I, o detalhamento da pesquisa, problema, objetivos, justificativa e metodologia. No segundo capítulo, denominado “Educação: contextos, objetivos e reformas curriculares”, realizo um panorama sobre a necessidade de uma consolidação de um sistema de ensino nacional tendo como premissa a reforma curricular, refletindo sobre as políticas públicas intrínsecas a esse objeto. No terceiro capítulo, nomeado: Algumas análises da versão final da BNCC, realizo uma análise da versão publicada da BNCC, intercalando aspectos que decorrem sobre o currículo, avaliação, observando as influências e paradigmas em relação a sua constituição. No quarto, intitulado “Os (des)conhecimentos de professores dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática do município de Pará de Minas sobre a BNCC” apresento os dados da pesquisa, revelando o perfil dos entrevistados, os (des)entendimentos dos professores quanto a Base, as politizações do documento a minimização da autonomia docente, bem como a premência de um parâmetro para legitimar os saberes escolares, fundamentados na presença de mecanismos de controle estabelecidos por meio das avaliações externas. As considerações finais evocam os questionamentos iniciais problematizados, associados aos objetivos da pesquisa, e os resultados obtidos nesse momento é retomado a necessidade e relevância desse estudo para o campo do currículo, estimulando novos debates e contribuições futuras para uma educação voltada para diminuição das desigualdades.

2 EDUCAÇÃO: CONTEXTOS, OBJETIVOS E REFORMAS CURRICULARES

O referente capítulo, tem como intenção provocar reflexões sobre como um currículo único chega ao âmbito da educação nos dias atuais mediante as normativas. O primeiro capítulo discorre sobre as políticas públicas, na tentativa de buscar compreender sobre a BNCC nesse contexto da educação como direito de todos(as).

A educação no Brasil é um direito social presente na Constituição Federal de 1988 e, por meio de um sistema com leis, regulamentos, diretrizes, dentre outros, confere aos cidadãos e cidadãs brasileiros a gratuidade no sistema público, ou seja, para todos, independentemente de sua cultura, gênero, ou condição social. O que de certo modo não garante a minimização das desigualdades uma vez que a organização desse sistema de ensino está imbuída em regras que, muitas vezes, acentuam as diferenças dos indivíduos. Em um sistema que, embora se conceba como comum tanto pela sua organização quanto por sua amplitude, configura-se por influências advindas pelo campo social e nem sempre são isentas de intenções ou interesses de grupos.

Essa organização nos remete a uma espécie de seleção social. A seleção denominada por Weber (1997), trazia a educação como importante fator para essa ação:

O âmbito da influência com caráter de dominação sobre as relações sociais e os fenômenos culturais é muito maior do que parece à primeira vista. Por exemplo, é a dominação que se exerce na escola que se reflete nas formas de linguagem oral e escrita consideradas ortodoxas. Os dialetos que funcionam como linguagem oficial das associações políticas autocéfalas, portanto, de seus regentes, vieram a ser formas ortodoxas de linguagem oral e escrita e levaram às separações “nacionais” (por exemplo, entre a Alemanha e a Holanda). Mas a dominação exercida pelos pais e pela escola estende-se para muito além da influência sobre aqueles bens culturais (aparentemente apenas) formais até a formação do caráter dos jovens e com isso dos homens (WEBER, 1997 p.172).

De maneira muito discreta, a importância dada a certos tipos de conduta e conhecimento perpassa pela aprovação e interesses de organizações, que não se abstém de intenções perpetuando assim o controle. A educação passa a ser um desses mecanismos que transfiguram suplementos para uma valorização de um grupo social enquanto minimizam outros, a fim de estabelecer a hegemonia. O que parece muitas vezes irrelevante acaba favorecendo a continuação de uma sociedade posta.

Embora Weber (1997) expresse a educação como contingente que se desenvolve tanto na família quanto na escola, é nessa instituição formal de ensino que se legitima e delimita o que é supostamente essencial para uma sociedade desenvolvida, adotando em suas práticas, limites, formas de controle e organização para um todo. Com decorrer do tempo os indivíduos são selecionados a fim de preencherem posições por meio de requisitos específicos. Fatores nos quais se consolidam sorte e qualidades pessoais essenciais para aquele determinado período.

As qualidades pessoais estabelecidas inicialmente por meio da dinâmica escolar estão correlacionadas à prevalência de esforço, aptidão intrínseca ao indivíduo. Existe, nesse direcionamento, uma meritocracia implícita e seletiva no âmbito escolar. Bourdieu (2002), em seus estudos e reflexões nos direciona a perceber que alunos advindos de classes sociais menos favorecidas implicam um menor desempenho escolar. Nos revelando a tendência antidemocrática e classista que permanece no sistema de ensino em vários países, inclusive o nosso, ainda nos dias atuais.

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a 'distinção' – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade, mediante um conjunto de diferenças sistemáticas (BOURDIEU, 2002, p.72).

Ao observar as diferenças congêneres nas ações referentes ao ensino os estudantes de origem burguesa encarnam a expressão do dom direcionando ao trabalho intelectual. Esta relação é resultado da vivência familiar adquirida por meio do capital cultural.

A maneira como se organiza a maioria das escolas favorece esse distanciamento entre aqueles direcionados a prosperarem no trabalho intelectual dos demais que não tiveram a oportunidade de usufruir de capital cultural prestigiado socialmente. Essa relação proporciona um distanciamento ainda maior quando se insere alunos no meio escolar nos quais lhe é exigido atributos intelectuais e anímico, ou seja, fora de sua realidade de vida. Essa prerrogativa diferencia os estudantes que não se encaixam nessa organização fazendo com que estes depreendem de um esforço maior que os demais para aprender e continuar sua trajetória escolar.

Existe uma tendência em conferir os sucessos escolares a um dom ou até mesmo um mérito por dedicar ao ato de aprender. Essa conotação sedutora justifica as desigualdades existentes no campo escolar. Diz Bourdieu (1999):

Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de 'dons' ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em 'distinção de qualidade', e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 1999, p. 58).

Potencialmente reconhecido como um local que se define como diminuidor das desigualdades sociais e culturais, a escola passa a ser um espaço de perpetuação e reforço das disparidades sociais a partir de escolhas definidas pelos detentores do poder econômico, que são legitimadas socialmente. A maneira como se confere a validade e prevalência dessas diferenças ocasionadas está imbuído na organização do sistema de ensino. Essa passa a ser fonte de dominação e defesa de interesses, sobretudo ligados a manutenção do poder e do capital, possibilitando a inserção de ideologias e convicções para garantir vantagens e benefícios.

Bourdieu (1999) deixa evidente que a separação dos conteúdos escolares se torna relevante ou não no sistema educacional ou campo científico quando um grupo influente socialmente o julga e separa.

Esse fator se torna evidente quando entramos em uma sala de aula e ao passar do tempo percebemos que os alunos com menores condições sociais demonstram uma dificuldade muito maior em permanecer na escola, pois na maioria das vezes eles trazem consigo elementos sociais, culturais e econômicos que comprometem significativamente seu aprendizado. A falta de condições mínimas sociais de existência, distancia esse indivíduo da possibilidade de ter contato com capital cultural, devido à falta de recursos financeiros entre outros componentes. Esse distanciamento, muitas vezes, diverge dos conteúdos explorados dentro das salas de aulas, no qual não se parece com sua realidade. Não faz sentido estudar algo ausente em seu cotidiano. O aluno, desse modo, não vê sentido naquele conhecimento.

O final desse processo de uma escola distante da realidade do aluno culmina, em alguns casos, com o abandono do ensino fundamental, aumentando os índices de evasão escolar. É a negação do direito à educação considerado básico pelas legislações. Segundo o Censo escolar realizado no Brasil no ano de 2019, divulgados

pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), (BRASIL, 2016), 1,9% dos alunos do ensino fundamental dos anos finais abandonaram a escola, sendo que 36,5% dos jovens com a idade de 19 anos não concluíram o ensino médio. Esses fatores nos fazem questionar sobre as políticas e as condições sociais oferecidas no contexto escolar para o aumento das diferenças e desigualdades condicionadas pelo sistema público de ensino brasileiro.

Branco *et al.* (2018), apontam um dos caminhos para trazer possíveis mudanças nesse contexto. Segundo os autores,

[...] repensar no papel da escola frente a sociedade, de modo a garantir não apenas a transmissão de conhecimentos ou desenvolver habilidades e competências, mas desenvolver a criticidade, a inserção social, a emancipação do cidadão e a superação dos discursos hegemônicos neoliberais. (BRANCO *et al.*, 2018, p.12)

Repensar, fazer diferente do que se ensina nas escolas está intimamente ligado a entraves de grupos sociais dominantes por meio de várias ações. Entre eles está a subscrito os currículos escolares que por vezes, determinam sua verdade e controle, uma vez que, sabemos, ele é um campo de disputas. Freitas (2012), argumenta que, atentos a esse monitoramento, os reformadores empresariais percebem a presença de elementos centrais em nome da eficiência econômica no campo do currículo mínimo e adverte:

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (FREITAS, 2012 p. 389)

Essa perspectiva sobre ensinar o básico interfere e modifica leis, decretos, programas, a fim de elucidar mudanças em uma estrutura que insiste em acompanhar a perspectiva dos reformadores empresariais baseados na tendência de mercado. Nadal (2009), argumenta que a questão curricular está presente nos discursos políticos na perspectiva de melhoria educacional. A realidade presente mostra que essas mudanças não tem conseguido reverter a presente situação em que se encontra a educação no Brasil. Isso tende a ser agravado à medida que as leis que

regem o sistema de ensino público caminham para seguir negando e ampliando as desigualdades e assumindo uma postura voltada para o discurso neoliberal.

2.1 Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 a BNCC

Para entendermos o processo de constituição de uma BNCC em nosso país e sua homologação, torna-se necessário a compreensão de algumas leis que interferiram nas expectativas referente o que vem a ser e constituir a educação básica no Brasil.

No ano de 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conhecida como LDBEN, Lei 4.024/61. Essa Lei foi debatida e elaborada no contexto após a queda do Estado Novo (1937-1945), mas somente foi promulgada em 1961. A LDBEN de 1961 garantiu que as verbas públicas fossem direcionadas aos estabelecimentos de ensino da união, dos estados e dos municípios do país. Em seu art. 12 compreendia que: “os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.” Podemos perceber que a organização curricular preconizava uma forma não rígida como foi estabelecida posteriormente durante a política estabelecida pelo militarismo a partir do ano de 1964.

Como nos relata Ghiraldelli (2006), após o Brasil ter um grande avanço em relação às políticas educacionais, os anos posteriores, de 1964 a 1985, período governado por um regime militar, houve a elaboração de decretos e leis na educação a fim de estabelecer o controle sobre o que seria ensinado nas escolas do Brasil, o que relativamente estaria em jogo os interesses de incutir nos currículos questões a serem valorizadas nessa época. A fixação das matérias do núcleo comum e domínio dos conteúdos que poderiam ser lecionados nas Instituições de ensino de 1º e 2º graus se deu principalmente por meio dos livros didáticos distribuídos pelo governo federal em todo Brasil.

Com o fim do regime militar e o anseio da população brasileira pela (re)democratização do país, em 1988, após muitas lutas, uma nova Constituição Federal foi promulgada preconizando os direitos sociais que antes não existiam. Durante sua elaboração, conforme nos descreve Romanelli (2001), muitos debates, movimentos populares se estendiam em todo o país.

Nessa constituição, o capítulo que se refere à educação, em sua modalidade básica a considera um direito público, subjetivo, e, que deve ser garantido a todos os cidadãos brasileiros como nos relata Cury (2008). Com vistas a um ensino gratuito e laico no artigo 30, e inciso VI, deixa claro a quem compete, o financiamento, a elaboração das orientações e determinações oficiais, a saber, essas são atribuições provenientes da União, como exposto na CF de 1988: "Art. VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental". (BRASIL, 1988, p. 34).

Para que houvesse essa garantia a todos os cidadãos a Constituição de 1988 determinava a necessidade de preconizar o que seria imprescindível para organização da educação de todo o país. No que tange à discussão dos currículos, podemos destacar no capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na sessão I, da Educação, o artigo 210 a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental a fim de garantir uma formação básica comum a todo o país.

Esse documento se torna um marco no âmbito educacional portanto essa legislação carecia de mais especificações para organizar e desenvolver o trabalho nas Instituições escolares. Então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9394/96 trata da educação nas instituições próprias, ela detalha de maneira consistente a organização e fundamentação das várias instâncias do ensino. Não se trata da primeira LDBEN do país, mas é necessário salientar que ela assegura inúmeras garantias que antes não eram nem se quer mencionadas nas anteriores no que se refere a organização do ensino brasileiro.

De maneira mais palpável a questão curricular é reportada mediante seu artigo 26 se reafirmando a necessidade de um currículo comum:

Art. 26: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 19).

Para que a lei tome forma concreta, a fim direcionar esse complexo sistema educacional, não basta somente estar inscrito em artigos e incisos. Existe uma intensa mobilização de ações para que essas normativas se materializem e assim minimize lacunas ou indagações sobre a perspectiva do que vem a ser educação no Brasil. Nesse sentido, uma dessas ações foi a promulgação dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN's). Assim, entender como todo esse processo influenciou e ainda influencia as atuais reformas educacionais, apresentar uma discussão acerca da elaboração e implementação dos PCN's, faz-se necessário. Branco *et al.* (2018), descreve sobre os PCN's na perspectiva alinhada as demandas correspondentes a década de 90:

Alinhado a LDB promulgada em 1996 e com as demandas educacionais que desencadearam na década de 1990, o MEC iniciou um programa de reforma nacional da Educação no Brasil. Um dos principais objetivos era promover uma reformulação curricular da educação básica. Assim os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram elaborados como um material de orientação e suporte, configurando um documento norteador da educação básica. (BRANCO *et al.*, 2018, p. 87-88).

Segundo os autores, os Parâmetros aconteceram sem levar em consideração o diálogo, revelando um curto prazo para debates para formulação centralizando as decisões do currículo. De acordo com Falleiros (2005), esse processo foi coordenado por César Coll, idealizador da reforma educacional espanhola, importando o modelo para o Brasil. O que causou uma eminente falta de participação dos professores na elaboração do documento.

Bonfim *et al* (2013) *apud* Chaddad (2015), realiza uma forte crítica em relação aos PCN's salientando que o número de pesquisadores foi insuficiente para um projeto de cunho abrangente e a partir desse aporte descreve:

Quem assina estes documentos são pesquisadores menos experientes com titulação incipiente, pelo menos na época (alguns funcionários do Ministério da Educação e Cultura - MEC), ainda com pouca participação efetiva da comunidade acadêmica na sua elaboração. O que se pode inferir sobre a construção destes Parâmetros Curriculares Nacionais é que em nenhum momento buscou-se contemplar o processo democrático, pelo contrário, sua elaboração encerra em si a instrumentalização do processo - a razão instrumental, em detrimento de uma construção crítica e emancipatória. (BONFIM *et al*, 2013, *apud* CHADDAD, 2015 p. 12).

Essa crítica deixa claro que embora o conteúdo dos Parâmetros queira transparecer um processo de debates, democrático e participativo não se passou de uma organização restrita e substancial com a participação de escolhidos políticos. Vale destacar que essas ações nem sempre tendem ao coletivo ou incorporação de estudos recentes no campo da educação o que muitas das vezes predomina o interesse de grupos distintos.

Na formulação dos Parâmetros, o autor Branco *et al* (2018) confirma a existência de uma forte atuação de grupos vinculados ao capitalismo que tendenciaram a sua dinâmica, essas ações procuravam dar respostas às demandas e necessidades da economia brasileira o que influenciou todo o processo de reestruturação desse currículo:

Essas estratégias estavam alinhadas com a necessidade de novos processos de trabalho, da organização do capital flexível, exigindo também uma reorganização do Estado e de Instituições públicas, para que fossem capazes de dar suporte aos ideais neoliberais. Flexibilização controle e privatização se tornaram palavras de ordem. Assim o Estado detentor do poder de decisão, influenciado por organismos multilaterais, converte a educação em mercadoria por meio das medidas neoliberais. (BRANCO *et al.* 2018 p. 88).

Assim, como referenciado por Branco *et. al.* (2018), a educação passa a ser tratada como mercadoria, numa concepção de competição orientando o trabalho do professor. O aluno é visto como cliente e não como parte constitutiva da escola que dialoga e decide em conjunto o que caminho se deve traçar.

Segundo Jacomelli (2007), a educação escolar nos Parâmetros é pensada como forma de conservar as relações de exploração vigente, inserir valores, nivelar discursos, fazendo com que os indivíduos aceitem de forma natural o agressivo sistema capitalista com suas desigualdades seja no âmbito econômico, social, cultural entre outros.

Os PCN's foram publicados nos anos 1997 e 1998 após inúmeras discussões no âmbito nacional por parte dos envolvidos na área educacional, opiniões divergentes e favoráveis (partindo de uma norma constitucional) de um documento orientador curricular, tornaram-se verdadeiros contrapontos.

Um desses contrapontos são assumidos mediante a introdução dos Parâmetros no qual se insinua que toda sua elaboração transcendeu um caráter participativo e colaborativo, o que difere dos relatos dos autores como Bonfim (2013), Chaddad (2005), e Branco *et al.* (2018). Assim os PCN's descrevem que:

A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento. Os pareceres recebidos, além das análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo dos documentos, em

sua quase-totalidade, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada. Além disso, sugeriram diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais, as quais estão sendo incorporadas na elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (PCN's, 1997, p. 15).

Branco *et. al.* (2018), afirmam que as reformas educacionais são formalizadas diferente dos discursos contidos nos PCN's desconsiderando o entendimento do currículo como política cultural, limitando as possibilidades de superar o pensamento hegemônico. Assim, os PCN's foram publicados em meio a contradições, com a função de orientar os professores das diferentes redes de ensino em todas as esferas educacionais, quanto as finalidades, objetivos, conteúdos metodologias e processos avaliativos de cada disciplina garantindo um referencial de qualidade para educação do Ensino Fundamental. A qualidade imbuída nesse aspecto condiz com a melhoria dos indicadores que medem o desempenho dos alunos nas avaliações educacionais.

Esse documento foi entendido como tendo um caráter dual, pois embora deixe claro se tratar de uma referência para construção de currículos específicos para cada localidade, sua implementação se tornou praticamente ultimada quando se exigia dos alunos das escolas públicas, notas suficientes de uma boa educação nas avaliações de larga escala conforme nos relata Lessa (2012).

Branco *et al* (2018), atestam que os PCN's compõem um instrumento normativo, justificada pelo cumprimento do artigo 210 da LDBEN, associado à demanda ocasionada pela melhoria da educação brasileira frente as variadas reformas educacionais que se realizavam nos estados e municípios do país. Essa eminente preocupação centraliza e paralisa de certo modo as reformas curriculares pelo Brasil na tentativa de canalizar e atenuar as diferentes visões que a educação possa proporcionar.

Uma dessas tentativas de prover uma única visão de mundo no processo da educação pode ser descrita pela inserção de grandes empresas ancorados a projetos educacionais dentro das Instituições escolares públicas. Falleiros (2005) consegue descrever essa possível limitação, por meio da influência de setores privados vinculados a grandes empresas como a Belgo Mineira, Souza Cruz, dentre outras, que na tentativa de assumir a tarefa de implementação de ideários e valores se incutiram nas escolas, por meio de projetos embasados nos PCN's.

Observa-se por meio dessas iniciativas supostamente “neutras,” uma via de acesso do setor empresarial às políticas públicas educacionais, baseados no espírito capitalista, possibilitando a intervenção direta nos currículos, na seleção de materiais, e na gestão de recurso nas escolas públicas. Dessa forma, Branco *et al* (2018) descrevem:

Verifica-se, assim, que os PCN's configuram-se em uma importante via de acesso do setor empresarial as políticas públicas educacionais, baseando-se nos valores do projeto capitalista contemporâneo de sociabilidade e favorecendo a possibilidade de intervenção direta das empresas no currículo, na seleção de materiais e na gestão dos recursos das escolas públicas brasileiras. (BRANCO *et al.* 2018 p. 91)

Os autores complementam salientando que os PCN's são marcados por formar uma consciência neoliberal nos alunos, incutir valores ideologias fixar controle sobre os indivíduos fazendo com esse se torne nulo em uma sociedade tão individual e desigual.

Há de destacar que os PCN's, considerado como inovadores e capazes de mobilizar ações para melhorar o rendimento dos estudantes nas avaliações externas, como seu principal objetivo, passaram a não atender as reais expectativas das políticas educacionais no Brasil neste momento. Sobre essa discussão, afirma Lessa (2012):

As orientações dos Parâmetros receberam e recebem muitas “marcas” até chegarem à dimensão prática da escola. Elas se chocam com as estruturas de poder, com as redes de relacionamento, com as experiências individuais e coletivas dos sujeitos que ali atuam, passando por sucessivos processos de negociação no coletivo escolar e no trabalho individual de cada professor. (LESSA, 2012 p.39).

À medida que as ações, controvérsias se modificam, instaurando profundas mudanças políticas, sociais, e mercadológicas a proposta curricular dos PCN's passa a não atender as demandas. Branco *et al* (2018), complementa, salientando que devido a determinação do MEC de não considerar os PCN's um documento obrigatório e por não atender as expectativas dos educadores esse não obteve adesão e não logrou êxito em se tratando da reestruturação da formação de professores e formulação de material didático.

Diante esse contexto, Cássio (2019) salienta uma nova necessidade (advinda de interesses de grupos) de uma convergência curricular que possibilitasse aliar-se

as avaliações de larga escala, juntamente com programas governamentais de distribuição de livros didáticos, baseados naquilo que seria essa nova concepção curricular única e então obrigatória.

Observa-se que iniciativas para atender as novas demandas se convergem para a organização de um novo currículo. Assim, em 2010, um grupo de especialistas, organizações, conselhos da área de educação reuniram-se discutindo o direcionamento da educação básica (infantil, fundamental e médio) elaborando um plano decenal com força constitucional, ou seja, é independente da organização governamental, ultrapassa governos. O debate do atual Plano Nacional de Educação (PNE) iniciou por meio CONAE e culminou com aprovação do Congresso Nacional. Instituiu o (PNE) por meio da Lei nº13.005 de 25 de julho de 2014 com vigência de 10 anos contemplando 20 metas a serem incorporadas para uma educação de qualidade. O currículo único que vinha sendo discutido antes do PNE, tomou força, assim Macedo (2014), observa a relação estabelecida no qual se articulou as políticas educacionais para a constituição de uma BNCC. Macedo (2014), descreve:

No que tange às bases nacionais comuns, as articulações políticas culminaram com a reiteração de sua necessidade no Plano Nacional de Educação (PNE) finalizado em 2014. O documento distingue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de DCN e define que “União, Estados, Distrito Federal, e Municípios [devem pactuar] (...) a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental.” (MEC, 2014, meta 2). No PNE (MEC, 2014), a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito a universalização do ensino fundamental (meta 2 e 3); a avaliação e ao Ideb (meta 7); e a formação de professores (meta 15). (MACEDO, 2014, p.1535)

A formulação e a necessidade da Base Curricular Comum (BNC) procuraram inserir objetivos e direitos de aprendizagem em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que ocorreu no ano de 2010. Com o objetivo de um ensino comum, a partir dos dois documentos a BNCC tem como premissa delinear os conhecimentos ditos essenciais nos quais todos os estudantes brasileiros têm de se apropriar durante sua trajetória escolar. De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018), os defensores da Base argumentavam que com esse currículo teríamos a possibilidade de superar as desigualdades na formação dos estudantes e a qualidade deficiente da Educação.

Entretanto, observa-se, que em relação as 20 metas do PNE (2014 – 2024) apenas aquela no qual se trata da formulação de um currículo único de caráter

nacional (pactuado com a integração de todo ente federativo independente de seu caráter público ou privado) recebeu mais investimento para sua formalização.

Branco *et al* (2018), salientam a eminente necessidade de se refletir a condição que se constitui a definição de ser professor e aluno, enfatizando o papel da escola frente um currículo único. Os autores afirmam que o Brasil tem passado por várias reformas educacionais sem conseguir superar paradigmas antigos não avançando na consolidação de um estável Sistema Nacional de Educação. Desse modo Zanatta (2017), complementa:

Na proposta atual, uma leitura dos documentos oficiais mostra que a implantação da BNCC se soma a outras iniciativas que possibilitarão promover a estabilidade das políticas educacionais, como exemplo disto, a implantação do Sistema Nacional de Educação (SNE). A interpretação dada é que qualquer melhoria da qualidade do sistema de ensino é resultado de um processo contínuo e articulado entre os entes federativos: municípios, estados e distrito federal. (ZANATTA, 2017 p.15-16)

A BNCC é uma configuração que envolve a vida acadêmica de mais de 50 milhões de estudantes que se encontram em instituições públicas e privadas. A justificativa para um novo currículo vem por meio de especialistas jurídicos no qual argumentam, que a BNCC é requisitada pela Lei de diretrizes e Bases 9394/96 e pelo artigo 210 da Constituição de 1988.

No ano de junho de 2015, ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff, apesar dos teóricos favoráveis e contrários a elaboração de uma base comum, teve início a elaboração de um modelo piloto para a consolidação de uma possível BNC¹ (Base Nacional Comum). De acordo com Branco *et al* (2018), o primeiro Seminário Interinstitucional para elaboração do documento reuniu especialistas e assessores. Um comitê composto por 314 assessores e especialistas de todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino, representantes de diferentes municípios, estados e o Distrito Federal. Foi delegado a esse comitê a proposta de realizar a definição de conteúdo mínimos a serem ensinados nas escolas de todo o país conforme descreve os autores Neira e Souza Júnior (2016).

Surge a iniciativa de um documento comum atento a formação de uma sociedade e sujeitos atentos a outras demandas e realidades, impostas no século XXI,

1 Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi a ação que marca o procedimento de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base.

inclusive do domínio das novas tecnologias as digitais. A BNCC articulada com documento anterior (PCN's) propõe de inovador em seu texto uma ideia de atualização em relação as “pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)”.

Assim, no governo democrático da Presidenta Dilma, foi elaborada a primeira versão do documento e aberta para consulta pública entre setembro de 2015 a março de 2016. Docentes, especialistas e sociedade civil tiveram a oportunidade de realizar análises e sugestões. A intenção era de garantir um envolvimento democrático na decisão dos conhecimentos essenciais e proporcionar um maior número de opiniões, participações. O documento ficou disponível na web para receber as contribuições advindas da sociedade para possíveis reformulações.

Tutoriais foram disponibilizados nas mídias sociais a fim explicar como deveria ser a participação na consulta pública. O interessado fazia um cadastro prévio e encontrava especificada a categoria na qual poderiam contribuir. Eram disponibilizadas três categorias de acordo com Brasil (2016): (1) indivíduos: estudantes do ensino fundamental ou do nível superior, professor da educação básica ou do nível superior de educação, pai e ou responsáveis pelos estudantes e ou outros; (2) Organização (sociedade científicas e demais organizações; (3) Escola (diretor, coordenador, representante de escola).

Segundo as fontes divulgadas pelo MEC (BRASIL, 2018), a consulta pública gerou mais de 12 milhões de contribuições. No Portal foram cadastrados 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas. O que após as pesquisas de Bigode (2019), geram uma incerteza frente a esse expressivo número de participações. Os autores demonstram que a participação no qual marcou a primeira versão não se passa de um discurso sedutor a alusão democrática, descrevendo que a forma como foi computado essas participações gerou um número maior do que realmente intercorreu.

Segundo o autor, a ferramenta de consulta possibilitava a escolha de alternativas (concordo, sem opinião, concordo fortemente, discordo e discordo fortemente) e logo após no tratamento de dados utilizou-se de uma estatística que comprometia a real participação de modo que inflava o número de contribuições. Este autor deu um exemplo desse ocorrido no conteúdo de Matemática:

A ferramenta de consulta dava aos interessados a possibilidade de escolher entre cinco alternativas e no tratamento dos dados utilizou-se de uma estratégia esperta que anabolizou os números da consulta. Este autor que, por exemplo interagiu com a plataforma lendo e se posicionando em relação aos 243 verbetes de Matemática da primeira versão da Base, foi contado pelo MEC como se representasse 243 indivíduos. (BIGODE, 2019 p. 126)

Sintetizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), as contribuições recebidas com a consulta pública subsidiaram a elaboração da segunda versão da Base disponibilizando e publicado em maio 2016 para debate público.

É interesse notar que a primeira versão continha 300 páginas e já era considerada um documento extenso. Entretanto, a segunda superou a primeira, passando a ter 600 páginas, o que, de certo modo, subteende-se à ideia de que, muitas das mais diversas vozes que contribuíram para a formalização desse documento, foram ouvidas se tornando uma referência legitimada.

Reuniões, palestras e fóruns foram realizados em vários estados por meio das Secretarias Estaduais de Educação, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o objetivo de impulsionar, discutir e difundir a segunda versão da BNCC pelos estados e municípios do Brasil.

Bigode (2019) apresenta um jogo de cena usado para ludibriar os educadores para uma falsa contribuição nos 27 seminários estaduais de discussão da segunda versão. O autor adverte que os grupos de discussão estavam limitados a 10 professores por disciplina. Os docentes que participaram desse momento eram indicados por diretores de ensino, não obtendo sequer o direito de escolher quem poderia representa-los. Diz o autor:

A dinâmica da tal audiência repetia a estrutura da plataforma digital aos presentes cabia apenas optar entre as citadas alternativas. Um aspecto curioso deste encontro foi que o grupo de Matemática do Ensino Fundamental rejeitou praticamente todos os itens do modo como estavam propostos, mas suas considerações desapareceram dos relatórios elaborados pela equipe do MpB, Undime e Consed. (BIGODE, 2018, p. 126)

Durante o processo de consolidação e finalização dessa versão, o Brasil foi acometido por um novo golpe político, orquestrado por forças conservadoras e de direita, no qual culminaram com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. O golpe teve impactos em vários segmentos da vida social

brasileira sendo a educação um dos principais alvos² do novo projeto de sociedade em curso. Um desses impactos foi a definição dos passos a serem delineados para elaboração da BNCC que ressentiu significativas mudanças. Micarello (2016) já sinalizava que a fragilidade democrática estaria influenciando diretamente o prosseguimento da segunda versão da BNCC:

São abordados, ainda, alguns avanços e limites dessa segunda versão do documento e apontadas as ameaças ao processo democrático de sua elaboração no contexto de crise política atual, no qual o estado democrático de direito se encontra em risco. (MICARELLO, 2016, p.61).

As discussões sobre a segunda versão aconteciam pelo país (embora centralizadas e suspeitas de participação) quando o momento político no país, influenciou o novo formato do documento evidenciando uma Base menos flexível mais enrijecida. Essa limitação ocorreu devido as fortes influências externas geradas pela mudança de postura política do então presidente Michel Temer. Carreira (2019), salienta a atuação de forças políticas de setores ultraconservadores, vinculados a religião e a economia, na atuação da formalização da BNCC, o que resultou no enfraquecimento em relação a defesa dos direitos humanos e combate as discriminações.

Silva (2019) considera que em meio ao processo de elaboração da BNCC muitos embates foram travados sobre os limites colocados diante da eminente pressão em elaborar o documento, o que não possibilitou que alguns temas fossem mais esclarecidos ou melhor elaborados, quando se tratava de um coletivo.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), durante um colóquio realizado no ano 2016, realizou fortes críticas quanto ao processo de organização adotado pelo MEC para finalizar a Base. A Associação apontou eminentes falhas inserindo a percepção de que não houve um amplo debate sobre o documento o que deixou de lado professores, gestores e estudantes ficando a decisão nas mãos de novos especialistas selecionados pelo MEC, obviamente com posturas políticas diferentes dos primeiros. A influência foi ainda maior de Fundações ligadas a

² Podemos inserir uma nova postura educacional divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib, intitulado de Programa Escola sem Partido, ou apenas Escola sem Partido. Um movimento político criado em 2004 no Brasil defende que são contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" nas escolas. Uma das diretrizes desse projeto consiste na prática de afixar nas escolas um cartaz com uma lista estipulando os deveres do professor. Os docentes e especialistas da área educacional criticam duramente o movimento

fortes setores empresariais nas quais incutiram uma modificação da perspectiva do que vem a ser a educação.

