



ALESSANDRA APARECIDA VILELA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E GESTORAS ESCOLARES
SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM UMA REDE DE ENSINO
MUNICIPAL**

**LAVRAS-MG
2021**

ALESSANDRA APARECIDA VILELA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E GESTORAS ESCOLARES SOBRE A
IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM UMA REDE DE ENSINO MUNICIPAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges
Orientador

**LAVRAS-MG
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Vilela, Alessandra Aparecida.

Percepções de professoras e gestoras escolares sobre a
implementação da BNCC em uma rede de ensino municipal /
Alessandra Aparecida Vilela. - 2021.

117 p. : il.

Orientador(a): Regilson Maciel Borges.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Políticas curriculares. 2. Base Nacional Comum Curricular.
3. Implementação da BNCC. I. Borges, Regilson Maciel. II. Título.

ALESSANDRA APARECIDA VILELA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E GESTORAS ESCOLARES
SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM UMA REDE DE ENSINO
MUNICIPAL**

**PERCEPTIONS OF TEACHERS AND SCHOOL MANAGERS ON THE
IMPLEMENTATION OF BNCC IN A MUNICIPAL EDUCATION
NETWORK**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 25 de agosto de 2021.

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima UFLA
Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise UEPG



Prof. Dr. Regilson Maciel Borges UFLA
Orientador

LAVRAS-MG

2021

Aos meus pais, Jesum e Rita, que com exemplos de humildade e sabedoria ensinaram-me o sentido da vida!

Aos meus amados filhos, Renan e Alef, pelo amor e compreensão!

À minhas queridas irmãs pelo carinho e amizade!

Aos meus queridos sobrinhos pela atenção e afeição!

A toda minha família e amigos pela amizade, paciência, apoio e incentivo!

Dedico

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Regilson Maciel Borges pela orientação, paciência, dedicação “adotando-me” no Programa de Pós-Graduação Educação (PPGE): Mestrado Profissional em Educação e pelo incentivo, fazendo com que eu não desistisse!

À professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima (UFLA) e a professora Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise (UEPG) pelas contribuições valiosas para o término deste trabalho!

À minha família e amigos pelo companheirismo, entendendo minha ausência!

Ao meu companheiro, Lori! Pela amizade, incentivo, compreensão e todo o carinho!

A Deus! Pela vida e coragem de enfrentar as adversidades e pela conquista!

Do fundo da minha alma, muito obrigada!

“Fiz a escalada da montanha da vida removendo pedras e plantando flores”. (Cora Coralina)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sobre o envolvimento das participantes no processo de elaboração da BNCC.....	68
Figura 2 – Sobre o processo de implementação da BNCC.....	69
Figura 3 – Sobre o alinhamento da BNCC a prática diária das participantes da pesquisa.....	70
Figura 4 – Sobre a influência das políticas educacionais na prática diária na escola.....	72
Figura 5 – Desafios e rupturas causadas pelas mudanças curriculares.....	73
Figura 6 – Mudanças ocasionadas pelas políticas curriculares.....	74
Figura 7 – Trabalho do professor frente o processo de implementação da BNCC.....	75
Figura 8 – Ações elaboradas pela rede de ensino para implementação da BNCC.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas anos iniciais do Ensino Fundamental.....	28
Tabela 2 – Matrículas anos iniciais na rede municipal – séries iniciais.....	28
Tabela 3 - Número de docentes.....	29
Tabela 4 – Faixa etária e sexo dos docentes no município.....	29
Tabela 5 – Tamanho da amostra.....	30
Tabela 6 – Vínculo na função de professor.....	31
Tabela 7 – Vínculo na função de gestão.....	31
Tabela 8 – Vínculo na função de gestor.....	32
Tabela 9 – Formação inicial.....	32
Tabela 10 – Formação inicial.....	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de dissertações e teses sobre Base Nacional Comum Curricular.....	16
--	----

RESUMO

A presente pesquisa se propõe analisar como os professoras e gestoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede de ensino municipal de uma cidade do Sul de Minas Gerais interpretam a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando compreender quais as suas percepções sobre a implementação da BNCC nas escolas desta rede de ensino. Os estudos começaram com uma revisão de literatura sobre os fatos históricos que influenciaram na construção do currículo enquanto ordenamento normativo, com destaque para a produção de autores que discorrem sobre políticas públicas como Saviani e Cury, entre outros autores que tratam do processo de construção da BNCC com seus dilemas e embates em nosso cenário educacional, presentes nas produções de autores que discutem há algum tempo questões curriculares como Macedo (2014), Cury (2018) e Süssekind (2016). A abordagem metodológica da pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como procedimentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica para constituição de conceitos, elaboração e aprofundamento do referencial teórico, a pesquisa documental em textos que embasaram a elaboração, implantação e implementação da BNCC e o currículo Referência de Minas Gerais e o questionário de preenchimento *on-line* que foi aplicado às professoras e gestoras escolares. As respostas das participantes foram categorizadas à luz da análise de conteúdo de Bardin. Os participantes foram convidados para participar voluntariamente da pesquisa, sendo-lhes apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que assegura o sigilo na análise dos dados, conforme orientações do COEP/UFLA. As percepções das participantes do estudo nos mostram que o processo de implementação da BNCC na rede municipal de ensino pesquisada encontra-se em desenvolvimento gradativo e flexível, cujos reflexos incidem sobre a prática docente sob a forma de alinhamento dessa prática a política curricular vigente, que apontam para desafios decorrentes da política curricular presente na Base, seja pela adaptação, motivação ou mesmo pela insegurança. Compreendemos que a implementação da BNCC requer a formação continuada de professores e gestores, principalmente de professores, que são os elementos primordiais no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Base Nacional Comum Curricular. Implementação da BNCC.

ABSTRACT

This research proposes to investigate and analyze how teachers and managers in the early years of elementary school in a municipal education network of a city in southern Minas Gerais interpret the implementation of Common National Curriculum Base (BNCC), seeking to understand their perceptions about the implementation of BNCC in the schools of this school network. The studies began with a literature review on the historical facts that influenced the construction of the curriculum as a normative order, with emphasis on the production of authors who discuss public policies such as Saviani and Cury, and other authors who deal with the process of construction of the BNCC with their dilemmas and clashes in our educational scenario, present in the productions of authors who have discussed for some time curricular issues such as Macedo (2014), Cury (2018) and Süsskind (2016). The methodological approach of the research is qualitative in nature, having as data collection procedures the bibliographic research for the constitution of concepts, elaboration and deepening of the theoretical framework, the documentary research in texts that supported the elaboration, implementation and implementation of the BNCC and the Curriculum Reference of Minas Gerais and the online completion questionnaire that was applied to teachers and school. The participants' responses were categorized in the light of Bardin content analysis. The participants were invited to participate voluntarily in the research, and they were presented with the Free and Informed Consent Form (TCLE) that ensures confidentiality in the analysis of the data, according to the guidelines of COEP/UFLA. The perceptions of the study participants show us that the process of implementing the BNCC in the researched municipal education network is in a gradual and flexible development, which impacts on the teaching practice in the form of alignment of this practice with the current curriculum policy, which point to challenges arising from the curriculum policy present in the Base, whether due to adaptation, motivation or even insecurity. We understand that the implementation of the BNCC requires the continuing education of teachers and managers, especially teachers, who are the key elements in the teaching-learning process.

Keywords: Curriculum policies. Common National Curriculum Base. Implementation of BNCC.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA	22
2.1 A pesquisa, suas etapas, procedimentos de coleta e análise dos dados	22
2.2 O universo da pesquisa.....	27
2.3 Conhecendo os pesquisados.....	29
3. POLÍTICAS CURRICULARES: MARCOS HISTÓRICOS E BNCC	33
3.1 A conceitualização de currículo escolar e seu percurso histórico	33
3.2 Um passado remoto nas legislações educacionais... ..	38
3.3 O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	51
3.4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	55
3.5 Currículo e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	60
4. PERCEPÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM UMA REDE DE ENSINO MUNICIPAL	67
4.1 - Analisando as percepções: o que dizem professoras e gestoras/supervisoras.....	67
4.2 -Temas emergentes: reflexões e percepções sobre a implantação/implementação e seus desafios na prática e formação continuada.....	77
4.2.1 Processo de discussão e implantação/ implementação da BNCC na rede municipal de ensino.....	77
4.2.2- Os reflexos da BNCC na prática docente.....	82
4.2.3 - Os desafios decorrentes da política curricular BNCC.....	85
4.2.4-Implementação da BNCC junto aos processos de formação continuada.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXO A.....	108
APÊNDICE A.....	111
APÊNDICE B	113
APÊNDICE C.....	117

1. INTRODUÇÃO

Meu interesse em compreender o modo como as políticas públicas curriculares permeiam o espaço escolar por meio das práticas pedagógicas e do comportamento dos professores e gestores escolares em relação a essas políticas decorrem da minha vivência, diante das diversas implantações e implementações de políticas na rede de ensino a que estou vinculada.

Formei-me em curso técnico, no final da década de 1980, sob a pedagogia tecnicista que é pensada “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2009, p. 11). Anos depois, ingressei-me na rede pública de ensino como auxiliar de secretaria, quando começou minha carreira na educação. Observava e acompanhava o que era e como era feito nas escolas, sem nenhum olhar crítico sobre as diversas possibilidades do que poderia estar certo ou apenas sendo repetido no espaço escolar. E uma angústia muito grande me acompanhava, a de não poder ter cursado um curso superior. Naquela época o curso superior era algo tão distante da minha realidade que parecia impossível.

Em 2006, surgiu a oportunidade de participar de um vestibular do Consórcio ProFormar¹ o qual a Universidade Federal de Lavras (UFLA) era parceira e ofertaria o curso à distância em Licenciatura em Educação Infantil, inicialmente, e que se configurou depois em um curso de Pedagogia. O percurso como estudante de uma universidade renomada não foi fácil, mas o contato com professores, mesmo que pouco, e com um mundo diferente e cheio de possibilidades foi algo transformador. Abriu-se os horizontes e a des(construção) de pensamentos foi algo que me motivou e proporcionou-me o senso crítico de pensar a escola como espaço de construção de sujeitos autônomos e que as diferenças precisam ser amenizadas e não realçadas. Reforçou em mim a visão de que o conhecimento precisa ser construído e que a escola não deve ser espaço de repetição, mas de criação!

Concluída a graduação, passei em primeiro lugar no concurso para Inspectora Escolar em uma rede municipal de educação de uma cidade na região sul do estado de Minas Gerais, e

1 - Curso de Licenciatura em Educação Infantil – Modalidade a distância é resultado de parceria interinstitucional estabelecida pelo Consorcio Proformar assinado pelos reitores das Universidades, visando estabelecer uma rede de formação entre: Universidade Federal do Mato Grosso (UFTM), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

desde esse tempo venho construindo minha carreira fazendo da minha prática a melhor possível para quem necessita dos meus trabalhos enquanto servidora pública.

Mesmo tendo cursado a Pedagogia, eu ainda ansiava por mais, queria ter o contato direto com os professores, o que o curso à distância não me proporcionou, queria mais conhecimento para poder transformar minha realidade. Então, ingressei, no ano de 2019, no curso de Pós-Graduação em Educação (PPGE): Mestrado Profissional em Educação, na Linha de Pesquisa Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas, da Universidade Federal de Lavras.

Atuando há dezessete anos no espaço escolar, sendo nove anos como Pedagoga/Inspetora Escolar na rede municipal de educação, tenho coordenado programas e projetos de ensino, bem como a implantação e a verificação do cumprimento de leis e normas referentes à Educação Básica, principalmente ao direito de acesso à educação, a permanência e a uma educação de qualidade.

Nesses espaços vivencio as mudanças ocorridas no sistema educacional com as diversas políticas públicas implantadas e implementadas durante este período, observando as práticas e os comportamentos de professores e gestores escolares e sempre questionando: como estes professores e gestores escolares “recebem” as mudanças das políticas públicas educacionais decorrentes das leis? Como elas perpassam pela sua sala de aula? Como as mudanças atuam na identidade docente e o que elas provocam na prática docente? Os professores realmente estão colocando em prática essas políticas públicas? Se estão, como fazem para interpretá-las e colocá-las em prática? Se as políticas públicas interferem no dia a dia da escola, por que muitas vezes o professor só cumpri o que lhe é solicitado de forma mecânica e sem reflexão? Como o gestor escolar enfrenta todas as mudanças? Como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afeta suas práticas escolares e sua atuação no espaço escolar? Qual a percepção sobre algo imposto e normativo?

A partir destes questionamentos e indagações em relação à prática docente e os espaços escolares e às políticas públicas instigam-me e delinearam o objetivo geral desta pesquisa que propõe analisar como os professoras e gestoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede de ensino municipal de uma cidade do Sul de Minas Gerais interpretam a implementação da BNCC, buscando compreender quais as suas percepções sobre a implementação da BNCC nas escolas desta rede de ensino. Entendemos que compreender a relação dos professores e dos gestores escolares com a BNCC no seu fazer pedagógico e na sua atuação dentro do espaço escolar se faz necessário para a melhoria do exercício da minha função, se possível conseguir melhores resultados quanto a orientação de práticas e propor alinhamentos para melhor condução da

implementação da BNCC. Nesse viés, os objetivos específicos deste trabalho são: a) Analisar os documentos legais que norteiam a criação, a implantação e a implementação da BNCC nos sistemas educacionais brasileiros; b) Identificar os posicionamentos na produção da BNCC enquanto uma política curricular para a Educação Básica Brasileira; e c) Descrever a percepção de professores e gestores escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a implementação da BNCC no contexto escolar.

Embora entendamos a relevância deste documento que distribuí, por ano, o que cada aluno deve consolidar como aprendizado, um pressuposto básico para que a BNCC seja implementada na prática, é a necessidade de os professores e gestores escolares entenderem o documento para que de fato as transformações educacionais propostas pela BNCC possam acontecer. Para tanto, é necessário identificarmos a percepção dos professores e gestores escolares perante o documento e como este afeta suas atividades.

O processo de implementação de políticas educacionais, em nosso caso especificamente da política curricular decorrente da BNCC, busca colocar em prática a política em questão. Para Passone e Perez (2013) há algum tempo, acreditava-se que a implementação dependia de uma política ou programa bem elaborados e bem desenhados, porém nas palavras dos autores:

Em suma, no campo de implementação das políticas, quando do início das análises, havia a crença de que a elaboração de uma política bem desenhada, em sua dimensão mais formal e técnica, objetivos e estratégias de implementação claros e bem definidos e recursos humanos e financeiros disponíveis eram suficientes para alcançar as mudanças propostas, entretanto, os analistas ignoravam o dinamismo entre a política, o seu contexto e os seus atores (PASSONE; PEREZ, 2013, p, 624).

Ou seja, não consideravam a importância do contexto escolar no processo de implementação de qualquer política, pressupondo “que os implementadores simplesmente agiriam e se comportariam conforme o determinado, de modo racional e orientados de acordo com objetivos, metas e planejamentos pré-estabelecidos” (PASSONE; PEREZ, 2013, p, 624). Nos estudos mais recentes e mais detalhados enfatizam a importância de pensar no contexto, de tal modo que o processo de implementação considera que a participação dos atores é “essencial para a implementação” (PEREZ, 2010, p. 1.191). Portanto, no processo de implementação de uma política curricular é indispensável à vivência e às práticas dos professores e gestores escolares.

Em levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para fins de uma revisão sistemática de trabalhos publicados sobre o tema abordado nesta pesquisa, foram encontrados vinte e três trabalhos,

sendo dezessete dissertações e seis teses. Na busca utilizou-se como descritores as palavras: “Base Nacional Comum Curricular” e “implementação”, considerando como filtros os termos em todos os campos no período de 2017 a 2020. Os vinte e três trabalhos encontram-se listados no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Lista de dissertações e teses sobre Base Nacional Comum Curricular

Ano	Autor/a	Título do trabalho	Tipo da produção (tese (T) ou dissertação (D))	Instituição de defesa
2017	Fabricio Abdo Nakad e Gabriel Junqueira Pamplona Skaf	Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular	D	FGV
2017	Paulo Crispim Aves de Souza	A questão étnico-racial no campo curricular: uma análise da Base Nacional Comum Curricular	D	UFABC
2017	Ana Luiza Sander Scarparo	Crenças sobre o ensino da temática alimentação saudável no ambiente escolar	T	UFSM
2017	Irla Karla dos Santos Diniz	A dança no ensino médio: material didático apoiado pelas TIC	T	UNESP
2018	Daniel José Rocha Fonseca	Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	D	UFG
2018	Georgia Carolina Piacentini Correa	Teia Multicultural: a construção de um modelo inovador na escola brasileira.	D	PUC-SP
2018	Michele Silveira da Silva	Um estudo sobre a formação inicial de professores para a temática da saúde na região metropolitana de Porto Alegre	D	UFRGS
2018	Ana Paula Gomes Vieira Silva	O Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: implicações nas atividades de professores de Ciências	D	UFG
2019	Janaína Alves Botelho	Os recursos livro didático e a BNCC no planejamento de aulas do professor de Matemática do Ensino Fundamental.	D	UEPB
2019	Nathalia Tavares Alves de Melo	Representação social de professores de língua portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do ensino fundamental	D	UEPB
2019	Ludmila Dimitrovicht	Políticas públicas para a educação infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina	D	UEL

2019	Alexander Klein Tahara	Práticas corporais de aventura: construção coletiva de um material didático digital	T	UNESP
2019	José Roberto de Campos Lima	Pensamento algébrico no currículo do ciclo de alfabetização: estudo comparativo de duas propostas. 2018	D	PUC-SP
2019	Janaine Braga Ramos	Educação para as relações de gênero no ensino fundamental I (1996-2017)	D	UNESP
2019	Juliana Silva França	Monitoramento participativo com estudantes de ensino básico em bacias hidrográficas urbanas	T	UFMG
2019	Franciane Santos de Sousa	Avaliação do Projeto de Extensão CLAC (Cursos de Línguas Abertas à Comunidade/Faculdade de Letras/UFRJ) como uma ação para a formação docente	D	Cesgranrio
2019	Claudinei Osório de Oliveira	Ensinando hidrólise salina por meio de blog na perspectiva do ensino híbrido	D	UFTM
2019	Philippe Nascimento da Costa	Os conceitos de Ciências e as reformas do ensino médio	D	UFAM
2020	Kiandro de Oliveira Gomes Neves	Uma abordagem pedagógica baseada em Vygotsky com tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino de Biologia.	D	UFAM
2020	Luciana Uchôa Barbosa	A metodologia da problematização como estratégia pedagógica para o desenvolvimento profissional docente em educação para a sexualidade	T	UFRGS
2020	Milene Galvão Bueno	Políticas linguísticas na educação bilíngue para surdos: reflexões críticas acerca de uma escola bilíngue no Distrito Federal.	D	UnB
2020	Fabielli Vieira de July	Contribuições da compreensão relacional e da instrumental em atividades envolvendo grandezas e medidas no ensino fundamental.	D	UFN
2020	Claudete Batista Cardoso Moura	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o ingresso na carreira docente	T	UnB

Fonte: Da autora (2020)

Na leitura dos resumos observamos que apenas dois trabalhos discutiam a implementação da BNCC, assunto que se aproxima da abordagem desenvolvida nesta pesquisa. O primeiro deles, uma dissertação de autoria de Fabricio Abdo Nakad e Gabriel Junqueira Pamplona Skaf (2017), defendida no Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas (FGV), explicita alguns modelos teóricos de implementação e propõe soluções para o processo de implementação baseado em modelos de outros países que já implementaram currículos nacionais.

Segundo Nakad e Skaf (2017), tão importante quanto ter uma Base de qualidade é garantir que ela seja uma realidade na sala de aula de todo país e para isto destacam o que é a Base e suas principais características, apresentam teorias (Top Down, Bottonm-Up e Combined Approach) e autores relacionados à implementação de políticas públicas. Os autores fazem um diagnóstico da Educação Básica no Brasil, detalhando a complexidade da implementação da BNCC em um país de enorme dimensão e os principais desafios, evidenciando a implementação em outros países (Austrália, Chile, Estados Unidos e Cingapura) como embasamento para recomendações para a implementação no Brasil. Estas recomendações estão destacadas no trabalho, entre elas a qualificação de docentes multiplicadores da capacitação e apoio extra aos alunos, pois consideram ser uma das medidas mais facilitadoras para a implementação da BNCC.

O segundo trabalho, outra dissertação, de autoria de Janaine Alves Botelho (2019), defendida no Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (UEPG), analisa o livro didático no planejamento do professor de matemática na rede pública municipal e estadual de ensino, da cidade de Mamanguape – Paraíba (PB) e também da rede privada da cidade de João Pessoa – PB, destaca as contribuições trazidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC com sua implementação para o ano de 2019 e os impactos que isso causa ao trabalho do professor. Conforme a autora aponta nas suas considerações finais, os propósitos da BNCC, juntamente com as potencialidades do Livro Didático, podem direcionar o professor no seu planejamento considerando as realidades existentes no coletivo da comunidade escolar, considerando que a implementação da BNCC pode colaborar para uma prática voltada à construção de saberes úteis para os alunos.

Os resultados desse levantamento bibliográfico, a partir das produções de teses e dissertações disponíveis na BDTD, nos mostram que os trabalhos sobre a implementação da BNCC nas séries iniciais do Ensino Fundamental são escassos e que por isso mesmo trata-se de um tema que precisa ser mais pesquisado e explorado por pesquisadores, a fim de buscar melhor entendimento do processo e apresentação de melhorias na implementação da BNCC, considerando que o processo de implementação da Base encontra-se em transcurso nas redes de ensino espalhadas pelos país.

Ainda sobre as produções apresentadas no quadro acima, nota-se que os trabalhos foram produzidos em Instituições de Ensino Superior (IES) distribuídas em diferentes regiões do país, observando-se maior concentração em seis IES, sendo três trabalhos defendidos na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e dois em cada uma das seguintes instituições: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade

Federal do Amazonas (UFAM); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Quanto a distribuição das teses e dissertações por ano de defesa, observamos que o ano de 2019 foi o mais produtivo em termos de publicação, pois foram produzidas dez publicações, enquanto no ano de 2020, até o presente momento, foram encontradas cinco publicações, e nos anos de 2017 e 2018 foram produzidas quatro publicações em cada ano. Isso revela que, com o passar do tempo, tem aumentado o interesse dos pesquisadores com questões relacionadas a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os dois trabalhos que se aproximam desta pesquisa foram publicados em 2017 e 2019, sendo o primeiro no mesmo ano de publicação da BNCC e o segundo dentro do prazo estabelecido de dois anos para a implementação a partir da publicação da Base. O que reforça a ideia de que estudos sobre a implementação da BNCC ainda são incipientes, que pode ser explicado pela recente aprovação deste documento curricular, entretanto, entendemos a necessidade desses estudos entre os pesquisadores para que se possa propor melhorias e para que, de fato, a BNCC cumpra seu papel de currículo nacional favorecendo melhores aprendizagens e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades tão necessárias nesta sociedade conhecida como sociedade do conhecimento, conforme mencionam Castells (1999), Drucker (1997), Gorz (2005) e Hargreaves (2004).

Estamos em um tempo de mudanças e de movimentos intensos na sociedade e a educação não fica ilesa à essas mudanças. Nos últimos anos no Brasil, foi possível observar constantes mudanças na sociedade, na economia, na política e na educação. No âmbito educacional, também ocorreram mudanças e muitas foram as políticas públicas introduzidas nas escolas de Educação Básica sempre com o discurso em torno da qualidade na educação, caso das políticas públicas educacionais mais especificadamente as políticas curriculares.

É relevante pontuar que, segundo Cury (2010, p. 4), a qualidade na educação é um processo complexo que exige aprofundamento, uma vez que “a qualidade é, assim, um modo de ser que afeta a educação como um todo envolvendo sua estrutura, seu desenvolvimento, seu contexto e o nosso modo de conhecê-la”. O conceito de qualidade se altera de acordo com as questões de cada tempo. É um conceito histórico vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Nessa mesma esteira, a literatura aponta que vários são os conceitos de políticas públicas, Souza (2003) a define como:

campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente) (SOUZA, 2003, p. 13).

Sendo assim, Dourado (2007) ressalta que muitas políticas públicas para serem implementadas, principalmente as educacionais, implicam o envolvimento e o comprometimento de muitos atores, tais como gestores e professores vinculados aos sistemas de ensino, sendo então a implementação complexa e não apenas cumprimento de métodos e técnicas.

Diante das várias e constantes mudanças nas políticas educacionais relacionadas aos currículos escolares nas escolas brasileiras, que provocam dilemas e discussões sobre currículos dentro e fora do espaço escolar, assim, após vinte e um anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que aconteceu em 1997, que apresentavam as referências nacionais comuns de acesso aos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania sem ser de caráter normativo, o Ministério da Educação (MEC) promulga, em dezembro de 2017a, a Portaria nº 1.570, que homologa o Parecer nº 15/2017b do Conselho Peno do Conselho Nacional de Educação e institui a implantação da BNCC, documento que normatiza e explicita os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente, em todas as etapas da Educação Básica e que é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade, sendo orientada por princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) somada aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de suma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC, 2018, *online*).

Este estudo se faz necessário, na medida em que, apesar dos inúmeros embates provocados pela instituição da BNCC, ela é uma norma que provoca mudanças no espaço escolar, seja por falta de compreensão ou pelo excesso de autoritarismo que uma lei estabelece. A fim de cumprir o objetivo da pesquisa, o trabalho está organizado da seguinte forma: O primeiro capítulo, intitulado “Metodologia da Pesquisa” tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada na pesquisa. No capítulo, informa-se as etapas de trabalho, bem como os procedimentos de coleta de dados e a análise de dados revelando o universo da pesquisa e as características dos pesquisados.

O segundo capítulo, intitulado “Políticas Curriculares: Marcos históricos e a BNCC”, objetiva apresentar o referencial teórico. No capítulo, conceitua-se o termo currículo e remonta-se as legislações que ao longo do tempo trataram da política curricular no Brasil, além do destaque ao processo de construção da BNCC e suas características enquanto produtora do Currículo atual brasileiro.

O terceiro capítulo, intitulado “Percepções sobre a implementação da BNCC”, apresenta os resultados da pesquisa interpretando o olhar das professoras e gestoras sobre suas percepções em relação a implementação da BNCC através dos temas emergentes da pesquisa.

E ao final do trabalho, tecemos nossas considerações finais com o propósito de retomar os objetivos da pesquisa e apontar os principais resultados do estudo de campo.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

As teorias curriculares cunhadas ao longo do tempo buscam abarcar a compreensão da prática curricular e a sua reflexão oferecendo contornos de melhoria da organização e dos processos ensino aprendizagem, bem como dos seus currículos. Concomitante, a legislação para políticas curriculares vai sendo balizadas ou não as teorias curriculares introduzidas no âmbito escolar que são os indicativos do currículo a ser desenvolvidos nos espaços escolares. As teorias curriculares e as políticas curriculares deveriam levar os professores e os gestores escolares a pensar a prática educativa. Em todos os momentos históricos, o currículo e seus desafios provocaram no espaço escolar repercussões e dilemas. Sacristán (2000) afirma que:

a relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Sendo a BNCC, um documento normatizador e norteador da (re)elaboração dos currículos das redes de ensino e que estabelece os conteúdos mínimos que devem ser observados e desenvolvidos em todos os currículos das escolas brasileiras, um pressuposto básico para a sua implementação é a necessidade dos professores e gestores escolares compreenderem o documento, para que de fato as transformações propostas pela política curricular da Base possam ocorrer que é a garantia de um “patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017d, p. 8).

Para compreender a percepção dos atores escolares sobre a implementação da BNCC é preciso conhecer o que pensam sobre este processo, para tanto a pesquisa foi pensada em analisar esta percepção para que possamos repensar a formação destes atores visando contribuir com suas práticas e fazendo as melhorias para qual a BNCC se propõe.

2.1 A pesquisa, suas etapas, procedimentos de coleta e análise dos dados

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois segundo Flick (2009, p. 23), “na pesquisa qualitativa espera-se que os participantes respondam a essas questões espontaneamente e com suas próprias palavras”, visando à subjetividade do participante. E ainda, no método, considera-se um nível de realidade que não é possível de ser mensurado (MINAYO, 2011), ou seja, a subjetividade não pode ser medida e sim compreendida.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47-48) a pesquisa qualitativa apresenta algumas características dentre elas destacamos que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; e que a investigação qualitativa é descritiva”. Este destaque dado ao investigador justifica-se pela subjetividade e objetivos que em conjunto com o referencial teórico reveste o pesquisador e o materializa no processo de escolha, organização e análise de dados e a descrição “porque tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes dados foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), ou seja, descrevem o contexto.

A primeira etapa de desenvolvimento de nosso estudo foi a realização de uma pesquisa bibliográfica para constituição de conceitos, elaboração e aprofundamento do referencial teórico em literatura especializada, trazendo discussões e os conceitos que contribuíram para a temática como currículo e as políticas curriculares brasileiras, inclusive a Base Nacional Comum Curricular. O levantamento bibliográfico foi realizado na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual foram encontrados vinte e três trabalhos, mas apenas dois estudos se aproximavam ao tema analisado nesta pesquisa conforme resultados apresentados anteriormente em nossa introdução.

A segunda etapa do estudo foi a pesquisa documental, que foi realizada nos documentos oficiais referentes a temática: Currículo e políticas públicas. De acordo com Gil (2002) a pesquisa documental é uma “fonte rica e estável de dados” apresentando grandes vantagens, como por exemplo, não implicando em custos para o pesquisador que deve ter tempo para análise aprofundada dos documentos.

Para Lüdke e André (1994, p. 39)

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Principalmente no contexto da escola, analisar e verificar os documentos que legalizam a educação é de primordial importância para compreensão das políticas educacionais e como elas se fazem no contexto escolar. Alguns documentos ganharam relevância para a compreensão de como chegamos a ter uma Base Nacional Comum, verificar a disputa de poder ao longo da história na implementação de conteúdos no currículo oficial. As muitas leis que organizaram a educação pública foram encontradas no Portal da Câmara dos Deputados na

Coleção de Leis do Império do Brasil e no site do Planalto que abriga todas as legislações brasileiras publicadas ao longo dos anos, através de uma pesquisa com os números da lei e ano de publicação. O documento da BNCC, Currículo Referência de Minas Gerais e o Currículo Municipal foram analisados diretamente nos sites que disponibilizam tais documentos, pois são documentos muitos extensos, portanto, as leituras e análises demandaram tempo da pesquisadora para melhor compreensão dos documentos.

Para a coleta de dados utilizamos o questionário, que segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, o questionário foi organizado com perguntas de cunho profissional para o conhecimento de alguns dados pessoais dos sujeitos e perguntas que poderiam trazer elementos que nos ajudassem a compreender a percepção dos professores e gestores escolares sobre a implementação da BNCC.

Sendo o questionário um instrumento de coleta de dados que deve ser respondido por escrito e sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201) há algumas desvantagens na aplicação desse instrumento, como a falta de interlocução com o pesquisador para melhor entendimento das perguntas e as autoras elencam outras desvantagens como uma pequena percentagem de sujeitos que respondem ao questionário e a questão da leitura de todas as perguntas antes de respondê-las pode influenciar a outra. Mas, ainda segundo as autoras o questionário tem vantagens como a economia de tempo e pessoal, com respostas mais rápidas e precisas, maior liberdade e segurança em responder, pois o anonimato é garantido. Para Gil (1999) o questionário ainda tem a desvantagem de ter que ser elaborado com número pequenos de perguntas, pois “questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos” (GIL, 1999, p. 260).

Elaboramos o questionário com perguntas claras e objetivas (APÊNDICES A e B), e segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 202) “o processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas”. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico da pesquisa, nesse caso as questões específicas giraram entre a relação da BNCC com o professor, na questão sobre o envolvimento na elaboração e implementação da BNCC, a relação da BNCC na prática e seus desafios, bem como a BNCC afeta sua identidade docente e forma de repensar o trabalho pedagógico e as ações decorrentes da implementação da rede.

O *locus* da pesquisa foi uma rede municipal de ensino de uma cidade do Sul do estado de Minas Gerais. Na cidade, quatro são as escolas municipais que atendem este nível de escolaridade, sendo duas na zona urbana e duas na zona rural. Nas escolas da zona urbana, o trio gestor é composto pelo diretor, o vice-diretor e o supervisor pedagógico, nas escolas da zona rural o gestor é o coordenador pedagógico. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, o quadro de profissionais que atendem essas escolas são: cinquenta e quatro professoras e onze gestoras escolares, pois as escolas da zona urbana são compostas pelo diretor, vice-diretor, uma escola tem dois supervisores e a outra escola tem três supervisores e na zona rural um coordenador pedagógico em cada escola da zona rural. Portanto, o critério de inclusão dos sujeitos participantes em nossa pesquisa foram professoras e gestoras escolares que atuam no Ensino Fundamental – séries iniciais do município em questão e que dispuseram a responder o questionário relativo a função que exercem dentro do espaço escolar, tendo como critério de exclusão o fato de não responderem ao questionário *on-line* que ficou disponível para o preenchimento pelo período de uma semana, e após esse período, o questionário foi bloqueado para o recebimento de respostas.

Os sujeitos foram convidados para participar voluntariamente da pesquisa, conforme explicita Flick (2009, p. 23), quando ressalta que “os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos, segundo sua relevância”. No caso da nossa pesquisa, solicitamos a permissão da Secretaria Municipal de Educação para solicitar a cooperação das gestoras escolares em participar da pesquisa juntamente com suas professoras. A Secretaria Municipal de Educação, muito gentilmente, autorizou o envio de mensagem via WhatsApp para solicitar a cooperação na pesquisa.

Enviamos a mensagem de WhatsApp às gestoras escolares explicando a importância das “vozes” dos atores escolares no processo de implementação da BNCC e solicitando que participassem da pesquisa respondendo a um questionário *on-line*, onde seria mantido o anonimato e que reforçassem a importância, junto aos professores, para que participassem também contribuindo com a pesquisa. Foram enviados ao diretor dois links diferentes um para o professor e outro para os gestores escolares em dias diferentes, para que não houvesse confusão nas respostas ao questionário que não fosse relativo à sua função, pois a perspectiva de cada ator é diferente nas suas variadas funções e com isso “uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1994, p. 12).

Juntamente com a solicitação de participação na pesquisa foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ciência do objeto da pesquisa e os dados

relativos à participação, a desistência e a garantia do anonimato (ANEXO A), conforme documentos aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Após a coleta de dados feitas pelo questionário, respondido de forma *on-line*, obtivemos o *corpus* da pesquisa para análise da percepção dos atores escolares sobre a implementação da BNCC e a fim de buscar as respostas necessárias aos objetivos dessa pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo, que pode ser considerada como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Segundo a autora, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção de mensagem, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p. 38). Esse procedimento nos permitirá trazer concepções no momento de análise de dados com interpretação dos dados coletados e categorizados. Segundo Cury (2006), o pesquisador a partir do conjunto de categorias, vai refletir sobre os dados e, com base no referencial teórico e em suas concepções sobre o tema buscará às questões de pesquisa, o método é um facilitador de estudo dos dados sendo muito versátil.

Sendo a análise de conteúdo uma técnica de análise das comunicações e o método utilizado para analisar as falas das entrevistas, buscamos classificar categorias que vão auxiliar na compreensão do que está nas entrelinhas do discurso. Bardin (2011) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas e descobrir o que é questionado.

De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo é feita em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com inferências e interpretação o que foi utilizado para responder o objetivo da pesquisa que é analisar como os professoras e gestoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede de ensino municipal de uma cidade do Sul de Minas Gerais interpretam a implementação da BNCC.

A pré-análise, primeira etapa, é a fase da sistematização das ideias iniciais estabelecidas pelo quadro teórico e estabelecimento de indicadores para a interpretação dos dados. Sendo construída por meio de muita leitura do material coletado e organização do mesmo, formulação

de hipóteses e de indicadores. Desse modo, todo material obtido pelos questionários *on-line* foi organizado em tabelas e separado por questões para melhor interpretação dos dados.

A exploração do material incide na construção de codificação considerando os recortes do texto em unidades de registro. Bardin (2011) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. A autora diz que na realização da análise de questões abertas é plausível classificar as respostas por dimensões de análise ou unidade de análise.

Estes recortes são as unidades de registro que são as palavras-chave identificadas e que foram agrupadas de acordo com os temas correlatos e assim emergiram as categorias. Desse modo, as entrevistas foram organizadas por palavras-chaves em uma tabela para cada questão, ou unidades de registro, que foram freqüenciadas. Ainda como complementação para apresentação das freqüências foi utilizada a nuvem de palavras, utilizando um gerador de nuvem de palavras *on-line* (online-toolz.com). A nuvem de palavras emerge a partir da análise lexical, entendendo como Léxico o conjunto de palavras que compõe um determinado texto. Por esse conjunto, a técnica de construção destas nuvens consiste em usar tamanhos e fontes de letras diferentes de acordo com a freqüência das ocorrências das palavras no texto (RIVADENEIRA et al., 2007). Para apresentação da nuvem de palavras as respostas das pesquisadas foi inserida no gerador e selecionando as palavras-chaves que se relacionavam com as perguntas, ou seja, foi feito um recorte dentro das respostas para a confecção da nuvem de palavras.

A terceira fase abarca o tratamento dos resultados com as inferências e interpretação dos dados exigindo a captação dos conteúdos manifestos e latentes do material coletado, analisando as categorias ressaltando as semelhanças e diferenças.

Por este processo indutivo ou inferencial, procura-se não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também buscar-se-á outra significação ou outra mensagem através ou junto da mensagem primeira (FOSSÁ, 2003). Desta forma a análise de conteúdo através da mensagem tem o objetivo de descobrir aspectos exteriores à mensagem permitindo melhor compreensão da realidade.

2.2 O universo da pesquisa

Com o objetivo de delinear *o lócus* da pesquisa, ou seja, apresentar o município, em particular a sua rede educacional, apresentaremos alguns dados para estabelecermos uma relação do contexto social em que habitam os pesquisados. O *lócus* da nossa pesquisa é um

município de pequeno porte localizado no Sul do estado de Minas Gerais, que conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), possui uma população estimada de 21.390 habitantes (2019). Com um Produto Interno Bruto (PIB) contabilizado em 22.308,57 (2017) *per capita*, sendo que, em 2018, “o salário médio de 1,9 salários mínimos” é a média salarial dos trabalhadores formais (IBGE, 2020). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) (2010) é de 0,744. Na educação, a cidade tem uma taxa de escolarização, entre os habitantes de 6 a 14 anos, de 97%, conforme o Censo de 2010. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da cidade nos anos iniciais na rede municipal é de 7,0 pontos (2019) sendo que a meta projetada para 2019 seria de 6,2, conforme dados do INEP (2020, *on-line*) e segundo Borges (2019, p. 126) “no Brasil, os indicadores de avaliação foram instituídos durante a década de 1990, período em que foram criadas inúmeras iniciativas de avaliação para Educação Básica [...]”, sendo mais tarde ampliados com os resultados das avaliações da educação básica, caso do IDEB criado a partir de 2007.

Conforme o Censo Escolar de 2019, resultado apresentado no documento intitulado Sinopse Estatística da Educação Básica/2019 (INEP, 2020) a cidade pesquisada, contava em 2019 com 3.299 matrículas na Educação Básica Pública (estadual, municipal), sendo 1.032 matrículas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme tabela 1, abaixo\:

Tabela 1 – Matrículas anos iniciais do Ensino Fundamental

Rede	Matrículas
Estadual	328
Municipal	704
Total	1.032

Fonte: INEP (2020)

Considerando somente o foco da pesquisa, que são os anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais, são 704 matrículas ofertadas em quatro escolas que atendem o Ensino Fundamental², sendo duas na zona urbana e duas na zona rural distribuídas conforme a tabela 2, abaixo:

Tabela 2 – Matrículas anos iniciais na rede municipal – séries iniciais

Zona	Matrículas
Urbana	657
Rural	47
Total	704

Fonte: INEP (2020)

2 - A mesma escola pode atender mais de uma etapa de ensino.

Conforme o documento Sinopse Estatística da Educação Básica/2019 (INEP, 2020), o número de docentes que atuavam Educação Básica Pública nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2019 estão explicitados na tabela 3, abaixo:

Tabela 3 – Número de docentes³

Rede	Anos iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano
Pública (estado e município)	60
Municipal	33

Fonte: INEP (2020)

Segundo o mesmo documento (INEP, 2020) a maioria dos docentes que atuam no Ensino Fundamental – séries iniciais do município estão na faixa de trinta a quarenta e nove anos, sendo a maioria do sexo feminino, conforme mostra tabela 4, a seguir:

Tabela 4 – Faixa etária e sexo dos docentes no município

Idade	Sexo feminino	Sexo masculino
Até 24 anos	-	-
De 25 a 29 anos	7	01
De 30 a 39 anos	28	01
De 40 a 49 anos	24	-
De 50 a 54 anos	10	-
De 55 a 59 anos	4	01
De 60 ou mais	1	-

Fonte: INEP (2020)

Podemos perceber que o universo da pesquisa é pequeno e formado em sua maioria por mulheres, os professores do sexo masculino que aparecem na tabela, provavelmente, atuam e em outras redes, pois a tabela do documento do Inep não discrimina onde estão estes profissionais. A Sinopse Estatística da Educação Básica/2019 (INEP, 2020) não apresenta dados da equipe gestora da escola, portanto não apresentamos estes dados das escolas do município com um todo.

2.3 Conhecendo os pesquisados

Como já explicitado acima, a pesquisa teve como recorte as professoras e as gestoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de uma cidade do Sul do estado de Minas Gerais. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, no ano

3 - No total do Brasil, os docentes são contados uma única vez, independente se atuam em mais de uma região geográfica, unidade da federação, município ou etapa de ensino/dependência administrativa (INEP, 2020)

de 2020, o número de professores que atuaram nos anos iniciais foi de cinquenta e quatro docentes, número maior que o ano de 2019. A explicação é que neste ano de 2020, foi implantado a hora-atividade, conforme a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que prevê que, na composição da jornada de trabalho, deverá ser observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, com a redução da carga horária do professor regente foi necessário a contratação de novos profissionais para atuar em disciplinas específicas como Inglês, Educação Física, Literatura, Ensino Religioso e Arte, a fim de complementar a carga horária a que o aluno tem direito na Educação Básica. Para discriminar esse professor, na pesquisa foi perguntado se ele era professor regente ou professor de disciplina. Cabe destacar, que todas as participantes são professoras.