Essa escolha foi permeada de interesses uma vez que a presença de setores empresariais incidiu em obter benefícios por meio da educação, pois, é sabido que um golpe político abre espaço para uma nova linha de pensamento. Efetivamente foi o que ocorreu. A primeira e a segunda versão da BNCC estabeleciam o documento como ponto inicial de auxílio, uma orientação para os professores dos estados e municípios, sugerindo que fossem observadas as particularidades, necessidades de cada local e contexto e, não como currículo mínimo a ser seguido por toda esfera nacional. Nesse sentido Bigode (2019), realiza uma forte crítica afirmando que:

Para não ter que assumir sua faceta intervencionista de padronizar os sistemas estaduais, os representantes das organizações sociais vinculadas às grandes empresas e o próprio MEC insistem que a base não é currículo que a base é um conjunto de normas, que currículo é ação e que o conteúdo da base representa apenas 60% do currículo, que ficará a cargo dos estados. Mas os currículos dos estados terão que incluir a base, caso contrário seus alunos correrão o risco de não obterem “bons” resultados nas avaliações nacionais. (BIGODE, 2019, p.141)

Inicialmente a proposta da Base não tinha como pretensão de ser um documento obrigatório, conforme nos relata os autores Neira, Junior, e Almeida (2016):

A BNCC, ao menos na sua primeira e segunda versões, foi concebida como um ponto de partida e não um currículo mínimo. Seu intuito era apoiar os sistemas na calibragem das propostas existentes. Não se tratava de uma relação de conteúdos a serem ensinados obrigatoriamente em todas as escolas. Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. (NEIRA, JUNIOR e ALMEIDA 2016 p.32)

Neira (2017), afirma que da segunda para terceira versão, houve um retrocesso pedagógico referente às mudanças realizadas no documento, desrespeitando o processo democrático e denuncia a existência de uma incompatibilidade entre o que se anuncia e o que realmente propõe. Além desse retrocesso, na terceira versão podemos destacar uma significativa modificação, configurando a educação brasileira ao alinhamento das avaliações internacionais. Segundo Bittencourt (2017):

A introdução recupera a justificativa legal da BNCC, citando documentos e resoluções curriculares em vigor, o que já se fazia presente nas versões anteriores. Em seguida, explicita e justifica a adoção das competências a

partir de dois grandes argumentos: o fato de que esta escolha se faz presente em inúmeros documentos curriculares de estados e municípios brasileiros e ainda que este é o enfoque adotado pelas avaliações internacionais que, por sua vez, seguem os princípios da OCDE, que coordena o Pisa e a UNESCO. (BITTENCOURT, 2017, p.564).

Podemos supor que a preocupação da maioria das propostas curriculares no Brasil é elevar a proficiência dos estudantes nas avaliações externas (Pisa, ANA, Prova Brasil, dentre outras) que mensuram o conhecimento dos estudantes em determinado nível de ensino. Há de se dizer que existe nesta ação uma concepção de avaliação como medida, que pretende hierarquizar os estudantes do país, pois apenas um grupo da sociedade, a saber, oriundos da elite, maioria de escolas particulares, tem condições de realizar com eficiência estes testes. Ou seja, a discussão não é meritocrática e sim, de condições diferenciadas de acesso da população brasileira. Além disso, Freitas (2013), afirma que outro enfoque dos testes avaliativos é o interesse financeiro de grandes editoras na reprodução de livros didáticos e apostilas preparatórias para exames como o do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

Medir conhecimentos pelas avaliações em larga escala nos remete aos escritos de Silva (2010), quando analisa estudos realizados nos Estados Unidos por Bobbitt em 1918, que possibilitaram a constituição da concepção de currículo numa perspectiva tradicional, fabril e que atendia uma concepção de educação voltada para a produção no sistema capitalista. Essas análises previam que a formação dos indivíduos deveria ser baseada em uma organização empresarial buscando a eficiência e proclamando a escolarização das massas sociais. O objetivo era a formação de trabalhadores para atuarem de forma dinâmica no mercado de trabalho. A educação passa a ser semelhante ao processo industrial proposto por Taylor que conjectura a produção em escala, padronizada, acelerada e congêneres.

Certamente essa ação fez algum sentido no contexto de um século atrás, mas retomá-la, em pleno decurso do século XXI é, no mínimo, passível de críticas e releituras. O que se espera da educação nesse século e seu contexto?

Em meio a essa reviravolta política golpista a terceira versão da BNCC foi divulgada em abril de 2017, sofrendo mudanças significativas, principalmente no que diz respeito à concepção de educação. As Bases da educação infantil e do ensino fundamental a BNCC foram homologadas pelo Ministro da Educação da época José Mendonça Filho, em dezembro de 2017.

A Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui e orienta a implementação da BNCC estabelece o prazo de 2 anos para sua efetivação no país. No artigo 7º e 8º da Resolução determina que:

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino. Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência à a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado. Artigo 8º Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, [...] (BRASIL, 2017).

A BNCC impõe regras sobre a prática docente e forma de organização escolar por meio de seu rigor em afirmar que esses conhecimentos são legitimados pela sociedade e não carecem de questionamentos ou até mesmo outros direcionamentos. Por ser internalizada dessa forma, a Base está carregada por muitas questões incoerentes tanto na sua formulação quanto na sua implementação. Essa difere de uma educação que liberta, questiona e se dispõe modificar a forma de pensamento.

Diante desse conjunto leis, orientações, decretos, e planos ainda se percebe que problemas que atingem grandes proporções no campo educacional não foram resolvidos. Mais do que modificar o currículo da educação é preciso criar condições de permanência fazendo com que esse jovem se sinta pertencente à escola, dando sentido a sua escolarização e, por consequência, que seria de fato qualidade no ensino. Por meio dessa incisiva, a questão no cunho educacional se observa que algo nas políticas públicas formuladas e monitoradas pela União não caminha bem conforme se espera. Assim coaduno com Branco *et al* (2018), quando afirmam que essas políticas nem sempre são ultimadas por mudanças significativas, visto que se permeia interesses distintos por meio de um discurso neoliberal:

Assim o neoliberalismo atua de forma a moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma Educação pública como um espaço de exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes. (BRANCO *et al*. 2018, p. 22).

Torna-se fator evidente que em meio a tantas manifestações sobre a verdadeira educação para todos, essa ainda caminha a passos lentos no país. Veiga (2009) aponta um fator que indica um caminho promissor relatando que a educação deve se comprometer em sustentar dois eixos, a igualdade e inclusão, para orientar e estabelecer caminhos capazes de impulsionar mudanças e melhorias. A autora salienta que:

Para tanto há necessidade de se fortalecer as condições de acesso, sucesso e permanência do aluno na escola, bem como o desenvolvimento de estratégias para integração de diferentes instituições da sociedade e investir, simultaneamente, na educação básica e na educação superior. (VEIGA, 2009, p. 168)

No entanto, o caminho no qual direciona as políticas públicas do país tem tendenciado que a qualidade da educação está atrelada a progressão de desempenho dos alunos frente as avaliações externas e do fluxo escolar. Essa medida de qualidade reflete quase que automaticamente nas decisões de currículo com o intuito de melhorar os níveis de proficiência dos alunos, pois, por meio de um currículo, então definido e orientado, insere-se expectativas que vão muito além de sua organização, como Veiga (2009) destaca para melhorar a educação é necessário investir no âmbito conjunto que envolve o sistema de ensino.

Assim com a implementação da Base, o currículo escolar passa a ocupar o centro da mudança com o objetivo de promover o direito de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. A fim de entender mais como esse documento pretende se materializar para alcançar seu objetivo, passo analisar as considerações que impossibilitam a dinâmica de um currículo único para garantir a educação para todos(as).

3 ALGUMAS ANÁLISES DA VERSÃO FINAL DA BNCC

Como já dito, várias foram as alterações nas versões anteriores da BNCC e que culminaram no documento final. De fato, a BNCC apresenta uma dinâmica sobre o que vem a ser educação, diferente da perspectiva almejada por pesquisadores que reflete desse modo as incompatibilidades de um documento único para todo o país. São inúmeras as considerações que salientam a impossibilidade de um currículo igual para toda educação brasileira. Diversos autores fazem análises dessa impossibilidade. Lopes (2018), considera que:

A pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social a educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. (LOPES, 2018, p.25)

Alves (2014), atesta a impossibilidade de um currículo único, na perspectiva de consolidar uma política paliativa para resolução de problemas (evasão, repetência, formação dos professores...) de grande complexidade. Segundo a autora, a Base paralisa discussões sobre uma educação que realmente contemple todas as questões que incorporem uma educação com condição de melhoria e garantia a todos os estudantes. Nesse sentido, as discussões que vinham ocorrendo sobre uma escola mais democrática, participativa, que se objetivava em aproximar a escola com as necessidades e prioridades dos alunos, responsáveis e equipe pedagógica passa a ser fragilizada com a estrutura de um currículo único a ser delineado durante a trajetória e o contexto escolar.

Correa (2019) argumenta que toda mudança na educação requer nossa atenção principalmente quando nessa, no caso a BNCC, estão envolvidas questões políticas em suas produções.

Entretanto como toda reforma educacional, o processo ocorre de forma muito complexa, frente às várias questões envolvidas com o ensino, como as questões financeiras, relações de poder, interferências externas e interesses políticos. (CORREA, 2019, p. 98)

Nessa direção o campo educacional não está isento de influências políticas, financeiras e de poder que interferem diretamente no chão das escolas, nos sujeitos pertencentes e envolvidos nesse contexto.

Por se tornar um documento normativo, entender o sentido ideológico, político e social torna-se necessário uma vez que ao longo de sua elaboração foram banidas discussões envolvendo questão de gênero e até mesmo uma intensificação no desenvolvimento de uma educação voltada para o mercado de trabalho.

Dessa forma, Cássio (2019) reflete sobre a relação intrínseca entre o contexto político e BNCC e analisa que após o impeachment de Dilma o documento toma um novo rumo e passa a ser orientado pela pedagogia das competências, que não se trata de termo novo, essa dinâmica já havia sido impressa e utilizada nos PCN's.

A BNCC tem uma estrutura apoiada a política neoliberal com uma representação simplificada do termo competência, destacado ao longo de todo o documento no total de 258 vezes, define que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017 p. 8)

A adoção do termo competência pela BNCC levou em consideração um sentido estratégico não suscitando uma profundidade de entendimento, o que conseqüentemente, não possibilita sua reflexão sobre seu verdadeiro cunho direcional e ideológico advindo do meio da concepção empresarial. Esse entendimento sobre o termo esteve presente no Brasil em seu processo de industrialização e retoma hoje com a proposta da BNCC, articulado a um projeto educacional de políticas educacionais vinculados ao neoliberalismo.

Segundo Dias (2010), no latim a palavra competência tem origem *competentia*, de 'proporção, simetria etc.'; de *competere* 'competir, concorrer'. Manfredi (2008), por sua vez, afirma que a ideia incutida nesse termo é multidimensional, que perpassa desde o nível individual até o sociocultural, situacional e processual. A autora afirma que o estado investe em formação e processos de preparação de mão de obra em uma vinculação a uma política que deseja preparar o trabalhador em um menor tempo com requisitos no qual o mercado deseja. A geração de capital humano proporciona uma inversão em benefício formando um número de

pessoas que possuem as habilidades, educação e experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de uma sociedade.

Silva (2018) relaciona a presença do termo competência a uma recorrente organização do estado mínimo frente as novas estruturas de manutenção do capitalismo na qual entroniza a necessidade de um sujeito que se adapta as mudanças e necessidades de mercado. A autora descreve:

... a pedagogia das competências foi tomando corpo em décadas anteriores no contexto educacional pelas exigências de âmbito internacional e nacional do discurso da classe dominante que detinham a produção e requeriam força de trabalho “qualificada (SILVA, 2018, p. 43).

Ramos (2006) discute o termo competência no contexto escolar e afirma ser uma espécie de vinculação entre formação e emprego, portanto esse conceito seria proveniente de um mecanismo ideológico para fixar, expandir a cultura neoliberal. Esse encontro entre a formação e emprego, embora transpareça ser promissor, evidencia uma exclusão de cunho impiedosa que separa os que nesse processo apresentam êxitos, dos fracassados. Assim, Costa-Hubs e Bonini (2019) salientam que:

Há o mercado de trabalho que precisa de mão de obra especializada para atender às suas exigências e que vê, na escola, o lugar apropriado para satisfazer suas necessidades. Em ambos os casos, considerando-se o presente contexto brasileiro e mesmo mundial, há formação de cidadão pouco crítico e docilizado para a ideologia neoliberal dominante. (COSTA-HUBS e BONINI, 2019, p. 31)

Essa ideia de benefício em qualificar mão de obra, formar para o trabalho, gerou uma série de políticas educacionais voltadas para realização de um processo de formação estritamente ligada às necessidades de mercado vigente, resultando numa super educação. Esse fenômeno nos remete a reflexão de que apesar das exigências de mercado frente a educação serem para ocupação de postos de trabalho, isso não será garantia de emprego, uma vez que se tendência pagar pouco salário para quem tem uma boa qualificação profissional. Costa (2016), insere essa discussão observando que o mercado exige trabalhadores mais qualificados, e pouco remunerados.

O cenário que vem se desenhando sobre a formação do trabalhador no Brasil está inserido num processo contraditório, uma vez que o trabalhador mais bem qualificado, com nível mais alto de escolaridade, não tem a garantia de atuar dentro da formação profissional na qual se titulou porque, nem sempre, o mercado irá acolhe-lo. O que que quero dizer com isso é que muitas vezes temos por exemplo, enfermeiros graduados trabalhando como técnicos de enfermagem porque o mercado absorve mais o técnico do que o superior. Dessa forma, o capital se apropria injustamente da formação melhor qualificada do trabalhador, o qual apesar de ter nível superior, submete-se as regras capitalistas, como forma de garantir os meios necessários para a sua sobrevivência. O movimento é como um pêndulo: se por um lado o trabalhador tem melhor formação profissional, por outro, ele não tem garantia do exercício da profissão. (COSTA, 2016 p. 41)

Influenciado por essa condição, a maneira como são determinados a remuneração salarial e a noção de hierarquia, em nossa sociedade capitalista quando se trata de emprego, está diretamente vinculada as qualificações escolares conforme nos relata Manfredi (2008). A mesma autora afirma que quanto mais qualificações profissionais, ou seja, que mais preenche os requisitos do mercado possui uma melhor valorização posicional seja ela pela denominação de um “melhor cargo” estabelecendo a separação daqueles que pensam dos que executam. Atualmente esse mesmo esquema empresarial percebeu a necessidade não apenas de formar por meio de conhecimento, mas seria necessário que a mão de obra pudesse desempenhar suas funções e quando preciso pudesse resolver questões inerentes ao trabalho por meio de habilidades e tomada de decisão, denominando de competência.

Além do conceito de competência, há de considerar ainda o entendimento do termo habilidade para compreender a dinâmica estabelecida sobre o que vem a ser educação nessa conjuntura. Silva e Felicetti (2014) entendem que o termo habilidade está na interrelação que o indivíduo realiza na incorporação do conhecimento mobilizado para a prática mediante um problema.

Perrenoud (1999) descreve que a habilidade está vinculada a uma sequência operatória na mobilização de conhecimentos envolvendo induções e deduções na qual o indivíduo aciona para resolução de uma situação real. Essas habilidades, denominadas como básicas na BNCC, podem ser entendidas como gama de atributos que possibilitam um melhor desempenho do trabalhador no mercado de trabalho, correspondendo a noções consideradas essenciais que envolvem a leitura, interpretação e resolução de problemas. Intrinsecamente imbuída na organização empresarial que denota a necessidade de indivíduos capazes de reinventarem de modo eficaz a utilização de competências e habilidades no campo educacional

providenciará futuros trabalhadores voltados a essas demandas. Assim, Costa-Hubes e Bonini (2019) complementam:

Fica evidente, ao considerar esse prisma, que a BNCC foi organizada para atender ao perfil profissional exigido pelo contexto de produção mercadológico que, devido à demanda das inovações tecnológicas e outras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, justifica o mote de formar indivíduos competentes para exercer, com autonomia, as exigências empresariais. (COSTA-HUBES e BONINI, 2019, p. 31)

Associado ao objetivo de formação do aluno ao plano curricular comum para a educação pública se percebe imbuída a organização social sólida sempre ligada aos interesses de um grupo restrito de domínio que desejam perdurar divisão contrita entre ricos e subalternos. Esse fator muitas vezes impossibilita o desenvolvimento de uma educação para todos que tem a ela direito, apesar de ser gratuita, muitos estudantes não conseguem adquirir o conhecimento supostamente necessário devido as inúmeras desigualdades imbuídas em seu contexto local e social.

Vinculada a essa internalização do conhecimento por meio de competências e habilidades direcionadas ao aprendizado dos alunos vem acoplado a tendência de reconhecimento da eficácia do sistema de ensino. Perrenoud (2003), destaca que:

Governos e especialistas que se deixam levar por tais simplificações em geral reconhecem lucidamente os visões e imperfeição de seus instrumentos. Curiosamente, isso não impede de utiliza-los e de publicar as listas classificatórias. Esses limites, que deveriam invalidar o método, apenas provocam nele algumas arranhaduras, dentro de uma “cultura de avaliação” que exigem dados a todo o custo”. (PERRENOUD, 2003, p. 12)

A utilização de avaliações sistêmicas norteadas pela entronização da BNCC na organização curricular possibilita a fiscalização ainda mais centrada, exigindo da educação pública que se faça cumprir tal determinação por meio desse instrumento. Quando instituições públicas de ensino não conseguem alcançar as metas determinadas, sejam pelo fato de vivenciarem inúmeros desafios que permeiam o ambiente escolar, imputa um certo tipo de culpabilidade recaindo diretamente nos professores, gestores pelo baixo desempenho. Essa relação culpabilidade não leva em consideração as políticas públicas inadequadas, incoerentes que não oportunizam uma mudança de postura sobre o que vem a ser ensino e aprendizado dos alunos. Sobre essa questão Cássio (2019), afirma:

Assim, o problema das avaliações em larga escala é o uso inadequado de seus resultados: a crença de que os indicadores de desempenho e fluxo (reprovação e evasão) construídos a partir delas seriam suficientes como medidas da qualidade do ensino. (CÁSSIO, 2019 p. 17)

Oferecer um modelo curricular e atestar por meio de avaliação seu funcionamento não é chave para resolver os problemas enfrentados pela educação. Submeter os alunos menos favorecidos a esse esquema avaliativo sem poder dar condições sociais e educacionais diferentes tende aumentar ainda mais as desigualdades sociais e educacionais.

Com base nessa política avaliativa em que os resultados não são explorados a fim de melhorar a educação tende a dissimular que o problema está em como e o que ensinar o que tendência a ver a educação no Brasil sempre com um olhar ruim de que não cumpre seu papel social. Essa tendência imputa no controle e no enfraquecimento das Instituições de ensino públicas.

Se por um lado os resultados das avaliações externas se canalizam para o enfraquecimento das escolas públicas por não criar reflexões e ações que promovam a igualdade e equidade por outro lado enaltece as instituições de ensino de elite. Segundo Alvarez (2019), as escolas de elite se esquivam dessas organizações curriculares rígidas e não arriscam seus projetos e uma formação integral para seus alunos baseados em uma matriz avaliativa dessas e continuam fazendo como sempre fizeram, deixando tudo como está.

De certa forma, essa duplicidade de ensinos entre público e privado instituída vai contra a determinação da LDBEN 9394/96 em seu art. 22 que determina que a educação básica (da qual o ensino fundamental é parte integrante) deve assegurar a todos os estudantes “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDBEN, 9394/96). Por mais incisivo que seja a ideia da Base de uma formação comum, essa, na tentativa de planificar as diferenças, jamais possibilitará eliminá-las da sociedade sem uma política adequada capaz de oportunizar e diluir as desigualdades.

Faz-se necessário refletir a existência de uma suposta igualdade educacional que se analisada se torna injusta, pois para aqueles estudantes que cursam o ensino público haverá muito mais empecilhos advindos de sua condição econômica, da maneira como é conduzido o ensino, entre outros fatores impossibilitando que este possa ocupar uma profissão de melhor alcance social do que outros que não tiveram esse percalço em sua trajetória escolar.

Apesar de todas essas condições se tornarem injustas, se levanta a justificativa de grupos subentendendo em seu discurso que todas as pessoas têm a condição de vencer essas adversidades mediante esforço e dedicação, alcançando uma melhor condição social. Nessa afirmativa, existe uma meritocracia implícita e seletiva reforçada no âmbito escolar por meio da Base.

Essa ideia de inserção social mediante o mérito pode ser detalhada por Bourdieu (2002), que por meio de seus estudos e reflexões nos direciona a perceber que alunos advindos de classes sociais menos favorecidas implicam de um esforço muito maior para alcançar o desempenho esperado nos revelando a tendência antidemocrática e classista da educação. Ao observar as diferenças congêneres nas ações referentes ao ensino, os estudantes de origem burguesa encarnam a expressão do dom direcionando ao trabalho intelectual, conforme nos relata Bourdieu (1999), essa relação é resultado da vivência familiar adquirida por meio do capital cultural

Bourdieu (1999) deixa evidente que a separação dos conteúdos escolares se torna relevante ou não no sistema educacional ou campo científico quando um grupo influente socialmente julga e separa. Esse fator fica evidente quando entramos em uma sala de aula e, com o passar do tempo, percebemos que os alunos com menores condições sociais mostram uma dificuldade maior em permanecer na escola. Na maioria das vezes, ele traz consigo evidências que comprometem significativamente seu aprendizado, pois o conteúdo ali explorado não se articula com sua realidade, não faz sentido estudar algo que não está presente seu cotidiano.

O constante abandono da escola pelos jovens nos evidencia que algo nas recentes políticas educacionais não está seguindo a direção precisa no quesito mudança. Esse fator nos faz questionar sobre qual sociedade e indivíduo queremos formar, bem como, a própria instituição escola e tudo que ela envolve, incluindo, as propostas curriculares.

No Censo escolar de 2019, encontramos que no Brasil 26,9 milhões de crianças matriculadas no ensino fundamental estavam inseridas em contextos sociais, econômicos de características diferentes, portanto seria uma determinação ousada estabelecer uma base curricular para atender todas estas crianças (INEP, 2020).

Por meio do que se ensina nas escolas públicas se expressam diferentes visões de mundo. A maioria delas está intimamente ligada a grupos sociais dominantes no qual por meio dos currículos escolares determinam sua verdade e controle. Não por coincidência, o currículo é também um dos elementos centrais de

reestruturação e reforma educacional que em nome da eficiência econômica historicamente, sempre vem passando por reformas como nos relata (Michels 2006).

Um seleto grupo ao selecionar os conteúdos delimitando o que deve ser ensinado, corporifica evidências entre o saber e o poder revelando que estas escolhas estão permeadas de ideologias, valores e concepções diferenciadas em relação a um processo educacional. Moreira (1997) percebe que o currículo é um artefato cultural e social estando intimamente ligado às formas de organização da sociedade entrelaçados as relações de poder, de controle não sendo elemento neutro de transmissão. No contexto social, educacional e cultural é notória a importância da discussão e reflexão do currículo escolar, atento as reformas educacionais.

Para os grandes detentores do capital, a formação padrão de mão de obra com condições básicas para execução de trabalho é algo importante para continuação da “jaula de aço”, denominada capitalismo (WEBER, 2014). A ação de padronização do currículo no Brasil oportuniza além de uma formação correspondente aos desejos de mercado a abertura de profundos domínios de investimento e de interesse do setor privado, em relação com a produção de material didático, a oferta de cursos para a formação docente, movimentando ainda uma grande parcela de recursos públicos destinado a estas ações.

Enfim, podemos perceber que o processo de educar previsto na BNCC está intimamente ligado à questão mercantilista em que os detentores do capital, intitulado de grandes empresários, ditam e estabelecem regras para formação de alunos visando o seu empenho e bom rendimento no mercado de trabalho exigindo cada vez mais e pagando cada vez menos.

Essa perspectiva de análise sobre BNCC se estende com a observação dos professores sobre as modificações elencadas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Nos tópicos 4.5 e 4.6 o estudo sobre a Base avança no sentido de explorar mais detalhadamente a versão final nas disciplinas citadas.

3.1 A BNCC é currículo?

Como dito, a Base se tornou um documento normativo em que se definem as aprendizagens progressivas que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades de ensino básico (BRASIL, 2017). De certa forma, essa amplitude de uma única organização de ideias e preceitos tem por objetivo auxiliar as redes

escolares estaduais, municipais, federais e particulares a elaborarem e adaptarem seus currículos. Assim cada órgão público ou privado deverá inserir, desmembrar, mas nunca retirar nenhuma habilidade contida na Base.

Em nenhum momento durante o documento fica claro, expressamente definido, que se trata de um currículo. O texto da introdução do documento deixa dúvidas se a Base é ou não currículo:

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)

O documento da BNCC traz como contexto de um indicativo para novos currículos e deixa claro a intenção da reformulação dos mesmos na tentativa de unificação do ensino e aprendizado no país.

Costa-Hubes e Bonini (2019) salientam que a Base é uma referência obrigatória, mas não se trata de um currículo e que seu papel é justamente orientar a revisão e elaboração dos mesmos. Diferentemente desses autores Cury *et al.* (2019), afirmam que a BNCC se trata de um currículo prescrito e confirmam que:

A insistência em negar a natureza curricular é desvelada pela forma e o conteúdo apresentados pela BNCC com um nível de detalhamento que visibiliza o compromisso com o estabelecimento de um currículo nacional. (CURY *et al.* 2019 p. 68)

A dificuldade em reconhecer que BNCC se trata de um currículo por parte do MEC pode ser justificada por Lopes (2018), salientando que essa normativa omite o debate teórico profundo e multifacetado ocorrido, reduzindo a composição do documento a uma enumeração do conhecimento comum.

Macedo (2018), atesta que a dinâmica assumida pela Base representa, a universalização de uma concepção particular, ou seja, hegemônica em considerar o vem a ser educação e escolarização. A autora salienta que esse documento tende a aumentar as desigualdades escolares por se tratarem de políticas curriculares centralizadas nos moldes tornados hegemônicos pela OCDE.

Essa dualidade disposta por falas divergentes entre estudiosos sobre o campo curricular e a introdução da BNCC, (no qual insinua que não se trata de currículo apenas, mas orientação) remete a um questionar o que de fato vem a ser currículo.

Para que essa dúvida venha a ser respondida necessita-se inicialmente entender o que vem a ser a definição do currículo escolar. De maneira genérica o termo currículo pode ser descrito conforme no relata Sacristán (2000):

A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. Ainda que o uso do conteúdo do termo remonte a Grécia de Platão e Aristóteles, entra em cheio na linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massa que necessita estruturasse em passagens e níveis. Aparece como problema a ser resolvido por necessidades organizativas, de gestão e de controle do sistema educativo, ao se necessitar uma ordem e uma sequência na escolarização (SACRISTÁN 2000, p.125)

De acordo com as pesquisas realizados por Sacristán (2013), a palavra currículo tem origem no latim Curriculum, significando percurso, determinação de uma carreira, aquilo que o aluno deverá aprender. A ideia de currículo sempre esteve relacionada a de seleção de conteúdo, ordem, classificando, desse modo, o conhecimento.

Para Forquin (1993), o conceito de currículo se relaciona a um conjunto de enumeradas situações de aprendizagem em um espaço temporal as quais o indivíduo é exposto num contexto de uma intuição de educação formal. Esta concepção está intimamente ligada à ideia de currículo como programa de aprendizagem.

Moreira e Candau (2008), compreendem o currículo como:

experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais e contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se assim a conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenção pedagógica (MOREIRA, CANDAU, 2008, p. 18).

Embora os conceitos sobre o que se trata do currículo escolar sejam polissêmicos, justificando-se pela intenção educacional que se espera que o aluno alcance, não se deve deixar de mencionar que por meio da organização curricular a formação do indivíduo está intimamente ligada ao modelo de sujeito que está ou estará inserido no meio social, conforme nos atesta Saviani (2016).

Como vimos, por meio do debate teórico sobre currículo e sua polissemia pode-se compreender e considerar, em meio a tantas definições sobre o termo, que a BNCC se trata de currículo, embora não queira ser julgada como tal. Silva (2019), confirma que BNCC é um documento que reporta a estrutura curricular. Essa organização está vinculada a seleção de conteúdos, tem uma intenção formativa e intencional (formação adaptativa do indivíduo ao mercado de trabalho), possui uma sequência estrutural e pensante para alcançar o mesmo objetivo para todos que estão incorporados no processo sem perspectiva de modificações.

Considerando a BNCC como currículo que incorpora as necessidades e tendências de uma sociedade contemporânea baseadas no mercado e na organização política torna-se necessário entender qual o tipo de concepção essa normativa se direciona. Diante dessa perspectiva compreender as tendências no qual se organiza esse currículo passa ser fator importante para se atentar que ao final desse ciclo educacional se formará um aluno que estará imbuído em uma organização social que tende a ser modificada por esse sujeito ou permanecerá aceitando preceitos e valores dessa sociedade.

A ideologia curricular expressa por Silva (2010), indica meio de tendências e apontam diferentes visões sobre o que vem a ser a interferência direta ou indireta do currículo na sociedade por meio do que se ensina. Essa capacidade de percepção está atrelada a manutenção de uma sociedade ou até mesmo sua transformação.

Fundamentadas nessa perspectiva, a BNCC está muito próxima à tendência tradicional de currículo. Segundo Silva (2010), a teoria tradicional do currículo se disseminou inicialmente nos Estados Unidos, pós-guerra civil em 1961, em que a industrialização começa a aflorar e o desejo de proporcionar cada dia mais o aumento na produção. Objeto de estudo de autores como Bobbitt e Tyler (1918), conforme menciona Silva (2010), é um modelo curricular baseado no processo industrial passa ser veemente discutido a partir da formulação.

Silva (2010), afirma que o conceito de currículo tradicional desenvolvido por Bobbitt em 1918, valoriza a construção de um currículo científico visando à formação desejável para manutenção de uma sociedade econômica vigente. A ideia central é a defesa de uma escola orientada mediante a um modelo organizacional básico e objetivos precisos a fim de proporcionar a massa uma educação comum a todos. Esse modelo de currículo tinha como interesse a formação do trabalhador com habilidades

básicas (ler, escrever, realizar problemas matemáticos básicos,...), ou seja, a formação dos alunos com vistas ao produto final, isto é ajustar as crianças e jovens a sociedade.

Essa composição de escola organizada mediante a ideia da formação para o trabalho acarreta em um currículo sucinto capaz de elencar o que é necessário que o estudante aprenda durante a sua trajetória formativa de modo genérico e básico. Silva e Moreira (2011), relatam que a escola passa ser vista como marco inicial de adaptação do indivíduo ao modelo produtivo vigente.

Assim, por meio dessa adaptação, houve a necessidade de reforçar essa ideia mediante a concepção de currículo tradicional que possibilite o aprimoramento desse indivíduo de modo genérico e alinhado as políticas de consumo em um ambiente neoliberal. Libâneo, Oliveira Toschi (2012), destacam que:

No que se refere a área do currículo, observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional. (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.254)

Pesquisadores vinculados aos estudos das disciplinas propostas na BNCC expressam visões que identificam essas nuances em relação ao discurso contido no currículo vinculado a formação do indivíduo acarretando ainda mais a desigualdade. Essa realidade pode ser testemunhada por meio de estudos referentes a uma análise feita por pesquisadores frente o documento, apontando falhas inerentes as áreas do conhecimento elencadas na Base.

Ximenes (2019), por exemplo, atesta que no campo do Ensino Religioso, a BNCC vai em sentido contrário a institucionalização de um ensino laico nas escolas públicas, imposto como regra, além de desdenhar um custeio público maior para gerar material didático e formar profissionais intrínsecos a essa área de ensino.

Por sua vez, Franco e Munford (2018), destacam que a BNCC na área de Ciências da Natureza (que corresponde a disciplina de Ciências) se configuram em torno de conceitos e não favorecem a articulação entre outros conhecimentos científicos e denomina-os de lista de conteúdos que deve direcionar a prática docente.

Essa observação também foi preconizada na área de Ciências Humanas (em que está contido as disciplinas de Geografia e História) nas quais Paziani (2017), analisa graves problemas estruturais e estruturantes. Girotto (2019), aponta para um em específico no campo no qual denominam atenção, negando o contexto local, da disciplina de Geografia:

No documento, os debates sobre América Latina e África continuam sendo tratados como adendos das discussões acerca da formação territorial da Europa e dos Estados Unidos. As abordagens sobre povos originários e as comunidades quilombolas remetem a ideia de uma Geografia do passado, como se tais grupos não estivessem, nesse momento, produzindo lutas territoriais fundamentais para compreender a formação socioespacial do Brasil contemporâneo. Além disso, não há no documento as palavras racismo, machismo, xenofobia, periferia, contradição. (GIROTTTO, 2019, p.200-201)

A área de Linguagens corresponde às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Educação Física, e Arte. Neira (2018) adentra na análise da Educação Física na BNCC e adverte que o leitor não consegue compreender a justificativa desse componente na área de Linguagens. O autor revela várias incoerências, dentre elas, quando ignora que manifestações corporais motoras como brinquedos, jogos de salão sejam exploradas em alguns anos de formação, mas apresenta jogos eletrônicos como objetos de conhecimento para alunos do 6º e 9º ano.