Quanto aos gestores escolares, cada escola da zona urbana possui o seu trio-gestor, formado pelo diretor, vice-diretor e supervisor pedagógico. Uma escola tem dois supervisores pedagógicos e outra escola tem três supervisores devido ao número de alunos ser maior. Nas duas escolas da zona rural a gestão é feita pelo coordenador pedagógico, sendo então dois coordenadores, que formam então uma amostra de onze gestores escolares, a amostra é detalhada na tabela 5, abaixo:

Tabela 5 – Tamanho da amostra

Função	Total	Participantes
Professor	54	23
Gestor escolar	11	9
Percentual	100%	49,23%

Fonte: Da autora (2020)

Para denominar as professoras vamos usar a letra P para professora seguido de um número para designar a sequência das respostas obtidas no questionário *on-line*, ficando assim denominados de P1, P2 até a última resposta P23 e o mesmo faremos para denominar a sequência de respostas das gestoras, utilizando a letra G/S, ficando assim apresentados: G/S1, G/2 até a última G/9 para fins de identificação das respostas.

Segundo o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) os dados do censo escolar de 2019 mostram que mais de 90% dos docentes que atuam nas séries iniciais do ensino Fundamental é formada por professoras. No município, esta taxa é de 100%, ou seja, na sua totalidade os docentes e gestores que atuam nas séries iniciais do ensino Fundamental são do sexo feminino.

A média de idade dos professores pesquisados é de quarenta e um anos, o que confirma os dados do Censo Escolar (2020), que apontam que a maioria das professoras na cidade estão na faixa etária de trinta a quarenta e nove anos. E a média de idade da equipe gestora é de quarenta e seis anos, sendo um pouco a mais da função de professor, o que podemos observar que para os cargos de gestão a experiência é um fator de relevância.

A média de atuação na docência na rede municipal em que foi realizada a pesquisa é de treze anos, seja como professora contratada ou efetiva, sendo que a resposta à pergunta qual seu vínculo na função de professor, efetivo ou contratado, as respostas estão apresentadas na tabela 6 abaixo:

Tabela 6 – Vínculo na função de professor

Vínculo	Total	Percentual
Efetivo	12	52,2%
Contratado	11	48,8%

Fonte: Da autora (2020)

A equipe gestora é formada por profissionais efetivos e contratados, no caso de direção e vice direção são professoras efetivas que foram designadas para a direção e vice direção pelo mesmo período do mandato do prefeito que as designou. No caso da supervisão e coordenação são profissionais efetivos ou contratados para essa função, o vínculo está apresentado na tabela 7.

Tabela 7 – Vínculo na função de gestão

Vínculo	Total	Percentual
Efetivo	4	44,4%
Contratado	4	44,4%
Cargo comissionado	1	11,1%

Fonte: Da autora (2020)

Neste caso do vínculo na função de gestão, como havíamos explicitado acima, a direção e a vice direção são profissionais efetivos, os supervisores podem ser profissionais efetivos ou contratados para o cargo comissionado de coordenador pedagógico, exercendo a função de supervisão ou coordenação de determinada escola.

Na pergunta qual a função, se Professor Regente ou Professor de Disciplina, somente um professor respondeu ser professor de disciplina. O que nos leva a pensar que pode ser que o professor não tenha compreendido bem a pergunta, considerando que a implantação da horatividade foi implantada no ano de 2020 e por isso talvez não tenha ficado claro para o professor

a diferença na sua função, mas também pode ser que somente um professor tenha respondido à questão.

Na pergunta, qual a sua função para a equipe gestora, o percentual das funções ficou conforme a tabela 8, logo abaixo:

Tabela 8 – Vínculo na função de gestor

Função	Percentual
Diretor	44,4%
Vice-diretor	11,1%
Supervisor	11,1%
Coordenador pedagógico	33,3%

Fonte: Da autora (2020)

Quanto à formação docente inicial, a maioria das professoras possuem o Curso Normal Superior, aparecendo também nas respostas os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras, conforme tabela 9 abaixo. Cabe ressaltar ainda que todas as pessoas que participaram da pesquisa possuem especialização na área da educação, variando de uma a três especializações conforme tabelas 9 e 10:

Tabela 9 – Formação inicial

Formação	Percentual
Normal Superior	56,5%
Pedagogia	30,4%
Letras	13,10%

Fonte: Da autora (2020)

Na equipe gestora as mesmas graduações foram citadas pelos professores como formação inicial e todas possuem especialização variando também de uma a três especializações, conforme a tabela 10, logo abaixo:

Tabela 10 – Formação inicial

Formação	Percentual
Normal Superior	44,4%
Pedagogia	44,4%
Letras	11,1%

Fonte: Da autora (2020)

A equipe gestora em média geral possui quatro anos de experiência na função, porém considerando que o cargo de supervisão o servidor pode ser efetivo na função e nas respostas das pesquisadas aparece um tempo grande de dezesseis anos justifica-se o tempo superior aos das demais pesquisadas.

Este é o perfil profissiográfico das pesquisadas mostrando o perfil do grupo em questão o qual participou da pesquisa contribuindo com suas percepções sobre a BNCC.

3 POLÍTICAS CURRÍCULARES: MARCOS HISTÓRICOS E A BNCC

Este capítulo tem como objetivo apresentar o referencial teórico da pesquisa considerando a literatura que discute as compreensões de currículo, os marcos históricos das políticas curriculares no Brasil ao longo do tempo até a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Inicialmente apresentamos a conceitualização de currículo e a problemática de sua definição, bem como a influência dos estudos sobre currículo na escola de Educação Básica; na segunda seção discutiremos sobre os marcos históricos das políticas curriculares no Brasil, desde o período imperial até a promulgação da BNCC no ano de 2017; e na terceira seção apresentaremos a BNCC e seu processo de construção bem como discussão e embates sobre sua implantação e implementação.

3.1 A conceitualização de currículo escolar em seu percurso histórico

Para melhor entendimento de currículo é preciso pesquisar palavra etimologicamente que vem do latim *scurrere* e significa correr, e refere-se a curso, percurso, caminho (GOODSON, 2008). É um vocábulo polissêmico que apresenta diferentes concepções e aplicações, conforme o dicionário Michaelis (2019) é a programação de um curso ou conjunto de matérias incluídas em um curso de uma escola, portanto, uma prescrição a ser seguida como orientação pelos professores em sala de aula.

Sendo derivado do latim, o termo se reporta a uma pista de corrida a percorrer e a ser completada e ao ser inserida no campo educacional:

[...] parece ter confirmado a ideia (...) de que diferentes elementos de um curso deveriam ser tratados como peça única, [como uma] entidade educacional que exibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial [indicando que] o currículo deveria não apenas ser 'seguido' deveria ser também 'completado' (HAMILTON, 1992, p. 43).

Mas definir o conceito de currículo no campo educativo não é uma tarefa simples e não existe um consenso sobre o seu entendimento. Segundo Moreira (2011) a dificuldade de conceituar está na profusão de definições que acaba se referindo a vários temas. Então,

[...] as divergências refletem problemas complexos, fundamentalmente por se tratar de um conceito que: (a) é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada; e (b) se refere sempre a uma “prática” condicionadora do mesmo e de sua teorização (MOREIRA, 2011, p. 11-12).

Para Lopes e Macedo (2011) a dificuldade desta conceitualização se dá desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes e os estudos curriculares passaram a definir currículo de formas diversas e várias dessas definições permeiam o que se tem sido denominado currículo nos cotidianos das escolas.

As autoras partem da premissa que:

[...] não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos de sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte um argumento mais amplo no qual a definição se insere (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19-20).

Sendo assim, as autoras afirmam que a cada nova definição surgida aprovam ou não as existentes, reconfigurando historicamente o termo currículo.

A primeira menção histórica ao termo data do ano de 1633 quando aparece nos registros da Universidade de Glasgow, o *curriculum* referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas (HAMILTON, 1992).

Percebemos que desde aquele tempo o currículo estava ligado a ideia de sequenciar, organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Segundo Moreira (2011) o conhecimento escolar e experiências de aprendizagens representam os dois sentidos mais usuais para o termo currículo: o primeiro implica no conhecimento estudado pelo aluno e aplicado pela escola; e o segundo, as experiências de aprendizagens a serem vividas pelos estudantes sob a orientação da escola. Assim, nessa visão do conceito de currículo a forma é mais valorizada do que o conteúdo em si.

O autor nos indica que na primeira concepção as perguntas básicas são: o que deve conter um currículo? Como organizar esses conteúdos? E na segunda concepção seria: como selecionar as experiências? Como organizá-las? Relacionando-as aos interesses e ao desenvolvimento do estudante? Isso nos indica que o conceito de currículo visto na primeira concepção está ligado ao que aprender e a segunda visão ao como aprender.

Moreira (2011) ainda nos assevera que estas concepções:

[...] diferem, essencialmente, por diferentes ênfases nos elementos constitutivos do currículo. Observe-se, contudo, que a ideia de que o currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos permanece constante nessas concepções (MOREIRA, 2011, p. 12).

Diante de tantas associações, a palavra currículo se modifica de acordo com os momentos históricos que vão sendo concebidos, o autor ainda assegura que diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para os mais variados entendimentos.

a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18).

Na primeira metade do século XX, Moreira (2011) destaca que a educação sofreu fortes influências da psicologia comportamental e isso contribuiu para que outra perspectiva curricular se desenvolvesse, surgindo definições que restringem a ideia de plano. O autor assinala que as questões nesta perspectiva são: o que deve conter um plano curricular? Como formulá-lo?

Para Silva (2010) as teorias do currículo podem ser analisadas com base em três eixos: as concepções tradicionais, as concepções críticas e as pós-críticas. Muitas são as teorizações sobre o currículo e segundo Silva (2010), provavelmente, o currículo aparece pela primeira vez como objeto de pesquisa nos Estados Unidos, nos anos vinte, totalmente conexo com o processo de industrialização, imigratório e a escolarização em massa que são as ideias encontradas no livro *The curriculum* (1918) de John Franklin Bobbitt.

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...] (SILVA, 2010, p. 22-23).

Nessa perspectiva, o currículo é visto como processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é o fabril, sua inspiração “teórica” é a “administração científica” de Taylor (SILVA, 2010, p. 12), na qual os resultados podem ser mensurados.

Para Lopes e Macedo (2011) Bobbitt defende um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa. Na visão das teorias tradicionais, o currículo é um instrumento usado pela escola para executar a missão de ajustar a educação às necessidades e transformações da economia:

Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse momento, a preocupação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 10 -11).

Nessa visão, o currículo é um produto pronto e acabado, o ensino é mecanizado sem conexão com a realidade e visto como uma técnica que também foi influenciada pelo autor Ralph Tyler, que contribuiu com a ideias de organização e desenvolvimento do currículo no seu livro *Basic principles of curriculum and instruction*, publicado em 1949. O pensamento de Ralph Tyler sobre currículo escolar concorria com o de Bobbitt, que, semelhantemente, propunha a educação nos moldes de uma empresa, o que influenciou a organização curricular em diversos países, como Estados Unidos e Brasil (SILVA, 2010).

A década de 1960, foi marcada por inúmeros movimentos sociais e culturais que discutiam a sociedade, neste contexto surgiram várias teorias que questionavam a educação, surgindo assim, as concepções críticas do currículo. Segundo Silva (2010), trata-se do movimento de renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional tradicional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções educacionais “explodiu em vários locais ao mesmo tempo, isso porque vários autores reivindicaram para seu país a origem, inclusive no Brasil, que uma revisão na literatura brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire” (SILVA, 2010).

Para os autores críticos havia a necessidade da escola, por meio do seu currículo, minimizar a exclusão e a não reprodução das ideologias do capitalismo, pois a escola seria o *locus ideal* para manutenção desta ideologia. A respeito disso Silva (2010) argumenta que:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm

a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (SILVA, 2010, p. 33).

A escola com um currículo tradicional estava despreocupada com a aprendizagem e o esvaziamento de significação, pois somente eram repassados os conteúdos e a alternativa encontrada pelos movimentos foi pensar um currículo que ampliasse o olhar e não como um elenco de disciplinas ou listagem de conteúdo. Silva (2010) menciona que as teorias críticas efetuaram uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais.

As teorias pós-críticas de currículo, que incluem “os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas” (LOPES, 2013, p. 10), ressaltam a importância das diferentes formas culturais se opondo as estruturas ideológicas que privilegiam culturas tradicionais dominantes. Essas teorias se preocupam com temas como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultural, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2010, p. 17).

Essas teorias promovem integração de aspectos sociológicos e pedagógicos no processo escolar considerando todos os contextos, seja político, social econômico e cultural. Um currículo guiado por essa vertente não se limita a ensinar tolerância, instala-se processos de questionamentos, ou seja, num currículo multiculturalista crítico, a diferença é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2010, p. 89). Depois das teorias críticas e pós-críticas é impossível pensar o currículo como algo estático, sem neutralidades e de acordo com Silva (2010) pensar o currículo simplesmente como conceitos técnicos de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as aprendizagem e desenvolvimento, ou ainda imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdo.

Como observamos, o termo currículo provoca várias discussões e entendimentos, porém existe uma dinamicidade que é um pressuposto que o compreende como um artefato social e cultural em um processo constante de mudanças. Segundo Moreira e Silva (2002):

Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vincula a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7).

Sendo assim, o currículo é desprovido de neutralidade e estabelece uma relação muito grande com a cultura no qual está inserido e admitindo-se as assertivas de Ball (2006) que menciona o currículo como resultado de uma combinação de forças que ora se antagonizam, ora se alinham, entende-se que não foram poucos os vetores a influenciar as propostas que ganharam vida nas escolas do Brasil.

Então, não é possível compreender currículo fora das suas condições de construção, estando ele em constante construção e na sua dimensão prática vai depender dos atores que o reconfiguram nas salas de aula, ou seja, o professor na sua prática não está também desprovido de neutralidade. Assim, o movimento relacional do currículo com sujeitos, contexto e valores nos traz um enfoque processual do currículo:

[...] o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Sendo assim, entendemos o currículo como um processo historicamente construído resultante das mais variadas influências. Portanto, currículo não é vazio de intenções, tem nas suas entrelinhas relações de poder, intenções e padrões. O currículo como práxis representa a função social e cultural da educação e são realizadas por meio dos seus conteúdos.

Cabe ainda destacar um último aspecto das discussões sobre currículo que é o currículo oculto. Para Silva (2010, p. 78) o currículo oculto está presente nos processos educativos, sendo constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”, ou seja, “as ações que permeiam as escolas e não estão organizadas e Silva (2010) ainda assevera que é o currículo oculto que “ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo” e que mantêm a ideologia dominante.

Para Sacristán (2000, p. 107) “o currículo é um objeto social, e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial”, sendo colocado no contexto social e cultural do momento histórico com seus modelos políticos atuais estabelecidos. A relação do currículo com a prática educativa se dá na atuação docente e de acordo com Sacristán, A regulação dos sistemas curriculares por parte do sistema político e administrativo é uma consequência da própria estrutura do sistema educativo e da função social

que cumpre. (SACRISTÁN, 2000, p. 108). Portanto, é importante ressaltar que para que as práticas sejam renovadas e incorporadas precisam passar pelo processo de reflexão sobre as ações desempenhadas para que o currículo se concretize na sua amplitude.

A escola busca atingir objetivos com seus currículos, disso Veiga (2000, p. 23) aponta que “é importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define”. Sendo de suma importância promover a reflexão na escola sobre o processo de produção do currículo, sendo que currículo e contexto social não são separáveis e sim é historicamente situado e culturalmente determinado”. [...] (VEIGA, 2000, p. 27-28)

3.2 Um passado remoto nas legislações educacionais

Entender o processo histórico se faz necessário para melhor compreensão da implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto ordenamento jurídico, como documento orientador do currículo oficial para a educação dos brasileiros. Ao longo da história da educação no Brasil, muitas normas e leis se estabeleceram no país, como ordenador do currículo, ou seja, seleção daquilo que deve ser ensinado nas escolas, com prioridade a determinados conteúdos em detrimento de outros, estabelecendo um elo entre cada período histórico e a legislação educacional. “E pensar em educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em está imerso” (ROMANELLI, 1986, p. 23). Abordaremos as políticas curriculares da época do império, passando pelas reformas significativas da república e seus desdobramentos por meio de várias legislações que regeram o Brasil até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, culminando com a implantação da BNCC e sua implementação nas escolas brasileiras

Desde o período imperial a educação e a instrução dos brasileiros eram assinaladas por leis sendo ditado o que deveria ou não ser ensinado nas escolas como um currículo mínimo necessário a instrução. A Lei Geral do Ensino no Brasil, assinada por D. Pedro I, de quinze de outubro de 1827, que foi a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil “não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância” (SAVIANI, 2013, p. 126) e determinava, sem muitos detalhes, o conteúdo escolar conforme prescrito no art. 6º:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithemética, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria prática, a grammatica da língua nacional, e os principios de moral chistã e da doutrina da religião catholica apostólica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e da História do Brazil (BRAZIL, 1827).⁴

A lei não detalha uma lista de conteúdos que deveria ser ensinado e como diz Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 23) “nada havia de imperativo em relação ao detalhamento desta lista como ementas, guias ou programas previamente definidos”. Este mesmo documento estabelecia como método de ensino o ensino mútuo em todas as capitais, províncias e vilas mais populosos. E para as mulheres o currículo era diferenciado como mostra o art. 12, que além do declarado no artigo 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmética somente as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica, ou seja, para as mulheres o currículo limitava-se as primeiras letras e as prendas domésticas, mas que para a época já era um grande avanço constar as mulheres com direito a educação em uma normatização nacional, pois a Constituição Política do Império do Brasil de 1824, no seu art. 179, inciso XXXII garantia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

Em relação ao ensino mútuo determinado como o método a ser utilizado nas escolas estava em “consonância com espírito da época”, pois com este método “esperava-se acelerar a difusão do ensino rapidamente e a baixo custo grande número de alunos” (SAVIANI, 2013, p. 128). Porém, a lei não teve efetividade e vários fatores foram influenciadores. A referida lei falhou estrondosamente e apontam-se como motivos para tal a falta de professores qualificados, o que, por sua vez, foi atribuído, entre outras coisas, à baixíssima remuneração oferecida (SUCUPIRA, 2005).

Saviani (2013) assevera que se a Lei das Escolas de Primeira Letras tivesse sido viabilizado conforme propunha a lei “teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública” (SAVIANI, 2013, p. 129). Pois segundo os autores Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 23) até 1834, “o Império, enquanto detentor dos poderes gerais, teve a responsabilidade de manter tais escolas com oferta gratuita aos que viessem procurá-las”. Então, no ano de 1834 com o Ato Adicional⁵ as províncias passam a ter autonomia sobre a educação passando a legislar sobre as diretrizes e pelo funcionamento das suas escolas.

4 - As leis serão transcritas conforme original.

5 - Através da Lei nº 16/1834 institui as Assembleias Provinciais que passa ter a competência para legislar sobre a instrução pública primária e secundária ficando o a educação superior a cargo do Governo Imperial.

Esta descentralização deixou claro a abstenção dos poderes gerais sobre a educação primária e houve protestos contra essa descentralização praticamente absoluta. Argumentava-se que esse movimento seria danoso no que dizia respeito à homogeneidade e unidade da instrução primária no país e que faltavam verbas para as províncias investirem nas educações primária e secundária como seria necessário (SUCUPIRA, 2005). Para Saviani (2013) a transferência do governo central para as províncias sobre a responsabilidade das escolas primárias e secundárias afastou a ideia de sistema, ou seja, a “unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2005, p. 80).

Com a instrução pública caminhando “a passos lentos” (SAVIANI, 2013, p. 129), em 1854, a Reforma Couto Ferraz, foi instituída através do Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário da Corte, mas com “normas alusivas, também a jurisdição das províncias” (SAVIANI, 2013, p. 131) organizando a instrução primária em duas classes: a elementar (1º grau) e superior (2º grau) e detalha o currículo para cada classe e para o elementar explicita no seu art. 47: “O ensino primario nas escolas públicas comprehende: A instrucção moral e religiosa. A leitura e escripta. As noções essenciaes da grammatica, os principios elementares da arithmetica. O systema de pesos e medidas do município” (BRASIL, 1854, *on-line*).

Neste decreto o currículo para a instrução feminina também faz distinções, a elas caberiam a educação do curso elementar, incluindo “bordados e trabalhos de agulha mais necessários” (BRASIL, 1854, *on-line*). Segundo Saviani (2013) um aspecto deste regulamento é a obrigatoriedade do ensino, que no art. 64 prevê multas aos responsáveis pela não garantia do acesso elementar as crianças maiores de sete anos o que era coordenado pelo serviço de inspeção dos estabelecimentos de ensino. Sendo o método de ensino o simultâneo⁶ que para Saviani (2013) a Reforma Couto Ferraz serviu de embasamento para a regulamentação nas províncias sobre a instrução pública.

A instrução primária continuava reduzida às aulas de leitura, escrita e cálculo, sendo que a lei declarava que a educação primária era para todos, mas que não se concretizou na prática pois “[...]a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, através das leis e decretos que vão sendo criados e aprovados, sem que seja aplicado, pois não existiam escolas e poucos eram os professores” (NASCIMENTO, 2004, p. 95).

6 - Segundo Almeida Oliveira (2003) o método simultâneo foi inventado por La Salles. Consiste em instruir ao mesmo tempo todos os alunos de uma só classe.

Ao longo do Império ainda tivemos a reforma Leôncio de Carvalho, através do Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879 que instituiu o ensino livre, no qual qualquer pessoa podia abrir escolas e cursos, conforme o seu artigo 1º Art. 1º: “E' completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene.” (BRASIL, 1879, *on-line*). Organizava o ensino primário e secundário e no artigo 4º e dispunha sobre as disciplinas do ensino primário:

Instrucção moral. Instrucção religiosa. Leitura. Escripta. Noções de cousas. Noções essenciaes de grammatica. Principios elementares de arithmetica. Systema legal de pesos e medidas. Noções de historia e geographia do Brazil. Elementos de desenho linear. Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto. Gymnastica e Costura simples (para as menina. (BRASIL, 1879, *on-line*).

A reforma continha “[...] novidades copiadas dos livros estrangeiros, - o ambiente social não as reclamava, ou o poder público não dispunha, na época, de forças para efetivá-las”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 87-88 *apud* PEREZ, 2005) e como os currículos ficavam a cargo das províncias e seria necessário pesquisar em cada legislação, conforme Cury (2018) e Vasconcelos (2004) que mesmo assim não se pode abstrair que parte dessa instrução possuía uma dimensão doméstica, nem sempre se realizando em instituições escolares. De acordo com Saviani (2013, p. 138) esta reforma abordou mais o funcionamento da educação nas províncias prevendo para as mesmas “subvenção a escolas particulares; a contratação de professores para ministrar os rudimentos do ensino primário” [...]. No componente disciplinar as noções das coisas do art. 4º citado acima fica explícito que o método a ser utilizado será o intuitivo⁷. De acordo com o autor:

[...] esse método foi concebido com o intuito de resolver o problema das ineficiências do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processará entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino (SAVIANI, 2013, p. 138).

A reforma Leôncio de Carvalho foi a última lei do império, conforme esclarece Saviani (2013), e, em 1882 e 1883, os Pareceres apresentados por Rui Barbosa apresentavam uma reforma do ensino no Brasil que serviriam de base para a educação em todo o império em substituição a reforma a Leôncio Carvalho. Esses pareceres podem ser considerados um projeto

7 - O ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras. (REIS FILHO, 1995, p. 68).

de reforma global da educação brasileira. Como um verdadeiro tratado, compreendeu praticamente todos os aspectos da educação: filosofia, política, administração, didática, psicologia, educação comparada (LOURENÇO FILHO, 1954 *apud* PEREZ, 2005). Os pareceres apresentavam as deficiências do ensino no Brasil e Souza (2000, p. 13) ressalta que “juntamente com o método era imperiosa a reorganização do programa escolar; [...] e a ampliação do programa escolar justificada pelo princípio da educação integral: educação física, intelectual e moral”. Porém, como afirma Saviani (2013, p.164) o “projeto nem chegou a ser discutido pelo Parlamento”.

Para Machado (2010) os pareceres de Rui Barbosa empenhavam-se na criação de um sistema nacional de ensino buscando a modernidade e organizando as escolas desde o jardim de infância até a universidade com regulação de horário de funcionamento, duração das aulas, bem como os conteúdos dividido por séries e métodos buscando inspiração em países em que escola pública fora disseminada e procurou com os pareceres, comprovar a sua eficácia indicando que a educação promovia o desenvolvimento. Nos pareceres:

Rui Barbosa colocou a necessidade de o Estado assumir total responsabilidade para com a oferta da educação, desde o jardim de infância até o ensino superior, buscando garantir o acesso das camadas populares. Para a universalização do ensino, defendeu a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade, organizando um sistema nacional de ensino (MACHADO, 2010, p. 42).

Todas estas reformas que tentaram avançar na organização do currículo do ensino primário, ficavam limitadas à minoria limitada com aulas de leitura, escrita e cálculos. Havia uma distância grande entre a lei e sua aplicabilidade, e segundo Holanda (1985) a República encontrou uma educação de baixa qualidade em “todos os níveis da nossa organização escolar ministrava-se um ensino pobre de conteúdo, desligado da vida, sem qualquer preocupação filosófica ou científica” (HOLANDA, 1985, p. 382) e que muito pouco contribuiu para a alfabetização.

A Proclamação da República não faz diferença no quadro do ensino repetindo o Ato adicional de 1834 descentralizando aos Estados a autonomia educacional como havia feito com as Assembleias Provinciais. A Constituição Federal de 1891 determina que o ensino será laico. Então, a competência de legislar sobre currículos era dos estados e municípios conforme artigo 72 no parágrafo 6º: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891, *on-line*). Deixando claro a isenção do Estado quanto a educação primária e sua organização curricular.

Cinco foram as reformas educacionais durante a Primeira República (1889-1930) e segundo Palma Filho (2005) são as Reformas: Benjamin Constant, Epitácio Pessoa, Rivadávia, Carlos Maximiliano e João Luiz Alves de âmbito nacional do ensino secundário, e segundo o autor o “ensino primário, desde o Ato Adicional de 1834, se encontra sobre a influência dos governos regionais, provinciais durante o Império (1822- 1889) e estaduais, a partir de 1889, com a instalação da República” (PALMA FILHO, 2005, p. 1).

A Reforma Benjamin Constant, regulamentada pelo Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890, para o ensino do Distrito Federal, porém, como salienta Saviani (2013) servia de referência para os estados. O decreto tinha uma amplitude grande, propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos e organizava o sistema educacional. O decreto previa uma instrução primária gratuita, livre e leiga e considerava que seria feito em três cursos: elementar para alunos de 7 a 9 anos, médio para alunos de 9 a 11 anos e superior para alunos de 11 a 13 anos, sendo o método empregado intuitivo. No seu artigo 3º destacava o conteúdo do currículo na instrução primária:

Leitura e escripta; Ensino pratico da língua portugueza; Contar e calcular. Arithmetica pratica até regra de tres, mediante o emprego, primeiro dos processos espontaneos, e depois dos processos systematicos; Systemametrico precedido do estudo da geometria pratica (tachymetria); Elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil; Lições de cousas e noções concretas de scienciasphysicas e historia natural; Instrucção moral e civica; Desenho; Elementos de musica; Gymnastica e exercicios militares; Trabalhos manuaes (para os meninos); Trabalhos de agulha (para as meninas); Noções praticas de agronomia. (BRASIL, 1890, *on-line*).

Tratava-se de fornecer aos alunos uma ampla cultura geral enciclopédica, por meio de estudo de disciplinas agrupadas pelas séries e se tornando cada vez mais difíceis e extensos. A reforma se deu em um período que a República começava e com as novas ordens econômicas impostas era necessário também um novo cidadão, inclusive porque os analfabetos não podiam votar e serem votados. A reforma não foi colocada em prática e segundo Romanelli (1986):

[...] faltava para sua execução, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural (ROMANELLI, 1986, p. 42).

A Reforma Epitácio Pessoa normatizada pelo Decreto nº 3.890 de 01 de janeiro de 1901, que segundo Cury (2009, p. 720) “buscou tornar exequível aquela gerada por Benjamin Constant, considerada adequada, porém em seus delineamentos genéricos” passando o curso

secundário como preparação ao acesso a faculdade reduzindo para seis anos o curso secundário, pois, segundo Silva (1969) ela não é apenas uma nova reforma, mas sim uma mudança radical quanto a atuação federal no ensino secundarista do Brasil.

A Reforma Rivadávia, afastava da União a responsabilidade pelo ensino por meio do Decreto 8.659 de 05 de abril de 1911 e segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 26) foi inspirada na doutrina positivista e será o primeiro documento em que a desoficialização do ensino secundário e superior no âmbito federal é explícito. Nessa época, surgiu o conceito de grupo escolar, quando as classes deixaram de reunir alunos de várias idades e foram separados em série.

A Reforma Maximiliano, através do Decreto nº 11.530 de 18 de março 1915, reorganiza novamente o ensino secundário e superior reoficializando o ensino e restabelecendo a interferência do Estado no ensino. A Reforma João Alves estabelecida pelo Decreto nº 16.782-A/25 de 13 de janeiro de 1925 previa quanto ao ensino primário em seu Art. 24 a difusão do ensino primário nos Estados e no currículo do ensino secundário introduziu a disciplina Instrução Moral e Cívica. Promoveu a seriação mais racional das matérias estabelecendo a frequência em uma série dependente da aprovação na anterior.

Nos anos 30, aconteceram algumas importantes e significativas mudanças no cenário educacional e segundo Saviani (2005):

Vitoriosa a Revolução de 1930, um dos primeiros atos do novo governo foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. E em 1931, o titular desse ministério baixou vários decretos cujo conjunto compõe as reformas Francisco Campos, abrangendo a criação do Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das universidades brasileiras, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial. Embora o ensino primário ainda não tenha sido contemplado nessas reformas, dava-se um passo importante no sentido da regulamentação, em âmbito nacional, da educação brasileira. (SAVIANI, 2005, p. 31).

Entre as mudanças acima foram contempladas a reintrodução do ensino religioso pelo Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931 e a oficialização do ensino secundário, via aceitação do regimento e currículo do Colégio Pedro II.

A Reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto nº 19.890 de 18 de março de 1931, que dividi o ciclo fundamental de cinco anos e complementar de anos que no Art. 3º previa as disciplinas a serem ministradas a cada série.

No ano de 1932, O Manifesto dos Pioneiros da Educação⁸ - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo, foi publicado na imprensa brasileira e o texto começa com a frase: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (“Manifesto...”, 2006, p. 218) e segundo Saviani (2013) “essa é a premissa-chave que justifica todo o empreendimento da reconstrução nacional de que trata o Manifesto” (SAVIANI, 2013, p. 242). Para Cury, Reis e Zanardi (2018) o manifesto defende a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade de a escola pública como dever do Estado, ressaltando a importância de homogeneização básica a partir da escola primária.

Com a Constituição Federal de 1934, a educação passa a ser considerada como um direito de todos, conforme Art. 149 “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos” (BRASIL, 1934, *on-line*), e no art. 5º, inciso XIV, coloca a União como responsável por estabelecer as metas para o plano nacional de educação e no art. 10, inciso VI, que é competência da União e Estados a difusão da “instrução pública em todos os seus graus (BRASIL, 1934, *on-line*). Sobre currículo a Constituição de 1934 impôs o Ensino Religioso como disciplina de oferta obrigatória pela escola e facultativa a matrícula e Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 29) afirma que “tal dispositivo atravessará todas as Constituições Federais após 1934”.

Para cumprir a Constituição, o governo federal, reorganiza o Conselho Nacional de Educação com a Lei nº 174 de 06 de janeiro de 1936 para elaboração do Plano Nacional de Educação e Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 29) ressaltam que o plano era, “mais uma lei de diretrizes e bases do que um plano”, pois era muito extenso, o projeto do plano colocava o currículo da educação primária no art. 45, conforme Cury, Reis e Zanardi:

[...] a instrução primária nas escolas primárias deverá abranger, **no mínimo**, o ensino das seguintes disciplinas: leitura, escrita e linguagem; aritmética prática; noções de geometria e desenho, geografia do Brasil e noções de geografia geral; História do Brasil; noções de ciências físicas e naturais e de higiene; cantos corais e ginástica (BRASIL, 1936, *apud* Cury; Reis; Zanardi; 2018, p. 30, grifo nosso).

Colocando a União responsável por estabelecer acordos com os Estados sobre os programas mínimos do primário, contudo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 32) afirmam que “o plano foi abortado pelo golpe de 1937”, e os princípios da Constituição de 1934 foi irrompido com a Constituição de 1937 que centralizava no governo federal as ações governamentais e

8 - Conforme Saviani (2013, p. 254) o texto expressa a posição de um grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país.

“não reconhecendo a educação como direito de todos, mas como dever da família” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 32) e no art. 131, especificava como obrigatório nos currículos, inclusive das escolas primárias:

A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (BRASIL, 1937, *on-line*).

Após a queda do Estado Novo, a Lei Orgânica do Ensino Primário foi introduzida pelo Decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946, que segundo Romanelli (1986) esse decreto juntamente com outros decretos-leis representaram a evolução do sistema educacional brasileiro. Para a autora o ensino primário não recebera atenção do governo central e estavam ligados aos estados, pois não havia diretrizes o que era “uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial (ROMANELLI, 1986, p. 160), a Lei Orgânica do Ensino Primário dividi o ensino primário em fundamental e supletivo, o fundamental em elementar com quatro anos e complementar com apenas 1 ano (7 a 12 anos) e o supletivo (adolescente e adultos), no currículo para o elementar explicita que:

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física (BRASIL, 1946, *on-line*).

Para Romanelli (1986) a gratuidade e a obrigatoriedade impostas nesta Lei-Organica são uma influência dos princípios estabelecidos no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 e que um progresso foi a previsão do planejamento educacional como instrumento de implantação da reforma, conforme art. 25:

Art. 25. Providenciarão os Estados, os Territórios e o Distrito Federal no sentido da mais perfeita organização do respectivo sistema de ensino primário, atendidos os seguintes pontos:

- a) planejamento dos serviços de ensino, em cada ano, de tal modo que a rede escolar primária satisfaça às necessidades de todos os núcleos da população;
- b) organização, para cumprimento progressivo, de um plano de construções e aparelhamento escolar;
- c) preparo do professorado e do pessoal de administração segundo as necessidades do número das unidades escolares e de sua distribuição geográfica;
- d) organização da carreira do professorado, em que se estabeleçam níveis progressivos de condigna remuneração;

- e) organização de órgãos técnicos centrais, para direção, orientação e fiscalização das atividades do ensino;
- f) organização dos serviços de assistência aos escolares;
- g) execução das normas de obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar;
- h) organização das instituições complementares da escola;
- i) coordenação das atividades dos órgãos referidos no item e com os órgãos próprios do Ministério da Educação e Saúde, para mais perfeita articulação dos sistemas regionais, e crescente aperfeiçoamento técnico pedagógico. (BRASIL, 1946, *on-line*).

Sendo que a adoção do programa mínimo deveria ser complementada e adaptada pela regionalidade obedecendo os princípios gerais explicito no art. 12, “ensino primário obedecerá a programas mínimos e a diretrizes essenciais, fundamentados em estudos de caráter objetivo, que realizem os órgãos técnicos do Ministério da educação e Saúde, com a cooperação dos Estados” (BRASIL, 1946, *on-line*). A Constituição de 1946, promulgada em 18 de setembro de 1946, traz em seu bojo que “A educação é direito de todos” e o “o ensino primário oficial é gratuito para todos no art. 168” (BRASIL, 1946, *on-line*).

A Lei de Diretrizes e Bases aprovada sob nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, que segundo Saviani (2013, p. 305) “nossa primeira LDB, entrou em vigor em 1962, conforme estipulado em seu último artigo”. A lei não delimita currículo mínimo, mas delimita o objetivo final do ensino primário no art. 25 ressaltando que: “ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social (BRASIL, 1961, *on-line*) e determina como obrigatórias a prática da educação física e o ensino religioso e outorgando competência ao “Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los” (BRASIL, 1961, *on-line*). Saviani (2013) ressalta que com a nova lei foi criado o Conselho Federal de Educação para aprovação do Plano Nacional de Educação, que segundo o autor foi aprovado em setembro de 1962, sendo elaborado por Anísio Teixeira.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971, Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971, foi implantada para atender as expectativas do momento histórico do Brasil, pois a “a ruptura política levada a efeito pelo golpe militar em 1964 foi considerada necessária pelos setores econômicos dominantes (...). A nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação (...)” (SAVIANI, 2019, *on-line*). A lei alterou a denominação do ensino primário e médio para a terminologia 1º e 2º graus que segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 38) o 1º grau, “compreenderá tanto o que antes era o ensino primário (4 anos) quanto

o que era o 1º ciclo do ensino médio (ginásio/4 anos)”, deste modo o primeiro grau passou a ter oito anos de duração e segundo a LDB:

Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971, *on-line*).

Assim, esse núcleo comum obrigatório, em nível nacional, seria fixado pelo Conselho Federal de Educação atribuindo as matérias relativas e esse comum, sendo que a parte diversificada ficaria a cargo de cada estabelecimento desde que com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino. A Lei em seu art. 7º coloca a Educação Moral e Cívica, a Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos, continuando a obrigatoriedade do ensino religioso de matrícula facultativa. Cury, Reis e Zanardi (2018) assinalam que Conselho Federal de Educação, foi o órgão responsável pelas orientações nos conteúdos mínimos, como preza a Portaria Ministerial nº 691/81 que define:

Fixar as matérias do núcleo comum dos cursos de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e amplitude, bem como o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins (BRASIL, 1981 *apud* CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 40).

Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, foi promulgada a Constituição de 1988, em 05 de outubro de 1988, cognominada “Constituição Cidadã” com muitas alterações que abarcaram a educação brasileira, Saviani (2013) profere que:

[...] esta Constituição mantém o dispositivo relativo à competência da União, agora definida como privativa, de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22, Inciso XXIV); e dedica uma seção específica à educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto)” (SAVIANI, 2013, p. 213).

Sendo que a lei estipula princípios da igualdade, a liberdade para ensinar e aprender com pluralismo de ideias e concepções pedagógicas entre escolas privadas e públicas, a gratuidade do ensino e valorização docente, a gestão democrática, a municipalização entre outros princípios que devem reger a educação. Ainda prevalecendo que é de competência da União fixar as diretrizes e bases da educação nacional e no art. 210 diz que: “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito

aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, *on-line*). Portanto, seria necessária uma lei de diretrizes e bases nova.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi recriado em 1995 pela Lei nº 9.131/95 de 24 de novembro de 1995, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que coloca o Ministério da Educação e do Desporto responsável por avaliar, zelar e velar a políticas nacional de educação em colaboração com o Conselho Nacional de Educação que terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao de “formar a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (BRASIL, 1995, *on-line*).

Com a aprovação da Constituição Federal em 1988, na esteira da redemocratização da sociedade brasileira, Tanuri (1998, p. 34) destaca que “as esperanças centram-se numa nova LDB como instrumento capaz de modificar a educação nacional livrando das mazelas do período militar”.

No dia 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, conhecida também como Lei Darcy Ribeiro. Cury (2017, *on-line*) ressalta que “esta lei procede diretamente da Constituição por conta do art. 22, inciso XXIV” que prevê que cabe a União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”. Sendo que a mesma estabelece em seu artigo 210 que os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental serão fixados para assegurar a formação básica.

Esta lei, enquanto diretrizes para educação nacional, trata das questões do ensino no processo escolar, bem como os princípios e o fins da educação estabelecendo as competências, responsabilidades e funções dos entes federados, dos sistemas de ensino e dos professores, porém, conforme assinala Cury (2017, *on-line*) “o processo de tramitação legal foi moroso e complexo na medida em que havia dois projetos em tramitação”, sendo que um projeto, o substitutivo de Cid Saboia, segundo Saviani (2016):

[...] continha propostas de reorganização do sistema nacional de educação que vinham ao encontro dos anseios das classes trabalhadoras. A exemplo do movimento dos pioneiros da educação nova de 1930 e dos movimentos em defesa da escola pública (no início de 60), a bandeira da escola única, pública, de qualidade, laica unitária e com gestão democrática novamente é empunhada pelos movimentos sociais organizados, principalmente os movimentos estudantil e docentes (SAVIANI, 2016, p. 25).

O outro projeto, apresentado ainda em 1992, pelo senador Darcy Ribeiro, que após novas versões, segundo Tanuri (1998) mediante um expediente regimental, em 1995 foi reintroduzido no cenário das discussões, vindo a ser finalmente aprovado. A autora ainda menciona que a favor do substitutivo de Cid Saboia estiveram presentes as principais entidades

e sindicatos na área da educação e ao projeto de Darcy Ribeiro que foi elaborado e aperfeiçoado pelos senadores com a contribuição de algumas emendas de educadores que contou com o apoio do Governo e estava identificado com suas diretrizes (TANURI, 1998).

O artigo 9º da LDB 9.394/96, que trata da incumbência da União dentro organização da educação nacional, o inciso IV, estabelece que os currículos e seus conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e Médio serão norteados por diretrizes fixadas em regime de colaboração entre os entes federados. E o artigo 26, que trata das disposições gerais da Educação Básica determina que:

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, *on-line*).

O artigo 26, da referida Lei, explicita nos seus cinco parágrafos o que se deve abranger “obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996, *on-line*). Sendo o ensino da arte, a educação física (ajustadas a faixa etária e condições da população), o ensino da História do Brasil levando em conta as diversas contribuições para formação do povo brasileiro e que na parte diversificada, o ensino de uma língua estrangeira moderna a partir do 5º ano⁹.

Como vimos a LDB nº 9.394/96 foi sancionada de um projeto oriundo do Senado Federal, Cury (2017, *on-line*) ressalta que a “opção pelo projeto sintético, aderindo às teses da diminuição da presença do Estado em vários campos de atividade” contrapondo-se com o projeto civil e analítico, mesmo que o “projeto sintético, ainda que jungido de aspectos provindos do projeto analítico, se deu também dentro de uma educação escolar nacional complexa (para efeito de sua administração, gestão, financiamento e controle)”. O autor ressalta que a complexidade aqui é entendida como país continental e culturalmente diverso e delineamentos do pacto federativo.

Cury (1997) analisa que a lei se calca em dois eixos a flexibilidade e avaliação e considera que a lei em suas reticências, sua redação e imprecisões terminológicas provocaram e reforçaram a necessidade de alterações no texto aprovado. O autor ressalta que novas leis e decretos que foram sancionados durante os vinte anos de LDB para o melhoramento da redação

9 - A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 instituiu o de nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, sendo, portanto, o 6º ano a obrigatoriedade da língua estrangeira.

ocorreram “mudanças de toda a ordem: acréscimo de componentes curriculares, ampliação da obrigatoriedade, introdução de dias comemorativos, redefinição da educação profissional, conceituação de profissional da educação, entre outros” (CURY, 2017, *on-line*). A primeira mudança é apontada por Saviani (2016, p. 381), quando destaca que sete meses depois da promulgação da LDB, a Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, alterou o artigo 33, referente ao ensino religioso com a inclusão desta disciplina como obrigatória no Ensino Fundamental.