Na área de Matemática o autor Bigode (2019) apresenta razões que reduzem a disciplina para um enumerado item copilados de modelos internacionais. O autor tece críticas à Base de Matemática:

A BNCC de Matemática não passou de um arremedo das bases australianas e norte-americanas, não apenas pelo modelo de códigos que engessa conteúdos por ano, mas também pelo conteúdo em si. (BIGODE, 2019, p. 128)

Fica claro que esse modelo curricular foi imposto de cima para baixo, diluindo desse modo as diferentes visões e contextos da educação. Concordo com Ribeiro e Zanardi (2016), quando nos apontam que este currículo possui uma visão única e direta, desde modo, conduz o professor durante todo o processo de ensino potencializando as relações de manutenção e preservação de controle de alguns grupos sociais mais favorecidos economicamente, conservando as desigualdades imbuídas na sociedade:

Esse modelo instrumental não se preocupa com maiores reflexões críticas e muito menos com questionamentos acerca de quais conhecimentos são selecionados/excluídos, e sim com o estabelecimento de metas para que se consigam estabelecer metas para que se consigam delimitar habilidades e competências necessárias para determinadas ocupações. (RIBEIRO e ZANARDI, 2016, p. 126).

Apoiada nesses autores, posso afirmar que a BNCC é antidemocrática. Numa perspectiva contrária a BNCC, Apple (1999), reconhece que um currículo democrático deve iniciar a partir do reconhecimento das diferenças sociais e repertórios culturais das salas de aula e as relações de poder entre eles. Sacristán (2013), afirma que:

... a educação pode inclusive ser instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador. Esse impulso ou tendência ao crescimento e a melhoria de alguma forma deve ser traduzido no currículo que será desenvolvido. (SACRISTÁN, 2013, p. 24)

Torna-se necessário pensar em uma educação que rompa com as individualidades, que questione e reconheça pontos de convergência e divergência quando se respeita a liberdade. Esse ponto fundamental, liberdade e reconhecimento das diferenças seria o fator de sucesso a uma educação promissora.

A partir do momento em que a Base estiver implementada indagações, reflexões podem ser levantadas possibilitando a articulação em torno de uma educação que seja capaz de se transformar, garantindo oportunidades a todos os indivíduos independente a sua condição social. Ao concebermos a educação como um direito, somos impelidos a pensar na inclusão de todos como princípio de organização do curricular. Significa considerar a necessidade de que todos estudantes tenham acesso ao conhecimento e avancem nas suas aprendizagens mesmo que essa ação modifique as estruturas organizacionais escolares.

Para que se tenha uma significativa mudança na organização educacional primeiramente os docentes da educação precisam desempenhar a função pensante e reflexiva.

Seguiremos para o nosso capítulo de análise, considerando o que diz Minayo (2007) no qual descreve que é atribuição do pesquisador realizar interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abrindo outras perspectivas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material.

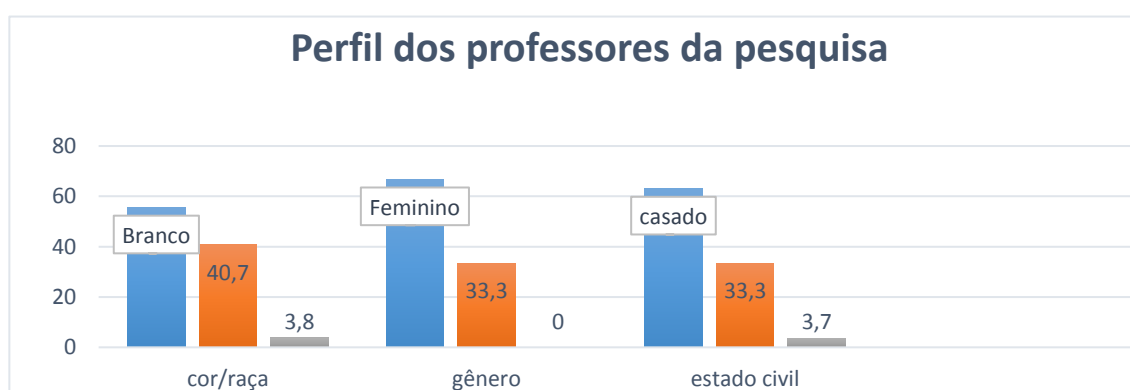
4 DOCENTES DE PARÁ DE MINAS E A BNCC: (DES)APROXIMAÇÕES, (DES)CONHECIMENTOS, INCERTEZAS FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO

Neste capítulo me proponho a analisar os dados coletados nas respostas aos questionários pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais das Escolas Estaduais de Pará de Minas. Analiso o perfil dos professores, bem como seus (des)entendimentos, questionamentos e posicionamentos sobre a concepção, proposta e implementação da BNCC, indo ao encontro das perguntas mobilizadoras e dos objetivos desse estudo. Para tanto, dialogo com a teoria adotada no sentido de construir algumas considerações no que diz respeito ao contexto educacional do município em questão.

4.1 Os sujeitos da pesquisa

Como descrito na metodologia a pesquisa foi realizada em todas as escolas estaduais de Pará de Minas/MG com (20) professores de Língua Portuguesa e (19) de Matemática que atuaram no ano de 2018 nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). O questionário aplicado permitiu estabelecer o perfil dos 27 professores que responderam à pesquisa:

Gráfico 1 - Perfil dos professores



Fonte: Dados da pesquisa.

Inicialmente, podemos destacar que 15 professores autodeclararam ser brancos e 11 negros. Se a partir desse dado realizássemos uma comparação entre o percentual de professores na cidade de Pará de Minas negros com a população do Brasil que se declara negra no Brasil que de acordo com dados do IBGE (2014), temos

um percentual de 53,3% da população, ou seja, seguindo um raciocínio lógico o número de professores negros deveria ser maior se fosse considerado apenas o dado populacional.

Sabemos que, historicamente, as condições de vida de brancos e negros no país nunca foram as mesmas. Esse direcionamento aponta que o branco vive, desde sempre sob privilégios, em todos os setores e como não podia deixar de ser, eles estão em maior número nos cursos superiores no Brasil. A autora Queiroz (2004), analisa de forma dinâmica essa situação de desigualdade entre os brancos e os negros no Brasil:

Mesmo que a desigual situação de negros e brancos salte aos olhos, existe, contraditoriamente, na sociedade brasileira, uma invisibilidade da raça; uma recusa em admitir que considerável parcela das desigualdades existentes no País, deve-se à condição racial dos indivíduos. A recusa em admitir a raça como um mecanismo gerador de desigualdades sociais repousa na crença, amplamente difundida, de que os brasileiros desfrutam de uma situação racial harmoniosa e equilibrada em termos de tratamento e de acesso aos bens sociais; na ideia de democracia racial. (QUEIROZ, 2004, p. 73)

Portanto, quando a autora denomina a expressão democracia racial se reitera a ideia de um conceito interligado a etnia, uma vez que, o entendimento da palavra raça se insere a uma conotação biológica, diferente do que discute a antropologia. Almeida (2018), descreve que o conceito de raça é uma concepção atribuída pela modernidade incorporando a classificação dos seres humanos quando o homem se torna objeto científico da Biologia e da Física. Guimarães (2011), retoma o conceito do significado de raça no sentido de desigualdade, inferioridade nos quais são incluídos e tratados indivíduos negros, pessoas com cor, os pardos.

Esse tipo de tratamento reflete sobre a forma como se estruturam as classes sociais e a desigualdade ocasionada entre elas podendo ser percebidas em todas as dimensões da vida e no posicionamento crítico dos sujeitos. A maneira como essas relações estão enraizadas em nossa sociedade suprime que essas desigualdes sejam enaltecidas na possibilidade de criar políticas públicas para eximir as diferenças entre negros e brancos. Por mais que o capitalismo construa a ilusão de que todos os indivíduos são iguais e podem transitar nas mesmas condições, sabemos que os níveis sociais e a realidade é outra. Os indivíduos negros e pardos ainda são desprivilegiados, segundo o IBGE (2018), em se tratando de condições de trabalho, salarial, e de educação no país.

Certamente, é papel da educação desenvolver o senso crítico dos seus educandos promovendo, por meio de suas áreas do conhecimento, debates e manifestações em favor de políticas públicas e garantias de direitos como previsto na CF de 1988. As instituições escolares são de extrema importância quando essas se movem em favor da diminuição das desigualdades causadas pelo capital. Ampliar o acesso das camadas populares, a educação é possibilitar que mais sujeitos negros se formem aumentando seu leque de oportunidades. Incentivar ações que potencializem o ingresso de pessoas negras nos cursos de licenciatura poderia contribuir com a mudança desse quadro não só em Pará de Minas, mas em todo o país fazendo com que futuras posturas sociais e políticas se manifestem em nossa sociedade.

Outro elemento analisado no perfil dos professores: a que gênero pertencem? Em Pará de Minas, podemos destacar que os professores de Língua Portuguesa e Matemática compõem um total de 66% de mulheres. Dos 27 professores que responderam ao questionário 9 são homens e 16 são mulheres.

Temos testemunhado por muitos anos na educação brasileira a pouca valorização do docente como profissional. Essa situação está sustentada por uma série de justificativas pouco estáveis para amenizar a falta de investimentos e condições salariais e, uma delas, é o fato de ser uma profissão formada majoritariamente por mulheres. Socialmente, a figura de ser professor em nossa sociedade está associada ao feminino, aquela que ensina com facilidade, pelo seu jeito de transmitir com doçura e paciência os conteúdos necessários para conviver em uma sociedade que exige ser letrado. Ferreira (2008) nos relata que esse tipo de discurso está ligado a maneira como a sociedade configurou a separação de profissões pelo gênero. Rosa e Sá (2004) complementam com seus estudos alegando que:

...o ofício do magistério daquilo que a muito vinha sendo produzido e considerado como ocupação feminina: o lar, a casa, as crianças. Para isso teriam contribuído, sobremaneira as escolas Normais e os médicos, (produção circulação das “novas” representações). As relações aqui seriam, sobretudo, e como pensamento pedagógico e médico sobre as novas representações sobre a mulher, a criança e a ação pedagógica. Há uma relação nem sempre explicitada, com a nascente psicologia e com a diminuição da idade dos alunos e a crescente presença feminina na sala de aula. (SÁ e ROSA, 2004, p.14)

Louro (1997) realiza um paralelo entre a função de ser professor vinculado a autoridade e conhecimento enquanto ser professora está condicionada à ideia de apoio e cuidado. Essa relação entre os gêneros corresponde a forma que ambos ocupam os espaços escolares. As mulheres predominam os segmentos iniciais de escolarização e a figura masculina corresponde a cargos que instruem para o trabalho em uma forma de orientar os jovens em relação a futura profissão.

Essa relação entre profissão feminina e masculina pode ser constatada até mesmo na formação inicial dos docentes. Das 19 professoras que responderam o questionário, 68% são formadas em Letras enquanto 31% dessas mulheres tem Matemática como formação inicial. Ávila e Portes (2009), alegam que essas escolhas se referem a carreiras consideradas tipicamente femininas. Os autores apontam que:

...as preferências quanto à escolha dos cursos foram se construindo ao longo do processo de escolarização dos sujeitos femininos e masculinos, dando origem a áreas demarcadas como mais 'femininas', como a área das ciências humanas e a maior parte dos cursos da saúde, ou mais 'masculinas', como aqueles da área das ciências exatas e carreiras tecnológicas (ÁVILA; PORTES, 2009, p. 95).

Os estudos de Mello (1983), evidenciam que a busca pela profissão docente está simultaneamente relacionada ao papel social configurado ao feminino que protege, educa e cuida. A identificação da profissão com maternidade seria um fator positivo disposto a desempenhar a função docente com mais facilidade, assumindo o rótulo difundido pela sociedade, a escola passa ser uma extensão do lar.

Outro fator que chama atenção é que dentre os professores dos anos finais do ensino fundamental de Pará de Minas, observa-se 70,5% das mulheres, a maioria, é casada. Esse fato demonstra que muitas mulheres também participam e por vezes contribuem para com as despesas da casa, ela passa a vender sua força de trabalho a fim melhorar a estrutura financeira da família.

Permanece nos dias atuais a figura da mulher que trabalha fora para também obter recursos financeiros, e ainda, cuida da casa e dos filhos. A mulher-professora participa ativamente na configuração social e econômica da família. Sá e Rosa (2004), identificam essa dualidade entre o trabalho e o lar para propiciar uma melhor condição financeira:

... na ocupação de emergente mercado de trabalho. Para as mulheres pobres significava ganhar o pão de cada dia; para as mulheres que tinham condições

financeiras melhores a possibilidade de uma atividade fora dos domínios do lar(privado). Para ambas, a possibilidade de conciliar o trabalho em casa com o magistério. (SÂ e ROSA, 2004, p.14)

Por mais que o desenvolvimento econômico e as conquistas referentes ao direito feminino tenham evoluído, durante o passar dos anos ainda temos resquícios fortes relacionados a vocação desse gênero na docência, ainda permanece presentes antigos valores e estereótipos. A mulher passa a ter sua imagem vinculada ao ser que gera, cuida do marido, dos filhos e ensina as crianças.

Arelada à vocação de ensinar associado ao feminino está também intrínseca a profissão docente, na qual considera que lecionar está relacionado a um chamado de Deus. A então chamada vocação para ensinar foi fortemente desencadeada através do ensino religioso oferecido pelos jesuítas no Brasil no século XVI. Segundo Legert (2011), essa significação proveniente do bojo das congregações religiosas impediu que se instaure novas maneiras de enxergar a profissão docente, atribuindo-a como um sacerdócio, o que impediria de reivindicar e conquistar seus direitos básicos, melhores condições de trabalho e salários. De acordo com Sorj (2004), em vários campos profissionais as mulheres ocupam funções com salários menores do que dos homens. Talvez seja na educação um dos poucos setores que isso não ocorre. Aqui a desvalorização não seleciona o gênero.

Por essa igualdade salarial Yanoullas (1994) justifica a feminilização na docência ao longo do tempo pela falta de postos de trabalho condizentes ao gênero, uma vez que as profissões se configuraram de acordo com o interesse masculino. Com a expansão do ensino o número de mulheres aumentou significativamente no decorrer do tempo. A autora revela que após a expulsão dos jesuítas do Brasil e a crescente demanda por professores devido ao crescimento da instrução popular, visto que o salário não era almejado pelo sexo masculino, o número de mulheres aumentou significativamente no magistério. Essa mulher ingressa à docência tinha o anseio de contribuir para uma melhor condição social de sua família, e percebe a educação como viés para sua inserção no mercado sem deixar de cuidar de seus afazeres que a ela ainda socialmente são delegados (arrumar a casa, cuidar dos filhos, cozinhar). Os dados do IBGE (2018), tornam indubitável quando expõe que as mulheres trabalhadoras brasileiras cumprem 8,2 horas diariamente (média) a mais em obrigações domésticas, nessa condição elas somam num total de 11,8 horas a mais de trabalho do que os homens.

Entres esses professores percebi por meio do contato direto com os mesmos durante a entrega do questionário em mãos, situações econômicas familiares diferentes, mas um ponto se tornou comum: as mulheres assumem jornadas duplas, e até mesmo triplas de trabalho, atuando em dois ou mais turnos nas escolas e ainda, se responsabilizando pelos afazeres domésticos. Barbosa (2012), relata que a dupla jornada de trabalho do professor impacta diretamente em sua ação pedagógica no seu local de trabalho.

Essa perspectiva de definição dos gêneros para representar e diferenciar trabalhos é recorrente e se arrasta por séculos, mesmo com a abertura do mercado de trabalho. O que podemos constatar por meio de autores como Ferreira (1998) e Ghiraldelli (2008), é que essas características que permeiam a profissão docente no Brasil são marcadas pelo tempo e história que vão se perpetuando e se arrastando por décadas sem possibilitar mudanças significativas nas relações estabelecidas socialmente com a profissão. A sobrecarga do trabalho docente, a falta de políticas públicas para o setor, os parques atrativos financeiros e as recorrentes lutas por melhores condições de trabalho tem desestimulado a formação profissional e a inserção nesse mercado de trabalho.

Pinto (2014) colabora com esse debate em seus estudos evidenciando a existência de falta de professores para os anos finais da educação, apresentando políticas de aumento no número de matrículas nas licenciaturas presenciais vinculadas às políticas públicas de incentivo à docência no Brasil, porém análogo a essa abertura cresce significativamente o abandono de cursos por parte dos estudantes. Esse panorama reflete ao incentivo dado pelo Governo Federal com programas de estímulo à docência, portanto esses futuros profissionais desistem da carreira ou até mesmo tomam rumos diferentes da licenciatura, optando pelo bacharelado em decorrência de questões salariais e condições desfavorecedoras encontradas nas Instituições escolares de ensino.

Os estudos de Bego e Ferrari (2012) apontam que grande parte dos alunos que ingressam nos cursos de Licenciatura não tiveram a oportunidade de se matricularem em outros cursos de nível superior. Nesse sentido escolher a docência como profissão perpassa por fatores sociais que envolvem desde o nível de escolarização, rendimento financeiro da família, até o pensamento de ser mais viável a inserção no mercado de trabalho. Estudos de Gatti (2010) afirmam que a grande maioria dos estudantes com nível econômico baixo consideram que a faixa salarial recebida pelos

professores seria suficiente para melhorar suas condições sociais assim possibilitando sua ascensão social.

Gatti (2010) reflete que, o fato de ingressar em um curso de licenciatura seja pela melhoria no rendimento salarial de alguns licenciandos, assim como a impossibilidade de frequentar outros cursos, compromete consideravelmente a relação de trabalho que esses futuros professores têm com a educação. Esses tendem a enxergar o campo da educação como um rendimento financeiro e não como profissão que carece de constantes reflexões e mudanças em sua prática. Este é um dos fatores, que segundo a autora, direcionam os professores para o abandono por não se identificarem com essa ocupação.

Outro elemento que pode ser mencionado para o ingresso de docentes e constante abandono corresponde a carreira disposta para esses profissionais, na educação básica pública. Essa se apresenta instável e não proporciona atrativos financeiros para permanecer com uma vida digna socialmente, fazendo com que muitas pessoas não se interessem em ingressar na licenciatura, e ou se desmotivem com o passar do tempo e até acabam abandonando a profissão, conforme destaca Santos (2009).

Apple (1998) afirma que a busca de uma atividade laboral mais rentável é estimulada pelo capitalismo na ilusão de que todos podem ter condição financeira melhor independente da sua inserção social. Assim, nenhum professor se sentirá motivado em ganhar um mísero salário, trabalhando muito, suportando inúmeros desafios que a educação insere em seu contexto e acaba abandonando a docência. As condições de trabalho vivenciadas pela profissão na educação pública são decadentes nos dias de hoje, existe uma falta de valorização desses profissionais por meio de iniciativas políticas, o que pode ser testemunhado e sentido de norte a sul do país.

O aporte financeiro não se trata da única dificuldade em ser professor. Não se pode deixar de destacar as inúmeras tensões sofridas dentro das Instituições escolares: pressão psicológica em manter metas, violência, falta de condições de trabalho. Nóvoa (1999) relata a situação do professor para uma sociedade:

A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a ambiguidade do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um acervo

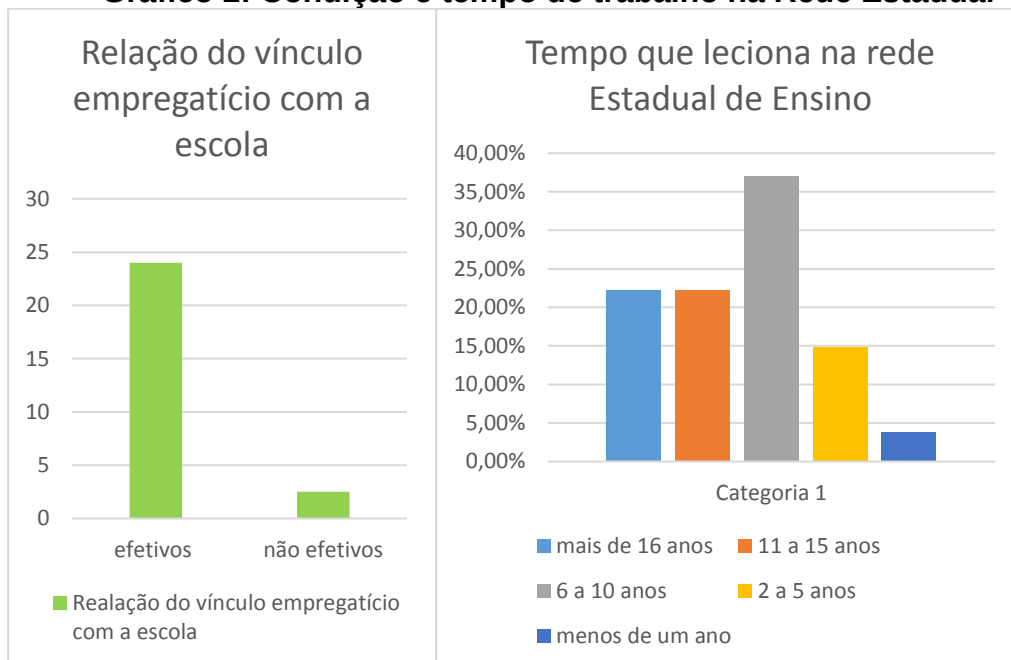
de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exerce o seu trabalho com independência, mas é útil e usufrui de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 1999, p.18)

Por se tratar de condições sociais proveniente da metade do século XIX os desafios encontrados frente à condição salarial aos professores de escolas públicas ainda interferem significativamente no seu modo de consumo inferindo maneiras de complementar ou buscar novos rumos que providenciem uma melhor condição social.

Mesmo diante de tantas questões que desestimulam e pressionam para a não permanência desses profissionais nas áreas de educação, à docência ainda é um atrativo para muitas pessoas que desejam ingressar em uma carreira pública procurando por estabilidade salarial e profissional.

Os sujeitos da pesquisa foram indagados quanto à sua situação funcional na Rede Estadual de ensino de Minas Gerais, se efetivos ou contratados e, por quanto tempo atuam. As respostas foram:

Gráfico 2: Condição e tempo de trabalho na Rede Estadual



Fonte: Dados da pesquisa.

O total de 24 professores, ou seja, a porcentagem de 88,9% dos professores pesquisados é efetivo. Isso quer dizer que a maioria foi aprovada em concurso público.

Existe uma relação do número de efetivos com o tempo 6 a 10 anos que leciona na rede Estadual de ensino, envolvendo o concurso que aconteceu em 2012 (oito anos atrás). Esse concurso seletivo previa a efetivação de professores, definidos em um edital, por meio de provas e títulos, a fim de ocupar os cargos vagos das Escolas do Estado. Portanto, houve um número maior de efetivações previstas no edital devido à exoneração de grande quantidade de docentes que se beneficiavam da “Lei 100” ocupando cargo público em escolas sem a realização de concurso usufruindo de estabilidade e benefícios de um concursado.

Trata-se da Lei Complementar Estadual 100/2007 que admitiu quase 100 mil servidores sem cargos públicos, dos quais cerca de oitenta mil sem a observância de concurso público foram efetivados. Ela foi considerada parcialmente inconstitucional pelo STF na ADI 4.876, em março de 2014. Após a queda dessa inconstitucionalidade o número de professores efetivados no ano de 2012 na rede Estadual aumentou consideravelmente.

Esses docentes que ocupam um cargo efetivo nas escolas têm aproximadamente 8 anos de exercício. O vínculo estabelecido pela estabilidade de certa forma possibilita uma melhor continuidade do trabalho docente eximindo-os das constantes incertezas dos contratos de trabalho. Uma leitura que pode ser feita é o interesse pelos professores pela estabilidade empregatícia. Com certeza, ser professor efetivo na rede estadual significa se livrar de dores de cabeça e da incerteza de conseguir uma vaga para lecionar no ano seguinte. Isso ocorre com frequência com professores designados. Eles perdem a vaga na escola próxima a sua casa, os alunos e turmas com quem já criaram vínculos, dentre outras situações.

Ferreira (2013) salienta que mesmo com a estabilidade tão almejada pelos profissionais muitos professores desistem de lecionar por encontrar muitas dificuldades (materiais, financeiras, psicológicas...) na carreira impedindo de executar seu trabalho com êxito. O autor entende que todas essas dificuldades que interferem nas condições de trabalho, mesmo estando em um ambiente estável, acarretam uma interposição no desempenho e na qualidade do ofício docente.

Mas a estabilidade empregatícia não é o único fator responsável para que o professor desempenhe um bom trabalho. Pesquisas relacionadas ao bem-estar emocional dos professores revelam um saturamento que não se atinge pelas normativas vigentes. Thiele e Ahlert (2007) afirmam que o:

Excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, pressão do sistema educacional, formação inicial deficiente, formação continuada ineficiente, violência, demanda de pais de alunos, bombardeio de informações, desgaste físico e, principalmente, a falta de reconhecimento de sua atividade seriam algumas causas do estresse, da ansiedade e da depressão que vêm acometendo os professores (THIELE e AHLERT, 2007 p. 4)

Essa recorrente falta de reconhecimento seja ela social e financeiro reporta para ações que impactam diretamente no trabalho do professor. Os professores bem remunerados na maioria das vezes não têm interesse de trabalhar em outra escola e assim consegue usufruir de um tempo maior para o descanso e planejamento de suas aulas.

Com baixos salários recebidos pelos docentes da rede estadual conduz muitos dos docentes a lecionar em outras instituições de ensino para complementar a renda. A pesquisa revela que 16 professores ou seja 56% dos professores trabalham em outra escola, sendo que esse total se subdivide em 37% em escolas públicas (estaduais e municipais) e 5% privadas. Lourencetti (2014) estabelece em seus estudos que a condição de pauperização salarial força os professores a trabalharem em outras escolas e esse fator corresponde um desafio para organização de suas aulas.

A dupla jornada do professor, assumidas em diferentes escolas, algumas distantes umas das outras influenciam direta e indiretamente na atuação profissional. São sujeitos desgastados física e emocionalmente, com cargas de trabalho extenuantes. Souza (2008) considera que a jornada de trabalho vivenciada pelos professores se divide entre atividades que acontecem dentro das escolas com ações extraescolares.

Esses impactos são sentidos também em relação a formação continuada desse profissional. Com uma rotina muito extensa o docente encontra dificuldades em viabilizar projetos, assim como compartilhamento de saberes, e dar segmento a sua formação continuada seja ela institucional ou acadêmica que simultaneamente potencializam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ainda assim, aqueles que buscam um aperfeiçoamento profissional o fazem visando a melhoria da renda. Esse melhoramento financeiro acarreta efeito na escolha desses profissionais quando esses buscam por especializações. Muitos docentes buscam se especializar em outras áreas na educação, em caminhos diferentes da formação inicial (licenciatura). Quando isso acontece, esses docentes optam pela

inspeção escolar, interprete de Libras, supervisão e orientação, na tentativa de ampliar suas possibilidades de intervenção e outro meio empregatício que não seja exclusivamente a sua formação inicial. Essas titulações permitem que esse docente possa exercer mais de um cargo que não seja apenas lecionar, possibilitando mais de um emprego complementando o salário extremamente pequeno recebido por essa categoria.

No grupo pesquisado cinco professores têm mestrado na área da educação, desse total quatro são homens e uma mulher. Como denotado anteriormente pelos pesquisadores a condição da mulher em uma sociedade atesta que esse gênero sofre inúmeras barreiras para conseguir se aprimorar profissionalmente. No entanto, o número de professores com essa titulação é ainda pequeno, quando se considera que essa carreira se atenua sempre para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas práticas.

O que de certo modo pode insinuar a justificativa desse tímido número de professores com essa titulação seria que o mestrado se torna quase impossível para o docente que tem uma intensa rotina de trabalho, ganha consideravelmente pouco para custear o curso ainda mais quando essa tem que se deslocar de sua cidade para um outro local como ocorre nesse município.

Mas, ainda que todos esses fatores estejam presentes, foi uma surpresa encontrar professores mestres na educação pública. Isso nos mostra que apesar de todas as adversidades, os professores dessas áreas da rede estadual de Pará de Minas querem aprofundar em seus conhecimentos e ampliar suas oportunidades de trabalho.

Por outro lado, Abramovay *et al.* (2004), revelam-nos uma recorrente falta de professores habilitados, especializados, para desempenhar o trabalho de ser professor, pois se percebe uma expansão do número de matrículas nas escolas para jovens e crianças, juntamente com o declínio do número professores efetivados por meio de concursos. Nesse sentido, se substitui o professor por agentes com a função (instrutor, monitor, disciplinador, educador entre outros) começa a inserir profissionais de outras áreas ou até mesmo nenhuma formação para suprir essa decorrente demanda de professores. Prepondera a inviabilidade de um trabalho atento ao desenvolvimento pedagógico de uma equipe especializada em ensinar impossibilitando a reflexão ativa e avanço sobre as necessidades de aprendizado. Diante da eminente necessidade de reflexão por parte dos profissionais na área da

educação passe-se a refletir sobre a BNCC na perspectiva dos professores participantes da pesquisa.

4.2 A educação brasileira precisa de uma BNCC?

Eleger o conhecimento que é importante a ser construído com as novas gerações advém na maioria das vezes de movimentos impostos de cima para baixo por meio de políticas públicas. Essa relação nos leva a compreender que alguns conhecimentos são mais importantes que outros conforme nos relata Young (2007). Esse autor enfatiza que o currículo é uma construção social que vai se modificando à medida que novos conhecimentos são inseridos e marcados como fundamental para seu tempo e espaço. O autor salienta:

as escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

O autor desenvolve de maneira muito convincente essa perspectiva, nomeando os conteúdos selecionados por uma elite dominante de “conhecimento poderoso” aquele que se julga capaz de atender as expectativas sociais em relação ao ensino e aprendizado básicos. Adentrando mais nessa perspectiva de entendimento do conhecimento poderoso, esse é selecionado na maioria das vezes pela elite que pretende formar os opressores e os oprimidos.

Esse conceito detalha de maneira argumentativa sobre a necessidade de a escola transmitir conhecimentos com vistas a atender ao mercado de trabalho. Certamente este é um discurso altamente sedutor visto que se trata de conhecimento independente do contexto espacial ou social. Esse emaranhado de conceitos essenciais, que se perfaz em um currículo, não depende do contexto local e fornece a perspectiva de uma base a ser seguida. Se tem a pretensão de incutir no entendimento dos indivíduos que esse é um currículo capaz de promover nos alunos conhecimentos necessários a serem adquiridos ao longo da vida sendo o suporte essencial e apoio para as tais novas competências, independente da natureza e ou

etapa de escolarização. Desse modo o conhecimento poderoso se torna pré-requisito para o entendimento e concepção de novas temáticas.

Essa confiança creditada a um currículo único, sustenta a ilusão por parte de uma sociedade de que aqueles conhecimentos são essenciais, o que de certo modo acarreta uma justificativa para ser considerado legítimo. Para ser validado existe uma série de considerações que intensificam sua importância socialmente e durante seu percurso esse conhecimento deve propiciar supostos benefícios que consolide seu funcionamento. Esses benefícios estão ligados a valores sociais como a aprovação em uma universidade de renome, o bom desempenho em avaliações externas, a possibilidade de ocupar um posto de trabalho de poder e prestígio. Com isso, quem elabora o conhecimento dito poderoso acumula argumentos para a sua justificativa.

Apontada por Cury *et al.* (2018), uma das características observadas para a legitimação do conhecimento poderoso, no qual se percebe uma súbita compatibilidade com a BNCC, é a confiança estabelecida na comunidade de especialistas. Dizem os autores:

Esta confiança de Young na comunidade de especialistas é tributária de um currículo que desconfia do potencial transformador que o contexto vivido, do diálogo e da problematização como princípios orientadores da construção curricular. (CURY *et al.* 2018 p. 87)

Desse modo se incute a ideia na tentativa de ultimar possíveis transformações no contexto social de que se a prática desse professor dentro da sala de aula, não estiver fundamentada ou legalizada por um currículo oficial, não tem valor social. Veiga e Silva (2018) realizam observações nesse sentido em que se potencializa e enaltece o conhecimento de especialistas selecionados para elaboração de um currículo único e advertem:

Consequentemente, isso significa que a maior parte da responsabilidade pela seleção dos conteúdos curriculares ficará a cargo de especialistas das várias áreas do conhecimento do ensino fundamental. No âmbito dessa lógica, a elaboração dos conteúdos curriculares não é mais responsabilidade da escola nem dos professores, o que corrobora a alienação do trabalho docente. (VEIGA e SILVA 2018, p.58)

Nessa perspectiva, Branco *et al.* (2018) ainda destacam uma carência no processo de formação do professor (seja inicial ou contínua) no qual se encontra

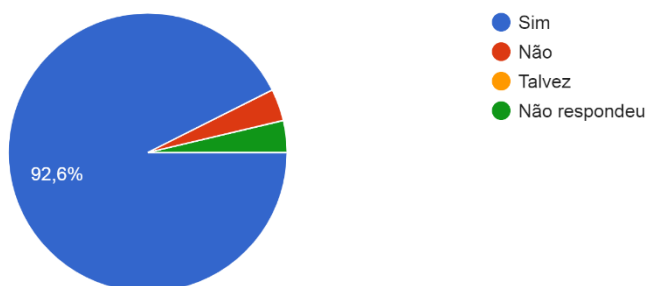
muitas vezes perdido e a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal. Os autores salientam que:

A escola e o professor se encontram como vítimas do tempo e da organização social. Nesse sentido acaba-se por não conferir a devida ênfase à formação de indivíduos que possam modificar tais relações, bem como a construção e apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. Desse modo, as mudanças propostas no que tange à formação dos professores e ao trabalho docente correm um grande risco: converterem-se em estratégias de adaptação. (BRANCO *et al.* 2018 p. 64).