3.3 O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A construção da BNCC decorreu de um processo que teve algumas etapas até a redação do documento final e a sua instituição como documento normativo para elaboração dos currículos. No site eletrônico¹⁰ da BNCC é possível rever todo o processo histórico e documental das ações que levaram a criação da BNCC. Como observamos, a BNCC foi ancorada e normatizada pelos marcos legais descritos anteriormente. No referido site estão descritas as ações que vêm sendo desenvolvidas sobre as políticas curriculares no Brasil até a implantação da BNCC, como estas ações são muitas, destacaremos as de maior relevância para a construção da BNCC.

Na década dos anos noventa, do século XX, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que se apresentavam como um instrumento de renovação curricular no Brasil. Produzido em meio ao processo de redemocratização e apresenta-se como promotor da renovação curricular, porém “os parâmetros nacionais, ou referenciais curriculares básicos, ainda que oficiais, não se revestem de caráter de obrigatoriedade” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 36). Os PCNs, em suas considerações preliminares, consideram que “por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores” (BRASIL, 1997, p. 13). Portanto, o documento foi um conjunto de proposições para que o sistema educacional se organizasse:

a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos

10 - Site oficial da BNCC criado pelo MEC para disseminar as orientações, documentos e a própria BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, 1997, p. 13).

De acordo com o Parecer nº 15 de 15 de dezembro de 2017 do CNE (BRASIL, 2017b), a publicação dos PCNs não dispensaria a necessidade de formular diretrizes para fundamentação de fixação de conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos, conforme explicitado na Lei 9.394/96. (BRASIL, 1997). Depois da publicação dos PCNs, o CNE editou várias diretrizes com caráter normativo estabelecendo normas para a Educação Básica e “tendo, direta ou indiretamente, retomado o conceito de base nacional comum” (BRASIL, 2017b, p. 5). Estas resoluções explicitam os princípios que devem nortear os currículos em cada área do conhecimento ou disciplinas que devem estar presentes em uma Base nacional como expectativas de aprendizagem, porém

não esgotavam toda a responsabilidade normativa com relação aos conteúdos mínimos destinados a assegurar uma formação básica comum, havendo a prescrição para que o Ministério da Educação (MEC) viesse a propor a formulação de expectativas de aprendizagem com detalhamento ainda maior (BRASIL, 2017b, p. 6).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, o termo expectativas de aprendizagem foi modificado por direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como estabeleceu prazo para a elaboração da proposta e o envio para apreciação do CNE. Na estratégia 2.2 do PNE, a expressão base nacional comum curricular aparece de forma explicitada na seguinte redação:

pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, *online*).

Alguns estudos que antecederam a construção da BNCC pelas equipes do MEC, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) como organizações da sociedade civil, entre os anos de 2009 e 2010 no Programa Currículo em Movimento que promoveram encontro e seminário para auxiliar nas políticas curriculares para a Educação Básica. O documento elaborado em 2011/2012 intitulado “A Política Curricular da Educação Básica: as Novas Diretrizes Curriculares e os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento”, foi o que consolidou a

mudança de perspectiva de “expectativas” para “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017b, p. 8).

Com a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012, foi elaborado pelo MEC o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”, com objetivos definidos a serem alcançados, portanto, o documento que foi enviado ao Conselho Nacional de Educação não foi concluído (BRASIL, 2017b, p. 8).

A Secretaria de Educação Básica (SEB), em 2014, apresentou o estudo intitulado “Por uma Política Curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”, porém, o mesmo não teve ampla divulgação ficando restrito a “representantes das universidades públicas, secretarias estaduais, Capes e Inep e outros atores envolvidos com o processo de construção da BNCC” (BRASIL, 2017b, p. 8).

Conforme site da BNCC, o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, aconteceu nos dias 17,18 e 19 de junho de 2015 e foi um marco importante no processo de elaboração da BNCC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, sendo que no 1º art. e 1º parágrafo especifica que a comissão “será composta por 116 membros composto por professores e pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para Educação Básica formação de professores” (BRASIL, 2015, *on-line*) e ainda professores das redes e especialistas das secretarias estaduais que foram indicados pelo Consed e Undime (BRASIL, 2015, *on-line*). A atribuição da comissão está prevista na portaria em seu artigo 2º:

É atribuição da Comissão produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016. (BRASIL, 2015, *on-line*).

Conforme Valladares *et al.* (2016) antes da composição desta equipe foram selecionados assessores por área de conhecimento para avaliar as propostas curriculares das redes de ensino e iniciar as discussões com proposição de materiais para elaboração da BNCC. No mesmo ano, em setembro, é apresentada a 1ª versão da BNCC, como pode ser analisado o tempo de institucionalização da comissão e a apresentação da primeira versão foi exíguo e segundo as autoras, o pouco tempo, somado às diferenças dos membros e a urgência “foram efetivamente

sentidas pelos elaboradores e certamente se refletiram no primeiro documento” (VALLADARES *et al.*, 2016, p. 9).

Apresentada a 1ª versão¹¹ do documento contendo elementos da BNCC, a edição do material de divulgação ficou a cargo do MEC, que através do portal divulgou o documento e o submeteu a consulta pública e segundo o Parecer do CNE nº 15/2017 “disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016. Com mais de 12 milhões de contribuições, de cerca de 300 mil pessoas e instituições, foram recebidas” (BRASIL, 2017b, p. 8). A mobilização dos atores em participar foi feita, além do MEC, por instituições como o Consed, Undime e algumas entidades como o Movimento pela Base¹² que é uma ONG composta por segmentos da sociedade civil, fundações privadas e órgãos governamentais.

Acolhidas as sugestões, considerações e contribuições, inclusive de pareceristas críticos, apresentou-se a segunda versão¹³ do documento em maio de 2016 e novamente foi “submetida à discussão por mais de 9 mil educadores em seminários realizados pela Undime e o Consed em todo o país, entre junho e agosto de 2016” (BRASIL, 2017b, p. 8). Sendo que, a terceira versão foi enviada ao Conselho Nacional de Educação, em abril de 2017, para apreciação e elaboração de projeto de resolução da BNCC, que após aprovação naquele Conselho, envia ao MEC para homologação o que aconteceu em dezembro de 2017.

O processo de elaboração da BNCC foi longo e complexo e pelo relato histórico fica evidente que a necessidade da construção da BNCC é decorrente de determinação legal e específica os direitos de aprendizagem consolidando o que deve ser entendido como formação básica comum a todos sem desconsiderar os contextos sociais de cada cultura. Como um processo de construção em sociedade democrática é natural que este processo ocorra em meio a muitos debates e críticas, com grandes discussões e, principalmente, muitos dissensos. As discussões realizadas por especialistas da educação travaram embates sobre a necessidade de uma Base e principalmente o interesse de se ter uma Base.

Conhecer o processo histórico educacional e a forma como ela foi e é oferecida no Brasil nos faz perceber a importância e a necessidade de políticas educacionais que levem a transformação da sociedade e o desenvolvimento integral dos seus cidadãos e “o estudo do

11 - Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

12 - Grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros. Site criado para disseminação e mobilização das ações: <http://movimentopelabase.org.br/>.

13 - Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

passado não é um guia seguro para predizer o futuro. Porém, ele nos prepara para o futuro, expandindo nossa experiência [...]” (GADDIS, 2003, p. 26).

3.4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular foi instituída pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), que homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017 (BRASIL, 2017b), do Conselho Pleno do CNE. O referido parecer traz em seu relatório o histórico de construção da BNCC a leitura dos dados sobre a educação e o desafio de uma Educação Básica de qualidade, a conformidade da BNCC com as legislações educacionais e os votos dos relatores. Esse parecer orienta a instituição da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c), que trata da implantação da BNCC a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, sendo que as orientações às práticas pedagógicas sobre o currículo estão no Anexo da Resolução (BRASIL, 2017d), um documento extenso por conter as habilidades a serem desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica.

Como marcos legais, a BNCC está ancorada na Constituição Federal de 1988, que no art. 205 destaca a educação como um direito fundamental e dever do Estado e da família e determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, *on-line*), e no seu artigo 210, explicita a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, *on-line*). Baseado nos marcos constitucionais a LDB 9.394/96 prevê no artigo 9º, inciso IV, que cabe a União estabelecer, “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, *on-line*).

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2014 pela Lei nº 13.005/2014 reitera a necessidade de:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação Inter federativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a

educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014, *on-line*).

Assim sendo, a implementação da BNCC, mediante a pactuação federativa, propiciaria o cumprimento da meta 7 do PNE, que é fomentar a qualidade da Educação Básica em todas etapas e modalidades. Cabe ressaltar que o documento orientador coloca a BNCC como referência para formulação dos currículos de todas as redes de ensino e que ela é parte integrante da política nacional da Educação Básica, contribuindo para o alinhamento de outras políticas nas diversas esferas administrativas alusivos à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos e o pleno desenvolvimento da educação que 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, 2017d, p. 8).

Para a BNCC, a Educação Básica deve proporcionar ao estudante o desenvolvimento de competências gerais, que no caso foram elencadas em dez competências que se articulam “para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017d, p. 9). 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, 2017d, p. 13).

O documento ressalta que duas são as noções fundantes da BNCC, a primeira estabelece a relação entre o que é básico-comum, que seriam as competências e diretrizes, e o que é diverso, que seria o currículo; e a segunda noção se refere ao foco do currículo ao mencionar que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, sendo que a “LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (BRASIL, 2017d, p. 11).

Sendo a parte diversificada a ser complementada pelas localidades e diferentes realidades levando à concepção do currículo contextualizado locais seguindo um norte com as diretrizes curriculares. A BNCC tem como fundamentos pedagógicos: o desenvolvimento das competências e o compromisso com a educação integral. Sobre o desenvolvimento das competências o documento ressalta que:

[...] ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017d, p. 13).

Quanto ao compromisso com a educação integral a BNCC explicita de forma clara reconhecendo que a Educação Básica deve ser propícia à formação e ao desenvolvimento humano como um todo, global e compreende a complexidade e a falta de linearidade do desenvolvimento e rompe com “com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017d, p. 14).

A BNCC assume uma visão plural, singular e integral, que considera os sujeitos de aprendizagem ao proporcionar uma educação para o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno destes sujeitos, nas suas “singularidade e diversidades”. Ressalta que na história da educação brasileira as primeiras referências à educação integral se deram no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1930) e em outras correntes políticas, mas nem sempre com o mesmo significado. Desta maneira, a BNCC “propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017d, p. 15).

A BNCC se coloca no pacto Inter federativo no processo de implantação da mesma considerando a igualdade, a diversidade e a equidade. Considera o Brasil como federação com respeito a autonomia dos seus entes federados que apresentam uma diversidade cultural enorme e profundas desigualdades sociais, assim propõe que “os sistemas e redes de ensino devem construir seus currículos e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017d, p. 15).

Nesse sentido, a BNCC é fundamental porque aponta as aprendizagens essenciais que todos devem desenvolver ao longo do processo educativo e “expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2017d, p. 16). Igualdade deve ser considerada para as oportunidades de ingresso e permanência

com o direito a aprender. Sugere que para a superação das desigualdades educacionais, as decisões curriculares e didático-pedagógicas adotadas pela rede de ensino, ao (re)elaborarem seus currículos, quer seja no planejamento, nas rotinas e nas práticas pedagógicas, considerem a necessidade de promover a equidade, reconhecendo as necessidades de cada estudante e que estas são diferentes.

Segundo o Parecer nº 15/2017d do CNE, a BNCC, juntamente com os currículos, devem comungar dos princípios norteadores da LDB e das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) que é instituída pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que mesmo com a implantação da BNCC não deixaram de ser referencial para os currículos, reconhecendo assim que a “educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”. (BRASIL, 2017d, p. 16), dessa forma, considera que BNCC e currículo são complementares, conforme destaca nos textos introdutórios da BNCC:

[...] para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2017d, p. 16).

O documento BNCC declara que outras decisões precisam ser consideradas na organização dos currículos adequando às diferentes modalidades de ensino juntamente com a comunidade escolar, que devem contextualizar os conteúdos, identificando as estratégias situando-as na realidade local; organizar de forma interdisciplinar os componentes curriculares com metodologias diversificadas para atendimento das necessidades de diferentes grupos motivando o engajamento dos alunos; aplicar procedimentos avaliativos de forma processual ou de resultado considerando os contextos e as condições de aprendizagem; utilizar recursos tecnológicos no processo de ensinar e aprender; manter a formação continuada para melhor orientação no ensino; e “manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino” (BRASIL, 2017d, p. 17).

O referido Parecer considera que a implementação da BNCC é de competência dos entes federados juntamente com o reconhecimento da experiência curricular de cada um e que estas podem contribuir incorporando as práticas que lograram êxito, cabendo a cada rede, “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, 2017d, p. 19).

Quanto aos temas transversais como os direitos da criança e do adolescente, a educação para o trânsito, a educação ambiental, a educação alimentar e nutricional, o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural, que são leis que orientam o currículo a respeito de cada tema e que foram inseridas e instituídas após a promulgação da LDB 9.394/96 a BNCC contempla em habilidades dos componentes curriculares e cabe a cada rede organizá-las e tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2017b).

Considerando que a implementação é prerrogativa de cada sistema de ensino e como o processo é complexo, exigirá esforços conjunto em um regime de colaboração sendo estes diferentes, porém complementares, cabendo a União exercer o papel de coordenação e correção das desigualdades. Colocando como primeira e fundamental tarefa da União a revisão das diretrizes curriculares para formação inicial e continuada dos professores alinhando-as a BNCC, competindo ainda em promover e coordenar as políticas de avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e a oferta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação.

A implementação da BNCC, segundo o site da Base, tem sido com monitoramento do MEC, juntamente com o CNE, o Consed e a Undime, pois sendo o país de uma dimensão enorme e de desigualdade social, é necessário o fortalecimento de instâncias diferentes para a sustentabilidade de um projeto como a BNCC, priorizando os que tem menos recursos, tanto técnicos como financeiros. Nesse sentido, deve “incluir também o fomento às inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins” (BRASIL, 2017d, p. 21).

Após todas estas considerações, o documento segue explanando sobre a estrutura e explicitando as competências de cada etapa e modalidade expressos nos direitos de aprendizagem, bem como a explicação de como fazer uma leitura destas que são colocadas com um código alfanumérico que designam a etapa, a faixa etária, o componente curricular e a sequência da habilidade. Nos textos introdutórios de cada modalidade destaca-se uma breve

explanação do contexto apresentando os objetivos e os direitos de cada modalidade em ordem sequencial de etapa.

Sobre a etapa do Ensino Fundamental e principalmente os anos iniciais do Ensino Fundamental, que é o foco da nosso trabalho, a BNCC aponta para a necessidade de valorizar as situações lúdicas de aprendizagem em articulação com as experiências vivificadas na educação infantil prevendo um progressão sistematizadas das experiências “quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BRASIL, 2017d, p. 58). Aponta que nos dois primeiros anos de escolarização o foco deve ser a alfabetização garantindo a apropriação do sistema de escrita e leitura e ao longo que ocorra a progressão do conhecimento e a ampliação das práticas que considerem tantos os seus interesses como os que ainda precisam consolidar. Ressalta ainda que as características desta etapa demandam um trabalho organizado em suas vivências e que possam gradativamente ampliar a compreensão mobilizando cada vez mais as operações cognitivas para expressar-se, comunicar-se e agir na sociedade em que vivem.

3.5 Currículo e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Como vimos, no Brasil, a política curricular está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e que a BNCC vem normatizar se colocando como “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” (BRASIL, 2017d, p. 8). Ou seja, ela não se coloca como o currículo nacional, é um documento norteador dos currículos, onde, estados, municípios e escolas podem e devem alterar esta proposta no sentido de acrescentar para definir seus currículos.

O processo de construção da BNCC se deu entre muitos embates, entres autores e estudiosos e, principalmente, com as associações de pesquisa acadêmicas, conforme ressalta Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 95), a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) sempre canalizaram críticas não só ao conteúdo da BNCC, mas à metodologia e à própria concepção de currículo nacional que a BNCC incorpora, aprovando em 2015 uma moção contrária a BNCC, apontando que:

BNCC, não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, o que coloca em risco de retrocesso toda política educacional e ambiental no país, expressa hoje na Resolução nº 2/2012 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Os associados reafirmam seu posicionamento contrário à Base Nacional Comum Curricular tanto pela sua metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia. (ANPED, 2015, p. 1).

Assim, desde o princípio da proposta de construção da BNCC, vários foram os autores que se manifestaram contrários, principalmente, por não estarem de acordo com o processo de construção e a homogeneidade, que de acordo com eles um currículo único provocaria.

Macedo (2014), argumenta que tais formas criam uma forma de regulação baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão, que visam expulsar da educação o imponderável. A autora afirma que o Ministério da Educação (MEC) anunciou que, em agosto de 2014, iniciou o processo de consulta a estados e municípios sobre o processo de construção da Base e que aquele anúncio não inaugura o debate político, mas já que estava acontecendo:

Em função do PNE, o MEC anunciou, na mídia nacional, em agosto de 2014, que estava iniciando o processo de consulta a estados e municípios com vista à definição da BNCC. Tal anúncio não inaugura o debate político sobre uma base curricular comum nem a ação mais efetiva do MEC no sentido de sua definição. Já há algum tempo, encontros e seminários vinham discutindo a temática contando com a participação de diferentes agentes políticos públicos e privados. Em julho de 2014, a Secretaria de Educação Básica concluiu um documento encaminhado a membros da comunidade acadêmica, mas ainda com circulação restrita (MACEDO, 2014, p. 1536).

Afirma ainda que uma Base Comum Curricular não vai melhorar a educação, pois, entende essas políticas curriculares como discursos hegemônicos. “Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a qualidade da educação como significante nodal capaz de sobre determinar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político”. (MACEDO, 2014, p. 1536). E ainda que a implementação da BNCC:

[...] cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. Exemplos que sustentam essa ilação são diversos: as consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; os seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; os movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação (MACEDO, 2018, p. 31).

Sendo assim, a educação se tornaria um mercado homogêneo e segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), a escola não pode ser aprisionada pela lógica do mercado de apostilamento.

Para a autora Sússekind (2014) a ideia de centralizar o currículo é uma impossibilidade, pois sua ideia é reducionista e as expectativas traçadas em torno deste documento são impossíveis concretizar de maneira homogeneizada. A autora ressalta que:

Não raro, reforço, também fomenta uma divisão entre administradores dos currículos, pensadores de currículo e executores do currículo que é hierarquizante, implicada nos debates políticos e disputas de significados nas reformas educacionais, como no que tange às (im)possibilidades de construção de uma Base Comum Nacional (BCN). (SUSSEKIND, 2014, p. 1516).

Salienta, a autora, que há uma divisão hierárquica entre os que criam e os que executam o currículo e que isto impossibilita a criação de uma Base Nacional, que estão representando diferentes grupos e interesses sociais, às vezes de modo pouco declarado, mas que estão em debate no MEC (SÜSSEKIND, 2014). Menciona ainda que “as políticas de unificação curriculares são abissalizadoras do trabalho docente” (SÜSSEKIND, 2016, p. 273), e que a noção de currículo nacional cria exclusões, invisibilidades e inexistências e que um “poder devotado a um documento sugere não só um entendimento escriturístico (CERTÉAU, 1994, p. 270) do papel escrito como subestima toda e qualquer interação social” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1514). O documento escrito com habilidades e objetivos só norteia o trabalho do professor que tem a autonomia da forma como trabalhar e praticar estas habilidades.

Por outro lado, Micarello (2016) aponta que o processo que levou à elaboração da segunda versão da BNCC parece corresponder ao previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), no que se refere à ampla consulta à sociedade. Ou seja, houve a participação da sociedade nas consultas públicas e nos pareceres dos especialistas, embora a autora reconheça que isso não signifique que todas as vozes tenham sido ouvidas e que as contribuições tenham sido contempladas no texto da Base. Entendemos que a necessidade de uma Base Nacional Comum para os currículos está em consonância com o ordenamento legal, conforme prevê a Constituição Federal de 1988:

[...] em termos de “conteúdos mínimos”, na Lei de Diretrizes e Base da Educação n.º 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MICARELLO, 2016, p. 63).

Observamos que nestes documentos, construídos com a participação da sociedade, a natureza da ase não está explícita, mas que em todos os documentos se referem da necessidade do respeito das especificidades locais, ou seja, a parte diversificada não pode ficar à parte, ela precisa ser contemplada com diversidade local, ressaltando que:

A ausência de uma maior especificação quanto à natureza da BNCC nos textos legais parece refletir a dificuldade de enfrentamento da tensão entre o que deve ser comum aos currículos e que, portanto, aponta para a dimensão de universalidade da Educação Básica, e o que deve ser específico, apontando para a valorização de uma cultura local e para o necessário acolhimento à diversidade que caracteriza o país. Essa tensão pode ser compreendida, ainda, face à estrutura federativa de distribuição das responsabilidades pelas diferentes etapas da Educação Básica e a autonomia de estados e municípios para deliberar sobre a organização das etapas sob sua responsabilidade. (MICARELLO, 2016, p. 63)

Assim, todo o embate relativo à necessidade ou não de uma Base, segundo a autora, decorrem, principalmente em função da concepção de autonomia das escolas e dos professores na definição do que e como ensinar respeitando as diferenças. Os argumentos contrários a existência de uma Base entendem o currículo como processo de construção permanente exercido por professores e alunos no contexto escolar. Enquanto os argumentos favoráveis defendem que sua construção e implementação seria uma forma de efetivar o direito à educação. Neste embate é possível entender que o currículo é sim construído no dia a dia da sala de aula, porém ele precisa ser o norte do professor.

Assim, considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi construída conforme as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), a Base seria um equalizador das desigualdades históricas na educação brasileira, nesse sentido Micarello (2016) aponta que:

Construída em conformidade com as metas do PNE anteriormente referidas, a BNCC é um instrumento para a efetivação do princípio de igualdade de conhecimentos adquiridos a que se refere Crahay (2002) e, conseqüentemente, para a reversão do quadro de desigualdade que marca, historicamente, a escola brasileira. Tal igualdade de conhecimentos não pode ser compreendida, entretanto, como uniformidade, uma vez que a BNCC não se caracteriza como um currículo, mas como a base a partir da qual os currículos deverão ser produzidos. Expressa, portanto, os direitos e objetivos que, a despeito das diferenças que se observam entre os contextos nos quais a educação acontece, são reconhecidos como basilares à construção de novos saberes e à aquisição de novos conhecimentos. No caso da BNCC, a observação de seu processo de elaboração revela que esse reconhecimento não é fácil e envolve o confronto de posicionamentos diversos e, muitas vezes, divergentes, quando se consideram as etapas

da Educação Básica e, no interior delas, as áreas de conhecimento e componentes curriculares. (MICARELLO, 2016, p. 64).

Portanto, conforme destaca a autora, “a BNCC não se caracteriza como um currículo, mas como a Base a partir da qual os currículos deverão ser produzidos” (MICARELLO, 2016, p. 66), ou seja, a Base seria o ponto de partida para a (re)construção dos currículos de cada rede de ensino a ser completada com o multiculturalismo, defendido pelas teorias pós críticas de currículos. A autora ainda ressalta que o sentido da construção de uma Base Nacional Comum possibilita a construção de uma escola mais justa, pois assim o acesso aos saberes está sendo assegurado a todos e entende que “o sentido de uma base nacional comum para os currículos especificamente à luz de um entendimento sobre seu papel, como política pública de Estado, na garantia de uma qualidade social da educação pública, no contexto de uma sociedade democrática de direitos (MICARELLO, 2016, p. 65).

Para Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) os currículos não podem estar a serviço da mídia, das editoras e de grupos para validarem suas formas de ver o mundo, pois cabe ao Estado assumir sua responsabilidade na educação, nesse sentido:

O Estado não pode se eximir da responsabilidade de sinalizar aquilo que todas as crianças, jovens e adultos, independentemente do lugar onde vivem e do setor da sociedade a que pertencem, precisam acessar, aquilo que lhes foi roubado e que constitui um direito. Falo de conhecimentos que foram sequestrados, tergiversados, discriminados, folclorizados e canibalizados. Muitos deles coisificados em propostas herméticas, transmitidos verticalmente ou, simplesmente, negligenciados (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 39).

Assim, ao conceber uma Base inicial, como ponto de partida, o Estado estaria garantindo que os conhecimentos construídos ao longo do tempo pudessem ser acessados pelos estudantes e que os conhecimentos culturais locais seriam contemplados na parte diversificada pelas redes de ensino. Os autores apontam que as “escolas teriam que olhar para essa proposta como o início de uma discussão mais ampla. A segunda versão da BNCC não pretendia ser todo o currículo, pois foi concebida para ser simplesmente o começo” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 40).

Além das discussões acima, outra discussão ferrenha foi: se a BNCC seria ou não um currículo. Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 68) afirmam que “o caráter normativo da BNCC prescreve aos estudantes os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes da Educação Básica brasileira devem mobilizar e estudar. É um currículo formal, não há dúvida”. Portanto, para os autores a BNCC é um currículo prescritivo, mesmo a própria BNCC não se

colocando como currículo. Para os autores a forma de apresentação dos conteúdos detalhadamente “visibiliza o compromisso com estabelecimento de um currículo nacional” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 66).

Macedo (2018, p. 31-32) entende que a Base “funcionará como currículo prescrito e como norteador da avaliação, segundo o INEP e o próprio documento” e que as competências formuladas na BNCC “são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma Base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar” e ainda “que as ideias reguladoras com horizontes determináveis a que a educação dará acesso”, não combinam com a ideia da “educação, como empreitada intersubjetiva, exige alteridade” (MACEDO, 2015, p. 905).

Entretanto, a BNCC se coloca como um documento normatizador definindo o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens. Neste sentido, as escolas e as redes de ensino precisariam de um olhar ampliado para o entendimento do que vem a ser currículo, entendendo-o como artefato cultural (SILVA, 2010) e que este “constrói identidades sociais e culturais” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.28) no espaço escolar onde a circulação e o consumo de significados acontecem diariamente.

Sendo assim:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC, 2018, *on-line*).

A BNCC explicita dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva que precisam ser desenvolvidas nos alunos ao terminarem a Educação Básica e abrangem as chamadas competências sócio emocionais, que dialogam com os princípios da Educação em Direitos Humanos previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que dentre seus objetivos gerais enfatiza “o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática” (BRASIL, 2007, p. 26).

Cabe ressaltar que a rede municipal analisada nesta pesquisa, participou com duas representantes do Seminário Estadual que aconteceu em Belo Horizonte, sendo uma dessas participantes essa pesquisadora. O seminário teve duração de doze horas e houve debates e

discussões acirradas, tanto nos textos introdutórios como nas etapas da educação infantil e ensino fundamental. Este seminário realizado pela Universidade de Brasília (UnB), Consed e Undime produziram um relatório que foi enviado ao Comitê Gestor sobre a 2ª versão da BNCC e juntamente com outros pareceres de críticos e professores universitário subsidiaram a 3ª versão final que foi apresentada ao CNE e publicada como a BNCC em dezembro de 2017.

No município em que se localiza a rede de ensino pesquisada, houve a apresentação desta 3ª versão aos professores nas suas escolas nos Módulos II, juntamente com seus gestores, para estudo e foi promovido, em 2018, o Dia D da BNCC, que foi um momento de reflexão para garantir aos profissionais a participação na construção do Currículo Referência de Minas Gerais, tendo a BNCC como norteadora do processo. Para tanto, houve momentos de reuniões para repasse das informações e orientações para o estudo da BNCC, nesses momentos de estudos, cada professor ficou responsável por determinado conteúdo para estudar e avaliar a qualidade das competências e habilidades do conteúdo, para validar ou para sugerir novas competências e habilidades. A atividade foi finalizada em um Seminário local, que aconteceu em setembro de 2018 com a culminância dos estudos ocorridos nas escolas para a finalização do documento com as contribuições de cada segmento em cada conteúdo, no qual participaram as redes municipais e estaduais da cidade. É bem verdade, que a proposta do Currículo, veio com orientações explícitas do que não poderia ser retirado em hipótese nenhuma (objetivos e habilidades que deveriam compor o currículo) o que poderia ser feito era alterações no formato de adição de objetivos e habilidades.

4 - PERCEPÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM UMA REDE DE ENSINO MUNICIPAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dados obtidos por meio da aplicação de questionário *on-line* para professoras e gestoras/supervisoras da rede municipal de ensino analisada. Foram realizadas vinte e três entrevistas com professoras e nove gestoras/supervisoras e para garantia do anonimato, as participantes foram nomeadas com a letra P para professoras e G/S para gestoras e supervisoras, seguida de um número indicando a ordem das respostas.

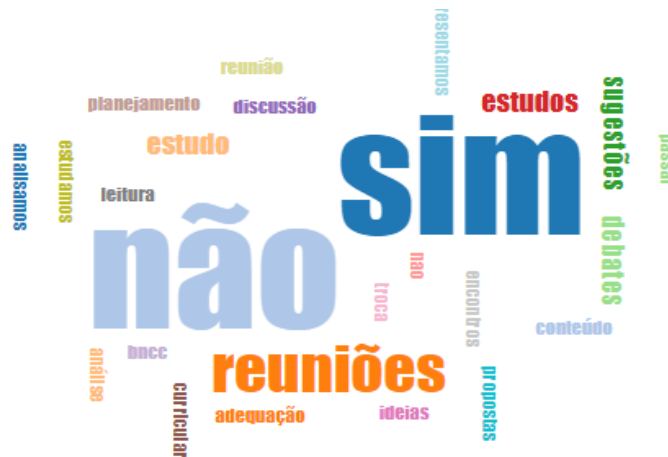
O questionário foi elaborado de forma *on-line*, enviado por um link para aos interessados em responder, cabe destacar que as perguntas foram as mesmas para todos os pesquisados. A adoção do questionário *on-line* justificou-se devido a situação de distanciamento social ocasionada pela pandemia COVID-19, não sendo possível um diálogo mais aprofundado entre entrevistado e pesquisador para melhor entendimento das perguntas e de respostas, nesse sentido, as respostas foram curtas sem muitos detalhes de aprofundamento, mas que não impediram a análise em relação aos objetivos da pesquisa, pois as respostas trouxeram palavras-chaves que tornaram possível responder o objetivo deste estudo, sendo que estas palavras geraram quatro categorias para a discussão deste trabalho

4.1 Analisando as percepções: o que dizem professoras e gestoras/supervisoras sobre a implementação da BNCC na rede de trabalho

As respostas das professoras e gestoras/supervisoras foram aqui aglutinadas, ou seja, são apresentados os resultados como um todo. Sempre que possível, será destacado quantos foram as professoras e quantas foram as gestoras/supervisoras que responderam às questões.

Inicialmente as participantes foram perguntadas se houve algum envolvimento no processo de elaboração da BNCC. A respeito disso, a Figura 1 abaixo mostra a frequência das respostas sob a forma de nuvem de palavras:

Figura 1 – Sobre o envolvimento das participantes no processo de elaboração da BNCC



Fonte: Da autora (2020)

Podemos observar na nuvem de palavras que a palavra “Não” aparece de forma bastante significativa, em um total de trinta e duas respostas de todas as pesquisadas (professoras e gestoras) sendo, vinte e três professoras e nove gestoras/supervisoras, quinze responderam que não, sendo onze professoras e quatro gestoras/supervisoras, afirmando que não participaram de nenhum momento do processo de elaboração da BNCC na rede de ensino do município pesquisado.

Quando questionadas se participaram de alguma ação durante o processo de elaboração da Base e sobre quais foram estas ações, dezessete respondentes disseram ter participado de alguma ação relativa ao processo de elaboração, sendo doze professoras e cinco gestoras/supervisoras, outras quinze responderam não ter participado de nenhuma ação. As palavras “reuniões” e “encontro” com o mesmo significado foram as ações mais citadas por onze pesquisadas, seguida das palavras “estudo e leituras” que foram apontadas como ações de participação por seis participantes, bem como “debates/troca de ideias e proposta/sugestões” citadas por quatro participantes como podemos observar nas falas abaixo:

P18: “*Sim. Reuniões e debates*”.

P22: “*Sim. As ações foram de estudo, reuniões e sugestões*”.

G/S2: “*Sim, fizemos vários encontros na escola, tanto com a nossa como na rede municipal*”.

G/S4: “*Sim. Leitura, troca de ideias com a equipe pedagógica de nossa escola e com outras escolas da rede municipal com as orientações da inspetora*”.

Cabe ressaltar que o município proporcionou aos professores encontros na fase de elaboração da BNCC, segundo informou a Secretaria Municipal de Educação da rede pesquisada, através de uma conversa para maior aprofundamento das informações, os encontros

Nas falas das pesquisadas podemos observar que a palavra “planejamento” se destaca, sendo citada oito vezes, por cinco professoras e três gestoras, destacam-se também as palavras: “gradativo” e “tranquilo”, que juntas somam seis citações, isso nos leva a entender que o processo está ocorrendo de forma gradativa e tranquila através de “estudos” e “planejamento”, conforme destacam as falas das professoras e gestoras apontadas a seguir:

P3: “Bom. Temos um planejamento embasado na BNCC”.

P6: “Está sendo implementada de maneira gradativa”.

G/S3: “Está sendo de forma gradativa”.

G/S4: “Está sendo tranquila e bem direcionada”.

Por outro lado, na fala das entrevistadas fica também evidente que o processo está “lento”, a palavra que também foi citada em respostas como “o processo está lento” (P1) e “A implementação está ocorrendo de forma lenta, adaptando os currículos aos poucos para não haver prejuízos para os alunos” (G/S6), pois, depois dos encontros para a organização e elaboração do currículo baseado na BNCC, em 2018. O ano de 2019 foi um período de transição e em 2020 que seria de fato a implementação, conforme orientações da Secretaria de Estado de Educação, o currículo baseado na BNCC foi introduzido nas escolas, porém não de forma satisfatória devido a Pandemia COVID-19, pois não houve capacitações presenciais, sendo oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) cursos de curta duração à distância.

Foi perguntado as pesquisadas se há relação da BNCC com sua prática diária, se está alinhada à prática diária e como isso acontece. As pesquisadas num total de vinte e quatro pesquisadas responderam que sim, que a BNCC tem relação com prática diária, sendo dezessete professoras e as sete gestoras como nas frases: “Sim. Utilizando-a como norte” (P18) e “Sim, ela tem conduzido as ações pedagógicas da escola” (P22), outras cinco pesquisadas não disseram sim, mas sinalizaram que sim nas respostas, sendo três professoras e duas gestoras como na resposta: “A BNCC está ligada à minha desenvoltura em sala de aula, no aprendizado dos meus alunos no nosso dia a dia” (P15); uma professora disse que não; outra não deixou claro e uma não respondeu o que pode ser visualizado na nuvem de palavras abaixo:

Figura 4 – Sobre a influência das políticas educacionais na prática diária na escola



Fonte: Da autora (2020)

Das pesquisadas que disseram sim e que responderam como se sente em relação as mudanças introduzidas pelas políticas curriculares relatam que: ‘As mudanças são importantes, pois precisamos trabalhar as metodologias ativas que abrangem as competências gerais da BNCC’ (P6) e “Todo desafio é inovador” (G/S7).

Quanto ao sentimento produzido pelas mudanças, somente cinco pesquisadas definiram em um adjetivo a sensação produzida nelas pelas modificações das políticas curriculares, sendo que duas disseram sentir-se inseguras e outras três disseram estar seguras, tranquilas e bem em relação as mudanças. Dezenove não declaram em um adjetivo o sentimento produzido, mas construíram frases que levam a sentimentos de adaptação, adequação, inovação e busca pelo conhecimento como podemos observar nas falas:

P19: “*Sim. Me sinto em constante processo de adaptação*”.

P20: “*Sim. Faz-se necessário constantes estudos e adaptações nas práticas pedagógica*”.

G/S4: “*Sim. É um processo que a todo momento temos que nos adaptar e interagir*”.

G/S8: “*Sim, as mudanças se fazem necessárias em qualquer circunstancias quando se fala de educação, pois estamos em constante processo de conhecimento*”.

As respostas nos dizem que a maioria sente que as políticas educacionais curriculares afetam sua prática e, de uma maneira muito diversa, essas políticas são sentidas pelos profissionais.

identidade docente¹⁵, como podemos observar nas respostas: “Ainda não” (P8) e “Não muda! A identidade não, mas afetam a forma de trabalhar, deixando o processo mais corrido, com pouco tempo para que o aluno deguste aquilo que lhe é proposto” (G/S6).

Figura 6 – Mudanças ocasionadas pelas políticas curriculares



Fonte: Da autora (2020)

Onze pesquisadas entendem que sim, que as mudanças afetam sua identidade docente, sendo nove professoras e duas gestoras e uma professora não definiu suas respostas. Entre as que responderam sim, várias foram as respostas de como sua identidade docente é afetada, como podemos observar:

P13: “*Sim. Mudei muita minha postura diante das novas propostas educacionais*”.

P6: “*Sim, pois preciso sempre buscar estratégias inovadoras para a prática de sala de aula*”.

P23: “*Sim. A identidade do professor é algo vivo. Muda todos os dias, de acordo com o perfil da sua turma. Quando ocorre grandes mudanças, como a BNCC, essa identidade se modifica ainda mais, pois necessita de adequar às mudanças*”.

G/S8: “*Com certeza, elas afetam automaticamente na minha identidade, para que eu possa acompanhar e adequar as mudanças se faz necessário sair da zona de conforto*”.

Entendemos que as pesquisadas são afetadas pelas mudanças curriculares em menor ou maior grau, dependendo da percepção de cada uma, pois cada uma recebe de forma diferente as informações e estas são processadas de acordo com cada pesquisada e refletidas também de forma variada na identidade de cada uma.

15 - Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 1997, p.19).

Vinte e nove pesquisadas disseram que sim, que a rede tem articulado ações para implementação da BNCC e identificou estas ações, principalmente em grupos de estudos que acontecem no Módulo II da carga horária do professor destinada ao planejamento e estudos que acontecem em reunião ou através de cursos oferecidos no sistema EaD. Das pesquisadas que disseram que no momento atual não tem acontecido ações neste sentido é possível entender que no momento da pesquisa, elas entenderam que não por causa do momento pandêmico.

4.2 Temas emergentes: reflexões e percepções sobre a implementação e seus desafios na prática e formação continuada

Nessa fase, as palavras-chave das entrevistas identificadas anteriormente foram categorizadas de acordo com os temas correlatos originando quatro categorias que possibilitaram as inferências no texto analisado com vistas a responder ao problema e aos objetivos que este trabalho se propõe. A análise categorial que, conforme Bardin (2011), consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente.

De acordo com Franco (1997, p. 64), “formular categorias, em análise de conteúdo, por via de regra, um processo longo, difícil e desafiante”, nesse sentido as categorias emergiram da aglutinação das perguntas do questionário *on-line* e as categorias dizem respeito a temática do estudo advindas dos dados coletados o que possibilitou uma teia de relações com o tema que emergiram das respostas, organizando-se conforme categorias a seguir:

- Processo de discussão e implementação da BNCC na rede municipal de ensino.
- Os reflexos da BNCC na prática docente.
- Desafios e rupturas decorrentes da política curricular BNCC na identidade docente.
- Implementação da BNCC junto aos processos de formação continuada.

4.2.1 Processo de discussão e implementação da BNCC na rede municipal de ensino

Ao analisar os dados da pesquisa, verifica-se que, muitas pesquisadas participaram de alguma ação relacionada a elaboração da BNCC na rede de ensino analisada, e como apresentado no subitem anterior, que as palavras “reuniões e encontros” no mesmo sentido foram a mais citadas como participação de alguma ação no processo de discussão e elaboração da BNCC, seguida por estudo/leitura, debates/troca de ideias e proposta/sugestões, sugerem que para a maioria das pesquisadas a participação se deu por meio destas ações, principalmente por meio de reuniões.

Como já citado, a BNCC foi apresentada à sociedade para discussão, em setembro de 2015, como a primeira versão do documento que foi formulada por uma equipe técnica designada pela Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015 que instituiu a Comissão de Especialistas para Elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. Esta versão foi colocada em discussão do mês de outubro de 2015 até março de 2016 e segundo o MEC a consulta pública recebeu mais de 12 milhões de contribuições. O site para receber as propostas de análise foi instituído e a relação dos colaboradores se encontra no site do MEC, houve uma mobilização nas escolas para apresentação da mesma para que os atores escolares participassem do processo. No município pesquisado aconteceram reuniões para discussão e conhecimento do documento, conforme informado pela Secretaria Municipal de Educação e em maio de 2016, a segunda versão do documento foi apresentada e debatida nos meses seguintes, durante os seminários estaduais e locais com professores e gestores para a discussão do documento.

Pensando no sentido do que pode ser entendido como reunião, ou seja, pessoas que se reúnem para deliberar e discutir assuntos e temas específicos, muitas das pesquisadas entenderam que participaram destes momentos durante as reuniões ou encontros para estudos. O que não ficou muito claro nas respostas foi qual a qualidade destas reuniões, pois o questionário *on-line* não permitiu esta interlocução. Entenderam que as discussões com seus pares em reuniões para analisar determinado conteúdo em suas competências e habilidades foi uma forma de participar do processo de elaboração da BNCC.

O que foi bem retratado nas falas pontuadas a seguir:

P19: *“Através de reuniões e estudos com toda a rede municipal de ensino, onde estudamos, analisamos a BNCC e então apresentamos propostas que forma enviadas ao MEC”.*

P20: *“Através de reuniões e estudos com toda a rede municipal de ensino do meu município, onde enviamos propostas para o MEC”.*

P13: *“Fui responsável por passar para as colegas a BNCC na educação infantil”.*

G/S2: *“fizemos vários encontros na escola, tanto com a nossa quanto com a rede municipal”.*

G/S4: *“Leitura, troca de ideias com a equipe pedagógica de nossa escola e com outras escolas da rede municipal com as orientações da inspetora”.*

Para Micarello (2016), essa participação da sociedade no processo de discussão é facilmente percebida nos números do Portal da Base, pois:

Numa breve incursão ao Portal, foi possível inventariar alguns números representativos da amplitude do debate que levou à construção da segunda versão do documento: 12.226.510 contribuições (compõem esse universo, as escolas, redes de ensino e indivíduos); 92 leitores críticos dos documentos

(professores pesquisadores das universidades, convidados pelo MEC a produzir pareceres sobre a primeira versão dos documentos preliminares, alguns deles amplamente reconhecidos em suas áreas de atuação). Na maioria dos casos, os pareceres emitidos por esses professores estão disponíveis à leitura. Há, ainda, 45 relatórios sobre o processamento dos dados da consulta pública e dois relatórios que apresentam os encaminhamentos do MEC para a elaboração da segunda versão do documento (MICARELLO, 2016, p. 69).