Assim a formação dos professores (inicial ou continuada) não pode ser delineada como sendo parte de processo de adaptação a conjuntura política e, sim, ser parte da tentativa de resolução de situações problemáticas que afligem as práticas cotidianas. Essa falta de espaço para discutir a formação para entender, refletir e analisar as políticas públicas para a educação não possibilita com que o professor participe de maneira ativa nesse processo. Tudo isso reflete na maneira como esse professor tende a enxergar o processo de implementação de leis e normativas, o que de certa forma diminui percepção da sua potencialidade para fluir uma educação para todos. O docente com menos autonomia se apega muitas vezes em diretrizes advindas externamente por acreditar que sua vivência prática em sala de aula não agrega conhecimento para ponderar o que vem ser o melhor para aquele contexto educacional. Assim, suas ideias, suas concepções e perspectivas acabam ficando de lado e essa conjuntura faz com que o professor aceite sem muitas vezes questionar as iniciativas externas.

Gráfico 3 - A percepção da necessidade de uma BNCC por parte dos professores

Para voce existe uma necessidade de uma BNCC
27 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Embasado nessa perspectiva de responsabilidade 92,6%, ou seja, quase a totalidade, vinte e cinco professores responderam que existe necessidade de uma BNCC e a consideram um avanço para sua prática pedagógica. Essa afirmativa nos leva a acreditar que todo conhecimento somente é válido quando esse for aprovado pela sociedade, ou seja, legitimado. Para que esse conhecimento assuma um caráter de importância social, simultaneamente, outros são abandonados até mesmo esquecidos. Características, saberes específicos que dizem do pertencimento de um grupo passam a ser indagados e condicionados a serem ardilosamente esquecidos, empobrecidos por meio de afirmações que julgam que o conhecimento de outro determinado setor é mais importante.

Subentende-se, por meio do material de divulgação da Base, que o conhecimento disposto é o essencial para garantir a unificação de todo território nacional bem como promover a igualdade de saberes de norte a sul sem prejuízos ao aluno que se desloca espacialmente pelo território brasileiro. O conhecimento é o mesmo independente da sua localização espacial.

Veiga e Silva (2018) trazem a ideia de que unificação dos conteúdos proveniente na Base deriva do discurso neoliberal no qual expressa a intenção de padronizar o que deve ser ensinado nas escolas públicas na intenção de ampliar a qualidade da educação. Essa organização pode ser delineada por meio de fragmentos contidos no documento que tendem a conferir a responsabilidade da educação a um Estado mínimo de direito transferindo a responsabilidade desse setor para outras esferas. No documento da BNCC (2017), essa dinâmica está contida da seguinte maneira:

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017 p.8.)

O direcionamento proveniente desse princípio é tão persuasivo que se impregna facilmente na concepção dos indivíduos, na esperança de que por meio de um currículo único está contida a garantia de uma sociedade digna e menos desigual. Essa aparente certeza de melhoria na educação por meio de um currículo unificado

aparece no entendimento do Professor C, sobre a necessidade desse documento para educação nacional:

Sim. Ter uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é essencial para reduzir as desigualdades educacionais de um país. Definir o que ensinar em cada etapa da trajetória escolar permite estabelecer expectativas de aprendizagem e critérios de **qualidade** que poderão ser cobrados com mais **eficiência e transparência**. O currículo nacional também permite às escolas trocas de experiência e até a redução de custos, já que os materiais didáticos serão produzidos e adquiridos em maior escala. A Base busca se fundamentar no que os estudantes precisam aprender e não em como ensinar, que ainda segue como função de professores e gestores. (Professor C, grifo nosso).

Podemos observar que o discurso do Professor C se apropria de algumas palavras utilizadas no próprio documento e direcionam para organização empresarial, mercadológica e capitalista como: qualidade, eficiência e transparência. Assim a qualidade descrita se aproxima muito mais ao desenvolvimento econômico do que para emancipação do indivíduo socialmente. Essa relação é delineada pelos autores Chirinéia e Barreiro (2009):

Portanto, a busca da qualidade na educação não é referência para a consolidação do direito que é cabido ao cidadão para exercer sua participação política e social. A busca da qualidade está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país, bem como sua inserção no grupo dos países desenvolvidos. (CHIRINEIA e BARREIRO, 2009, p. 4).

Numa perspectiva vinculada ao termo qualidade, as denominações eficiência e transparência atestam para a produção dos efeitos esperados na educação. Chirineia e Barreiro (2009) intercalam essas denominações advindas do campo empresarial para os setores da educação pública por meio de ações políticas, que visam atestar o funcionamento e gerenciar condutas futuras.

Dessa forma, concordo com Silva e Loureiro (2020), quando afirmam que a BNCC tem o currículo mínimo como característica fundamentado na concepção mercadológica para postergar a sua continuidade, reforçando um ensino aligeirado, alinhado a uma visão técnica. Definir o que será ensinado não é garantia de uma aprendizagem para todos os alunos, uma vez que a forma como cada estudante aprende, como cada escola está inserida em um contexto social e cultural possibilitará nuances diferenciadas sobre o que vem a ser de fato um ensino de qualidade. Veiga

(2009) afirma que a educação de qualidade é sustentada por dois eixos: o da igualdade e da inclusão:

Para tanto há a necessidade de se fortalecer as condições de acesso, sucesso e permanência do aluno na escola, bem como o desenvolvimento de estratégias para a integração de diferentes instituições da sociedade e investir, simultaneamente, na educação básica e na educação superior. (VEIGA, 2009 p. 168)

Assim, o caráter de diminuição das desigualdades citado pelo Professor C somente ocorrerá quando as políticas públicas estiverem em consonância com os interesses da sociedade. Nessa perspectiva de diminuição das desigualdades educacionais Cássio (2019), interpreta que o documento é fundamentado em uma proposta singular visto que muito necessita ser realizado para que a educação consiga diminuir as desigualdades sociais:

Ao contrário do que anuncia, a Base oficializa as desigualdades educacionais entre crianças e jovens do Brasil. Ainda assim, a sua tentativa de planificar as diferenças jamais significará eliminá-las. O MEC e os agentes econômicos interessados na BNCC sabem que a complexidade das redes de ensino e a contingencialidade das realidades escolares representam grandes riscos para sua empreitada centralizadora. (CÁSSIO, 2019 p. 37)

A BNCC determina não somente o percurso a ser seguido como também o tempo despendido provocando inúmeros tropeços e percalços em se tratando de uma sala com estudantes heterogêneos com demandas diferentes de aprendizado. Tendo como referência essa análise, a visualização de contexto de uma sala de aula percebemos que a aprendizagem de maneira linear nem sempre acontece como pretende a BNCC por meio de uma organização seriada de conhecimentos a serem vencidos ao longo do ano escolar. Seria incoerente em avançar com o um determinado conhecimento até mais complexo se o estudante não aprendeu o mínimo que lhe possibilita a entender outros. É desconexo pensar em ensinar, despendendo tempo, com conteúdos que não apresentam significado para a vida daquele estudante.

A Base anula essa dinâmica autônoma que o docente tem quando não visualiza seus alunos como indivíduos únicos com necessidades diferentes. Desse modo Fullan e Hargreaves (2000) preponderam a existência e uma eminente preocupação por parte dos professores em passar os conteúdos trazendo aspectos negativos para o

ensino tendenciando a recuperar uma lógica transmissiva e reprodutiva do conhecimento.

Um outro fator também mencionado pelo Professor C seria a inserção de materiais para o apoio do professor no caso mais específico o uso da mesma configuração em todos os livros didáticos vinculados à educação pública. A partir de 2017, o Plano Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD - esse programa passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho que determina como um de seus objetivos “apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017).³

Os livros didáticos devem estar alinhados aos conteúdos determinados na BNCC. Essa nova organização do livro tende a minimizar diferentes aspectos sobre o conhecimento direcionando e colaborando para uma única visão sobre um tema. Os autores Franco, Júnior e Guimarães (2018) destacam que o uso do livro didático por parte dos professores, levando em consideração a BNCC, tende a diminuir e restringir a autonomia do professor.

Observa-se, assim, que esta estruturação dos volumes da coleção didática tende a limitar, sobremaneira, a autonomia docente. Os professores que deverão seguir as prescrições da BNCC à risca, por meio das da coleção didática adotada pela escola onde atuam. (FRANCO, JÚNIOR e GUIMARÃES, 2018 p. 1028)

Quando nos colocamos favoráveis a um currículo único para todo o território nacional, estamos concordando com essa estrutura e simultaneamente com a sociedade que está posta nos dias atuais e proporcionando a sua perpetuação,

³ O PNLD foi criado em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85. Os critérios básicos de avaliação das coleções didáticas foram elaborados em 1993 e 1994 e a distribuição dos livros avaliados por Comissões Nacionais de Avaliação teve início em 1995. Em 2010, foi publicado o Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, que dispôs sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o qual foi revogado pelo Decreto nº 9.099, de 18/07/2017 que ajustou as normas do PNLD ao processo de gestão da educação pública experimentado durante a elaboração da BNCC, ou seja, coordenado por comissão técnica composta por integrantes escolhidos pelo MEC, a partir da indicação das seguintes instituições: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; Conselho Nacional de Educação; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplexes do Conselho Nacional de Educação

negando que esse arranjo social tenha problemas. Moreira (2010), sob essa perspectiva relata:

....o fato de que o currículo nacional, ao ser justificado como visando à construção e à preservação de uma cultura comum, tida como básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, tende a privilegiar os discursos dominantes e a excluir, das salas de aula, os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar. (MOREIRA, 2010, p 122)

Por meio desse argumento fica mais evidente a prevalência de alguns conhecimentos favoráveis a manutenção e fortalecimento de determinado grupo social.

Entre as respostas recebidas não podemos deixar de mencionar um professor (3,7%), que acredita que a BNCC não poderá acarretar melhoria na educação. Assim, o Professor B salienta um ponto a ser repensado implicando a necessidade de currículo único:

Infelizmente a BNCC não leva em consideração as particularidades de cada região ou situação presentes na realidade plural do ensino básico. (Professor B)

A fala desse professor coaduna com os autores Soares e Fernandes (2018), em relação as particularidades com que cada Instituição de ensino circunscrita em contextos diferentes:

Analises nessa direção devem permear a materialização dos currículos que, entre outras ações, deve efetivar-se por meio da construção colaborativa do PPP das escolas, envolvendo todos os sujeitos que fazem a educação. É um projeto refletindo a realidade escolar e suas relações internas e externas, possibilita uma educação integral, pública, democrática e de qualidade. (SOARES e FERNANDES 2018 p. 89)

Zanardi (2013), salienta que ao contrário do que propõe Young (2007), e o seu conhecimento poderoso, o ensino deve estar articulado não somente com o sujeito, mas a comunidade no qual é pertencente, proporcionando a interligação dos campos da experiência (vivencia) juntamente com a teoria.

De maneira atenta a essa organização entre realidade e o então conhecimento legitimado, a BNCC prevê, conforme relatam Branco *et al.* (2018), 60% dos conteúdos

para todos os alunos até o nível médio e 40 % disponível para a organização dos conteúdos e particularidades de cada região.

Bigode (2019) realiza um paralelo a essa suposta abertura e considera que:

Deve-se considerar que em muitas escolas, não será possível sequer dar conta dos 60% obrigatórios, sem perder de vista que estes 60% correspondem a 100% do que está prescrito na BNCC. (BIGODE, 2019 p. 141)

Esse autor mais uma vez discute que a incorporação de um currículo único, por mais que esse seja símbolo de legitimação por parte da sociedade, se torna inviável. E, com base nesse autor, apostar e acreditar que a incorporação de um currículo comum no qual induz a acreditar que seria a ação fundamental para uma boa educação é abandonar simultaneamente a necessidade latente de melhores condições estruturais, políticas sólidas, diálogo (aberto sem restrições e direcionamento para uma certa tendência). Torna-se necessário inferir questionamentos sobre vários gargalos que o currículo não poderá resolver sozinho como é o caso da educação especial e a educação de jovens e adultos que não estão contemplados em um currículo comum, a que tipo de educação queremos nesse momento? Parte dessa reflexão está intrinsecamente relacionada a formação do professor que passa a ser discutida com veemência com a inserção da BNCC na educação.

4.3 A BNCC e a contribuição para o trabalho do professor

A definição de um currículo em comum foi a estratégia encontrada pelo Ministério da Educação para enfrentar questões cruciais como o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas (Pisa, Prova Brasil...) e orientação dos professores quanto a realização de prática em sala de aula. Essa sustentação de uma BNCC, se ramifica em várias categorias (formação de professores, consolidação de um sistema único de ensino, alfabetização...) que tendem a ser resolvidos com a implementação. Cara (2019) aponta um caminho contrário a essa percepção de uma Base:

Criada por meio de um processo fantasioso de participação, resultou em um documento fraco, que não irá cumprir com sua missão: orientar o trabalho docente. Pelo contrário, servirá apenas para controlá-lo e desvalorizá-lo ainda mais. Enquanto ela existir (a BNCC) sua função residirá exclusivamente no

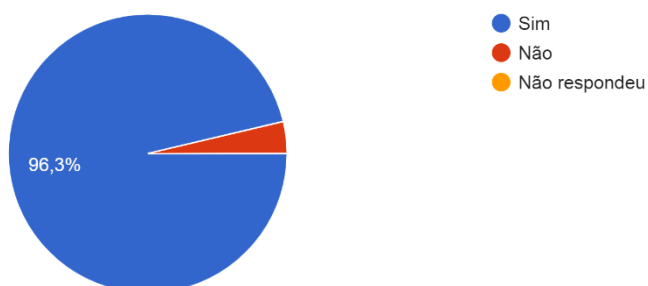
subsídio às avaliações em larga escala e à produção de livros didáticos – o que, diante do obscurantismo da norma homologada, não é pouco, além de ser perigoso. (CARA, 2019, p. 90)

Esse preceito estabelecido estará aprisionando os professores, com déficit formativo, que seguirão submetidos a cumprirem a lista de conteúdos descritas no documento, como receita, passando a considerar que o ensino de qualidade está atrelado a fatores externos. Já os professores com boa formação estarão atentos as mazelas intrínsecas a Base e, portanto, serão capazes de superar.

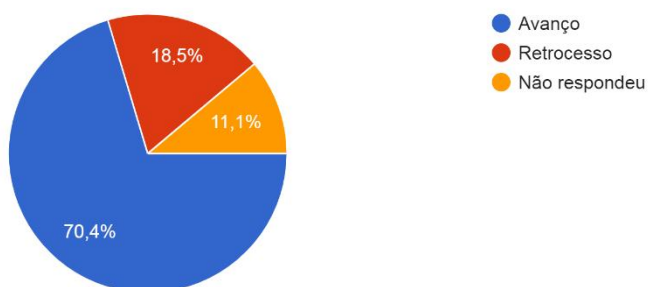
Na perspectiva dos docentes entrevistados, 93%, ou seja, vinte e cinco, afirmam que pretendem utilizar a BNCC em suas aulas. Essa afirmativa conflui que a maioria dos docentes não se colocam contrários ao documento, aceitam e acreditam que a Base vai facilitar o planejamento das aulas.

Gráfico 4 - BNCC e o planejamento

Você acredita que a BNCC vai facilitar o planejamento das aulas
27 respostas



Com relação a BNCC e sua prática pedagógica voce percebe
27 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

No contexto de minha prática como supervisora, observo que existe uma perspectiva por parte dos professores que esse documento será o suporte tão

almejado para melhorar o processo de ensino e aprendizado dos alunos, facilitando a organização do planejamento, potencializando o desprovimento do risco de ensinar algo que não seja importante. Os dados da pesquisa confirmam o sentimento de segurança oferecido pela Base atesta que esse é um instrumento capaz de elevar a aprendizagem dos alunos. Esse sentimento passa a ser incorporado por muitos professores que tendem em aceitar e seguir instruções de um planejamento definido ou um livro que contempla todos os passos a serem dados eximindo a tendência de possíveis fracassos advindos da não utilização do documento.

Diante desse peso imposto pela implementação da BNCC, a introdução de algo novo cria sentimentos vinculados a incerteza, responsabilidade um incômodo. Cara (2019) adverte que essa concepção direciona o sucesso e fracasso por meio de sua implementação aos professores, colocando-os como percursor e principal ator dessa nova demanda.

Os docentes são considerados os percursores dessa mudança o que de certa forma tende a uma mobilidade e abandono de práticas que até o momento eram utilizadas. Essa instabilidade provocada pelo novo deve vir acompanhada também pela formação, por parte daqueles que tem acesso direto a essas mudanças (gestores, inspetores, superintendentes, ...) para que os profissionais aptos a ensinar utilizem dessa normativa de maneira mais segura. Tendo consciência desse peso, os professores da pesquisa expressam esse desejo de entender e se aprofundar mais sobre o documento curricular.

O Professor E afirma que é favorável a Base e considera a facilidade em planejar as aulas com este documento: “desde que sejam dados cursos de aperfeiçoamento e adaptação aos profissionais da educação”.

Não se observa resistência na fala deste docente em relação a BNCC, no entanto se percebe a importância dada aos cursos de aprimoramento. Esse tem como pretensão o emparelhamento próximo do profissional com uma ampliação do entendimento de sua prática por meio do debate e das mais diversas organizações de ensino. Iniciativas como essas são sentidas pelos docentes uma vez que o cotidiano escolar nem sempre proporciona esses momentos. Os professores se sentem abandonados quando o limite espacial e organizacional não possibilita que sua prática seja constantemente avaliada e reconstruída.

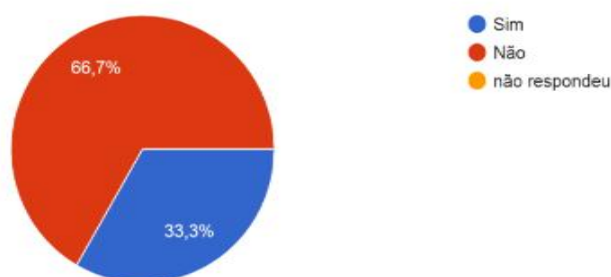
Apesar de afirmarem que adotarão a Base os professores pesquisados apresentaram um certo temor, um receio, com a introdução desse novo currículo

demonstrando pouca segurança em utilizar o documento nas suas aulas. Acredito que isso se deve por se tratar algo novo, que não estabeleceu uma exploração mais concreta, ou até mesmo por ocasionar mudanças no desenvolvimento de seu planejamento.

A pesquisa nos revela que 16 professores, ou seja, 66,7% dos professores não sentem seguros em implementar o currículo comum.

Gráfico 5 - A relação de autoconfiança dos professores quanto a implementação da BNCC

Voce sente seguro em implementar a BNCC
27 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

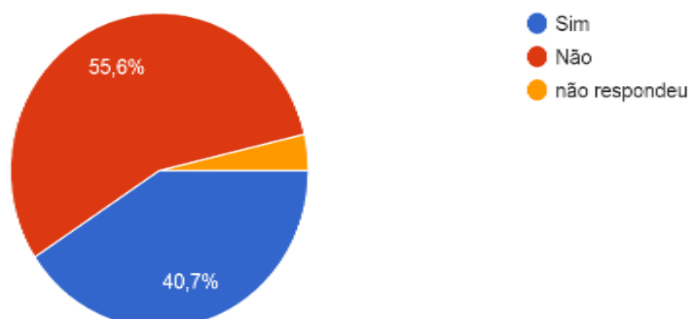
Apesar de testemunharem uma insegurança em utilizar a BNCC na prática, seria pertinente discussões sobre o tema, cursos, dialogando com os professores a fim de que seja possível colocar a Base no contexto de uma sala de aula. Não faz sentido implementar um documento sem condições mínimas para seu entendimento por parte da comunidade escolar, assim não haverá melhoria significativa na educação.

A ação que comumente seria de melhor aprimoramento depende muitas vezes de setores administrativos que direcionam a educação pública como é o caso da SEE/MG. Entretanto, o que se esperava desse órgão (a introdução de discussões, reflexões sobre a BNCC) não aconteceu até o decorrer da pesquisa. Essa afirmação está amparada nas considerações dos professores nos quais (quinze docentes) 55,6% consideram que não ocorreram ações advindas da SEE/MG para que de fato a implementação aconteça.

Gráfico 6 - Ações de implementação da BNCC

Voce considera alguma ação importante da SRE para implementação da BNCC

27 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

A SEE/MG é a responsável por orientar e popularizar normas, decretos, referentes às políticas públicas do país e do Estado. Na cidade de Pará de Minas, como em todos os outros municípios do Estado, esse órgão governamental é fundamental para que seja instituído e apresentado aos professores as mudanças que ocorrem na educação. Portanto, a ação de disponibilizar meios (cursos, palestras, grupos de estudos) para que a Base seja entendida e assim aplicada seria fator fundamental nesse processo, quando se parte da função organizacional da SEE/MG.

A LDBEN 9394/96 prevê em seu artigo 62 que a formação continuada de professores deve estar sob responsabilidade dos Estados, Municípios, Distrito Federal e União, em regime de colaboração. Em Pará de Minas, poucas oportunidades acontecem no meio educacional quando se trata de simpósios, colóquios, entre outras atividades tornando as atualizações profissionais algo muitas vezes penosas, pelo fato do docente ter que se deslocar para outras localidades.

Em uma situação nova como essa (implementação da BNCC), que causa insegurança nos professores, é comum e quase automático a necessidade de auxílio externo, de consultorias e assessorias, para compreender e dar prosseguimento a sua prática cotidiana. As respostas apresentadas indicam que a responsabilidade em orientar e transferir as normativas sob a jurisdição de algum órgão público não ocorrem como esperavam os docentes da pesquisa. Esse fato, de certa forma, provoca uma contradição, uma vez que entre as respostas dos professores se percebe a necessidade de formação e um melhor entendimento sobre a BNCC.

Entretanto, eles alegam que não testemunharam ações importantes provenientes da SEE/MG (cursos, palestras, grupos de estudos) para formação e entendimento da Base.

Apenas oito professores justificaram suas respostas implicando possíveis ações advindas da SEE/MG. Segundo os docentes seriam necessárias ações como: “Inspeccionar informações da BNCC” (Professor 1), “Treinamento e cursos” (Professor 4), “Direcionamento para elaboração do plano anual através da BNCC” (Professor 6), “Reuniões” (Professor 2 e 11), “Estudos e palestras” (Professor 15).

As palavras utilizadas para expressar as ações como: direcionamento, inspeção, treinamento, palestra nos remete à ideia de imposição, denotando o papel do professor como um receptor e coadjuvante das normativas advindas de órgãos superiores. O cumprimento de ordens nos condiciona a não debater ou questionar sendo resultado da forma como são conduzidas as ações vinculadas à implantação de leis, resoluções, ofícios vinculados a SEE/MG de Minas Gerais.

A maioria dessas iniciativas advindas da Secretaria de Educação de Ensino de Minas Gerais, nos quais participei em Pará de Minas, visam a instrução e orientação das políticas educacionais, nos últimos anos, não tem a pretensão de discutir, refletir sobre as diligências governamentais. Subtende-se, por meio dessas instruções, que as normativas são para serem seguidas e não questionadas, diminuindo assim a autonomia e a reflexão dos professores perante o sistema de ensino inserindo um campo de incertezas.

Essas situações também foram percebidas durante a realização da pesquisa. Vale lembrar que, por medo de algum desconforto ou receio, durante o processo de pesquisa, dos dez responsáveis pelas instituições escolares (diretor, coordenador, especialista em educação) visitadas, quatro não me autorizaram a conversar com os professores diretamente. Sempre retificavam que teria uma pessoa responsável para encaminhar os questionários e não seria permitido a entrada dentro da escola para realização da pesquisa. Essa ação, mesmo que de forma implícita, indica que existe um medo que paira entre o ambiente escolar e a sociedade ocasionado por fatores como a inibição de direitos comuns, testemunhada por diversas situações sejam elas política e social recorrentes em nosso país.

Portanto, concordo com Branco *et al.* (2018) quando afirmam que a escola (direção, professores, alunos) na prática não é uma instituição autônoma, e sim, influenciada por vários fatores políticos. Os discursos oficiais por mais que tentem

inserir preceitos de democráticos no campo da educação as ações não condizem com a fala, o que de certa forma influencia na conduta e nas opiniões das pessoas.

Silva (1995) salienta a existência de uma ligação expressa entre o campo educacional e as relações de poder e cultura. O cenário encontrado de polarização política frente aos acontecimentos dos últimos anos (impeachment, eleições de governantes) tendem para um discurso menos humanista com resquícios de violência, e incitação ao ódio para quem se autodeclara contrário a alguma situação. O clima político adverso no Brasil, e até mesmo mundial, vem provocando esse tipo de desconfiança e receio em se posicionar contrário ou declarar o seu pouco entendimento sobre o assunto. Esse ambiente causa medo inconsistência, dúvida se realmente o sujeito poderia expressar a sua real opinião diante de tantas nuances.

Diante dessas relações expressas entre a política e o campo educacional, algumas respostas chamaram a atenção para esse fato, quando mencionado sobre a postura política dos professores assumida frente ao documento. A maioria das respostas foram diretas e os posicionamentos assumidos convergiam para a neutralidade e pouco debate sobre o tema. Acredito que esse posicionamento indica uma neutralidade que se materializa pelo fato de tratar-se de uma opinião que vem ao encontro da relação política e educação. Portanto não se pode desconsiderar um outro viés para essa neutralidade relativamente ligada ao fato de pouca intimidade dos professores com a BNCC, determinando que, por meio de seu uso na prática, desencadeará uma resposta que identificará supostos sucessos ou insucessos.

A Professora A foi a única que justificou a sua expressão de neutralidade:

“Me considero neutra. Acho a ideia boa, estou tentando fazer minha parte, mas sem entrar no mérito da questão” (Professor A).

O que vem a ser o mérito da questão? Seria um indício de pouco entendimento sobre o documento ou até mesmo um indicativo de receio de não posicionar politicamente, por medo de retaliativas ou por não ter uma opinião que se articula com os demais colegas? Infelizmente não consegui aprofundar na resposta da professora.

Ortiz (2019) nos orienta sobre a influência ocasionada a fatores contextuais quanto os posicionamentos de indivíduos perante a algumas situações e descreve que:

[...] aqueles que notam que suas opiniões pessoais são propagadas e apoiadas por outros irão exprimir suas opiniões confiantemente em público, no entanto, os que acreditam que suas opiniões não são compartilhadas pela maioria ou que estão perdendo terreno irão adotar uma atitude mais reservada quando falar em público ou até mesmo se afastar da discussão pública. Isso conduz a um processo em espiral no qual a minoria percebida se torna cada vez menos suscetível a se expressar e o grupo majoritário passa a ser dominante (ORTIZ, 2019, p. 259)

Pude observar cenas em que a fala de um professor, considerado uma liderança, era esperada por outros, durante o preenchimento dos questionários. Falas como: “Deixa eu ver o que você colocou Prof X para colocar algo parecido”. Percebi assim, que a opinião que prevalecia era aquela que por vezes se torna mais confortável a um determinado ambiente social seja ela pelo medo de retaliativas, exclusões ou até mesmo por achar que essa seria majoritária. Esse fator inibe discussões e retrai o que a democracia ativa e participativa tem de mais valor: a liberdade de expressão por meio das mais variadas experiências sociais e trocas de aprendizado ocasionado por ações que atribuem significados.

Um dos oito entrevistados se assumiu favorável politicamente ao documento da BNCC, sendo ele o Professor E e justifica ser “a favor desde que sejam dados cursos de aperfeiçoamento e adaptação aos profissionais da educação”.

O docente B não declara abertamente sua posição política, mas se intenciona em perceber que a recente proposta curricular de ensino pode substanciar ainda mais a diferenciação entre o ensino público e privado:

“Infelizmente me sinto apreensivo em relação às BNCC, haja vista a presença de termos e propostas com conceitos muito abertos e o possível aumento do abismo entre o ensino ofertado pela rede pública e a rede privada” (Entrevistado B).

A preocupação do professor coaduna com a observação de Bigode (2019), na qual descreve a fala, em uma mesa redonda, em programa de TV de uma representante institucional ligada ao setor bancário na qual relatava que a BNCC é importante para escola pública, pois a escola privada não precisa de uma Base. Dessa forma o autor complementa dizendo:

[...] ela estava sendo sincera, pois as escolas de elite, não arriscariam seus projetos pedagógicos e uma formação integral entrando na onda de uma Base cujo o maior propósito, a que tudo indica, é enfraquecer a escola pública. (BIGODE, 2019 p. 125)

Temos a ciência que as instituições educacionais que atendem a elite não se restringem em apenas abordar os conteúdos estabelecidos pela Base. Silva (2019), acrescenta que é na escola particular que se concentra a grande maioria da elite e na pública se converge a camada popular. Desse modo Xavier (2005), coaduna com a autora e acrescenta:

Na prática, a escola brasileira passa a ter a tarefa precípua de modernizar a educação da elite para prepará-la mais eficientemente para o comando, numa sociedade mais complexa e contraditória e cabe a classe popular dominada, o treinamento para a utilização dos recursos tecnológicos. (XAVIER, 2005 p. 76)

Essas instituições tem a autonomia de ir além, priorizando as mais diversas formas de conhecimento de maneiras variadas e assim potencializando e fortalecendo o ensino privado enfraquecendo ainda mais o público. Desse modo, os autores Branco *et al.* (2018), percebem que a dinâmica da BNCC se materializará apenas nas instituições de ensino públicas diferente das manifestações vinculadas na mídia (TV, internet, revistas...).

É válido ressaltar que as escolas particulares apresentam uma realidade muito diferente das escolas públicas, com uma estrutura física e recursos superiores, atendendo uma classe, de forma geral, com poder aquisitivo muito maior, portanto é praticamente impossível, no contexto atual, ofertar a mesma qualidade de ensino. (BRANCO *et al.* 2018 p. 107)

Será ainda mais desigual a diferença entre o ensino da escola pública que ficará preso na BNCC em relação a rede privada de educação que tem a pretensão de diferenciar e enaltecer o sistema de ensino particular.

Akkari (2011) revela um abismo existente em relação ao ensino público e privado. O autor analisa que o investimento público na educação, para o aluno do ensino fundamental em relação ao estudante de escola particular no mesmo período de escolarização é muito menor quando comparado no investimento de uma família para manter um estudante no ensino privado. Esse fator segundo o autor se torna fundamental no momento de conseguir uma vaga em uma Universidade pública:

Os filhos das classes desfavorecidas, que normalmente frequentam o ensino fundamental e médio público, não estão, na maioria dos casos, preparados para passar nos processos seletivos das universidades públicas. Assim, eles

se veem obrigados, se quiserem prosseguir seus estudos no Ensino Superior, a buscar as IES privadas. (AKKARI, 2011 p. 67)

O estudante de escola pública em geral não consegue a nota suficiente devido aos inúmeros desafios presentes em sua vida relacionados às condições de estudo, moradia, acesso aos bens culturais, entre outros o que torna o processo desigual de seleção para ser aceito nessas universidades mantidas pelo poder público, revelando a discrepância entre os setores da educação.

A camuflagem difundida socialmente por uma educação igual por meio da implementação da BNCC não existirá. O dualismo educacional curricular estará ainda mais presente nas Instituições de ensino básico pública em relação ao ensino privado. Desse modo, se torna necessário mais investimentos e a possibilidade dos professores que estão dentro das escolas se expressarem de forma livre, apontando o que realmente funciona em um ambiente escolar sem medo de proferir suas opiniões e conhecimentos.

Para que esse cenário possa acontecer, primeiramente, precisamos ter de fato a liberdade de escolha e pensamento. Freire (1987) considera que a liberdade está além do cunho constitucional. Ela prevalece no posicionamento de pensamento, na consciência. O que podemos observar que o exercício da liberdade não acontecerá no futuro próximo, pois muitas iniciativas de desprendimento ainda estão aprisionadas sob uma tutela e domínio de uma parcela elitista da sociedade. A Base limita o conhecimento, carrega consigo de maneira ainda mais generalizadas (por se estender por todo território nacional) o fortalecimento dos desejos políticos dominantes e consequentemente diminui os vínculos relacionados a liberdade de pensamento induzindo a aceitação do acabado. Torna-se relevante entender como se deu essa participação dos professores na configuração da BNCC.