Quanto a participação de escolas e professores, a autora afirma que:

Uma observação, ainda que assistemática, desse amplo conjunto de discursos permite identificar a heterogeneidade, tanto das condições de sua produção quanto de seu conteúdo. As contribuições das escolas, gestores, professores e estudantes foram produzidas e analisadas nos limites das funcionalidades do sistema de contribuições do Portal. Os critérios “clareza e relevância” foram aqueles a partir dos quais os participantes realizavam sua avaliação dos documentos e as possibilidades de intervenção neles se davam em relação a sugestões de alterações, tanto nos textos mais gerais – chamados “textos introdutórios” – quanto nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada componente curricular. O que caracteriza esse grupo de contribuições é um diálogo direto com o cotidiano das escolas, para referendar o conteúdo do documento ou para a ele se opor. (MICARELLO, 2016, p. 69-70).

Porém, não ficou claro nas respostas se professoras e gestoras participaram do processo de discussão no Portal da Base, pois não houve menção das respondentes a respeito dessa consulta, por outro lado a pergunta também não direcionou neste sentido, o que nos leva a entender que estes profissionais podem, eventualmente, ter participado deste momento de acolhida de sugestões no Portal da Base no site disponível para a participação.

Quanto ao processo de implementação, analisando os dados, percebemos que a maioria menciona que o processo está lento, de forma gradativa e flexível. Como podemos observar nas seguintes falas:

P6: *“Está sendo implementada de maneira gradativa”*.

P14: *“Bem flexível”*.

P:15: *“Está sendo as os poucos com debates entre as professoras em módulo pedagógico”*.

G/S6: *“A implementação está ocorrendo de forma lenta, adaptando os currículos aos poucos para não haver prejuízos para os alunos”*.

G/S4: *“Está sendo tranquila e bem direcionada”*.

As respostas retratam bem a realidade, pois a partir da publicação da BNCC, em dezembro de 2017, foi necessária uma articulação entre municípios e estados, juntamente com a Undime para o planejamento da reelaboração dos currículos, pois sendo a BNCC um norte para os currículos, conforme prevê o artigo 9º da LDB 9.394/96, ao destacar que os currículos

dos municípios e estados deverão ser norteados em seus conteúdos mínimos em forma de colaboração, seria necessário, conjuntamente, estados e municípios se organizarem para a reelaboração curricular, o que demandou tempo para esta organização.

A Constituição Federal de 1988 explicita em seu Art. 211 que os sistemas de ensino deverão organizar os sistemas de ensino em regime de colaboração o que é reiterada na LDB 9.394/96 em seu Art. 8º, sendo assim, a articulação do regime de colaboração entre o município pesquisado e o estado foi efetivada, ou seja, o município optou pela adesão ao currículo estadual, declinado da autonomia para exercer a formulação de um currículo próprio baseado na BNCC. Então, para o regime de colaboração o município assinou um termo de pactuação para potencializar o comprometimento dos diversos entes com regime e a continuidade da implementação da BNCC nos anos seguintes. O documento orientador da implementação da BNCC já trazia no seu texto que a mesma seria um processo complexo, exigindo esforços no regime de colaboração de cada ente no processo sendo estes processos complementares.

Cabe ressaltar que o município não possui sistema próprio de ensino, portanto faz parte do sistema estadual de ensino, mas com autonomia pedagógica conforme previsto nas legislações. No que tange a questão curricular, a Rede é normatizada pelo Currículo Referência de Minas Gerais através da Portaria nº 7.875/20 de 02 de março de 2020, que homologou a adesão formalizando as adequações ao currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede municipal.

Foi apresentado pelo Estado de Minas Gerais um currículo referencial baseado nas competências básicas da BNCC, e nele foram inseridas outras competências necessárias à formação de cada conteúdo, conforme orientações da própria BNCC:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos 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, 2017d, p.19).

Entendemos que o currículo deve dialogar com a realidade da comunidade e, portanto, para sua reelaboração, deve-se considerar a contextualização das aprendizagens da BNCC à luz de características socioculturais locais, pois conforme salientam Moreira e Silva (2002, p. 7) “o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história vincula a formas específicas e contingente de organização e sociedade”.

A elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais, em colaboração com os municípios e Undime, contou com a participação de mais de 3.100 escolas e 120.000 profissionais de todas as partes do estado, cujas contribuições foram analisadas e incorporadas ao documento pelos redatores. Trabalhando na redação desde fevereiro de 2018, o município pesquisado participou efetivamente na validação e construção de novas propostas para o currículo, com momentos de estudo nas escolas, cada professor analisou determinado conteúdo e depois em momentos de reunião com seus pares para discussão.

Outro momento que envolveu o município, quando todos os professores, estaduais e municipais estiveram presentes, foi a realização de um encontro, para consolidação de sugestões e propostas ao currículo referência de Minas Gerais que foram enviadas a Comissão Estadual de Construção dos Currículos. Portanto, o Currículo Referência de Minas Gerais

foi fruto do trabalho coletivo de milhares de profissionais de todas as regiões do estado, versando sobre a pluralidade de ideias, identidades e expressões de Minas Gerais e, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, será referência curricular para as redes a partir de 2019 (MINAS GERAIS, 2018, p. 8).

Com o Currículo Referência publicado e tendo ele, como crivo inicial, a BNCC, é momento de implementação, onde município e sua rede de escolas devem colocá-lo em prática observando, que ele é o mínimo a ser ofertado e que o município pode oferecer na parte diversificada, conteúdos que ampliem o aprendizado. A partir disso, constatamos que todo esse processo foi gradativo com etapas a serem cumpridas, o ano de 2019 seria o ano de implementação, mas devido a Pandemia – COVID-19, este processo foi ainda mais reduzido, pois com as aulas presenciais suspensas, a implementação ficou prejudicada e seria necessário outro estudo para avaliar as consequências da COVID-19 no processo de implementação da BNCC.

4.2.2 Os reflexos da BNCC na prática docente

Considerando as falas das pesquisadas, onde a maior parte afirma que a BNCC está alinhada à sua prática diária, observamos, pelos dados coletados, que cada pesquisada define de forma diversa este alinhamento e sendo este o objetivo da pesquisa, ao observarmos a percepção do professor e do gestor em relação a BNCC, não é de se estranhar essa diversidade de entendimento e percepções.

Sacristán e Gomes (1998, p. 9) afirmam que: “sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas”. Assim, é imprescindível conhecer a realidade, discutir os pressupostos da proposta e as suas consequências é uma condição da prática docente, como relatam as pesquisadas:

P15: *“A BNCC está ligada à minha desenvoltura em sala de aula no aprendizado dos meus alunos no nosso dia a dia”.*

P22: *“Sim. Ela tem conduzido as ações pedagógicas da escola”.*

Desta forma, as pesquisadas mostram que conhecem os pressupostos da BNCC e confirmam que a sua prática está alinhada com a BNCC, entendemos que este discurso pode ser real, que sentem suas práticas alinhadas, mas de toda forma, entendemos também que é necessário que a rede discuta melhor com professores e gestores, refletindo sobre currículo tanto no seu sentido amplo quanto as especificidades da BNCC, enquanto norteadora do Currículo, para melhor desenvolvimento da prática, considerando o currículo como práxis antes de um objeto estático, expressão da função socializadora e cultural como nos mostra Sacristán (2000). Discutir no sentido que o currículo é instrumento da ação e que serve para a reprodução de noções e interesses de poucos, portanto cabe ao professor e gestor exercerem suas ações criadoras.

As pesquisadas mencionaram que a BNCC é norteadora, ou seja, elas a tem como um norte a ser seguido nas suas ações que levam a prática, como demonstram nos relatos abaixo e quando apontam que a BNCC está alinhada as suas práticas:

P11: *“Norteando as aprendizagens dos alunos baseadas nas competências e habilidades com novas abordagens conforme descritas no documento”.*

P18: *“Utilizando-a como norte”!*

G/S8: *“Nortear nossas ações para uma reestruturação das nossas práticas que consequentemente estará propiciando o alinhamento”.*

Entendemos que as participantes tenham a BNCC como norte, mesmo porque a Base é uma prescrição de lei, mas como já salientado acima por Sacristán (2000) é necessário que haja entendimento e conhecimento para que a proposta tenha o efeito esperado. Compreendemos que a BNCC não é um documento pronto e acabado, pois nele está a prescrição, porém é na prática dos professores e gestores que ela acontecerá, pois, as metodologias e forma de intervenção não estão na BNCC, cabendo a escola, professores e gestores utilizar este norte,

mas o caminho quem seguirá é a escola no papel dos professores e gestores com suas autonomias para decisões no ato educativo.

Um dos reflexos da BNCC na prática diária das professoras e gestoras é o planejamento, muito bem citado pelas pesquisadas, conforme pontuado em algumas de suas respostas destacadas:

P5: *“O planejamento das aulas é realizado de acordo com BNCC”*.

P13: *“através do planejamento das atividades”*.

P16: *“O planejamento diário é feito com base no BNCC”*.

G/S7: *“De acordo com o planejamento curricular da nossa escola”*.

G/S9: *“Tudo que está na base está no nosso planejamento”*.

Ressaltamos, conforme Sacristán (2000) que planejar é dar tempo para pensar a prática, antes de realizá-la, esquematizando os elementos mais importantes numa sequência de atividades, neste sentido é a principal ferramenta de professores e gestores, como fio condutor da ação educativa, em processo de uma nova proposta curricular, este planejamento é ainda mais necessário, pois é no processo de reflexão no ato de planejar, pensando na prática, que o professor se empodera da sua prática e pelos relatos é possível observar que estão se adaptando e adequando a nova proposta.

Quando perguntadas se se sentem afetadas ou não pelas mudanças e o que estas mudanças provocam, as participantes ressaltam as seguintes respostas:

P1: *“Insegura”*.

P17: *“Sinto segura na realização do meu trabalho”*.

G/S3: *“No início muito insegura, mas depois vou adequando e adaptando a minha prática”*.

G/S: *“Todo desafio é inovador”*.

Pelos relatos é possível observar que há um misto de provocações causadas nas professoras e gestoras pelas mudanças nas políticas curriculares, no qual insegurança e segurança no processo andam juntas, sabendo que tudo que é inovador e novo provocam reflexos na prática diária e implicam em um enfoque complexo ao implementar novas políticas curriculares, a respeito disso, Sacristán (2000) considera que:

[...] o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Portanto, o reflexo da BNCC na prática diária é presente nas respostas das professoras e gestoras e que está além dos relatos, pois mudanças nos processos ao se implementar novas políticas curriculares implicam abordagem complexas. Sacristán (2000) define um modelo de interpretação do currículo considerando dimensões diferenciadas e interrelacionadas, considerando estas dimensões em: currículo prescrito, os ordenamentos elaborados para orientar o trabalho da escola; currículo apresentado aos professores como sendo os materiais produzidos para o uso na escola; currículo moldado pelos professores sendo a forma de organização coletiva na escola envolvendo os arranjos de tempos, espaços, sujeitos, saberes e o plano do professor; currículo em ação como o conjunto de atividade desenvolvidas por professores e alunos e na articulação entre esses sujeitos e o conhecimento ensinado e aprendido; o currículo realizado como as consequências no meio social das aprendizagens; e o currículo avaliado como os processos que explicitam o que é válido como legítimo tanto externo como interno.

Para o autor é a articulação dessas dimensões, que atuam diversos atores, desde os formuladores das políticas, o que foi muito condenado na elaboração da BNCC por grandes autores e pesquisadores, passando por editoras de livros didáticos, que também foi muito criticado com a possibilidade da criação de um currículo único que direcionasse a aprendizagem nos conceitos da lógica do mercado e chegando aos professores, que, em nosso entendimento, são os protagonistas do ato educativo tendo ao seu lado o gestor escolar, pois tem o domínio na sua sala de aula de transformar o currículo, tendo como norte a BNCC prescrita, e colocá-la em ação com sua autonomia, ajuntando ao currículo sua experiência e seus saberes, utilizando de sua autonomia para exercer um ato educativo de qualidade e possibilitando aos alunos uma aprendizagem contextual e como pronuncia Sacristán (2000):

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua própria função educativa. O currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

Desse modo, a prática docente no espaço escolar é o próprio professor, que apoiado pelo seu gestor, é quem conduzirá o processo. Os reflexos de entender: a BNCC como um documento pronto e que não cabe mais nada, de pensar o planejamento diário sem reflexão e não compreender o currículo no seu mais amplo sentido pode ser uma armadilha para a prática

pedagógica. Pois é preciso entendimento e reflexão no ato educativo e não simplesmente cumprir o currículo de modo esperado, mas que use sua autonomia para dinamizar o processo.

4.2.3 Os desafios decorrentes da política curricular BNCC

As participantes da pesquisa destacaram que, na maioria das vezes, as mudanças curriculares não afetam suas identidades docente. Das pesquisadas que responderam sim, diversas foram as maneiras como se sentem afetadas. Analisando os dados da pesquisa percebemos que a maioria das pesquisadas se sentem desafiadas, em processo de adaptação, motivadas e também inseguras, como relataram três pesquisadas.

Considerando que os espaços e contextos escolares são complexos e dinâmicos, um dos maiores desafios das professoras e gestoras é promover uma educação mais igualitária e com maior equidade incidindo numa educação integral como prevê a BNCC:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017d, p. 14).

Portanto, uma educação integral não assegura somente a formação cognitiva, mas também a emocional, que tem como enfoque as atitudes e o caráter do estudante, o que é bem retratado nas competências gerais da BNCC, que além das competências cognitivas apresenta as competências socioemocionais que o estudante precisa desenvolver ao longo da educação básica. Assim, o desafio das professoras e gestoras é grandioso, ou seja, a mudança na política curricular traz algumas mudanças nas posturas e práticas, tanto do professor quanto do gestor, trazendo desafios a serem superados. O que fica evidente nas falas das pesquisadas:

P3: *“Somos desafiados a todo momento e com várias estratégias e trocas de ideias para a formação do aluno”.*

P6: *“Me sinto desafiada a buscar sempre mais para aproximar o ensino aprendizagem da realidade da criança”.*

Pela fala das pesquisadas observamos que um dos desafios é aproximar os conteúdos da realidade da criança, ou seja, colocar o currículo que está elaborado baseado nas competências

e habilidades da BNCC junto à realidade do aluno, que é diversa. Então, cabe a escola, juntamente com professoras e gestoras, retirarem do Currículo, aqui pensando na BNCC incorporada ao Currículo, as ideias, desejos e imagens e fazer o currículo vivo na escola com criatividade.

Toda proposta curricular nova, para provocar a mudança na prática, se confirma na realidade social em que é colocado (SACRISTÁN, 2000), ou seja, as mudanças propostas na BNCC só vão se tornar realidade à medida que professores e gestores compreenderem os fundamentos do Currículo e os transformarem em suas práticas. Lógico que, como nos assevera Sacristán, (2000, p. 175) “a implantação de qualquer currículo passa pelo crivo da interpretação dos profissionais de ensino”. Portanto, o currículo prescrito só se torna em ação quando o professor o assume e o valida.

Outro desafio a ser enfrentado pelas escolas, juntamente com seus professores e gestores, é a reelaboração e adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP), embora não citado como desafio pelas pesquisadas, entendemos que o PPP precisará ser revisto com olhar da BNCC (e o novo Currículo), pois sendo ele o documento que legitima a metodologia pedagógica e a proposta curricular é necessário que considere em seu bojo as diretrizes da BNCC.

E tão importante quanto observar estas diretrizes é a necessidade de incorporar os contextos locais e suas culturas trazendo a identidade local para o PPP. Pois, o PPP é o sentido, é a trilha que a escola deve seguir e construído coletivamente assume compromissos coletivos e segundo Saviani (1983) as duas dimensões do projeto: político e pedagógica são indissociáveis, sendo que a sua “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1983, p. 93).

É na ação pedagógica que se efetiva as práticas que levam a emancipação e a formação integral e, de acordo com Veiga (2000), o PPP tem alguns princípios e dentre eles: a igualdade e a qualidade, juntamente com outros, possuem um caráter permanente e fundamentado nas ações pedagógicas. Portanto, igualdade de condições para acesso e permanência e qualidade para todos, conforme aponta Cury (2007, p. 490), “não basta o acesso à escola. É preciso entrar e permanecer”. Veiga (2000), citando Saviani (1982), reafirma que a desigualdade, do ponto de partida, deve traduzir-se em igualdade no ponto de chegada, que desigualdade no ponto de partida já existente deve ser superada pela escola no ponto de chegada. E a qualidade que deve ser propiciada a todos é o desafio do PPP. É o que nos mostra a fala de uma das participantes da pesquisa, ao mencionar que se sente:

G/S8: *“Desafiada a adequar e executar de forma coerente e eficaz. Nunca sabemos tudo educar exige ação, logo, Educa + ação gera uma "Educação" de qualidade”.*

A gestora em questão enfatiza que uma ação adequada favorece a educação de qualidade que todos devem receber. Outros desafios devem ser superados na implementação da BNCC, como a fase de adaptação assinaladas por algumas pesquisadas, pois nesta fase de adaptação pode ocorrer a desmotivação, conforme ressaltam:

P19: *“Me sinto em constante processo de adaptação para conseguir acompanhar o novo processo e assim desempenhar minha função”.*

P12: *“Estamos em constante mudanças e adaptações, elas são necessárias e nos fazem crescer”.*

A motivação também pode ser um desafio, pois seguida da motivação inicial pode vir a desmotivação, seja causada pelo desconhecimento ou pela falta de aplicabilidade da BNCC na sua prática diária.

Dois falas nos chamaram a atenção neste bloco de perguntas:

P15: *“A gente vai se adaptando as mudanças, quando aprendemos certo documento que é proposto, aí muda e devemos alinhar ao novo”.*

Na primeira fala percebemos que a professora, no processo de adaptação, consegue alcançar êxito com a proposta curricular e logo depois vem outra proposta a ser seguida, é nítido o descontentamento dela com as mudanças curriculares ocorridas pelas políticas curriculares. A segunda fala de uma gestora, foi a utilização das palavras responsabilização e fracasso como podemos observar abaixo:

G/S6: *“Muitas vezes nos sentimos responsabilizados por todo fracasso na área educacional, o que não corresponde com o esforço e empenho dedicados ao processo de ensino aprendizagem”.*

Podemos inferir que a gestora em questão, aponta que, apesar de todo trabalho e esforço empenhado, ainda assim, se sente responsabilizada pelo fracasso da educação. A falta de interlocução não nos deixa esclarecer se este sentimento é da gestora ou se foi responsabilizada por outros. O que não deixa de ser um sentimento válido em relação aos desafios e rupturas de novas políticas curriculares a serem vencidos.

Quanto as mudanças curriculares provocarem ou não alterações na identidade docente, a maior parte das pesquisadas afirmaram que tais modificações não alteram as suas identidades docentes, pois bem sabemos, conforme ressalta Pimenta (1999, p. 18) que a “identidade não é

algo imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção historicamente situado, ou seja, ela se faz, é uma construção ligada intrinsecamente aos discursos e a cultura”. Portanto, a identidade docente é algo complexo e em processo constante de construção que é amplamente atualizada nas relações do dia a dia juntamente com as ações que envolvam a prática.

Quanto as pesquisadas que mencionaram que suas identidades docentes são afetadas pelas mudanças curriculares, entenderam que o processo de transformação é algo intrínseco à docência e é o que nos revelam as respostas abaixo:

P3: *“Somos movidos a entender e compreender as mudanças e isso implica a sair da zona de conforto”.*

P13: *“Mudei muito minha postura diante das novas propostas educacionais”.*

P20: *“Sim. Toda vez que há uma mudança curricular, faz se necessário novos estudos e novas práticas pedagógicas”.*

P23: *“A identidade do professor é algo vivo. Muda todos os dias, de acordo com o perfil da sua turma. Quando ocorre grandes mudanças, como a BNCC, essa identidade se modifica ainda mais, pois necessita se adequar às mudanças”.*

G/S4: *“É um constante aprendizado”.*

O sair da zona de conforto e necessidade de se adequar são possibilidades para o enfrentamento dos desafios provocados pelas mudanças nas políticas curriculares e principalmente da BNCC, que muda alguns paradigmas da forma de exercer a docência, pensando na formação integral do aluno para seus projetos de vida como definido no Parágrafo Único do artigo 2º da Resolução nº 2 de 22/12/2017 (BRASIL, 2017c) do CNE:

As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017c, p. 4).

Entendemos que as pesquisadas realmente não se sintam afetadas na sua identidade docente, ou seja, que as mudanças curriculares não provoquem modificações, o fato é que este deveria ser mais bem estudado em um trabalho de pesquisa específico, não sendo possível neste trabalho responder a esta questão.

4.2.4 Implementação da BNCC junto aos processos de formação continuada

A implementação da BNCC requer a formação continuada de professores e gestores, principalmente de professores que são os elementos primordiais no processo de ensino

aprendizagem. Apreendemos pelos dados da pesquisa que determinadas professoras e gestoras pesquisadas tem consciência do seu papel grandioso na formação integral do aluno, pois acreditam que a formação continuada é o caminho a ser seguido para o enfrentamento da implementação da BNCC nas escolas, conforme ressaltam em suas respostas a seguir:

P19: *“Através de uma formação continuada”*.

P21: *“Cursos complementares para adaptação”*.

P23: *“Além das mudanças em sala de aula, o professor deve ter um processo de formação continuada, que permita inovar o seu trabalho e onde ele possa direcionar melhor seus alunos para a construção do aprendizado e do conhecimento”*.

G/S2: *“Estudando sempre e procurando adequar sua prática às novas perspectivas”*.