4.4 Participação dos professores na consulta pública nas primeiras versões da BNCC

Como dissemos, inicialmente o documento da Base estava sendo constituído por pessoas selecionadas: especialistas na área educacional e técnicos. A contratação de uma equipe de técnicos, professores e organizações financiadas por setores do ramo empresarial é uma prática e traz a ideia de que existem indivíduos com mentes brilhantes superiores no conhecimento que tem em suas mãos a decisão do que seria mais importante ser ensinado em nossa sociedade. Dessa forma Cury, Reis e Zanardi (2018) realizam um paralelo com as pesquisas de Young dos últimos tempos revelando a forte tendência presente também na formulação da BNCC de empoderamento da comunidade de especialistas na seleção de conhecimento. Dizem os autores:

Nos últimos artigos de Young (2007, 2011, 2013, 2016), amplamente divulgados nas revistas científicas brasileiras (na esteira de uma Base Nacional Comum Curricular), o que se revela é uma fé na comunidade de especialista como o protagonista na seleção dos conhecimentos a serem escolarizados. (CURY, REIS e ZANARDI 2018 p. 89)

Embora muitas ações provenientes buscassem um ponto comum para a escolha do que ensinar (a solicitação de estudo por parte da escola, a utilização de plataforma digital para levantamento de opiniões, a realização de seminários sobre a Base), a palavra final sempre era do grupo de especialistas designados e direcionados a capacidade de criar produto que atendesse um país como um todo. Obviamente, esse produto deveria atender as demandas de um grupo de empresários e instituições privadas. De acordo com Bigode (2019), os docentes, estudantes, até mesmo pesquisadores da área não foram ouvidos e tampouco participaram das decisões políticas do MEC em relação a configuração da BNCC.

Uma forma utilizada para convencer que o documento tem caráter democrático e assim dar legitimidade ao mesmo foi feita a partir da proposta de contribuição *on line* referente à primeira versão da Base. Como segundo passo para concretização da homologação da Base, a consulta *on line* tinha como pretensão proporcionar aos envolvidos a manifestarem suas significações a cada componente curricular para que se findasse na elaboração da segunda versão do documento.

No momento de contribuir na plataforma, duas perguntas apareciam referente ao tópico destacado pelo usuário: - É pertinente? - Está claro? Com três alternativas de resposta: sim, parcialmente e não. Caso as alternativas “parcialmente” e “não” fossem marcadas uma caixa de texto era aberta para ser utilizada para contribuir com esse trecho. Desse modo, a alternativa poderia ser modificada em decorrência dessa participação. Antes de findar esse processo, deveria passar pelo crivo de um especialista configurando na palavra final.

Por mais que se aparentava como uma Base dinâmica e democrática, essa ainda permanecia com resquícios de controle por parte de quem estava coordenando as ações e contribuições conforme nos atesta os estudos de Bigode (2019). Para convencer as escolas e professores de que a elaboração da Base representa um marco muito importante para educação brasileira o MEC (2016) divulgou o número de contribuições na primeira versão e segunda versão, com mais de 12 milhões de participações. Um número expressivo de participações nos remete que o então processo se posicionava de forma democrática. Os autores Rocha e Pereira (2018) diferentemente do posicionamento do MEC afirmam que:

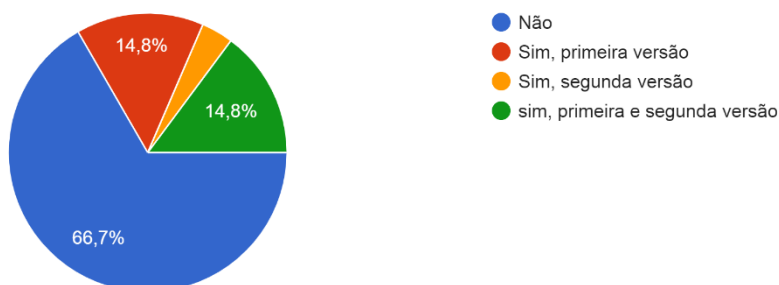
Em outras palavras, consideramos que o caráter de participação na formulação da política de BNCC foi meramente formativo e que as condições para que essa participação fosse efetivada não foram garantidas, não sendo a formulação do documento, por isso, democraticamente participativa. (ROCHA e PEREIRA 2018 p. 50)

Aspectos que seguem um protocolo determinado tendem a obscurecer interesses e tendências embrenhadas na formulação inicial do documento quanto ao manuseio de informações apresentadas pelos contribuintes que utilizaram a referida plataforma. Por meio da orientação de passos a serem seguidos a formulação da Base mascara a pouca participação de professores na consulta pública bem como interrompe as recentes pesquisas e debates formulados nos anos de 2013 e 2015 por meio do GT-DiAD (Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento).

Essa garantia de condições para participação da consulta pública pode ser observada entre os professores de Pará de Minas. Assim, 66,7% (dezoito) desses docentes dizem não terem participado das consultas públicas eventualmente elaboradas pelo governo.

Gráfico 7 - Participação dos professores nas consultas públicas da BNCC

Você participou das consultas públicas referente a propostas da BNCC
27 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Poderíamos analisar esse fato de desconhecimento, ou falta de interesse por parte dos docentes da pesquisa? Acredito que essa dimensão não esteja contemplada como falta de interesse. Tendo a concordar com Cury, Reis e Zanardi (2018) quando relatam sobre uma pesquisa intitulada pela Fundação Lemann no ano de 2015 a respeito do posicionamento favorável dos professores da rede pública de ensino por uma BNCC:

Ora, como pode ser percebido, soa até desesperadora a afirmação de que há necessidade de definição de um currículo básico para os professores saberem o que é esperado que os alunos aprendam em cada ciclo de aprendizagem. (CURY, REIS e ZANARDI 2018 p. 62)

O fato da composição e formulação da BNCC ocorrer por meio de um processo aligeirado e demagógico e não ter proporcionado condições para tal, pode ser um dos fatores que impediu que muitas participações e reflexões prosperassem no campo educacional. Desse modo, Soares e Fernandes (2018), salientam que:

A construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem o necessário debate com a sociedade ilustra esse pressuposto, pois apresenta contradições que sinalizam retrocessos que podem impactar negativamente o trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica e, em decorrência, o ensino fundamental. (SOARES e FERNANDES, 2018 p. 88)

Além disso, outro fator foi a BNCC ter sido encabeçada por institutos privados e fundações empresariais fortemente ligados ao mercado de trabalho e ter

influenciado a maneira como se desencadeou a sua elaboração e finalização. Como explica Cotreras (2002), quando a estrutura empresarial começa a fazer parte da escola essa desencadeia inúmeras situações que culmina com a perda da autonomia do professor. Como se visa no processo industrial, o produto final é realizado por várias mãos com funções distintas. Existe, neste contexto, uma dinâmica fragmentada, impossibilitando a reflexão das partes perdendo a capacidade de decisão. Contreras (2002), descreve:

A progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho do professor que favorecia seu controle, ao torna-lo dependente de decisões que passam no âmbito de especialistas e da administração.
(CONTRERAS 2002 p. 34)

Isso fica muito claro quando o currículo escolar passa a ser construído como um processo de produção com a tarefa substancial de homogeneizar os alunos. Na prática essa homogeneização permite como consequência igualar também as ações dos professores.

Com a separação das fases de concepção e execução, fica mais fácil a sua aceitação, potencializando a função dos professores de sujeitos autônomos em relação ao conhecimento desenvolvido a meros aplicadores de programas e pacotes curriculares. Por mais que a BNCC tentasse propor ações de debates, já existia um projeto pronto idealizado em sua maioria por especialistas. Já existia uma divisão entre os que pensam dos que executam.

Em nosso país existe um certo prestígio acadêmico que determina que os docentes universitários tem o conhecimento para determinar o que seria importante de ser realizado por aqueles que se encontram no chão da escola. Young (2013) discute que a formulação do currículo se configura mediante um conhecimento especializado. Para o autor, existe um certo tipo de hierarquia que determina o que seria importante a ser conhecido e fica a cargo do professor apenas aplicar aquele conhecimento. Há uma diferença entre aqueles que formulam em relação aos que executam.

Quando há participação dos professores nessa construção, as chances de o currículo sobreviver nos distintos locais é maior. Caso esse fator não prevaleça, possivelmente ele se absterá de nuances esporádicas de má interpretação, desconhecimento, desentendimento.

O processo de elaboração da BNCC foi assim analisado pelos professores da pesquisa:

“Parece que não foi considerada nenhuma alteração/sugestão feita.”
(Professor A).

“Por se tratar de um tema delicado, tanto na elaboração quanto na sua consequente implementação deveria ter sido mais discutida de forma nacional e ampla”. (Professor C).

Tendo como referência o entendimento desses professores e com base nos estudos de Bowe, Ball, Gold (1992) implica-se em compreender que as decisões quando se envolve a escola, parecem emergir, quando as mesmas deveriam ser refletidas e discutidas de forma a considerar os protagonistas da educação ou seja os professores.

A ANPED (2015), por meio de uma nota, solicitou à Secretaria de Educação Básica do MEC a ampliação do prazo de escuta dos sujeitos envolvidos diretamente na educação de forma que viabilizasse essa respectiva participação das mais diferentes localidades, garantindo o respeito as diferenças e concepções assumidas pelo documento preliminar. A discussão, a que se propôs, tornou-se centralizada e limitada impossibilitando que se ampliasse a expressão dos interesses de uma maior participação popular o que de certa forma acarretou também aos professores entrevistados uma instabilidade em emitir opiniões, apontar diferenças sobre o documento.

A superficialidade com que foi discutida a proposta do currículo comum na cidade de Pará de Minas está subentendida nas expressões dos professores frente àqueles que opinaram e participaram da primeira e segunda versão. As percepções observadas pelos docentes sobre a diferença entre a primeira e segunda remetem a indícios de pouca clareza frente ao documento. Os professores dessa pesquisa, quando perguntados quais as mudanças observadas entre a primeira e segunda versão responderam que:

Alguns conteúdos foram aplicados **trocados** de sua ordem (professor 1, grifo nosso)

Capacitação de **competências** ao invés de técnicas profissionais. Dedução de fórmulas ao invés de simples aplicações ênfase na solução de problemas. (Professor 3, grifo nosso)

Principalmente a inclusão de **mídias** na prática docente (Professor 7, grifo nosso)

Com referência nas declarações dos professores entrevistados, percebe-se informações e percepções diferentes do mesmo documento. Essas percepções atestam que a condução das participações entre primeira e segunda versão não possibilitaram uma reflexão ou entendimento mais aprofundado do currículo em construção. Não se percebe um entendimento concreto, seguro pelos professores da pesquisa em relação a ambos documentos. Essa condição pode ser sentida mediante as reflexões e acontecimentos provenientes da elaboração da Base, necessitando de um tempo maior para realização de debates e ponderações.

O Professor 1 relata a mudança na ordem dos conteúdos, entretanto o que pode ser observado notoriamente entre as versões é que as habilidades na primeira versão estão sucintas enquanto na segunda existe uma tendência em explicar detalhar o conhecimento a ser repassado ou construído pelo professor, dependendo da forma como o mesmo irá incorporar a Base na sua prática pedagógica. Não se presencia nessas versões uma substituição de conteúdos e sim desmembramento de habilidades uma vez que esses permaneceram os mesmos em ambas versões.

O Professor 3 refere como mudança entre as versões a capacitação de competências ao invés de técnicas profissionais embora não tenha detalhado essa perspectiva, acredito que essa referência tenha reportado ao aprendizado do aluno. Desse modo, Santos e Moraes (2019) argumentam que a BNCC por si só, não atualiza ou capacita os professores inseridos nas salas de aula necessitando de reflexões acerca das habilidades a serem ensinadas.

Diferente do Professor 3 que depreende a capacitação por competências os autores Costa-Hubers e Bonini (2019) referem que o termo competência somente ganhou significado a partir da terceira versão da Base:

Na terceira versão do documento (educação infantil e ensino fundamental), já no Governo Temer, a BNCC passa a trazer uma lista de competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (Brasil 2017, pp18-19). Há portanto, um câmbio das noções orientadoras que antes eram direitos e princípios. (COSTA-HUBERS e BONINI 2019, p.28-29)

Com referência nesses autores é conveniente salientar que esse termo competência se inseriu no contexto de uma Base Curricular influenciado por agentes externos na perspectiva de conduzir caminhos de acordo com a pretensão desejada.

A opinião do Professor 7 sobre a diferença entre as versões um e dois compreende em relatar sobre a inserção de tecnologias na prática docente. Em ambas versões a dinâmica da tecnologia é muito presente. Entretanto, a reflexão que se depreende em inserir o uso desse artefato como um mecanismo contínuo na prática docente compreende em perceber que nem todos os professores e escolas estão preparados para utilizá-las. O documento da Base apenas direciona para o uso das tecnologias em sala de aula, mas não induz como deve ser realizado na prática. Assim, as pesquisadoras Andrade, Fernandes e Souza (2019) relatam, por meio de uma pesquisa, sobre o uso das tecnologias na prática docente mediante da BNCC indicando que:

Entretanto, a pesquisa revelou que não bastam as orientações advindas da gestão educacional do país como a BNCC, visto que integrar as novas tecnologias digitais no processo ensino/aprendizagem dentro da sala de aula vai muito além disso. Problemas como infraestrutura, regras impostas pela instituição e falta de conscientização dos alunos fazem parte de um entrave que impossibilita esses mecanismos de estarem a serviço de um trabalho educacional produtivo e eficaz, instaurado em uma perspectiva sociointeracionista que vislumbra o sujeito como um agente de um processo em transformação. (ANDRADE, FERNANDES e SOUZA, 2019, p. 44)

A inserção de novas tecnologias na BNCC é um marco importante que substancia mudanças tanto na prática do professor quanto na organização estrutural das escolas. Portanto, percebe-se que poucos são os docentes e escolas preparados para incorporar essa forma de ensinar, visto que a implementação do novo currículo em nenhuma versão apresentada não conclama formas de reflexão e entendimento de como integra-las na prática.

A primeira versão recorre a objetivos definidos para cada ano de ensino e doze direitos de aprendizagem. Na segunda, com a reelaboração do texto esses direitos de aprendizagem passam a ser sete. O MEC (2014), sustenta que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento serviriam para justificar as ligações estabelecidas entre as áreas de conhecimento e etapas da escolarização na definição dos objetivos da educação básica. Macedo (2014) partindo dessa perspectiva realiza um apontamento relatando que:

Se os objetivos-conteúdos não parecem derivados dos direitos, como promete o documento do MEC, julgo que a fragilidade do vínculo entre eles pode nos informar muito sobre os processos políticos de articulação. (MACEDO, 2014 p. 889)

Assim, Heleno (2017) salienta que as concepções de escola e educação estão implícitas nos objetivos e direito a aprendizagem. As concepções desenvolvidas pelo documento se organizam em função da teoria do capital que privilegia a individualidade, a aplicação de testes padronizados, a utilização de recurso didático com protótipo definido. Os autores Neira e Júnior (2016), relatam que:

Publicada a versão preliminar da BNCC, um intenso e caloroso debate ganhou as páginas dos jornais. Grupos conservadores e progressistas posicionaram-se contrários ao documento. Para os primeiros, o texto estava muito aquém do Grupos conservadores e progressistas que seria desejável em termos de aquisição de conhecimentos. O segundo grupo também criticou o acanhamento da proposta; esperava um documento mais engajado, sem qualquer espécie de aceno ao mercado ou às políticas neoliberais. Engrossaram o coro das críticas as entidades científicas, os movimentos sociais organizados e organizações não governamentais ligadas a educação. (NEIRA e JÚNIOR, 2016, p. 34)

Esse aceno provocado pelos questionamentos frente ao documento inicial, mais livre, menos compacto possibilita o engajamento de uma educação voltada para o social, estabelecendo a sinalização de conceitos mais claros sobre a pretensão vinculada a Base. Essa iniciativa provoca uma mudança aparente na segunda versão embora ainda a Base esteja presa a interesses de alguns grupos.

Neira e Junior (2016) descrevem a segunda versão a partir de uma listagem de objetivos que incitam garantir a todos os estudantes uma sucessão de direitos de aprendizagem. Os autores acreditam que grande parte das contribuições foram incorporadas ao documento independente de sua proveniência.

Tanto a primeira quanto segunda versão do documento chamam a atenção sobre a necessidade de modificar e ampliar os conceitos já determinados pela BNCC, mas agora baseados na realidade de cada Instituição. De certa maneira, fica claro em ambas versões que a Base se tratava de um parâmetro para construção de novo documento por parte daqueles que estariam diretamente envolvidos no cotidiano escolar (pais, alunos, professores) e não como currículo mínimo a ser seguido. Neira e Júnior (2016) acrescentam que ambas as versões foram idealizadas para serem pontos iniciais, ou seja, um material de apoio para elaboração de uma nova proposta curricular acoplada de acordo com sua realidade Institucional

O teor das versões apresentadas conduzia a uma orientação de como deveria proceder o processo de ensino abordando de forma sutil temas relacionados ao gênero, a etnias, entre outros que permitiam um dinamismo e promoção de uma escola em respeito à diversidade. Apesar dos documentos apresentados à sociedade (primeira e segunda versão da Base) considerar temas de relevância (diversidade cultural, religiosa, de gênero, própria de um país com dimensões continentais) para Neira e Júnior (2016), as discussões que seguiam em curso foram engolidas pela inserção da terceira versão do documento. Nesse momento, foi banido de todo o processo a democracia, a justiça social, diálogo e inclusão, por se modificar todo esquema de texto incrementando a inclusão dos interesses das políticas neoliberais à finalização e homologação da BNCC.

Observando essas alterações. Cássio (2019) percebe que após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, o governo Temer acelera todo o processo de organização da Base, passando essa a ser orientada em torno da pedagogia das competências incorporando mudanças profundas.

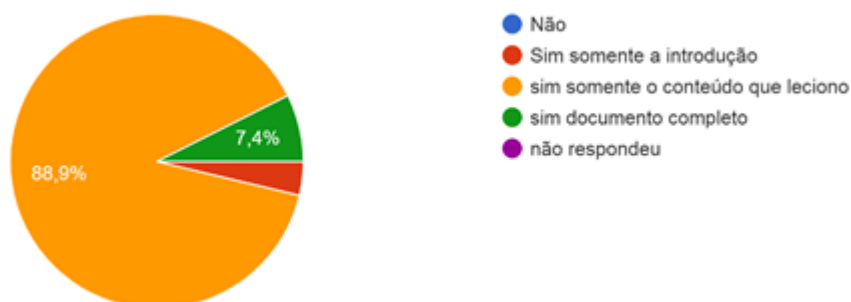
Temer contribuiu para que o texto da BNCC tenha se tornado ainda mais frágil do ponto de vista do combate às discriminações e da defesa dos direitos humanos. Foi também a partir de 2017 que o MEC assumiu a BNCC como política prioritária, contrapondo-se – até mesmo sobrepondo-se ao PNE. (CÁSSIO, 2019 p. 22)

Com a homologação da BNCC esse documento técnico chega as mais variadas instituições escolares com a retirada de questões que permeiam o cotidiano desse local. Assim, os docentes terão que ensinar o que está contido na BNCC e dessa forma se eleva o questionamento sobre o que esses profissionais conhecem sobre o que está posto.

Uma pergunta do nosso questionário era se os professores conhecem o documento final da BNCC, ainda que tenhamos clareza de que o ato de conhecer seja num nível ainda superficial e não determina uma análise robusta, fundada em princípios, críticas e perspectiva contextual. Para Cyrino e Penha (1992) conhecer é elaborar um modelo de realidade" e "projetar ordem onde havia caos" (CYRINO e PENHA, 1992, p. 13). No entanto, atribui-se três elementos necessários para que se consiga obter o conhecimento: o sujeito, o objeto e a imagem. Segundo Arendt (1995) a atividade de conhecer está envolvida com o ato de construir, ou seja, ainda é um

campo em processo de formação, um conhecimento delimitado sobre cada disciplina atenuando a aceção de um saber mais científico e pouco aprofundado.

Gráfico 8 - Contato dos professores com a BNCC
Você conhece a BNCC?



Fonte: Dados da pesquisa.

O resultado apresentado no gráfico é diferente do que eu esperava, uma vez que acreditava encontrar professores que argumentassem, com embasamento, fossem contrários ou favoráveis à proposta da Base, mas com um entendimento mais aprofundado sobre o tema. Devido ao pouco acesso, reflexões e debates realizados formalmente nas escolas de Pará de Minas. Os professores de Língua Portuguesa e Matemática afirmaram que conhecem somente o conteúdo que lecionam na Base. O número é bastante expressivo, 89%, ou seja, 24 professores, a maioria deles. Entretanto 3,7% ou seja um professor conhece apenas a introdução e apenas 7,4% (dois professores) afirmam que conhecem o documento por completo.

As respostas atribuídas pelo gráfico nos remetem a uma das fortes críticas estabelecidas por pesquisadores sobre a Base de que o conhecimento está compactado, fragmentado. Atribui-se um pensamento cartesiano, ou seja, metódico que tem a tendência de seguir somente o que está estabelecido, o que de certa forma é um entendimento que provoca ações muito operantes e pouco expressivas. A proposta de um currículo como a BNCC que se apresenta dividida por conteúdos delimita espaços que naturalmente não existem.

Voltando ao conhecimento dos professores em relação a BNCC, os dados apontam que 14 professores, 53,8% dos docentes, afirmam que não realizaram uma análise detalhada do documento. Qual seria o motivo para que isso ocorresse? Seria falta de interesse? De dificuldade de acesso? De falta de compromisso com a prática

pedagógica? Infelizmente os dados adquiridos não possibilitaram uma fala conclusa entre os participantes da pesquisa, possibilitando concretizar essas indagações.

Dessa forma, coaduno com Branco et al (2019) para entender sobre a falta de análise dos professores perante a nova determinação estabelecida na BNCC. Segundo os autores:

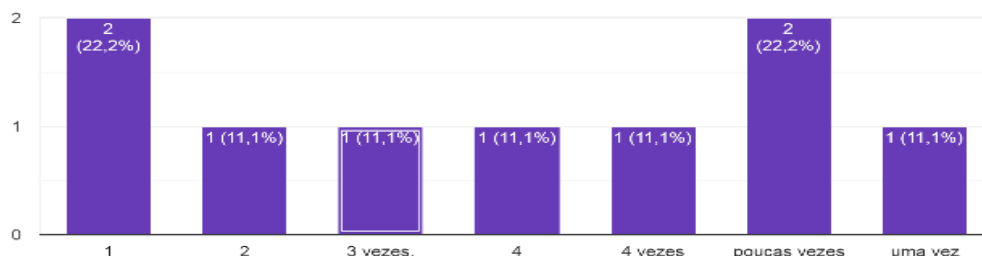
Nessa perspectiva, apesar dos discursos midiático, a atual reforma educacional e implantação da BNCC, ao que se observa, incorrem nesses mesmos erros e, embora o Governo brasileiro divulgue, por meio de propagandas, que houve debates com ampla participação de pais, alunos e educadores, na prática, principalmente dentro das unidades escolares, não é esse o sentimento compartilhado, de forma que, novamente, ocorre uma reforma verticalizada, com pouca discussão e participação das comunidades escolares. (BRANCO et al. 2018, p. 119)

Baseados na reflexão dos autores. o grupo de professores da pesquisa foram indagados sobre a realização de uma análise detalhada referente ao documento curricular da Base, no qual se consolidou os gráficos:

Gráfico 9 - Os professores e contato com a BNCC

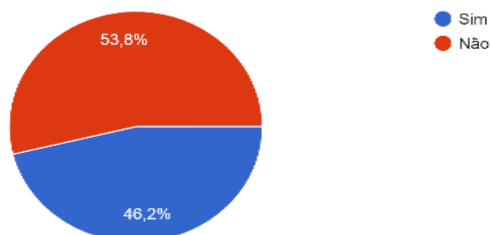
Quantas vezes

9 respostas



Você realizou uma análise detalhada, do conteúdo no qual leciona, da BNCC:

26 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Mesmo aqueles que afirmaram ter realizado uma análise, o gráfico nos mostra que isso se deu uma, no máximo, duas vezes. Será possível conhecer a Base nessa frequência de acesso e possibilitar um embasamento crítico e teórico para impelir qualquer posicionamento? Penso que não se trata de um descaso ou até mesmo falta de interesse do grupo pesquisado. Muitas vezes, esse desinteresse discorre de oportunidades reais de debates que provoquem e inspirem os profissionais a entender de maneira dinâmica o documento como um todo.

A rede de ensino do Estado de Minas Gerais não possibilitou uma organização de tempos e espaços nas escolas para que fossem realizados reflexão e entendimento. Sendo uma profissional dessa rede o máximo que presenciei foram discussões restritas por parte dos professores no interior das escolas. Desse modo, a concepção sobre o que vem a ser de fato o documento passa a ser mínima e de iniciativa própria dos professores o que direciona esse profissional a compreender as falhas somente quando este estiver em sala de aula executando a normativa.

4.5 A Matemática nos documentos oficiais e as percepções dos professores frente à BNCC

Início esse tópico realizando um paralelo entre os conteúdos estabelecidos na BNCC e PCN's de Matemática (referência curricular anterior a BNCC) com vistas a identificar as mudanças existentes nos dois documentos. Uma primeira a ser notada foi em relação a nomenclatura utilizada para identificar os conteúdos a serem trabalhados.

Embora as denominações referentes aos tópicos delineados pela Base de Matemática nos direcionam a pensar que os conteúdos aumentaram no atual documento, isso se trata de uma mera ilusão. Na BNCC os conteúdos matemáticos são claramente definidos e divididos. Dessa forma embora a BNCC seja enunciada como um currículo novo voltado para as demandas presentes em nossa sociedade, em relação ao PCN's poucas mudanças foram delineadas na Matemática.

Quadro 2 - Algumas particularidades do conteúdo de Matemática nos PCN's e na BNCC do ensino fundamental.

PCN's	BNCC
Blocos de conhecimento Números e Operações Espaço e Forma Grandezas e Medidas Tratamento da Informação	Unidades temáticas Números Álgebra Geometria Grandezas e Medidas Probabilidade e Estatística
Conteúdos: Divisão dos conteúdos por ciclos (1º e 2º anos iniciais e 3º e 4º anos finais de ensino)	Conteúdos: distribuídos por anos de ensino
Tecnologia: Tecnologia da informação, utilização de softwares educativos. Utilização de jogos para o aprendizado matemático	Tecnologia: Habilidades relacionadas à tecnologia, robótica, programação, uso de calculadora, planilhas e inclusão de tecnologias da informação para o aprendizado da Matemática.
Estrutura do conteúdo de Matemática: Orientações didáticas para o ensino de Matemática na perspectiva de resolução de problemas cotidianos, caminhos para fazer Matemática na sala de aula.	Estrutura do conteúdo de Matemática: Reorganização dos conteúdos por anos. Um exemplo é que a Álgebra e Probabilidade e Estatística passam a fazer parte do cotidiano do Fundamental 1
Desenvolvimento dos alunos: Matemática e os temas transversais (ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, outros temas)	Desenvolvimento dos alunos: Indica o desenvolvimento de competências que envolvam o raciocinar, representar, comunicar e argumentar. Letramento Matemático
Conteúdo: Indica que a seleção e organização de conteúdos de Matemática deve levar em consideração sua relevância social se tratando de um processo permanente	Conteúdo: Organiza os conteúdos por meio de habilidades a serem alcançadas em cada etapa de escolaridade
Estrutura: Objetivos gerais e específicos para área e para o ciclo de ensino	Estrutura: Competências, objetos do conhecimento e habilidades específicas para área de Matemática.
Direcionamento: Critérios de avaliação da área de Matemática	Direcionamento: Alinhamento dos livros didáticos de acordo com as habilidades para cada ano de escolaridade.
Organização da Prática: Orientações didáticas	Organização da Prática: A Matemática está contida em um único bloco que se subscreve em: Unidades temáticas, habilidades e competências para cada ano de ensino em um único Bloco
Utilização de palavras para descrever os objetivos: reconhecer, "identificar" e "utilizar".	Utilização de palavras para descrever as habilidades: "interpretar", "classificar", "comparar" e "resolver".

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se notar com referência nesses elementos que a Matemática apesar de ter avançado em relação as pesquisas a Base não considerou tais progressos se assemelhando muito com o antigo documento curricular PCN's no aspecto conteúdo e esquecendo de questões relacionadas com aprendizado do aluno que atua como protagonista de seu conhecimento. O que é eminente e se torna fator divisório entre BNCC e PCN's é a utilização de objetivos gerais centrados em aspectos específicos da área, eximindo-se de indicativos para temas transversais e interdisciplinares para o campo da Matemática.

Bigode (2019) descreve que a maioria dos especialistas em educação Matemática convidados pelo MEC, numa tentativa de legitimar a Base, se posicionam contrários a ela, uma vez que os princípios gerais que estruturam e orientam se tornaram um retrocesso frente aos avanços conquistados nas políticas e documentos anteriores:

Isto ocorreu nas análises de Matemática cujos os pareceres traziam críticas contundentes em relação aos propósitos, ao processo, a estrutura e aos conteúdos da BNCC. Porém tais análises sequer foram utilizadas na reformulação, segundo um dos redatores da Base “por falta de tempo”. Os documentos críticos produzidos por instituições como SBEM, ANPEd, ABdC, SBPC entre outras também foram desconsideradas. (BIGODE, 2019, p.126 - 127)

Com um forte apelo tendencioso provocado pela organização e formulação para legitimar a Base numa perspectiva democrática e orientada por grandes pesquisadores torna-se necessária a ação dos gestores escolares e da equipe pedagógica intrínseca às instituições escolares, a condição de aceitação do documento e a buscar respostas para adequar os conteúdos disciplinares às suas normativas. Assim, Branco *et al* (2018) salientam que fortes influencias marcadas pelas rígidas regulações que se acentuam com o decorrer dos anos favorecem controle e diminuem as suas margens de liberdade e de independência no âmbito escolar.

Concordo com Mainardes (2006) que se apoia em Ball e Bowe (1992) quando relata que as políticas são implementadas dentro de uma ideia ou interesse a ser atingido. Portanto, no contexto da prática essas estão sujeitas a interpretações e significações diferenciadas:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006 p.53)

Essa abordagem entre a idealização de uma política dentro de âmbito prático de implementação vai depender de fatores que possibilitarão diferentes nuances e perspectivas. Esse contexto passa a ser claro e exemplificativo quando se indaga os professores da pesquisa quais mudanças foram percebidas nas disciplinas em que lecionam, o que se ramificou em diferentes tipos de percepções sobre a mesma temática contida em um mesmo documento.

Como um exemplo a ser mencionado seria que a Base articula durante o transcorrer de seu texto passagens que insinuam a necessidade de um ensino voltado para a adaptação e elaboração desde que estejam em consonância com o documento. Diz o texto da Base (2017), quando se refere as ações organizadas pelas escolas com a comunidade:

*contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas. (BRASIL, 2017 p. 16)

Adaptar um currículo já estabelecido com cunho obrigatório se torna um artefato, porém perigoso e pouco dinâmico uma vez que as sugestões organizadas disponibilizadas em meio ao contexto particular de cada escola nem sempre possibilitará que sejam incorporadas tais adaptações. Durante todo o documento da Base, a adaptação é um tema recorrente e direciona o leitor a incorporar a possibilidade de uma articulação do que é proposto com as especificidades de cada escola. Essa adequação do currículo conforme a proposta política pedagógica da escola é considerada como mudança pelo Professor C no conteúdo de Matemática. Diz ele que a Base:

Propõe o ensino em 5 unidades que correlacionam: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística. As habilidades serão trabalhadas ao longo do ensino fundamental. Mas a prioridade é desenvolver competências voltadas para **um currículo que pode ser adaptado** conforme a proposta de cada escola e não apenas para o mundo do trabalho. (Professor C, grifo nosso)

Segundo o docente, a Matemática se volta para a um currículo que se adapta à realidade da escola. Em um direcionamento reflexivo sobre essas adaptações dos currículos, Macedo (2018) salienta que as ações estabelecidas dentro do contexto prático não se limitam em apenas focar o currículo oficial, essas extrapolam, vão além, permitindo uma atuação menos linear voltada para o contexto escolar.

Prosseguindo sobre as perspectivas de mudanças, observadas na BNCC de Matemática, o Professor F elege a correlação das unidades temáticas que vão se desenvolvendo ao longo do ensino fundamental:

Em Matemática, a BNCC propõe cinco unidades temáticas, correlacionadas, que orientam a formulação de habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. São elas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística. (Professor F)

A forma como se organiza os conteúdos de Matemática se tendência a ser ferramenta de aprisionamento e memorização estabelecendo um aprendizado conteudista distante de problemas reais presentes no cotidiano social. O distanciamento entre teoria e prática, ocasionado pela lista de conteúdo a serem vencidos confirma um aprendizado conteudista pautado na memorização e não incitação de problemas reais presentes no cotidiano social. Nesse sentido Bigode (2019), realiza em uma de suas análises a falta do diálogo da Matemática da Base em relação as demais áreas do conhecimento:

A pesquisa sobre educação Matemática mostra que um conceito está relacionado a outros, formando um campo conceitual que não pode ser confinado num ano letivo específico. Também sabemos que conceitos podem ter vários significados, o que implica que as situações geradoras da aprendizagem podem ser variadas e, portanto, não há um modo categórico para ser introduzido e/ou consolidado. (BIGODE, 2019 p.139)

A Matemática imposta pelo currículo não considera o sujeito integral que vai além das denominações prescritas no documento. Nesse sentido, Bigode (2019) considera que a BNCC é afastada da escola real, devido à prescrição de conteúdos nos quais os professores não tiveram acesso na sua formação inicial, bem como pela invisibilidade do que vem a ser e se fazer uma sala de aula. O autor descreve que a prescrição de conteúdos se configura por meio de diversas passagens pelo documento no qual destacam:

O ensino da tabuada desaparece de forma explícita sendo substituído por duas habilidades:

(EF03MA03) Construir e utilizar fatos básicos da adição e multiplicação para o cálculo mental ou escrito.

(EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural. (BIGODE, 2019 p.134)

Essas habilidades estão unicamente detalhadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Se induz a proceder o ensino como se houvesse uma maneira de realizar determinada tarefa segundo um padrão pré-estabelecido que dita a forma esperada de como desenvolver seus processos, rotinas etc. Na pesquisa foi destacada como uma mudança pelo Professor D a “exigência da tabuada”.

Bigode (2019) assim como o Professor D, insinuam a acreditar que na BNCC a Matemática vai sendo ensinada de modo linear, rígido, hierarquizado com um direcionamento único sem possibilitar variantes. Quando se exige a tabuada em um documento como qualquer outro conteúdo esse nem sempre estará organizado didaticamente para ser inserido na sala de aula, torna-se necessário o professor construir com o aluno o conhecimento. A visão de ensino na Base tende a omitir diversos estudos por especialistas na área de Matemática e tira de cena práticas exitosas mediante essa perspectiva de currículo único. Existe a promoção da memorização como ferramenta para o entendimento e compreensão da Matemática, contida no documento, por meio da exigência da tabuada ou operacionalização dos conceitos, caso esses não procederem de maneira didática a sua introdução, consolidação e avaliação de todo o processo de ensino aprendizagem do aluno

Uma das falhas da BNCC é a falta de aproximação dos conteúdos abordados com as demais disciplinas. A Matemática da Base não dialoga interdisciplinarmente e nem mesmo transversalmente com outras temáticas. Isso me faz pensar em um aprisionamento dos conteúdos em relação a situações cotidianas que problematizam a realidade e poderiam potencializar a aprendizagem.

Com uma percepção diferente dos autores em relação a articulação dos conteúdos, o Professor E, elege como mudança positiva na Base em relação aos antigos documentos curriculares referenciais do ensino fundamental: “Explorar a interdisciplinaridade nos conteúdos de Matemática” (Professor E). A interdisciplinaridade citada pelo docente se expressa na Base por meio do envolvimento de diferentes dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, promovendo o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos,

podendo se constituir de premissa para as aplicações dos conceitos como também ampliação e aprofundamento dos mesmos. Essa percepção está contida na BNCC por meio da possibilidade de envolvimento da comunidade escolar local decidirem a melhor maneira de incorporar a interdisciplinaridade na prática tendo o documento como ponto de partida da seguinte forma:

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; (BRASIL, 2017 p.17)

No entanto, essa organização fica travada por fatores relacionados ao posicionamento dos professores da unidade, bem como a forma de articulação entre as disciplinas uma vez que essas reflexões são pouco elaboradas no documento, uma vez que quanto mais os conteúdos forem subdivididos tanto mais será a dificuldade de articulação com outras disciplinas, tarefa que se torna um desafio para os alunos e para os professores, principalmente quando não se tem um tempo/espço na organização escolar para este fim. Desse modo, Veiga e Silva (2018) estruturam a dificuldade que poderá ocorrer mediante um currículo como a Base:

Nos anos finais do ensino fundamental, o trabalho didático envolve professores de diferentes áreas de conhecimento, o que torna mais complexo o encontro dos docentes e a integração entre essas áreas, principalmente quando há professores horistas, uma realidade na maioria dos sistemas de ensino do país. (VEIGA e SILVA 2018 p. 62)

Entretanto o autor Drunk (2016), realiza uma análise no documento e descreve que:

Tampouco é perceptível uma proposta nítida de articulações possíveis com as demais áreas ou com os temas transversais, no sentido de favorecer uma efetiva contribuição da Matemática para o desenvolvimento das dimensões política, ética e estética na formação dos estudantes, o que, como indicado acima, as demais áreas contemplam em seus documentos. (DRUNK, 2016, p. 2)

O documento da Base intensifica a ideia da possibilidade das escolas se atentarem para incorporação aos currículos das escolas em seus conteúdos complementares, a serem definidos pelas próprias redes, instituições e sistemas de ensino. É importante se atentar que não se altera os conteúdos previstos no documento da BNCC, apenas integra novos conhecimentos gerados a ele, que

estejam de acordo com as competências já estabelecidas. A parte diversificada do documento tem a intenção de dar oportunidades aos profissionais da educação de adequar seus currículos, como dito:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017 p. 19)

De maneira direta e concisa os autores Veiga e Silva (2018) realizam uma reflexão sobre a complementação de conteúdos por meio de uma parte diversificada. Os autores atestam que:

Isso só é possível com um currículo flexível, contextualizado e concretizado pelas práticas pedagógicas dos professores e dos estudantes, fundamentadas no projeto político pedagógico da escola. (VEIGA e SILVA, 2018 p. 61)

Coaduno com as ideias dos autores sobre a permanência de um currículo flexível capaz de ser ativo em uma comunidade. No entanto, essa aparente abertura da BNCC não é significativa de que essa possibilidade poderá ocorrer nas escolas públicas uma vez que o próprio docente tende a ficar aprisionado pela utilização de recursos didáticos (livro) que não contemplam a parte diversificada. Além disso, podem se sentir pressionados a cumprirem metas estipuladas pelas avaliações institucionais, deixando de lado e enfraquecendo ainda mais esse currículo local. Trabalhando com a ideia de uma parte fixa no currículo e outra diversificada, tem-se a ilusão da possibilidade de escolha de conteúdos, o que na realidade não será fácil de acontecer na prática.

Outro ponto de mudança estabelecida pela BNCC se trata da inserção das tecnologias de forma mais intensa que o documento anterior (PCN's). Essa inserção está circunscrita mediante a crescente demanda pela sociedade capitalista em disseminar informações em curto espaço de tempo com maior propriedade. Outro benefício para o capitalismo com uso das tecnologias está vinculado na relação das formas de produção com um menor tempo, participação trabalhista e maior consumo.

O Professor G percebe claramente essa utilização das tecnologias na BNCC no contexto da Matemática em razão de uma metodologia mais atrativa para o estudante:

Vejo em suas entrelinhas e em sua essência, a utilização do conhecimento prévio do aluno como mola propulsora de seu aprendizado dentro da disciplina. Além, de uma constante utilização das **tecnologias** através de metodologias ativas e das oportunidades de iniciar o processo de ensino aprendizagem pela vivência e experiência social, pode-se utilizar-se da etnomatemática como instrumento experimentado por algum segmento da sociedade, como as advindas da cultura afro ou indígena que proporcionam outras metodologias de ensino-aprendizagem. Percebe-se, também, que alguns conteúdos foram reorganizados e alguns novos foram inseridos. Podemos citar: álgebra, probabilidade, e estatística passam a fazer parte do E.F.1 enquanto habilidades relacionadas à **tecnologia** robótica e programação figuram no currículo. (Professor G, grifo nosso)

A fala do Professor G dialoga com a mudança ocasionada pela BNCC quanto aos processos de flexibilização, utilização de conhecimentos que os alunos trazem a partir de seu convívio social, bem como a utilização, manipulação e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação. Na Base, essa inserção das tecnologias digitais de informação e de comunicação no campo da educação está expressamente relacionada a natureza de compreender, utilizar e criar de maneira crítica, significativa e ética tanto nas relações sociais quanto no contexto escolar.

Numa tentativa de desenvolvimento da comunicação e disseminação de informações a BNCC inclui as tecnologias no campo curricular na pretensão de produzir e resolver problemas relacionados aos conhecimentos e a vivência social. Assim a BNCC compreende que o uso dessas tecnologias:

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. (BRASIL, 2017 p.61)

Paiva e Andrade (2018) salientam que apesar de tratar de documento recente a BNCC quando se refere a tecnologia se assemelha muito ao PCN's. Os autores compreendem que a maior parte do documento trata a tecnologia de forma instrumental e transversal. No campo da Matemática Bigode (2019) apresenta críticas relativas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na BNCC para o aprendizado concreto, interativo e dinâmico do aluno. O autor descreve:

Entretanto, nas 396 páginas da BNCC não há qualquer indício de uma visão sobre tecnologia que vá além das referências utilitários-mecanicistas. Não há compromisso de fato com a tecnologia na BNCC. (BIGODE, 2019 p.136)

Ottes e Farjado (2017), mostram que o documento da BNCC apresenta ainda, outras falhas que precisam ser debatidas pelos professores que lecionam a Matemática. Bigode (2019), argumenta que a Base desconsiderou as experiências acumuladas no campo da Matemática que vinham sendo debatidas ao longo do tempo o que conseqüentemente não contemplou as pesquisas acadêmicas relacionadas ao currículo, processos de aprendizagem formação de professores.

Esse desprezo pelas experiências e estudos tende a estabelecer a Base como um documento a ser prescrito pelos professores em sala de aula e que causa um limite conceitual onde nada mais precisa ser ensinado se não estiver circunscrito. Desse modo os conteúdos da Matemática disponibilizado nesse currículo se restringe a aquisição e fixação de conceitos básicos que não se ampliam, são delimitados, não se interligam a situações reais do cotidiano.

4.6 A Língua Portuguesa nos documentos oficiais e as percepções dos professores frente à BNCC

Para Gasparin (2018), a proposta de Base Nacional é ineficaz quando se refere ao conteúdo de Língua Portuguesa, pois evidencia prescrições e incoerências diante da fragmentação observada entre a teoria e prática uma vez que essas deveriam se interagir. Segundo a autora:

Isso é resultado da fragmentação observada entre teoria e prática, que deveriam dialogar correlacionarem-se. Contudo, critica-se justamente que essa última versão do documento foi decidida “a portas fechadas”, silenciando a opinião dos profissionais que deveriam encabeçar o processo: os professores. (GASPARIN, 2018 p.29)

Quando se realiza uma análise da Base de Língua Portuguesa nos mesmos moldes da Matemática, percebe-se a inserção de alguns elementos que se caracterizam como mudanças na estrutura, mas pouco se altera a lógica pensada em ambos documentos. Assim, pode-se afirmar que a principal mudança se deu na utilização de novas nomenclaturas bem como a inserção expressiva de gêneros digitais de comunicação.

Quadro 3 - Algumas particularidades do conteúdo de Língua Portuguesa nos PCN's e na BNCC do ensino fundamental

PCN's	BNCC
Blocos: língua oral, língua escrita, análise reflexão sobre a língua; Linguagem oral: • cordel, causos e similares • texto dramático • canção • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento • exposição • seminário • debate • palestra • propaganda Linguagem Escrita: conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo • propaganda	Eixos: Eixo da Análise Linguística/Semiótica Eixo da Oralidade Eixo da Produção de Textos Eixo Leitura Gêneros notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, notas jornalísticas, reportagem. foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. cartas de solicitação e reclamação, tabela
Propósito: Objetivos gerais de Língua Portuguesa	Propósito: Definição de competências de ensino para Língua Portuguesa.
Organização: Definição do aprendizado por ciclos 1º, 2º, 3º e 4º ciclo.	Organização: Definição do aprendizado por anos
Justificativa: Se justifica devido aos altos índices de evasão repetência e baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas	Justificativa: Justifica o documento da Língua Portuguesa se fez pela necessidade de atualização de pesquisas recentes.
Fundamentado os temas por meio de: Conteúdos	Fundamentado os temas por meio de: Habilidades
Abordagem: Abordagem dos conteúdos, por meio do tratamento didático (usos e formas) Recursos didáticos e sua utilização	Abordagem: Centralização na definição de conteúdos habilidades e objetivos
Incorporação: Temas transversais	Incorporação: Uma maior incorporação do uso das tecnologias digitais para comunicação e reflexões sobre o uso.
Formação do aluno: Valores normas e atitudes	Formação do aluno; Campos de atuação
Ensino: Usos e formas dos blocos de conteúdos	Ensino; Objetos do conhecimento
Avaliação: Critérios de avaliação	Avaliação: Inserção de códigos que determinam o ano a etapa e componente a ser ensinado.

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira aparente mudança entre a BNCC e PCN's foi a mudança na nomenclatura de Blocos para Eixos. Os blocos utilizados nos PCN's são conteúdos

organizados em temas que tem proximidade para que haja clareza tanto para o professor quanto para o aluno sobre qual é o objeto do trabalho. Essa subdivisão detalhada nos PCN's visa criar uma consciência do está ensinando e do que se está aprendendo. A BNCC renova o termo, mas a essência continua a mesma em agrupar conceitos na perspectiva de receberem um entendimento e desenvolvimento mais claro, por parte do professor. Assim os eixos são tratados como norteadores na BNCC para que em razão dessa organização os professores possam planejar suas aulas.

Essa mudança é percebida pelo Professor B: “A BNCC propõe a divisão do Ensino em quatro Eixos”. Os eixos no qual se refere o Professor B se tratam: Análise Linguística/semiótica, Oralidade, Produção de texto e leitura.

Gomes (2018) salienta que a divisão por meio de eixos gera uma cisão entre a área da Linguística e Literatura fragmentando o ensino da Língua Portuguesa:

Ao vermos os eixos: oralidade, escrita, produção escrita, conhecimentos gramaticais e literários descritos segmentados sem estabelecerem relações entre si 36 constatamos a maior falha na elaboração das diretrizes da Base. Se pensarmos que a língua é responsável pela capacidade de interação social dos indivíduos, o discurso se constitui pelos conhecimentos acerca de todos esses eixos. O essencial na aprendizagem, bem como na escolarização da língua portuguesa é a capacidade de refletir sobre a linguagem. E não consiste na divisão de conhecimentos puramente gramaticais, mas sim em conhecimentos linguísticos. (GOMES, 2018 p. 36).

O documento propõe um ensino no qual tende a individualizar e fragmentar a construção do aprendizado da Língua Portuguesa, se o professor não constar de uma formação profissional que o leve a contextualizar a sua prática de ensino. Quando se subdivide os temas em eixos, habilidades se compromete a forma como professores e alunos lidam com a organização do ensino da Língua Portuguesa. Ao colocar os conteúdos divididos por habilidades, campos de atuação, incide para uma certa tendência utilizada por muitos professores: ensinar os alunos apenas os conteúdos sem obter um vínculo com a prática vivenciada pela estudante. Os campos de atuação delineados pela Base de Língua Portuguesa se interagem e dialogam entre si naturalmente quando o professor consegue perceber e colocar na sua prática de ensino de forma dinâmica e reflexiva

Ainda com relação às mudanças percebidas o Professor C destaca que a Base introduz textos que circulam no meio digital assim como uma ênfase maior nos conceitos gramaticais. Diz ele que a Base considerou a:

Inclusão de alguns gêneros, textos multimodais, gêneros que circulam no meio digital, gramática no texto, **pensar na continuidade do aluno do 1o. ao 9o. ano** (no caso da minha escola). (Professor C, grifos nosso)

Essa fala nos mostra que a BNCC se trata de um percurso sem percalço, um caminho seguro que tende a levar todos os alunos no mesmo ritmo de aprendizagem. Bigode (2019) observa que esse direcionamento de distribuição de conteúdos e habilidades por anos de estudo sugerem que todos os alunos vão desenvolver o conhecimento do mesmo modo:

Embute uma concepção equivocada de que todos os alunos de uma mesma idade aprendem conceitos e procedimento de um mesmo jeito em um mesmo tempo, embora saibamos que isto não ocorre nem entre alunos de uma mesma classe, inclusive nas escolas privadas de elite. (BIGODE, 2019 p. 137)

O Professor C percebe ainda que a mudança observada se direciona na pretensão de conduzir os alunos a explorarem textos que envolvem as modalidades verbal, oral, gestual, visual e sonoro.

Conforme observamos a vinculação entre os gêneros textuais definidos como essenciais para a formação do aluno se modificaram com o desenvolvimento da BNCC, prevalecendo a necessidade de um estudo mais intenso nas relações sociais envolvendo o tema jornalístico e suas nuances e composições como as comunicações de cunho tecnológico presentes no contexto hiperlink. Os gêneros abordados possibilitam que o aluno reconheça posicionamentos e se coloque perante argumentos apresentados.

Valente (2018) realiza uma reflexão sobre essa relação de proximidade do aprendizado dos gêneros textuais com a vivência do aluno:

Já para os anos finais, o foco volta-se para os gêneros textuais, elencando quais gêneros devem ser trabalhados em cada nível. Como os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de alguns gêneros, a BNCC orienta que a partir das práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens, se aprofunde em direção aos gêneros mais complexos que circulam na esfera pública como os jornalísticos - informativos e opinativos e os gêneros legais e normativos. Através destes gêneros, espera-se trabalhar não só as questões linguísticas mais complexas, como a argumentação e persuasão, mas também abordar temas polêmicos como as questões éticas e sociais. (VALENTE, 2018 p. 78)

A BNCC enfatiza que o ensino da Língua Portuguesa deve estar atrelado com a dimensão interacional e discursiva da língua possibilitando condições em que o

estudante possa participar, interagir e criar posicionamentos e conceitos em condições sociais distintas.

Lemke (2010) acrescenta que o uso de textos voltados para as tecnologias digitais da comunicação marca mudanças significativas quanto ao modelo tradicional de ensino em que estudantes e professores estão apegados a autores de livros de textos com conteúdos já pré-determinados. O que requer atenção por parte dos professores uma vez que a BNCC não instrui esse professor para incorporar debates diante de textos e gêneros textuais que tendem a oportunizar reflexões diante de um tema ou fato.

Como citado pelo Professor C a inserção de textos que circulam no meio digital carecem de reflexão. Quando se trata de textos virtuais e baliza os tipos de textos a serem abordados, Silva (2018), constata que os gêneros prescritos da Base, ainda que considerem as escritas das tecnologias digitais, são limitadores quanto sua aplicabilidade. A autora acrescenta descrevendo que são pouco incorporados na BNCC os gêneros textuais vinculados às tecnologias digitais de informação e comunicação, não considerando enunciados como *emojis*, *emoticons*, memes, comentários em redes sociais, entre outros que possibilitariam a percepção dos alunos quanto a transitoriedade e instantaneidade que o espaço virtual é condicionado. Mais uma vez, Silva (2018), destaca que:

Não são considerados enunciados como, emojis, emoticons, memes, comentários em publicações de redes sociais, gifs, entre outros, que ao serem trabalhados com os alunos, os possibilitaria perceber que muitos são marcados pela efemeridade e instantaneidade do espaço virtual. (SILVA, 2018 p. 59)

Rosa, Ramos e Corbari (2019) atentam-se para um ensino na perspectiva de utilização de gêneros textuais que circulam no meio digital atenua a prerrogativa de que todas as escolas situadas no território brasileiro não carecem de suporte estrutural tecnológico. Os autores expressam sobre essa relação afirmando que:

Ainda sobre os gêneros digitais, observamos que a BNCC faz parecer que o acesso à tecnologia no Brasil é amplo e democrático, que as escolas oferecem a estrutura suficiente para esse trabalho e que os professores tem a formação adequada para trabalhá-los, o que sabemos que não corresponde à realidade brasileira. (ROSA, RAMOS e CORBARI, 2019, p.214)

As falhas estruturais com o uso da tecnologia nas escolas presentes na educação não possibilitam que sejam tocadas com a Base, decorrendo de responsabilidade da própria Instituição de ensino resolver e criar condições para sua resolução. Não conseguindo abarcar todas essas falhas devido à pouca estrutura para resolução de problemas referente a educação é de praxe culpabilizar a figura do professor como principal responsável.

Continuando as reflexões suscitadas pela BNCC, no conteúdo de Língua Portuguesa é coerente pensar sobre a citação do Professor C que retrata a inserção do ensino da gramática através do texto. O eixo gramatical contido na Base propõe como forma de desenvolver nos alunos a reflexão por meio da língua falada e escrita inserido o texto como suporte desse aprendizado em uma iniciativa discursiva. Segundo o documento a análise linguística deve ser contextualizada aos textos trabalhados em sala de aula e não por meio de frases descontextualizadas. Diz a Base:

Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, 2017 p.81)

A intenção da Base embora faça sentido quando se trata de articular os eixos como é o caso da gramática contextualizada ao texto estudado, não corresponde ao corpo do documento em que se separa por anos as habilidades a serem abordadas. Para Gasparin (2018) o ensino da Língua Portuguesa sempre foi marcado e tende a continuar com a BNCC por meio do privilégio a subdivisão de habilidades.

Portanto, a forma que o professor vai conduzir e estabelecer vínculos entre habilidades e os eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária) com as práticas sociais contemporâneas não é encontrada na BNCC. O que de certa forma implica em considerar que todos os professores atuantes nas escolas têm a formação necessária para articular e desenvolver vínculos entre os eixos em um documento que contraditoriamente se subdivide, o que encaminha para o entendimento da língua como um sistema.

Essa concepção de linguagem como um sistema é também destacada por Rosa, Ramos e Corbari (2019) em que se observa que a falta de definição clara de conceitos gerais e específicos leva a confundir o leitor da Base, especificamente o professor, que tende a não perceber a continuidade e a relação entre oralidade e escrita, assim como a separação entre escrita e produção de texto. Os autores exemplificam:

Como exemplo, retomamos aqui, a análise que apresentamos em relação ao que se entende por produção de texto como sendo sinônimo de escrita, ora separa essas duas terminologias, sem que os elementos relacionados a cada uma delas deem conta de explicar a diferença entre um e outro. (ROSA, RAMOS e CORBARI, 2019 p. 213)

Essa continuação de um ensino livresco se dará frente a pouca formação de que alguns professores tem sobre a possibilidade de interagir a língua junto das práticas discursivas. Ao contrário do que pesquisadores propõem (GERALDI, 1991, dentre outros autores), ou seja, um ensino da Língua que propicie a reflexão enquanto fator social, discursivo, para efeito de sentido, a BNCC tende a levar a cometer erros por parte de quem ensina, se não vier em conjunto de uma formação adequada e reflexiva.

Um exemplo claro, pode ser definido por meio do ensino pautado na análise linguística/semiótica, quando se tendencia, não para análise como é o caso da gramática. Esta tradicionalmente está associada pela correção de erros e na resolução de atividades com explicação simples e modesta não associada a reflexão sobre a Língua. A gramática ficou marcada entre conhecer e reconhecer regras e exceções, assumindo um caráter normativo, obrigando os alunos a exaustivos exercícios de decorar conteúdos que não fazem sentido.

O sucesso da implantação do documento pode acontecer se for possibilitado ao professor uma formação continuada e reflexiva sobre o documento e sua prática em que esse possa aprimorar seu processo de ensino e o que está proposto na BNCC. Essa possibilidade somente será possível se o professor estiver respaldado mediante um aprofundamento teórico adequando a situação social e comunicativa de seus alunos.

Se antes da legitimação desse currículo proposto pela Base, caminhávamos no sentido de conquistar uma prática freiriana, considerando o contexto local ativo e provedor de um conhecimento dinâmico sem amarras, o que esse documento vem

propor é o reforço de um ensino livresco, e conteudista. O objetivo é realmente formar indivíduos que apenas vão decorar conteúdos, sem ao menos a pretensão de instruir e direcionar os docentes na perspectiva de entender o que vem a ser esse documento obrigatório.

4.7 Relação entre BNCC e os cursos de Formação continuada

O documento de caráter normativo que define toda estrutura organizacional determina que sua implementação e adaptação seja realizada até o ano de 2020. Para que essa meta fosse atingida previa-se a necessidade de organizar os cursos de formação inicial e continuada dos docentes de modo que estes pudessem adaptar as suas realidades em consonância com o documento. Muitas escolas, principalmente do setor privado, já vinham tomando essa direção promovendo debates entre consultores e professores, ou mesmo assumindo internamente a proposta de adequação curricular ao documento.

Na rede estadual de ensino esse processo estava acontecendo mais lentamente. As escolas estavam em processo de implementação, muitas ainda iniciando o processo de debate. No ano de 2020, várias escolas e professores iniciaram o ano em greve, lutando por melhores condições de trabalho e salários, e ainda, contra algumas medidas que estariam na reforma da previdência prevista para o funcionalismo público. Além disso, em março desse ano, toda sociedade foi imposta a uma nova realidade com a pandemia do COVID 19, provocado pelo SARS COV 2, que conduziu as escolas a tomarem rumos diferentes do então praticado. A adoção do ensino remoto a distância no âmbito da rede estadual foi inundada por apostilas a serem direcionadas as famílias de educandos na perspectiva de orientá-los quanto à inserção de conteúdos distantes de sua realidade social. Todo esse contexto fez com que, em muitas instituições educacionais, este processo ficasse suspenso, não possibilitando discussões ou direcionamentos quanto a implementação da BNCC. O que se pensa hoje é como manter os alunos em casa, com aulas remotas.

Ainda assim, precisamos pensar que a BNCC, por se tratar de uma política educacional direcionada ao sistema de ensino brasileiro traz consigo uma condição de mudança na formação inicial e continuada de professores. Essa situação pode ser considerada recorrente uma vez que tal iniciativa esteve presente com os PCN's e irá

se repetir neste momento de implementação da BNCC de maneira mais direta nos cursos de formação de professores.

Segundo o MEC (2018), será necessária também uma Base comum para formação de pedagogia e licenciaturas. A Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação (CNE) deixa claro em seu artigo 17º que a BNCC deve fundamentar os currículos (em no máximo dois anos após sua publicação) dos cursos e programas de formação inicial e continuada dos professores em todo o país. A mesma declara que a adequação da ação docente ao novo currículo se dará por meio de plataformas virtuais desenvolvidas pelo MEC juntamente com os sistemas de ensino:

§ 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC. § 2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, p.7)

No estado de Minas Gerais as instruções referentes ao processo de implementação da BNCC, propôs aos professores o curso de formação, ofertados pelo AVA MEC (ambiente virtual) durante o período correspondente a setembro a dezembro de 2019 com carga horária de 30 a 40 horas⁴. Os docentes podiam se cadastrar na plataforma de forma não obrigatória. O conteúdo do curso trazia uma forma direta de comunicação sobre o entendimento e a dinâmica do documento.

Todos os professores da rede estadual foram convocados a participarem desse curso que ocorreu no ano de 2019 com duração de 30 horas. A intenção foi apenas informar em âmbito geral, do que se tratava o documento referente a BNCC. Ao longo da formação foram passados pequenos vídeos defendendo a importância da BNCC para educação, as nomenclaturas e códigos contidos na Base.

De forma recorrente, percebe-se que formação continuada de professores se dará de maneira aligeirada não dando espaço as diversidades inerentes a cada espaço social onde o professor atua. Como destaca Kuenzer (2002), caso não exista um programa financiado e gerido pelo Estado com políticas bem delineadas com base

⁴ Os cursos são ofertados pelo AVA MEC, que é um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pelo laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (LabTime) da Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com o [Ministério da Educação \(MEC\)](#). Todos que participaram do curso no ano de 2019 tiveram certificado e os cursistas tiveram três meses para finalizar o curso.

nas necessidades e prioridades educativas estaremos fortalecendo a inclusão de ações que atuam no sentido de promover práticas sem objetivo ou sentido para aquele ambiente educativo. O enfraquecimento da educação se dará pelo oferecimento de uma formação rápida ao professor de qualidade inferior para atender uma demanda emergencial do mercado de trabalho e cumprimento das determinações oficiais.

Como quase sempre acontece, nota-se que a formação docente é regida por interesses políticos e econômicos diferenciados, nem sempre focado nas reais necessidades da profissão, portanto essa discussão se torna um campo complexo e conflituoso. Segundo Veiga (2002) apesar de existir inúmeros saberes envolvidos na profissão docente essa não possui reconhecimento político de sua importância para sociedade.

Dispor de tempo e espaço para que os professores possam refletir sobre a sua prática com os demais também é considerado como uma ferramenta de formação continuada. Gatti (2008) afirma que os cursos de formação continuada vão além de iniciativas formais, correspondendo a mais variadas atividades relacionadas para aprimoramento de seu desempenho profissional. Gatti *et al.* (2008) define formação continuada como:

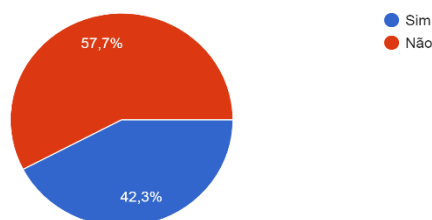
...horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, *et al.* 2008, p.57)

Os professores de educação básica que atuam nos mais diversos espaços escolares necessitam de formação continuada para acompanhar as mudanças estabelecidas no meio educacional e melhorar sua prática de ensino. Toda profissão necessita rever conhecimentos, possibilitar o alicerce partindo da reflexão no qual se faz durante todo o trabalho. Por esse motivo, foi questionado aos professores se eles estavam acompanhando as discussões no campo educacional participando de cursos de atualização nos últimos três anos.

Gráfico 10 - Cursos de atualização nos últimos 3 anos

Nos últimos três anos você participou de algum curso de atualização:

26 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

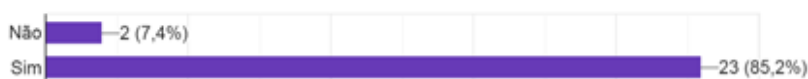
Mais da metade dos professores afirmam que não participaram de cursos de formação continuada, uma vez que nos últimos três anos tiveram pouquíssimas iniciativas desse cunho oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, ficando a cargo da escola suscitar práticas dessa natureza.

Do mesmo modo, os professores foram questionados se as escolas estavam realizando momentos específicos para discussão da BNCC:

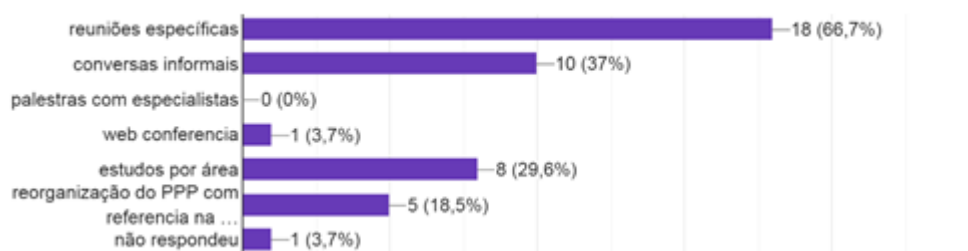
Gráfico 11 - A Discussão da BNCC nas Escolas

A escola que voce trabalha vem discutindo sobre a BNCC

27 respostas



De que forma:



Fonte: Dados da pesquisa.

Como demonstra o gráfico, a grande maioria dos entrevistados não participou de cursos de atualização. De fato, essa afirmativa nos permite estabelecer que

algumas práticas da maioria das escolas (reuniões de módulo II,⁵ trocas de experiências entre professores) citadas por Gatti (2008) não foram consideradas como formação continuada por parte dos entrevistados.

De modo particular, a Base é discutida por esses profissionais em reuniões específicas, evidenciando que a formação continuada acontece dentro do ambiente escolar no qual esse professor está vinculado, mas não é assim considerada.

Essa perspectiva não estima que formação continuada dentro das instituições escolares passa pelas mãos de professores que muitas vezes tem lacunas em relação a sua formação inicial e também necessitam de apoio para melhorar sua prática em sala de aula. O que de certa forma confere uma grande preocupação em relação a essa má formação percebida por Branco *et al* (2018) o que interfere diretamente em seu trabalho e na capacidade de abstrair as mudanças gerais ocorridas no contexto social. Dizem os autores:

Com isso, os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais com uma quantidade de competências pessoais e profissionais insuficientes para atender as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea. (BRANCO *et al.* 2018, p.63)

Existe uma frequente intenção das entidades governamentais responsáveis por esse campo em apontar iniciativas baratas, rápidas para a formação continuada dos professores com a inserção de vídeos, apostilas instrutivas, não abrindo espaço para reflexão e aperfeiçoamento da prática docente.

Diante essa aparente escassez de cursos de formação continuada os docentes, se veem como protagonistas na busca de caminhos que possibilitam uma melhoria na sua prática. Isso muitas vezes esbarra em dificuldades como: falta de investimento demandado desses docentes para custear esse aprimoramento quando o salário recebido não possibilita essa ação, e a falta de tempo para estudo, uma vez que muitos trabalham em mais de uma escola.

⁵ Conforme instrui o Ofício Circular GS Nº 2663/16 as reuniões denominadas de Módulo II são atividades extraclasse, de caráter coletivo. As mesmas são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas de Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico.

Libâneo (2007) chama a atenção em relação à formação continuada oferecida aos professores por meio de cursos muitas vezes mal elaborados o que reflete diretamente na sua prática docente. Diz o autor:

...estão ausente os programas de formação continuada em serviços e, quando existem são inadequados, não motivam os professores, não se traduzem em mudanças na sala de aula. Esse quadro se reflete no exercício profissional dos professores. Caiu o interesse pela autoformação, pela busca de ampliação de cultura geral (que não é realimentada por falta de dinheiro, falta de tempo, falta de motivação), rebaixa seu nível de expectativa em relação aos aspectos de desenvolvimento pessoal e profissional. As escolas não conseguem se organizar para assegurar um ambiente de trabalho formativo. (LIBANEO 2007, p. 90-91).

Aguiar (2006) adverte que a responsabilidade da formação continuada não pode ser implicada apenas a iniciativa dos próprios profissionais, que carecem de iniciativas que promovam mudanças no contexto escolar para a valorização social da categoria. A autora salienta:

[...] a formação continuada é um dos elementos de um grande conjunto que precisam ser revistos, bem como: programas e políticas educacionais; condições materiais de trabalho; salário e organização do trabalho pedagógico. (AGUIAR, 2006, p.171)

Outro indicativo relativo à formação continuada dos professores advém dos cursos escolhidos por esse público. A pesquisa apontou uma recorrente procura dos docentes por cursos que de certa forma estejam vinculados a demandas que incidem em alguma dificuldade encontrada na prática cotidiana. Fator preponderante em relação aos estudos formalizados por esses profissionais que já concluíram a graduação deixa transparecer que a educação carece de mudanças profundas tanto na formação inicial quanto na continuada e até mesmo na estrutura política educacional que focaliza suas ações somente em um contexto. Entre os cursos citados pelos profissionais realizados nos últimos três anos estão: educação inclusiva, metodologias ativas, currículo, confecção de questões de prova, BNCC, formação continuada na Matemática.

De certa forma, essa procura por cursos nos insere uma reflexão latente sobre as políticas públicas (como é o caso da BNCC), juntamente com a má formação inicial de muitas instituições de ensino que tendem em não enxergar essas lacunas existentes na educação. Cericato (2016) realiza uma análise sobre a formação

docente no Brasil, apontando a dificuldade de estabelecer um parâmetro profissional mediante os atuais desafios enfrentados pelos professores nas salas de aula. Assim por meio de suas análises se faz necessários estabelecer uma reflexão aprofundada sobre a formação inicial e continuada dos docentes, uma vez que as políticas educacionais devem estar voltadas para melhorar as condições de trabalho, remuneração e valorização dos professores.

Oliveira (2013) relata que a formação continuada dos professores está sob um viés de organismos públicos e privados nos quais direcionam esses profissionais a responsabilidade de procurar e investirem em cursos.

Esses organismos tem conseguido difundir uma noção de DPD (Desempenho Profissional Docente) que envolva não só a busca pela formação continuada, mas sobretudo, a responsabilização dos sujeitos por essa busca, como orientação para políticas de formação docente em diferentes contextos nacionais. (OLIVEIRA, 2013 p. 56)

O que mais chama a atenção é que o documento da BNCC não trata da formação de professores especificamente, ela apenas influenciará como serão organizados os currículos das Licenciaturas para quem inicia ou já se encontra inserido na profissão docente. Essa influência nos cursos de formação distancia ainda mais o docente da relação estabelecida entre teoria e prática, por se tratar de documento desarticula essas relações. Atento a essa percepção coaduno com Gonçalves e Deitos (2017) no qual remetem que as alterações propostas pelas políticas públicas por meio da implementação da BNCC não tocam em aspectos que afligem diretamente a estrutura educacional, como é o caso das condições de trabalho dos professores e sua formação que passa a ser parte integrante para o processo.

4.8 Avaliações externas e BNCC: medida, comparação e eficácia do sistema de ensino

O processo organizacional de parâmetros avaliativos é estruturado tendo como referência padrões estabelecidos com o objetivo de constatar que os alunos que passaram pelo período escolar de acordo com sua idade aprenderam os conteúdos tidos como essenciais “socialmente” nessa trajetória. Segundo Akkari (2011), quando se refere a padrões educacionais ou de formação esses disponibilizam conhecimentos tidos como básicos nos quais os alunos devem apresentar ao final de um período.

Portanto os conhecimentos são transformados em tarefas a fim de serem aferidos, utilizando de teste ou avaliação.

A avaliação é considerada e utilizada como referência para várias perspectivas do que vem a ser ensino e aprendizado. Instrumento que afere ponto de partida para apurar se o estudante aprendeu o que foi ensinando a fim de identificar as dificuldades e limites a serem vencidos. Luckesi (2002) afirma que a:

(...) avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI, 2002, p.33)

Nesse sentido a qualidade, muitas vezes, não está vinculada à ideia de reflexão sobre a prática institucional e sim voltada à aquisição de conteúdo. Não se levanta questionamentos sobre o que necessita ser melhorado, retomado no trabalho pedagógico ou até mesmo na modificação de posturas políticas relacionadas às reformas educacionais.

É nesse contexto que a BNCC adere uma educação de qualidade voltada para os bons resultados das avaliações de larga escala que evidencia a presença de currículos estabelecidos como foco para garantia desse objetivo. E para que as promessas de garantia de qualidade na educação geradas pela adoção da BNCC prevaleçam, as avaliações assumem um papel ainda maior passando regular, definindo objetivos, metas e a não desviar do currículo a ser ensinado visando à formação comum de todos os estudantes.

Assim coaduno com Silva (2019) que salienta em dizer que a qualidade na educação está atrelada à mudança das políticas públicas para que essas estejam voltadas para minimizar as desigualdades educacionais e pedagógicas que professores e alunos enfrentam no chão das escolas.

Uma forma de dinamizar os impactos negativos provenientes das avaliações como medida de qualidade estão descritas por Sordi, Bertagna e Silva (2016). Esses autores compreendem que os resultados da avaliação Institucional quando bem dinamizados trazem consigo discussões colaborativas que envolvem toda comunidade escolar (pais, professores, alunos) com o objetivo de garantir a qualidade na educação, alinhada à condição do aluno em ter o domínio de determinado conhecimento em um período de tempo.

Já Akkari (2011) apresenta as avaliações institucionais no sentido de serem consideradas como garantia de qualidade, medidas pela elevação dos padrões de desempenho que nem sempre estão atreladas com políticas de melhoria das desigualdades educacionais. Assim, as políticas públicas se voltam para a necessidade de garantir a eficácia na educação formulando exigências obrigatórias para o ensino e aprendizagem nas escolas em nível nacional ou regional, resultando uma exigência de bom desempenho baseados em padrões. A qualidade total, expressão utilizada pelo autor no qual marca o fundamento, a forma de organização de avaliações institucionais do ensino passa a ser desencadeada por etapas cíclicas conforme nos relata Akkari (2011):

- 1) a definição de padrões de desempenho para estudante;
- 2) a responsabilização das escolas e dos professores quanto as expectativas desses padrões;
- 3) a avaliação em larga escala para acelerar as mudanças nas escolas; esta avaliação é apoiada por políticas de incentivo;
- 4) a utilização dos resultados dessa avaliação para determinar a pertinência das reformas desencadeadas e para acompanhá-las. (AKKARI, 2011, p. 97)

A maneira que essas etapas são delineadas na educação brasileira se aproxima muito com a utilização e implementação da Base nas escolas. Uma vez que o currículo está organizado para que todos os alunos possam aprender da mesma forma em um tempo determinado e assim por fim avaliado, incidindo muitas vezes que o resultado está vinculado ao trabalho desenvolvido dos professores e gestores nas escolas. Esse fator exige de muitas mudanças em relação a organização de políticas públicas relacionadas a mudanças na educação. No entanto, as avaliações internas e externas, que poderiam ser instrumentos geradores de possíveis indicadores para modificações e diminuições das desigualdades não só educacionais, se tornam uma possibilidade de desencadear políticas públicas voltadas para a atestar eficiência e prestação de contas para sociedade.

Ball (2001), assim, compreende que o foco das avaliações institucionais está vinculado à eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados pela escola criando como consequência ambientes competitivos dentro dos setores públicos. Essa modelagem de prestação de contas incentiva o ranqueamento entre as escolas assim como a tendência de se abrir espaço para intervenção de setores empresariais que vislumbram interesses particulares.

Freitas (2014) salienta que as avaliações numa concepção vinculada a eficiência educacional e projeção de indicadores avaliativos são termos e propostas inseridas dos reformadores empresariais. Esse entendimento visa diminuir a autonomia do ensino público dando espaço ao setor privado para exploração da educação. O autor afirma que imbuídos nessa perspectiva empresarial o bom desempenho nas avaliações será possível mediante se estiver presente e atuante uma gestão escolar eficaz, associada a presença das novas tecnologias, a privatização, responsabilização, a meritocracia. Essa percepção desencadeia a tendência de não enxergar que o bom resultado nem sempre está ligado às formas de gerir e ensinar e sim em perceber as particularidades com que cada instituição de ensino está inserida propondo ações para banir as desigualdes atestadas nesse contexto.

Silva (2019) afirma que esses modelos avaliativos trazem graves consequências como a exploração das escolas públicas por agentes privados se dá mediante a parceria com empresas, (organizações de investimento privado) compra de materiais didáticos e tecnológicos e a própria dinâmica da elaboração da BNCC. Todos esses focos evidenciam os reais motivos contidos na implementação de único currículo em consonância com as avaliações externas e as novas formas de gestão dos setores públicos escolares, imbuídas nas orientações e intervenções dos setores privados.

Macedo (2014) salienta que essa nova forma de gestão pública atrelados aos setores empresariais confere não apenas o investimento, mas também criação e comando de projetos com auxílio de empresas não governamentais. A autora enumera que algumas empresas e organizações financiadas pelo cunho industrial que se beneficiam com no banimento das antigas formas de gestão pública (direta ou indiretamente): Itaú/Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, além das fundações Victor Civita, Roberto Marinho e Lemann, bem como de organizações como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Todos pela Educação Amigos da Escola. Essas empresas estão ligadas direta ou indiretamente à configuração da BNCC. Além desse controle, embute-se a garantia de potencializar ainda mais os lucros de empresas que se beneficiam dessa estrutura curricular diretamente, ou seja, das grandes editoras de livros didáticos e organizações voltadas para cursos e ações ativas dentro das escolas.

A realidade dessa pressão, proveniente dos agentes públicos e privados, para que as Instituições escolares alcancem índice satisfatório nas avaliações institucionais se deve em atestar para a sociedade uma espécie de prestação de contas do dinheiro público investido. Akkari (2011) afirma que as avaliações têm assumido condições relacionadas a prestação de contas, imputabilidade, responsabilização, medidas, qualidade na educação entre outros conceitos relacionados a organização empresarial. As avaliações externas são propostas como meta principal de ensino, a fim de justificar que o bom desempenho dos alunos advém do cumprimento de metas estabelecidas para prática organizacional da Instituição.

Uma consequência desses processos avaliativos em muitas escolas estaduais de Pará de Minas (como já pude presenciar) é a sincronia entre o conhecimento desenvolvido e a matriz de referência das avaliações⁶, que se torna currículo das instituições escolares. Nesse sentido, em vários momentos são realizados treinamentos dos alunos habilitando-os para a realização das provas externas. Essas ações de treinamento de certo modo tendem a limitar visões sobre os conteúdos. As avaliações passam a nortear o ensino aprendizagem, pois se incorpora a ideia de que o bom desempenho dos alunos nessas avaliações lhe possibilitará estar preparado para o trabalho seja qual natureza assim como prosseguir com seus estudos.

Quando o desempenho obtido por algumas Instituições de Ensino nas avaliações externas não alcança as metas esperadas. Ele logo se associa à um certo fracasso, e a nota alcançada atesta que aquela escola não desenvolveu um bom trabalho. Nem se cogita a possibilidade do foco de ensino dessa Instituição diferir do que é priorizado pelos testes.

Outro fator ignorado pelos testes que pode causar impacto em relação aos índices são as condições em que os alunos estão sujeitados. Esses passam dificuldades alimentares, vivenciam violência social, entre outros problemas que comprometem o aprendizado. A sociedade que propõe tais políticas não institui meios para que esse aluno tenha oportunidades de ser acompanhado de forma mais efetiva e propiciá-lo a não ser excluído de maneira tão severa como tem feito os grupos detentores do poder ao longo do tempo.

⁶ É um documento elaborado por órgãos ou organizadoras constituído de critérios (habilidades, competências, descritores...) que buscam averiguar por meio de testes se o aluno submetido a avaliação apresenta níveis satisfatórios de ensino

Esse tipo de exclusão é acompanhado e justificado pela ideia de que todos os alunos tem direito fundamentado por frequentar uma escola, cabendo cada indivíduo lançar de seu esforço pessoal para progredir e alcançar os objetivos propostos traçados para o mesmo. Prevalece um campo de disputa, que exclui indivíduos que não se enquadram a esse esquema, por meio da meritocracia.

Dubet (2008) *apud* Valle e Ruschel (2009) afirmam que a meritocracia se fundamenta na ideia de que todos os indivíduos são iguais e detém das mesmas oportunidades e o que diferencia um indivíduo do outro é seu esforço. Desse modo, legitima-se a produção das desigualdades justas por meio do mérito. Os pesquisadores Valle e Ruschel (2009) afirmam que a escola meticulosamente propicia o favorecimento da meritocracia destacando os talentosos, por meio da classificação em todos os seus aspectos e por meio dessa ação interliga, justifica e consolida a hierarquia econômica, social existente na sociedade. Bourdieu e Passeron (1975) *apud* Valle e Ruschel (2009) caracterizam e confirmam esse processo: “o herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e seus méritos”. (BORDIEU e PASSERON, 1975 *apud* VALLE e RUSCHEL, 2009, p.80-81).

A meritocracia retira o direito de rever mecanismos que tendem em deixar mais difícil e penosos o caminho de muitos estudantes que não tem ou tiveram acesso a recursos culturais e capitais o que de certo modo influenciam na aprendizagem. As classificações imbuídas na trajetória escolar de cada estudantes são tratadas por Dubet (2004, p.6-7), na expressão “igualdade meritocrática das oportunidades” pois todos estão inseridos no mesmo campo de oportunidades e se destacam aqueles que se empenharam mais. Essa observação realizada pelo autor ameniza as injustiças propostas pelo mundo capitalista, nas quais estão inseridas no contexto organizacional escolar.

Para que a pedagogia empresarial, meritocrática seja mais sólida, é necessário a introdução de diversos integrantes (professor, gestor) capazes de serem conduzidos a entrarem nesse tipo de “jogo” com a junção de mecanismos de controle como por exemplo as avaliações externas e uma estrutura curricular única.

Diante da impossibilidade de atender as exigências perante o desempenho de cada instituição de ensino pública acarretará uma intervenção como nos relata Macedo (2014) aos que se intitulam como “inimigos da escola”.

Não podemos deixar de mencionar que esse conjunto de fatores advém de políticas públicas que sempre privilegiam algum grupo social com vistas ao lucro. Seja na venda de produtos como livros, apostilas, cursos, entre outros potencializando ainda mais a diferença entre as escolas públicas e privadas. Tendo como referência esse foco, podemos constatar que é injusto comparar, ranquear, e responsabilizar os envolvidos educacionais que vivem em condições tão adversas.

Essas reflexões não estão contidas na Base. De modo contrário, elas intensificam a aceitação mediante um pacto federativo envolvendo todos os estados e municípios e fundamenta a importância da implementação de um currículo único que possibilitará diminuição das desigualdades sociais que são tão recorrentes mediante as diversidades encontradas em cada região do país. O referente currículo que bane toda negatividade educacional, então, é modelado a partir de um pedido da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que coordena o Pisa (Programa de Avaliação Internacional de alunos), sendo esse último orientador de políticas públicas nacionais e indicador para a comparação dos resultados das avaliações externas com o rendimento dos países desenvolvidos. Trojan e Corrêa (2015) afirmam que a OCDE tem objetivos precisos quando se trata de desenvolvimento da educação dos países, esses preceitos estão articulados ao mercado de trabalho. De certa forma, a preocupação desses organismos internacionais necessariamente não é para desenvolver uma educação para todos que abrange as demandas reais presentes no contexto educacional.

O que testemunhamos por meio dessa relação é a intervenção de organismos internacionais em nossa educação com intuito muitas vezes, de domesticar, induzir propostas e ações que viabilizam a dominação dos indivíduos. Quando instituímos um currículo que está altamente preocupado em melhorar o desempenho das avaliações internacionais estamos atendendo os pedidos de organizações financeiras interessadas em explorar e controlar ainda mais o processo pedagógico da escola.

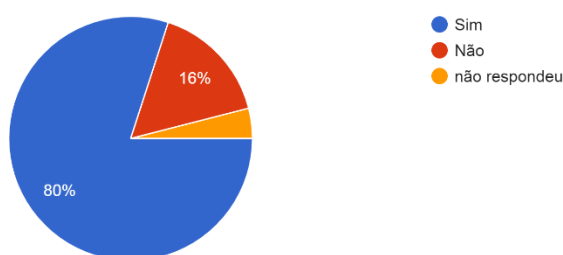
Fica cada vez mais claro que a escola diferente do papel social estipulado de conduzir para formação do cidadão, estará formando para realizar as avaliações externas com êxito, caso esse objetivo não seja possível estamos fadados, mais uma vez, a colocar o peso dos problemas na falsa ideia de uma escola que não funciona, de professores que não ensinam. Isso acarretará em responsabilidades para todos os envolvidos no fazer educacional.

Durante o processo de pesquisa ficou muito clara essa ligação entre currículo, BNCC e a relação com a matriz de referência de avaliação externa e a extrema preocupação em adequar as instituições escolares para a responsabilidade de bons resultados.

O ato de avaliar para comprovar que houve ensino nas instituições públicas acaba por suprimir e comprimir a prática pedagógica, no qual o professor sente quase que obrigado a responder a essa demanda por meio de seu trabalho, acarretando inúmeros desafios diante de um território tão particular.

Gráfico 12 - Relação da BNCC com as avaliações externas

Voce percebe alguma relação entre as avaliações externas (PROEB, Prova Brasil,...) e o conteúdo contido na BNCC
25 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

As avaliações externas passam a ser um tema recorrente nas instituições escolares, por torná-la um objeto não de reflexão da prática, mas uma valorização da eficácia dos professores frente a sala de aula. Essa imputabilidade referenciada aos profissionais de educação frente a esse mecanismo regula e cria incisivas formas de conduzir o processo de ensino. O controle do que é ensinado fica evidente. Existe uma regulação do que se pode ensinar. Quanto mais descritas e detalhadas são as instruções curriculares menores são as chances de inserção de outras intervenções. Poucas são as brechas encontradas na BNCC que possibilite discutir ou partir para um outro caminho mais coerente com as particularidades de cada Instituição escolar.

Diante dessa tensão com que cada Escola pública é sujeitada por atestar que oferece um ensino que sobressai nas avaliações, se cogita que o não êxito é delineado por falta de comprometimento da equipe, o que se estabelece em uma consciência perversa em acreditar que todas essas instituições de ensino carecem das mesmas

oportunidades de ensino independente das suas condições físicas, matérias e sociais. As palavras do Professor D deixam muito claras a relação estabelecida de ranqueamento e performance das instituições educacionais frente aos instrumentos avaliativos:

(...) Os resultados das avaliações externas serão sempre atreladas a avanços e possivelmente terão progressos em algumas escolas e grande retrocesso em outras. (...) (Professor D)

Nas políticas públicas, a educação é revelada por gráficos e tabelas no intuito de apresentar para população que o ensino público na sua grande maioria é ruim devido aos baixos índices de aproveitamento alcançados o que sugere a intervenção externa, o que nem sempre funcionará, caso essas iniciativas não estiverem embasadas numa perspectiva equitativa. Quando esse quadro é colocado em análise pela sociedade prevalece a ideia de que educação no Brasil está péssima e nada se avançou durante os anos anteriores, atribuindo tais resultados a uma crise no qual diversos atores educacionais tem responsabilidade.

Considera-se que tal responsabilidade interfere diretamente no trabalho pedagógico e na profissão docente, por inserir regras advindas de uma política neoliberal em busca da eficiência e produtividade que se justifica pela necessidade de garantir princípios referindo a qualidade e a equidade da educação. Entretanto, a qualidade estipulada pelos ideais empresariais não significa sinônimo de boa educação. Moreira (2010) salienta que um currículo nacional que contribui para formação de indivíduos, baseado nos interesses econômicos de livre mercado se torna uma espécie de catalisadores aumentando ainda mais as desigualdades sociais e econômicas.

A BNCC atenua a percepção de desigualdade vivenciada por cada instituição de ensino quando reconhece as diferenças tratando todos iguais firmando que um bom resultado nas avaliações externas advém da dedicação dos professores em ensinar. Tudo que acometia as falhas na educação apontado pelos índices das avaliações nacionais passa a ser resolvido por meio da BNCC. Essa percepção de tratar todos como iguais vai contra as percepções de Cury *et al.* (2018), uma vez que o sistema é estruturalmente desigual e não problematiza o que cada aluno quer aprender, assim como as razões dessa escolha.

Diferente do idealizado e difundindo pelos organizadores empresariais da Base os professores revelam que o documento não significa promessa de um bom ensino

e muito menos garantia de desempenho satisfatório nas avaliações externas. Algumas declarações exprimem esse direcionamento:

Ela por si só não garante essa melhora significativa. Entretanto, um aluno comprometido, apoiado e incentivado por sua família, poderá, com todas essas mudanças, adquirir e desenvolver habilidades que, conseqüentemente, serão percebidas com um aumento das notas nas avaliações externas. (PROFESSOR A)

Acredito que os resultados das avaliações externas não serão afetados pela BNCC. (PROFESSOR D)

O êxito nas avaliações depende do interesse dos alunos ao realizar as provas, o que muitas vezes não acontece. (PROFESSOR E)

Por meio das declarações dos professores, percebe-se uma relação entre avaliação e interesse do aluno, bem como ajuda da família para se alcançar a proficiência desejada. Nota-se um certo receio em fracassar se coloca um conjunto de condições para que se alcance uma nota significativa como: o interesse dos alunos, participação da família. Trojan e Corrêa (2015) consideram que existe uma cobrança por bons resultados nas avaliações aos professores e aos alunos por serem os principais focos do ensino. São fatores que extrapolam a relação professor aluno no processo de ensino, o que de certa forma direciona que a falta de sucesso nas avaliações externas não está ligada ao fato de estarem vinculados entre as condições de estrutura da escola, a formação docente, entre outras nuances que influem diretamente no aprendizado dos alunos.

O Professor D declara que uma estrutura curricular sozinha não tem a grandeza de melhorar os resultados das avaliações externas. Girotto (2017) complementa que os professores e estudantes enfrentam dificuldades no chão da escola e que a BNCC não vai sanar e assegurar o direito de aprendizagem, se não forem combatidos as desigualdades existentes.

O indicativo de um desempenho abaixo do esperado aponta para existência de problemas passíveis de análise e detalhamento por parte das escolas assim como das políticas públicas voltadas para a educação. O dado adquirido pela somatória de processos avaliativos são base para que avancemos em relação a essas discussões.

Os debates em torno dos problemas educacionais leva o melhoramento da educação quando estes são realizados em conjunto não excluindo esferas que sustentam o ensino (professores, gestores, alunos, pais). Esse conjunto quando somado aos setores públicos propiciam um direcionamento dos investimentos as reais

necessidades levantadas elevando o melhoramento da educação. As autoras Trojan e Corrêa (2015) nos direciona nessa vertente salientando que:

Não se pode atribuir, como muitas vezes parece acontecer, toda a responsabilidade às escolas, aos professores ou aos alunos. Desse modo, quanto menos se investe em recursos para o ensino, maiores podem ser as perdas, tanto para os docentes quanto para os estudantes. (TORJAN e CORREA, 2015, p.547)

Quando o sistema educacional não oferece investimento precisos nas estruturas escolares, para contribuir com o trabalho docente, esse se perde por vivenciar condições imprecisas e salutaras. Não se pode esperar grandes avanços em uma dinâmica que privilegia apenas índices e classificações, são necessárias medidas que priorizem a melhoria nas condições para o ensino e aprendizagem.

Portanto, um currículo nacional não tem o potencial de melhorar ou mudar a educação atual em nosso país, pois somente ele não possibilita que estruturas sociais de desigualdade sejam estremecidas ou diluídas. Se utilizado somente para controlar, por meio das avaliações, sem a devida reflexão e ação sobre os resultados desse instrumento priorizando o ensino para todos(as), esse documento tende a aumentar ainda mais as diferenças entre escolas o que consequentemente amplia as injustiças entre os indivíduos em uma sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo inicial de analisar quais os (des)entendimentos, questionamentos e posicionamentos dos professores de ensino fundamental dos anos finais das escolas de Pará de Minas sobre a concepção, proposta e implementação da BNCC, foi realizado esse estudo exploratório tendo as escolas da rede estadual de ensino de Pará de Minas/MG como foco. Se questionava o que professores de uma cidade no interior do estado sabem e pensam sobre a BNCC? Para eles existe a necessidade de uma BNCC? Que análises eles fazem sobre esse documento? Como este documento vem sendo discutido nas escolas estaduais dos anos finais dessa cidade? Percebem algum avanço ou limite para a sua prática na proposta? Que postura política assumem os professores frente ao documento: são indiferentes e aceitam, neutros, ou propõem ser resistentes e desobedecer a ordem estabelecida pelos órgãos competentes?

Baseados na literatura do campo do currículo, dentre eles, os estudos de Branco *et al.* (2018), Silva (2019), Bigode (2019) foi se construindo embasamento teórico para entender os resultados adquiridos pela metodologia utilizada na pesquisa.

Para buscar respostas que se organizassem em torno desses questionamentos se construiu, a metodologia, os instrumentos para a coleta de dados e a posterior análise dos mesmos. A coleta de dados se deu via questionários impressos e pela plataforma *Google Forms*.

Participaram da pesquisa 17 professores de Língua Portuguesa e 10 de Matemática de 10 escolas. O perfil desses professores revela que na sua maioria se consideram brancos, são do gênero feminino, e são casados(as). Observa-se a prevalência do gênero feminino para o curso de letras destacando que apenas uma (dentre os cinco participantes que responderam que são mestres) tem a titulação de mestre.

Os professores que responderam à pesquisa informam, na sua maioria, que têm como vínculo empregatício a estabilidade adquirida por meio de provas e títulos para atuarem como docente nas Escola Estaduais de Pará de Minas/MG. Essa estabilidade condiz com um tempo médio de 6 a 10 anos, entretanto mesmo com essa estabilidade empregatícia esses profissionais (16 docentes) na sua pluralidade lecionam em outras instituições de ensino públicas e particulares.

Em relação a BNCC, 25 dos 27 professores consideram a necessidade do documento para nortear seu planejamento. Vale destacar que um dos docentes (professor B) não acredita na necessidade da BNCC e justifica que a mesma não leva em consideração as particularidades ou situação de cada região.

O total de 25 docentes (92,6%) relatam que pretendem utilizar a BNCC e considera-a um avanço para sua prática, o que nos leva a pensar que estes não são contrários ao documento acreditando que o mesmo facilitará o desenvolvimento de suas aulas. Essa afirmativa conflui que a maioria dos docentes não se colocam desfavoráveis ao documento, aceitam e acreditam que a Base vai facilitar o planejamento das aulas.

Apesar de afirmarem que utilizarão o documento 16 professores não sentem seguros em implementar em suas aulas esse novo currículo, carecendo da necessidade de cursos de aprofundamento e especialização. Assim, os docentes participantes da pesquisa apresentam uma eminente necessidade de entender mais sobre o documento para que sua implantação possa ocorrer de maneira mais segura incorporando a prática pedagógica. Uma confirmação é dada pelo professor E que relata a necessidade de cursos de atualização sobre o tema para implementação da Base.

Mesmo demandando uma necessidade para entender melhor sobre a Base, 15 dos 27 professores consideram que não houve nenhuma importante ação advinda da SEE/MG para sua implementação o que de certo modo acarreta uma contradição, pois esse órgão é também responsável pela formação continuada desses profissionais.

Com relação à participação das consultas públicas referente a constituição da BNCC 66,6% dos professores da pesquisa, ou seja, dezoito deles, declaram não terem participado de processo. Quanto aos demais (nove professores) relatam que não se sentiram ouvidos durante essa etapa consultiva da Base.

Um dado interessante da pesquisa foi saber que 88% dos docentes afirmam que conhecem na Base o conteúdo em que lecionam e dentre esses 55% não realizaram uma leitura detalhada do documento e mesmo quando realizaram essa ação os professores afirmam que analisaram o documento por meio de uma leitura apenas. Esse fato apontou que as mudanças percebidas pelos participantes são divergentes de alguns pesquisadores do campo da Língua Portuguesa e da Matemática na BNCC.

E apesar da pesquisa apontar um favorecimento para implementação da Base inicialmente, à medida que o questionário e as perguntas sobre entendimento dos professores sobre a BNCC, cria-se uma certa reflexão no sentido de que pouco se sabe sobre o documento demonstrando um certo tipo de receio quando este documento se aplica na prática cotidiana de suas aulas. Considero que seria um avanço se esses mesmos professores pudessem ser ouvidos para que suas opiniões e manifestações fossem delineadas para melhorar a estrutura tanto pedagógica como organizacional da educação no país. Como se pode observar, o docente não participa de forma ativa desse processo político organizacional da BNCC. O que faz com estas políticas se configurem de cima para baixo numa perspectiva de que esse é o melhor caminho a ser seguido por esse profissional da educação.

A inserção dessa normativa curricular age no sentido de não articular com os fatores que culminam com o cotidiano daqueles que participam desse conjunto específico com o qual se trata cada instituição escolar. Quando se menciona conjunto específico se reconhece a importância de autores sociais que circundam cada escola, sendo ela a comunidade, os alunos, o professor, a família no sentido de fazer parte daquele ambiente educacional.

O conhecimento não pode ser hierárquico em que somente um indivíduo detém. Não é possível haver justiça social se não há reconhecimento entre todos os pertencentes ao processo de ensino.

O documento não é imparcial, pois ele privilegia um grupo hierárquico detentores do capital com alguns conteúdos favoráveis a manutenção de ensino voltado para as pessoas que estudam em escolas públicas. É certo acreditar que as Instituições particulares de ensino se organizaram na perspectiva de ir além das descrições da BNCC. O discurso contido nas páginas da Base é ludibriado por discorrer de uma educação desigual que potencializa o favorecimento de um grupo social e não condiz com a verdadeira realidade do cotidiano escolar, podendo ser objeto de estudos futuros sobre essa ênfase.

A escola é local de criação curricular constante no qual a prática se mistura com a realidade. Essa instância impossibilita a permanência de um currículo único. A tendência de intensificar a permanência desse mecanismo legitimado por um grupo acarreta danos irreversíveis na forma como uma sociedade visualiza a educação de seu país. Essa associação embora esteja no âmbito subliminar sucateia a importância e a necessidade de uma educação pública.

Acredito que a justificativa de um currículo único é totalmente política e econômica. A proposta de um currículo único muitas vezes se configura na intenção de reforçar que o professor mesmo depois de ter passado por experiências estudos não é capaz de organizar o que é necessário ser ensinado dentro de seu cotidiano escolar. Diante desse propósito, a BNCC desqualifica a docência, pois entrelinhas considera que o professor é o principal causador das insuficiências ocasionadas pela educação. É como se todo o problema do ensino fosse canalizado para a figura do professor que não sabe o que ensinar nas escolas brasileiras.

Devido a negatividade que se impõe sobre o fracasso da educação, o professor se sente muitas vezes inseguro, sozinho, preocupado fazendo com se apeguem a instrumentos que insinuam ser provedores externos que se intitulam de potenciais melhoradores da prática educacional. Esse apego ainda pode ser mais sentido quando esses locais estão distantes das capitais, pois o que podemos perceber é um certo esquecimento por parte das políticas educacionais de ações que possam desenvolver o entendimento e o senso crítico desses profissionais, que ficam na sua inteira dependência.

Mais uma vez as políticas públicas passam a considerar as ações da docência como segundo ou até mesmo terceiro plano uma vez que o documento da Base não propicia o melhoramento da prática docente e sim tem a intenção de diminuir a autonomia do professor.

É preciso considerar que cada Instituição de ensino é única e perpassa por um período histórico, carrega consigo uma bagagem social, cidadã, constituída de sujeitos políticos, que está além de um currículo prescrito. O currículo é uma criação cotidiana e, sobre isso, os professores da entrevista expõe a necessidade de um documento norteador, mas que não seja compacto, sem incorporação da realidade.

Diante de situações no qual o aluno se encontra, a condição social, o seu local de pertencimento, o professor se reinventa até mesmo porque ele é um ator político dentro desse ambiente. O currículo oficial se modifica, pois temos consciência, somos seres pensantes, ninguém faz nada igual todos os dias. Esse fator nos leva compreender que por mais rígido, no qual todas as escolas públicas devem se adaptar a BNCC, essa sempre sofrerá alterações frente a agentes com vivências e conceitos diferentes do então insinuado. Os protagonistas educacionais são os construtores cotidianos do currículo por meio da reflexão, opinião, do diálogo.

O currículo esse vai se configurando por meio da prática em sala de aula com a participação, do professor, alunos e a comunidade escolar, praticado, refletido e construído. Existe uma certa ilusão em consolidar uma educação única para todos, sabendo que o currículo se trata de algo volátil que vai se modificando à medida que encontra novas formas de concepção, entendimento e avaliação por parte daqueles envolvidos diretamente. Em um ambiente que constitui de indivíduos dinâmicos que se modificam em torno de um contexto cultural, histórico corresponde a referência para o currículo que vai se construindo cotidianamente. Quando nos remetemos à palavra escola, estamos certos de que ela é espaço de modificações, é história viva de um povo, comunidade que tem seus conceitos estabelecidos sobre determinado tema e cultura proveniente de indivíduos que nela estão inseridos.

Essa perspectiva de currículo imbuído na prática cotidiana difere de uma proposta curricular pronta, a Base, que são fundamentadas por políticos e especialistas do campo educacional a fim de se alcançar um objetivo em específico.

Essa vinculação entre fazer acontecer e incorporar a Base independente das condições existentes e enfrentadas por cada escola ignorando o currículo praticado pensado tenta se consolidar quando associa a dinâmica curricular engessada aos meios avaliativos desse conhecimento com um todo. Impregnado a essa proposta é o resultado avaliativo (avaliações institucionais) que confere valor à educação. Quando essa não é atingida a responsabilidade cai diretamente no professor. Não se leva em consideração fatores envolvendo as condições de trabalho desse profissional que sente pressionado em realizar o que é exigido nas metas e escalas de proficiência.

Toda essa representação para desqualificar e desmerecer a prática docente tem um cunho ideológico intencional que prevê a manutenção do controle social e beneficiamento econômico de pequenos grupos sociais que necessitam da educação para adquirir mais riqueza e manter-se no poder.

A Base nega o currículo estruturado e pensado por seus participantes. Na prática, o conhecimento é tecido em rede em que cada participante traz consigo uma parte para que seja realmente construído e à medida que vai acontecendo percebemos que o conhecimento não tem começo ou fim, basta que o professor tenha a percepção e possa ir delineado com os alunos.

Dentro da sala de aula esse controle social cai por terra a partir do momento no qual passamos a rever definições estabelecidas, passamos a questioná-las e apoiado nessa perspectiva criamos iniciativas favoráveis ao aprendizado. A exemplo

desse processo, temos a pedagogia Freiriana que deixou as amarras sociais que prevaleciam reestruturando uma nova organização educacional, que formula o debate, a transformação, como princípio democrático e libertador.

A luta por uma sociedade mais igualitária não perpassa apenas na manutenção de um currículo único. Ainda é momento de discussão e análise, pois adentra por caminhos de lutas que se contrapõe à medida que se percebe e se deseja um novo trajeto.

Movimentos diversos para transformar literalmente a educação se fazem ainda mais necessários para que seus meios e finalidades respondam os verdadeiros anseios e necessidades em construir indivíduos capazes de questionar e conhecer que são autores responsáveis por uma sociedade. Para que este fundamento se torne algo real, torna-se necessário uma nova forma de pensar deixando o eu e passando para o nós. Este princípio exige a condução de sérias demandas das pessoas que não se beneficiam do modo como nossa sociedade nos dias atuais está consolidada, ou seja, uma sociedade marcada pela desigualdade social e efetivação dos interesses de pequenas minorias que detêm o capital.

O currículo nessa perspectiva deve ser construído de forma a promover a possibilidade de um ensino em que se construa identidades sociais coerentes com a ideia de uma sociedade mais justa. Assim, para outros estudos posteriores seria interessante entender como a BNCC chega nas mãos desses professores na prática de sala de aula. É curioso também notar que a BNCC não trata das pessoas com alguma deficiência e nem da EJA, essas temáticas podem se constituir como objetos para outras pesquisas, numa perspectiva de superação das desigualdades.

No final dessa caminhada, fica a sensação de que muito precisa ser debatido e compreendido sobre a BNCC, principalmente na situação a qual está sendo implementada, mediante uma pandemia de COVID-19, em que o distanciamento social dificulta e limita o ensino e aprendizagem dos alunos. Na cidade de Pará de Minas/MG, a pesquisa deixa o legado que apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao documento, precisamos criar grupos de conhecimento e debate entre as escolas. A funcionalidade desses grupos de estudo poderá estabelecer vínculos colaborativos de aprendizado e até mesmo organizacional para pressionar as entidades auxiliavas governamentais a instituir debates reflexões sobre a educação em específico a BNCC.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO. Instituto Ayrton Senna. UNAIDS. Banco Mundial. USAID. Fundação Ford. CONSED. UNDIME. 2004.

AGUIAR, Camila Ferreira. **O livro Didático e a organização do currículo pelo professor de física no ensino médio**. Trabalho de conclusão de curso, (2015). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTRPR/PR, Brasil.

AGUIAR, Márcia Ângela. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos**. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014 -2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional**. Psic. da Ed., São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp. 155-173 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43276/28765> Acesso em 24 de fevereiro de 2020.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALIAGA, Martha e GUNDERSON, Brenda. **Interactive Statistics**. Thousand Oaks: Sage, 2002.

ALVAREZ, Gilberto. **Capítulo do desmonte do ensino**. In: CÁSSIO, Fernando, CATELLI JR. Roberto (orgs). Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

ALVES, Nilda. **Sobre a possibilidade e necessidade curricular de uma Base Nacional Comum**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1464 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 18 de maio de 2020.

ANDRADE, Carolina Santos Melo de, FERNANDES, Eliane Marquêz da Fonseca, SOUZA Maryá. Amaral **“As tecnologias como ferramentas na educação linguística: a BNCC e a visão dos professores ”**, *Texto Livre*, vol. 12, nº 2, p. 30–46, jul. 2019.

ANPED (2015). A associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: [http:](http://)

www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. **Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior**. Mal-Estar e Sociedade, Barbacena, ano II, n. 2, p. 91-106, Jun. 2009.

BALL, Stephen J. **Reformar Escolas/Reformar Professores e os Temores da Performatividade**. II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Braga: jan/2001.

BARBOSA, Andreza. **Características e especificidades do trabalho docente: Considerações para o estudo da jornada e dos salários dos professores brasileiros**. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINOAMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 9. 2012, Santiago. Anais [...] Santiago: Rede Estrado, 2012b. 1 CD-ROM. p.1-13.

BAUER, Martin W. e AARTS, Bas. **A construção de corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos**. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (org) Pesquisa qualitativa com texto imagem e som – um manual prático. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 39-63

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BEGO; Amadeu Moura; FERRARI Tarso Bortolucci. **Por que escolhi fazer um curso de licenciatura? perfil e motivação dos ingressantes da Unesp**. Quim. Nova, Vol. 41, No. 4, 457-467, 2018 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0100-4042.20170159> Acesso em; 22 de maio de 2020.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. **Em busca da Qualidade PNLD – História – 1996 – 2004**. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org). **Livros Didáticos de História e Geografia. Avaliação e Pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27 – 53.

BEZERRA, Emanuela Antunes. (2016). **A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM INTERFACE COM EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NO CAMPO ARTÍSTICO-CULTURAL**. Dissertação (mestrado). Pontífice Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/MG, Brasil.

BIGODE, Antônio José Lopes. **Base, que Base? O caso da Matemática.** In: CÁSSIO, Fernando, CATELLI JR. Roberto (orgs). Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

BITTENCOURT, Jane. **A Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir do ciclo de políticas.** Educere XII Congresso Nacional de Educação. p. 253 - 269 Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf Acesso em: 16 de janeiro de 2019.

BOMFIM, Alexandre Maia do; ANJOS, Maylta Brandão dos; FLORIANO, Márcio Douglas; FIGUEIREDO, Carmem Simone Macedo; SANTOS, Denise Azevedo dos; SILVA, Carolina Luiza de Castro. **Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais e meio ambiente e saúde.** Trab.Educ.Saúde, Rio de Janeiro, V.11, n.1, p.27-52, jan/abr de 2013.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean Claude. **A Profissão do Sociólogo - Preliminares Epistemológicos.** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. O capital social – notas provisórias. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 4ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2002a.

_____. (2003), **A miséria do mundo.** São Paulo, Vozes.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. DF: Senado, 1988.

_____. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** 2012a. Disponível em: <Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf >. Acesso em: 28 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018

_____. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

_____. IBGE Censo escolar, INEP. 2019 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em: 22/10/2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394, de 1996. Brasília: Senado 1996.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acessado em 07/07/2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília : MEC, SEB, 2012d.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem ano 2 : unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria educadora.** A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13/4/1999. Disponível em . Acesso em 15/07/2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Por uma política Curricular para educação básica:** Contribuição ao debate da base comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Brasília. Julho de 2014. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentosbibliotecaGT_Direitos%20a%Aprendizagem_03jul2014.pdf Acesso em: 21 de outubro 2017

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

BROWN, Juanita. **The World Café Catalyzing Collaborative Learning and Collective Intelligence**. 2001, 341p. Phd dissertation Fielding Institute, California 2001.

_____. et. al. **World Café dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas**. São Paulo. Cultrix, 2007.

CALLEGARI, Cesar. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação**. Brasília. 29 de junho de 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf> Acesso: 21 de outubro de 2018.

CARA, Daniel. **O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC?** In: CÁSSIO, Fernando, CATELLI JR. Roberto (orgs). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CARREIRA, Denise. **Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política**. In: CÁSSIO, Fernando, CATELLI JR. Roberto (orgs). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CÁSSIO Fernando. **Existe vida fora da BNCC?** In: CÁSSIO, Fernando, CATELLI JR. Roberto (orgs). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CERICATO, I. L. **A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. Brasília, v.97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016

CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense; 1993.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHAER, G; DINIZ, R; &RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Revista Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/201/187>. Acesso: 22 de outubro de 2018.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar**. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 2009. Disponível em; <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i7.9254> Acesso: 20 de maio de 2020

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela

CORREA, Bianca. **A Base de um golpe, a BNCC foi aprovada: implicações para a educação infantil.** In: CÁSSIO, Fernando, CATELLI JR. Roberto (orgs). Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para educação profissional realidade ou utopia?** 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

COSTA-HUBES Terezinha da Conceição, BONINI, Adair. **O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores.** In: COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição, KRAEMER Márcia Adriana Dias (orgs). Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular, compreensões subjacentes. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008 p. 293 – 303. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf> Acesso em: 27 de fevereiro de 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

CYRINO, Hélio e PENHA, Carlos. **Filosofia hoje.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico.** Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em educação: conceito e significado pedagógico.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

DRUNK, Iole de Freitas. Leitura Crítica do documento de Matemática na BNCC. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatoriosanaliticos/pareceres/Iole_de_Freitas_Druck.pdf Acesso em: 19 de agosto de 2020.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** Trad. de: Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008 (Publicação original em francês, 2004).

FALLEIROS, Ialê. **Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania.** In: NEVES, L. M. W. (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 207 - 292

FERNANDES, Maria Eugênia Seixas de Arruda Camargo. **O World Café e o aprendizado pelo diálogo – limites e possibilidades de um território de sentidos no processo de formação “Diagnóstico socioambiental na APA Embu verde: Educação Ambiental para sustentabilidade na bacia do rio Cotia, Embu das Artes, São Paulo.** Tese de Doutorado. USP. São Paulo, 2015.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **A Valorização do Magistério: o piso salarial profissional nacional.** Disponível em: <http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/docente/producao.jsf?siape=6350650>. Acesso em 14 jun. 2020.

FERREIRA; Andréa Tereza Brito. **A mulher e o magistério: Razões da supremacia feminina(A profissão docente em uma perspectiva histórica).** Tópicos Educ. Recife v.16 n1-3. p. 43-61 1998.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FOURQUIN, Jean Claude. Escola e cultura. **As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza, SILVA Nilza Marcia Mulatti, FIGUEIREDO Yasmin Coelho **Livro Didático: Implicações das políticas educacionais na aquisição do saber elaborado.** In: Pedagog. Foco, Iturama (MG), v. 11, n. 6, p. 88-103, jul./dez. 2016 Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/227> Acesso em: 24 de setembro de 2019.

FRANCO, Aléxia Pádua, SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da, GUIMARÃES, Selva. **Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões .** *Ensino Em Re-Vista*, 25(4), 2018, p. 1016-1035. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-10> Acesso em: 19 julho de 2020.

FRANCO; Luiz Gustavo; MUNFORD Danusa. **O Ensino de Ciências por Investigação em Construção: Possibilidades de Articulações entre os Domínios Conceitual, Epistêmico e Social do Conhecimento Científico em Sala de aula.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. p. 687 – 719.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação.** In: BAUER, _____. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

_____. **Os reformadores empresariais da educação e a disputas pelo controle do processo pedagógico na escola.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf> Acesso em 14de maio de 2020.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

GASPARIN, Carolina Velleda. **A Língua Portuguesa na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular.** RIBEIRO Kelli da Rosa *et al.* Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate. Rio Grande: Editora Furg, 2018, p. 122.

GATTI; Bernardete A. **Formação de professores no Brasil; características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 15 de fevereiro de 2020.

_____. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** Florianópolis: Insular, 2013, p. 120-147.

_____. *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GERALDI, João Wanderley. (1991). **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira.** – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 184p.

GIRARDI, Gisele; NOVAES, Ínia Franco; NUNES, Flaviana Gasparotti; VALLADARES Marisa Terezinha Rosa. **Contexto da construção das primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular de Geografia.** Giramundo, Rio de Janeiro, V.3, N. 6 p.7-18, julho/dezembro 2016.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **Dos PCN's A BNCC: O ensino de Geografia sob o domínio neoliberal.** Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017

_____. **Da Geografia da BNCC às geografias das escolas: tensões e resistências.** In: CÁSSIO, Fernando, CATELLI JR. Roberto (orgs).

Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

GOMES, Simoni Machado. **A base é educação ou condicionar é a Base!?** RIBEIRO Kelli da Rosa *et al.* Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate. Rio Grande: Editora Furg, 2018, p. 122.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. **Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos.** Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 52, p. 1-19, e10678, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>. Acesso em: 17 de outubro de 2020.

GUIMARÃES; Antônio Sérgio. **Raça, cor, cor da pele e etnia.** cadernos de campo, São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/36801/39523/43339> Acesso em: 19 de maio de 2020.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017. Feira de Santana Brasil.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCN's e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras.** Campinas: Alínea, 2007. 212

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível.** In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papirus, 2002.

LAKATTOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVILE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do Saber:** Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias.** Tradução de Clara Dornelles. Trab. Linguist. Apl. V. 49, N. 2, P. 455-479, JUL./DEZ. 2010. ISSN 0103-1813. Disponível em: http://www.scielo.br/SCIELO.PHP?SCRIPT=SCI_ABSTRACT&PID=S0103-18132010000200009&LNG=PT&NRM=ISO&TLNG=PT . Acesso em: 13 de maio de 2020.

LENGERT, Rainer. **Profissionalização docente: entre vocação e formação.** La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 16, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195>. Acesso em: 17 out. 2019.

LESSA, Paula Batista. **Os PCN's em materiais didáticos para a formação de professores**. 2012. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. Ed. São Paulo: Cortez 2007. 104p

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p.

LOPES, Alice Casimiro. **Apostando na produção contextual do currículo**. In; AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014 – 2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. *Revista de Educação Pública*, 2014, p. 13-32. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v23i52.1422> Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 14(2):31-39, jul/dez. 1989.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. *Educ. rev.* [online] <http://ref.scielo.org/k8dghq>. 2016, vol.32, n.2, pp.45-68. Acesso em 20 de setembro de 2017.

_____. **E a Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12 n. 3, p. 1530-1555, 2014.

_____. **Base Nacional Comum para currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2014 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2020.

_____. **A Base é a base. E o currículo o que é?** In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.) A BNCC na contramão do PNE 2014 – 2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MAINARDES, Jefersson. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em

MALHOTRA, Naresh K. Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada. 4ª. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2006

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão Marsiglia; *et al.* **A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil.** In: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MELLO , Guiomar Namó de. **Magistério primário: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez, 1983

MICARELLO; Hilda Aparecida Linhares da Silva. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055005> Acesso; 25 de março de 2019.

MICHELS; Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf> Acesso em; 01 de abril de 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A configuração atual dos estudos curriculares: a crise das teorias crítica.** In: PARAÍSO, Marlucy. (Org.). Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autentica, p. 95-127 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura.** In: BEAUCHAMP, J. PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. do. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> >. Acesso em 10 de outubro de 2017.

MOREIRA, Marco Antônio. **“Aprendizagem significativa: um conceito subjacente”.** In: Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 1997, Burgos, Espanha. Actas. Burgos: ENAS, 1997.

MORENO, Jean Carlos. **História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI.** História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

MOTA, Janine da Silva. **Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica.** Revista Humanidades e Inovação v.6, n.12 – 2019, p. 371-380. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106> Acesso em: 27 de março de 2020

NADAL, Beatriz Gomes. **A escola e sua função social: uma compreensão a luz do projeto de modernidade.** In: FELDMANN, Maria Graziela (Org.) Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Senac. 2009. p 19-33.

NEIRA, Marcos Garcia. **Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico.** In: CONBRACE, 20., 2017. Anais. 2017, p. 2974-2978.

NEIRA, Marcos; SOUZA JUNIOR, Marcílio. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos.** Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, 1999.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Global competence for an inclusive world. Paris, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?** Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013 Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/5122/4100/0> Acesso em: 29 de outubro de 2020.

OLIVEIRA, Lucia Maria Barbosa de.; MORAES, Walter Fernando Araújo de. **Coleta de Dados Realizada por Questionário Enviado Pelo Correio: Método Eficaz?.** RAE-Revista de Administração de Empresas, v. 34, n. 4, jul-ago, p.85-92, 1994. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae/vol34-num4-1994/coleta-dados-realizada-por-questionario-enviado-pelo-correio-metodo-eficaz>. Acesso em: 25 de novembro de 2019

ORTIZ Junia. **Opinião e cenários comunicativos: influência de fatores contextuais nos processos sociopsicológicos da espiral do silêncio.** Opinião pública, Campinas, vol. 25, nº 2, maio-agosto, p. 258-286, 2019 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-01912019252258> Acesso em: 15 de novembro de 2020.

OTTES, Aline Brum; FARJADO, Ricardo. **Um olhar sobre a hierarquia das quatro operações aritméticas nas expressões numéricas.** Revista Educação matemática em debate V. 1 n.2 2017 maio agosto Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/issue/view/31> Acesso em; 22 de dezembro de 2019.

PAZIANI, Rodrigo Ribeiro. **A quem serve a base nacional comum curricular?: dos apontamentos críticos na área de ciências humanas à análise específica do curso de história (Unioeste).** Temas & Matizes, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 44- 65, jan./jun., 2017. Disponível em:

<https://revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/download/17096/115> 84. Acesso em: 03 set. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Sucesso na escola: só o currículo nada mais que o currículo!** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p.9-27, 2003

_____. **Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens.** Porto Alegre : Artmed Editora, 1999.

PINTO, Isabela Cardoso de Matos; ESPERIDÃO, Monique Azevedo, SILVA, Iracema Virtebo; SOARES, Catharina Matos, SANTOS, Liliana; FAGUNDES, Terezinha Lisieux Qusado; et al. **Trabalho e educação em saúde no Brasil: tendências da produção científica entre 1990- 2010.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1525-1534, 2013. Disponível em: . Acesso em: 2 mar. 201

QUEIROZ; Delcele Mascarenhas. **O negro e a universidade brasileira.** História Actual Online 2004. HAOL, Núm. 3 (Invierno, 2004), 73-82 Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/829437.pdf> Acesso em: 18 de novembro de 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Márcen de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **O Tecnicismo na Teoria Curricular: percepções de um grupo focal de um curso de Pedagogia.** In: Espaço do Currículo, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> . Acesso em: 07 ago. 2018.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente.** Horizontes, v. 36, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2018 Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.575> Acesso em: 20 de maio de 2020

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROSA, Douglas Corrêa da, RAMOS, Quêzia C. M. CORBARI, Alcione Tereza. **(In)compreensões do eixo de textos.** In: COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição, KRAEMER Márcia Adriana Dias (orgs). Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular, compreensões subjacentes. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

SÁ; Carolina Mafra de, ROSA; Walquíria Miranda. **A história da Feminização no Brasil: Uma revisão bibliográfica.** In: Pesquisa parte do Projeto integrado de pesquisas: Escolarização cultura e práticas escolares. Investigações sobre o processo de Escolarização e Instituição do campo pedagógico em Minas Gerais. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf> Acesso em: 7 de julho 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v.5, n.1-2, p.31-52, 1993. Disponível em: <http://bit.ly/1NJ60a5>. Acesso em: 10 set. 2019.

SAVIANI Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular**. Movimento. 2016; 3(4):54-84.

SILVA; Gabriele Bonotto, FELICETTI; Vera Lucia. **Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/14919/11497/> Acesso em: 25 de junho de 2020.

SILVA; Jéssica Nunes da. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas Diretrizes para os eixos de leitura e escrita**. RIBEIRO Kelli da Rosa *et al.* Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate. Rio Grande: Editora Furg, 2018, p. 122.

SILVA, Silvana do Nascimento Silva; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **O sequestro da Educação Ambiental na BNCC(Educação Infantil - Ensino Fundamental): os temas Sustentabilidade/Sustentável a partir da Agenda 2030**. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0724-1.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

SILVA, Silvana do nascimento. **A BNCC da educação infantil ao ensino fundamental: políticas públicas, currículo, competências e Educação Ambiental**. Editora: CRV, 2019 Curitiba.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica,1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. In: VEIGA-NETO, A. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SOARES, Enílvia Rocha Morato, FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Trabalho pedagógico colaborativo no Ensino Fundamental**. In: VEIGA, Ilma Passos

Alencastro, SILVA, Edileuza Fernandes (Orgs). Ensino Fundamental. Da LDB à BNCC. Campinas, São Paulo; Editora Papirus; 2018.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França.** In: COSTA, Albertina de Oliveira; SORJ, Bila; HIRATA, Helena; BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. p. 355-372. In: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Aparecida%20Neri.pdf Acesso: 19 de agosto de 2019.

SORDI; Mara Regina Lemes de, BERTAGNA; Regiane Helena, SILVA; Margarida Montejano. **Avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola.** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio-ago., 2016.

SORJ, Bila. **Trabalho remunerado e trabalho não remunerado.** In: OLIVEIRA, Suely; RECAMÁN, Marisol; VENTURI, Gustavo (Org.). A mulher brasileira nos espaços público e privado. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004

THIELE, M.E.B.; AHLERT, A. **Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento.** Estado do Paraná -Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).UNIOESTE Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020

TROJAN, Rose Meri; e CORRÊA, Vanessa Cristiane. **Condições de trabalho dos professores e desempenho estudantil: uma análise crítica sobre as perspectivas da OCDE.** Pol. Públ., São Luís, v. 19, n 2, p. 539-550, jul/dez de 2015.

VALLE, Ione Ribeiro e RUSCHEL, Eizete. **A meritocracia na política educacional brasileira (1930- 2000).** Revista Portuguesa de Educação, Porto/Portugal, Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas.** In.: SILVA, Aida Monteiro {et al.} (Org.). Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife : ENDIPE, 2006.

_____. **Projeto Político – Pedagógico da Escola: uma construção coletiva.** 14ª edição, Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, SILVA, Edileuza Fernandes. **Ensino Fundamental: Gestão Democrática, projeto Político-Pedagógico e Currículo em busca da qualidade.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, SILVA, Edileuza Fernandes (Orgs). Ensino Fundamental. Da LDB à BNCC. Campinas, São Paulo; Editora Papirus; 2018.

WEBER, Max. (1997) **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo, Livraria Pioneira de Ciências Sociais.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **O debate historiográfico da escola pública no Brasil**. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.65-88.

XIMENES, Salomão. **Inconstitucionalidade, ilegalidade e retrocesso na previsão do ensino religioso na BNCC**. In: CÁSSIO, Fernando, CATELLI JR. Roberto (orgs). Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

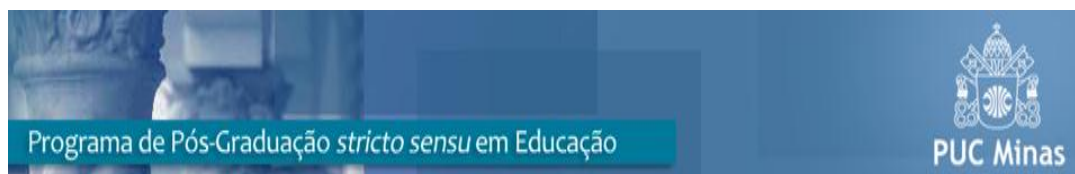
YANNOULAS, Silvia Cristina. **Educar: uma profesión de mujeres?** Buenos Aires: Kapelusz, 1996.

YOUNG, Michael F. D. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade. v. 28, n.101, p. 1287- 1302. Campinas, 2007.

_____. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. Cadernos CENPEC v. 3, n. 2, p. 225-250. São Paulo, 2013.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. (2013). **Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: o currículo entre Young e Freire**. 37. Reunião da ANPED. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/gt12_3206_texto.pdf. Acesso: 20 de março de 2019.

ZANATTA, Shalimar Calegari. **A Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto da sociedade pós evolução técnico-industrial eletrônica e as interferências do terceiro setor – um olhar para o ensino de Física**. In: NEVES, M. C. D. ZANATTA, S. C. TROGELLO, A. G. (Orgs.). Conhecimento público, educação tutorial e outras reflexões sobre o ensino de Ciências. Maringá; LCV-UEM, 2017a. p. 13-14

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO AOS CUIDADOS DA ESCOLA: _____
PROF. _____ DIRETOR/a GERAL DA ESCOLA

Através desse termo venho pedir a colaboração dos profissionais dessa escola para realização de uma pesquisa de Mestrado sobre: “Base Nacional Comum Curricular no Ensino Fundamental II das Escolas Estaduais de Pará de Minas/MG: (des)entendimentos, questionamentos, posicionamentos”.

Por meio de um questionário com perguntas fechadas e abertas pretende-se QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS FECHADAS E ABERTAS, pretende-se analisar os (des)entendimentos, questionamentos e posicionamentos dos professores de ensino fundamental dos anos finais das escolas de Pará de Minas sobre a concepção, da proposta e implementação da BNCC.

Desta maneira, contamos com o apoio da referida escola e dos professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais, de modo a permitir a aplicação do questionário. Devemos esclarecer que a participação nesse estudo é voluntária e não prevê qualquer tipo de remuneração para qualquer uma das partes. Caso a escola decida por não participar da pesquisa ou caso queira desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

É importante ressaltar que a pesquisa se compromete em zelar pela privacidade da identidade dos participantes; em utilizar os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho apenas para fins pedagógicos e científicos. Os resultados da pesquisa (quer sejam favoráveis ou não) serão divulgados em periódicos científicos e/ou em eventos científicos da área, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

Nome completo: _____

Assinatura: _____

RG: _____

Cidade/Estado: _____

Função na escola: _____

Data: ____/____/2019

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 1



Este questionário visa obter informações para elaboração de uma Dissertação de Mestrado com o tema: Base Nacional Comum Curricular no Ensino Fundamental II das Escolas Estaduais de Pará de Minas/MG: (des)entendimentos, questionamentos, posicionamentos.

- 1- Sua resposta a este questionário é muito importante para esta pesquisa.
- 2- Leia com atenção e não se preocupe com suas respostas pois não há corretas nem erradas.
- 3- As questões que se seguem são de resposta confidencial.

Escola:			
Idade:	_____ anos	Etnia:	☐ Branco ☐ Pardo ☐ Negro ☐ Indígena
Gênero:	☐ Masculino ☐ Feminino	Estado Civil:	☐ Casado ☐ Solteiro ☐ Viúvo ☐ Separado
Formação acadêmica: ☐ Ensino Médio ☐ Técnico ☐ Tecnólogo ☐ Licenciatura Plena em: _____ ☐ Licenciatura Curta em: _____ ☐ Especialização em: _____ ☐ Mestrado em: _____ ☐ Doutorado em: _____		Quanto tempo leciona na rede Estadual: ☐ menos de um ano ☐ de 2 a 5 anos. ☐ de 6 a 10 anos. ☐ de 11 a 15 anos. ☐ mais de 16 anos.	
Trabalha em outra escola: ☐ Sim; ☐ Pública ☐ Particular ☐ Não.		Condição de trabalho nesta Escola: ☐ Efetivo. ☐ Designado.	
Quanto tempo leciona nesta Escola: _____		Nos últimos três anos você participou de algum curso de atualização: ☐ Não ☐ Sim, quais: _____	
Em alguns desses cursos foi discutido sobre a Base Nacional Comum Curricular: ☐ Não ☐ Sim, quais temáticas: _____			

Para você existe uma necessidade uma Base Nacional Comum Curricular: () Sim. () Não.	Justifique sua resposta anterior: _____ _____ _____ _____ _____
Você conhece a Base Nacional Comum Curricular: () Não. () Sim somente a introdução. () Sim somente o conteúdo no qual leciono. () Sim documento completo.	
Você participou das consultas públicas referente a propostas da Base Nacional Comum Curricular? () Não () Sim; primeira versão. () Sim; segunda versão. () Sim; primeira e segunda versão.	
Você percebe diferença entre a 1ª e 2ª versão da Base Nacional Comum Curricular? () Não. () Não consigo opinar. () Sim.	Se a resposta for sim, quais mudanças você percebe:_____ _____ _____ _____
Você já realizou uma análise detalhada, conteúdo no qual leciona, da Base Nacional Comum Curricular? () Não. () Sim _____vezes.	
Você acredita que a Base Nacional Comum Curricular vai facilitar o planejamento das aulas? () Não. () Sim.	O que você segue para realizar seu planejamento diário: () livro didático; () Projeto político pedagógico da escola; () CBC; () Parâmetros Curriculares Nacional; () BNCC; () Outros;
Com relação a Base Nacional Comum e sua prática pedagógica você percebe: () Avanço; () Retrocesso;	

Justifique sua resposta anterior: _____ _____ _____ _____	
A escola que você trabalha vem discutindo sobre a Base Nacional Comum Curricular? ☐ Não. ☐ Sim por meio de: ☐ reuniões específicas; ☐ Conversas informais; ☐ palestras com especialistas; ☐ Web conferências; ☐ estudos por área; ☐ reorganização do PPP com referência na BNCC;	
Você percebe alguma relação entre as avaliações externas (Prova Brasil, Proeb,...) e conteúdo contido na Base nacional Comum curricular? ☐ Sim. ☐ Não.	Você pretende utilizar a Base Nacional Comum Curricular em suas aulas? ☐ Sim. ☐ Não.
Você sente seguro em implementar a Base Nacional Comum Curricular? ☐ Sim ☐ Não	Você considera alguma ação importante da SEE/MG para implementação da BNCC? ☐ Não. ☐ Sim, quais: _____ _____ _____ _____
Obrigada por sua participação e contribuição na pesquisa! Haverá um 2º momento, a realização do World Café. Deixe seu mail e telefone de contato: _____ telefone _____ mail.	

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 2

Nome:	
Formação :	
O que propõe a BNCC para seu conteúdo em específico?	
Existe a necessidade de uma BNCC? Justifique	
Você tem alguma crítica ao processo de elaboração da BNCC ao texto final ou a sua implementação? Explique:	
Como você vem se envolvendo após a publicação da BNCC?	
Qual postura política você assume frente ao documento (neutro, a favor, contra,..)? Explique:	
Cite os possíveis avanços ou limites que base proporcionará em sua prática pedagógica:	
A base pode ser considerada currículo? Por que?	
Você acredita que a BNCC vai elevar os resultados das avaliações externas? Por que?	