G/S6: *Como a ferramenta principal dessa engrenagem. Essa implementação só ocorrerá de forma efetiva se este profissional estiver preparado e motivado a fazer tal ação.*

Como apresentado, professoras e gestoras, na consciência do seu papel, assumem o protagonismo na formação continuada, corroborando com o pensamento de Gatti e Barreto (2009) de que é preciso que a formação de professores considere condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação. Quando as formações continuadas partem do princípio de que o professor e o gestor estão no processo e não além do processo, estas formações superam os desafios da formação em serviço, propiciando ao professor/gestor grandes aprendizagens. Para Gatti e Barreto (2009, p. 203), o "conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional" nas formações continuadas que tenta rebater diferentes desafios que se impõe na carreira profissional docente. É preciso valorizar o professor na formação, como retrata a participante da pesquisa em sua fala: “Ser valorizado” (P9). É o que retrata também a professora abaixo, ao mencionar que é necessário valorizar a ação do professor, seja na prática, seja na formação continuada e ela ainda sente que esta valorização se dá de forma secundária:

P11: *“Repensar a atuação dos professores como aliados, pois ocupam uma posição central em relação às propostas da BNCC sendo os mediadores do saber, entretanto a atuação ainda se dá em uma perspectiva secundária”*.

Mas é uma expressão que salta aos olhos, com apenas uma frase, sem interlocução fica difícil esclarecer qual a situação a professora quis se referir: se a valorização monetária ou suas práticas frente à implementação da BNCC. Mas em ambos os casos o sentimento tem precioso valor, pois como valorização monetária é de reconhecimento consensual que a carreira do magistério precisa sim ser valorizada em termos financeiros e como valorização da prática

docente, ninguém está discorrendo de que com a implementação da BNCC deve-se esquecer todos os saberes dos professores e começar do zero nas formações continuadas.

O que se pretende, e espera que aconteça, é que, baseado no que o professor já sabe, juntamente com os novos aprendizados ressignificando a ação docente, a partir das suas reflexões. Conforme Gatti e Barreto (2009), as formações continuadas centradas em auto crescimento e do reconhecimento de um conjunto de conhecimentos pré-existentes, bem como as:

[...] representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202-203).

O professor protagonista da sua ação mediadora passa pelo processo de reflexão e é capaz de avaliar sua prática e provocar as mudanças necessárias. Macedo (2014) argumenta que a implementação da BNCC cria um mercado homogêneo, tanto para livros didáticos, quanto ambientes instrucionais e cursos para capacitação de professores retirando do professor a autonomia sobre a ação educativa. Não somos ingênuos de acreditar que isso não possa acontecer, é bem provável que aconteça, porém com professores conscientizados, reflexivos e dinâmicos, o processo de implementação da BNCC tem possibilidades de crescimento do aprendizado e temos professores que pensam desta forma, capazes de não se deixarem manipular e que pensam que seu trabalho precisa ser constantemente avaliado e reavaliado, através do processo de reflexão em cursos de formação continuada e na sua ação diária:

P17: “Não só pela implementação da BNCC, ser professor exige mudança constante, nosso trabalho deve ser avaliado e modificado constantemente”.

P22: “O professor precisa reavaliar suas práticas na busca de alternativas que contemplem a implementação da BNCC”.

Quanto as ações formativas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação no qual as participantes atuam, no momento da coleta de dados, essas ações não estavam ocorrendo de forma presencial como encontros e cursos para melhoria da implementação devido ao momento pandêmico vivido, mas a todo o momento, desde de 2017, depois da promulgação da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais em 2019, foi ofertado cursos na modalidade à distância sobre a implementação da BNCC, conforme informou a Secretaria Municipal de

Educação e como podemos constatar nas falas abaixo, quando as participantes relatam sobre quais as ações a rede tem feito para a implementação da BNCC à partir da formação continuada:

P23: *“ Fizemos vários encontros para o estudo da BNCC e também tivemos vários cursos, não só diretamente relacionados à BNCC, mas também para encontrarmos novas formas de ensinar utilizando diversos recursos inovadores como: confecção de jogos, trabalhos envolvendo música, dança, contação de histórias, dentre outros ”.*

P2: *“ Por meio de encontros e grupos de estudo nas escolas ”.*

G/S2: *“ oferece opções de curso para conhecimento e especialização ”.*

G/S7: *“ Proporcionando encontros pedagógicos e cursos de formação para os docentes ”.*

Como podemos observar, as ações aconteceram e continuam a acontecer, mas no momento da realização desta pesquisa em menor escala, devido ao período da pandemia e que ainda são necessárias ações que complementem esta implementação para que de fato se promova as mudanças necessária para a melhoria da educação a que se propõe a BNCC.

A formação continuada é um direito do profissional de educação e está prevista na LDB 9.394/96 e regulamentada em decretos e alterações desta mesma lei, devendo ser promovida pelos entes federados, neste caso o município, que garantam a formação no local de trabalho em programas de educação continuada dos diversos níveis, sendo ratificada nas Disposições finais e transitórias da Resolução CNE/CP nº 2 de 2 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2016c), que instituiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular, conforme explicitado em seu artigo 17:

Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

§ 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC. (BRASIL, 2017c, p. 11).

Portanto, é possível considerar que o processo de formação continuada de professores e gestores, e principalmente, no processo de implementação da BNCC, é preciso compreender que o professor deve estar sempre em formação, sendo necessário pensar esta formação nas dimensões coletivas, profissional e institucional para contribuição da emancipação profissional e na produção de seus saberes e para tanto "salta à vista a necessidade de adoção de uma estratégia de ação articulada entre as diferentes instâncias que formam professores e as que os

admitem como docentes” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 255), bem como acordos institucionais e nacionais para a ação formativa dos docentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi orientado pelo objetivo de analisar como os professoras e gestoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede de ensino municipal de uma cidade do Sul de Minas Gerais interpretam a implementação da BNCC. Procuramos compreender e apreender as percepções das pesquisadas em suas falas, analisando os documentos legais que nortearam o processo de implementação da BNCC, enquanto política nacional curricular, bem como identificando os diversos posicionamentos da rede de ensino em relação a esta política curricular.

Observamos que muitas foram as legislações que nortearam o ensino público no Brasil, que desde a época do Império, passando pela Primeira República, ditadura militar, a redemocratização e os tempos atuais o ensino passou por muitas mudanças, sofrendo os reflexos de cada tempo na institucionalização dos conteúdos dentro do espaço escolar. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação é vista como direito de todos e dever do Estado e da família visando o desenvolvimento pleno para exercer a sua cidadania e se qualificar para o trabalho sendo de competência da União legislar sobre a lei de diretrizes e bases da educação. Assim sendo, a LDB 9.394/96, estabelece que a educação deve abranger os processos formativos da pessoa, disciplinando a educação escolar a qual deverá vincular-se ao mundo do trabalho e práticas sociais.

Para tanto, os PCNs foram parametrizados, em 1997 (BRASIL, 1997), para subsidiar os planos curriculares escolares, porém, sem força de lei. A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) previa que os currículos deveriam ter uma base nacional comum que devia ser complementado pelas redes de ensino, nesse sentido, foram editadas algumas normativas para a Educação Básica como as DCNs, em 2010, que orientariam a Educação Básica estabelecendo uma Base Nacional sendo responsável pela organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das redes de ensino, sem a determinação específica de conteúdo. Durante os anos de 2010 a 2012, a equipe do MEC, começou alguns estudos neste sentido, lançando em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa estabelecendo objetivos a serem alcançados em cada etapa e enviando ao CNE um documento com estas diretrizes, porém não foi concluído.

Em 2014, com a aprovação do PNE, os termos objetivos e direitos de aprendizagem referindo-se ao desenvolvimento do aluno através de Base Nacional Comum curricular foram ressaltados e em 2015, o MEC, através de um seminário instituiu uma comissão para elaboração da Base, sendo que a primeira versão foi lançando em setembro de 2015. Depois de colocada em apreciação no site eletrônico e debates em seminários foi reformulada a segunda versão,

colocada novamente em discussão e recebendo contribuições de especialistas foi enviada ao CNE que homologa em dezembro 2017 a BNCC. Durante o período de elaboração da BNCC houve muitas discussões, embates e entraves entre estudiosos que defendiam e outros que não viam necessidade de uma Base, considerando que as DCNs já seriam consideradas as orientações específicas para cada rede ensino seguir ao formularem e reformularem seus currículos.

Com a promulgação da BNCC os currículos escolares deveriam ser (re)formulados tendo a BNCC como legislação maior juntamente com as DCNs. Sendo, portanto, o norte que todas as redes de ensino precisam seguir, lógico que uma lei por si só, não é o currículo a ser seguido dentro de uma unidade escolar. É necessário a incorporação dos contextos locais, as práticas, as vivências dos professores e gestores para construção do currículo de cada rede. Quanto da implementação da BNCC, o documento estabelece que esse processo ocorra de forma conjunta entre União, Estados e Municípios, sendo que cada ente é responsável por uma etapa, sendo necessário a articulação entre estes e a consideração de que ao implementar é preciso considerar os atores, as políticas curriculares precisam dos atores locais para obter ou não o que se deseja,

Para análise das falas das participantes da pesquisa, professoras e gestoras que responderam os questionários *on-line*, apoiamo-nos na Análise de Conteúdo que é um método para analisar os dados de uma pesquisa qualitativa que tem Bardin (2011) como referência, segundo a qual a análise de conteúdo é um “conjunto de instrumentos metodológicos” para analisar os discursos. Seguimos seus direcionamentos nas questões da codificação e categorização do material coletado, de onde surgiram os temas emergentes que nos propiciaram analisar e fazer inferências das percepções das professoras e gestoras. O processo foi longo e complexo na busca pela compreensão destas percepções.

Com os temas que emergiram, ampliamos o nosso olhar às percepções e observamos que as temáticas encontradas refletem de fato a realidade vivida por professores e gestores no contexto de implementação da BNCC. Podemos apreender que na concepção de algumas pesquisadas, seja professora ou gestora, elas, de alguma forma, participaram do processo de elaboração da BNCC, seja em reuniões para conhecimento e esclarecimento do tema, seja em momentos de estudo individual ou coletivo, mesmo que isto não signifique que tiveram colaboração expressiva na confecção do documento. Apesar de que algumas professoras ou gestoras tenham negado a participação no processo, não podemos responder se esta não participação foi por omissão ou falta de vínculo com alguma instituição escolar. O fato é que apesar de muitos autores condenarem a elaboração e implementação de uma Base, considerando

ser um documento construído sem a efetiva participação dos atores escolares (professores e gestores), podemos dizer que o processo não foi aleatório a esses atores escolares. Se não participaram efetivamente, tiveram conhecimento do processo e da sua possível participação, seja no envolvimento promovido pela Secretaria Municipal de Educação ou nas contribuições individuais promovidas pelo Site da BNCC que foram subsidiadas pelos encontros na rede envolvida.

Foi possível compreendermos, segundo a percepção das pesquisadas, que a implantação/implementação da BNCC acontece de modo gradativo e lento. Gradativo porque desde os primeiros encontros, para o conhecimento de um documento que estava sendo elaborado para organizar o currículo de forma gradual a ser inserido nas séries escolares, com objetivos claros a serem atingidos, bem como as capacidades que cada aluno deveria atingir a cada ano, até colocar em prática esses saberes, foi um período longo de estudos e planejamento como apontado na pesquisa. Lento porque toda mudança que abrange grande número de envolvidos é processada de forma pausada, para que haja assimilação e internalização do processo pelos envolvidos, sem contar que no meio do processo a Pandemia – COVID-19 interrompeu o processo de forma abrupta. O Currículo já estava organizado como deveria, ou como foi possível ser organizado, estando o processo na fase de formação continuada para os professores e gestores para adequarem ou ajustarem suas práticas ao modelo BNCC/Currículo Referência de Minas Gerais. Mas mesmo com toda essa dificuldade os professores e gestores afirmam que com estudos e planejamento a implementação tem acontecido.

Podemos constatar que a BNCC está alinhada à prática das professoras e gestoras pesquisadas e elas a tem como um norte para suas práticas pedagógicas. Sentem que tem uma direção a ser seguida com um bom planejamento, adequando sempre que possível à realidade local do seu contexto escolar, observando as demandas de seus alunos, respeitando suas culturas e adequando o conteúdo curricular a estas práticas. Apesar da diversidade de sentimento em relação as mudanças curriculares promovidas pela adoção das políticas curriculares nacionais (BNCC) e estadual (Currículo de Referência de Minas Gerais), considerando que algumas das participantes mencionaram que se sentem inseguras e outras seguras para o novo; a motivação e o desafio foram a possibilidade que elas encontraram de afrontar as mudanças provocadas pela BNCC de se adaptarem e de se reformularem as novas práticas.

Verificamos que ao repensar estas novas possibilidades, as pesquisadas, entendem que a formação continuada é a única forma de repensar o trabalho pedagógico. Formação continuada, que no pensar da pesquisadora, deve considerar o contexto do professor/gestor e a partir disso fomentar a formação continuada. Um currículo renovado como o que foi organizado

com os princípios da BNCC, exige uma formação continuada apurada, não que o saber do professor/gestor será descartado, muito pelo contrário, todo o saber do professor pode e deve ser colocado à disposição no processo de formação continuada, juntamente com os pressupostos do Currículo reelaborado. A Rede Municipal de Educação, tem dentro das possibilidades, proporcionado formações teóricas sobre a BNCC aos seus profissionais. Mas fica bem claro que, ao retornar do momento pandêmico, serão necessárias capacitações teórico-práticas no contexto da BNCC. Os desafios de implementar um Currículo baseado na BNCC, que pretende formar alunos de uma forma integral e não somente com conteúdo, buscando sempre aproximar a realidade local, oferecendo uma educação igualitária e com equidade, sendo preciso aperfeiçoar a capacidade do professor, alinhar seu olhar para uma educação integral com capacitações voltadas para o enfrentamento deste desafio.

Portanto, concluímos que as percepções do professor/gestor sobre a BNCC são diversas justamente pela diversidade dos atores, sabemos que não esgotamos o assunto e nem tínhamos essa pretensão. Tentamos aqui descrever as percepções de uma pequena rede municipal de ensino que tem apostado na BNCC como um norte para seus profissionais e acreditando que são capazes de seguir este norte baseando-se em suas capacidades intrínsecas de ser professor, usando toda sua capacidade de reinventar e criar para fazer do currículo algo extremamente modificador e não simplesmente um documento a ser seguindo sem reflexão.

Devido momento delicado que vivemos, sem aulas presenciais, onde a relação professor/aluno está totalmente comprometida, sendo que tecnologia poderia resolver esta questão de espaço/tempo, na escola pública, isso é quase inviável por falta de equipamentos, recursos e outras dificuldades. Perante esta situação, as incertezas sobre o processo de implementação neste cenário são muitas, pois como abraçar um currículo que distribui os conteúdos por ano de escolaridade e muitos estudantes não vivenciaram e não experienciaram conteúdos que são pré-requisitos para outros.

Portanto, grande são as incertezas e a perspectiva da continuação da implementação da BNCC, sendo imperativo corrigir neste momento, de uma possível volta às aulas presenciais, a defasagem conteudista bem como a afetividade e sociabilidade que a maioria dos alunos apresentarão, porém a implementação, neste momento, deverá seguir pelas diretrizes das competências socioemocionais, principalmente a empatia, inserindo no cotidiano, pois investindo nas competências socioemocionais o aluno terá maior sucesso no desempenho escolar e poderemos continuar a implementação em todo seu teor garantindo assim uma educação integral, que é o propósito da BNCC.

Sendo assim, esse trabalho lança como produto final (APÊNDICE C) uma proposta de capacitação na rede municipal em questão, considerando a diversidade dos atores e suas percepções resultantes da pesquisa realizada. No produto, propõe-se discussões sobre currículo e BNCC, bem como intervenções nas práticas diárias considerando as habilidades e objetivos da BNCC e reflexões sobre o ser professor e gestor com suas criatividade e capacidades de se reinventar no caminho juntamente com as propostas da BNCC.

REFERÊNCIAS

- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Moção contrário à Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bccc_versao_final.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.
- BARBOSA, L. U. **A metodologia da problematização como estratégia pedagógica para o desenvolvimento profissional docente em educação para a sexualidade**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6 n. 2, pp. 10-32, jul./dez. 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 08 nov. 2019.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 09 nov. 2019.
- BRASIL. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. **Faz algumas alterações e adições à Política do Império**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 1.331- A de 17 de fevereiro de 1854. **Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 01 nov. 2019.
- BRASIL. Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879. **Reforma o ensino primario e secundario no Municipio da Corte e o superior em todo o Império**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 09 nov. 2019.
- BRASIL. Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890. **Approva o regulamento da instrução primaria e secundaria do Districto Federal**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 09 nov. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: [Constituição91 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 22 jul. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901. **Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores**. Rio de Janeiro, 1901. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. **Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Rio de Janeiro, 1911.** <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. **Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Rio de Janeiro, 1915.** <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. **Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências.** Rio de Janeiro, 1925. http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/dec%2016.782-A-1925?OpenDocument. Acesso em: 08 nov. 2019.

BRASIL. Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Rio de Janeiro, 1931. <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacao-republica-s/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.941 de 30 abril de 1931. **Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 174 de 06 de janeiro de 1936. **Organiza o Conselho Nacional de Educação.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-174-6-janeiro-1936-556088-publicacaooriginal-75752-pl.html>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL, Decreto-Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lei%20org%C2nica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm. Acesso em: 23 jul. 2020

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 20 jun. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. **Síntese das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.** 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Disponível em: ortal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 24 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 jun. 2020.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483 - 495, set./dez. 2007.

CURY, C. R. J. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108>. Acesso em: 03 dez. 2020.

CURY, C. R. J. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan. /dez. 2010.

CURY, C. R. J. **Lei de Dir. e Bases da Ed. Nacional: um caminho percorrido, um presente desafiante**. In: Academia Paulista de Educação. São Paulo. 2017. Disponível em: <http://www.apedu.org.br/site/2017/02/22/lei-de-dir-e-bases-da-ed-nacional-um-caminho-percorrido-um-presente-desafiante-prof-jamil-cury/>. Acesso em: 10 jul.2020.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

CORREA, G. C. P. **Teia Multicultural: a construção de um modelo inovador na escola brasileira**. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COSTA, P. N. da. **Os conceitos de Ciências e as reformas do ensino médio**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

DIÁRIO OFICIAL DOS MUNICÍPIOS. **Portaria nº 7.875/20 de 02 de março de 2020**. Dispõe sobre a homologação e adesão e adequações do Município de Perdões/MG ao Currículo Referência de Minas Gerais. Disponível em: Diário Oficial dos Municípios SIGPub -diariomunicipal.com.br. Acesso em 12 jul. 2021.

DIMITROVICH, L. Políticas **públicas para a educação infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

DINIZ, I. K. dos S. **A dança no ensino médio: material didático apoiado pelas TICs**. 2017. Tese (Doutorado Desenvolvimento Humano e Tecnológico) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação Social**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921 - 946, out. 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios a qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

FRANCO, M. L. P. B. **O que é análise de conteúdo?** Avaliação de currículos e programas. Brasília: UnB, 1997.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FONSECA, D. J. R. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

FOSSÁ, M. I. T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. 2003. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FRANÇA, J. S. **Monitoramento participativo com estudantes de ensino básico em bacias hidrográficas urbanas**. 2019. Tese (Doutorado em Ecologia, Conservação e Manejo da Vida Silvestre) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

GADDIS, J. L. **Paisagens da História**: Como os historiadores mapeiam o passado. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 20 mai. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GORZ, A. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 6, p. 33-51, 1992.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: Educação na Era da Insegurança. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/perdoes/panorama>. Acesso em: 25 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019** [online]. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basia>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

JULY, F. V. de. **Contribuições da compreensão relacional e da instrumental em atividades envolvendo grandezas e medidas no ensino fundamental**. 2020. 102f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2020.

LIMA, J. R. de C. **Pensamento algébrico no currículo do ciclo de alfabetização: estudo comparativo de duas propostas**. 2018. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

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

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1994.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1530 - 1555 out/dez. 2014.

MACEDO, Elisabeth. Base comum para currículos, direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n.133, p. 891-908, out/dez 2015.

MACEDO, E. A base é a base. E o currículo o que é? In. AGUIAR, M. A. DA S. e DOURADO, L.F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico] – Recife: ANPAE, 2018.

MACHADO, M. C. G. Rui Barbosa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

MARCONI, M de A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (2006). **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p.188 – 204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [Microsoft Word - doc1_22e \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 22 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

- MELO, N. N. T. A. de. **Representação social de professores de língua portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do ensino fundamental**. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.
- MICARELLO, H. A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.
- MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (org). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 9 - 27.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2008.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOURA, C. B. C. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o ingresso na carreira docente**. 2020. 184 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- MOVIMENTO PELA BASE. Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 01 maio 2020.
- NAKAB, F. A; SKAF, G. J. P. **Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2017.
- NASCIMENTO, M. I. M. **A Primeira Escola de professores dos Campos Gerais-PR**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- NEIRA, M. G.; ALVIANO JUNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31 - 44, set./dez. 2016.
- NEVES, K. de O. G. **Uma abordagem pedagógica baseada em Vigotski com tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino de Biologia**. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.
- OLIVEIRA, A. de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, 2003.

OLIVEIRA, C. O. de. **Ensinando hidrólise salina por meio de blog na perspectiva do ensino híbrido**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional) Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

PASSONE, E. F. k; PEREZ, J. R. R. Psicologia e análise de implementação de políticas públicas: um diálogo interdisciplinar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, 33 (3), 612 – 62. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TSnWPLHr5xkhkFyJrPZq4tm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2021

PALMA FILHO, J. C. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação*. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179 - 1193, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PEREZ, T. R. Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia cidadã - Cadernos de Formação - História da Educação**. 3 ed. São Paulo: PROGRAD/UNEP/Santa Clara Editora, 2005. p. 75 - 100.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

RAMOS, J. B. **Educação para as relações de gênero no ensino fundamental I (1996-2017)** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil 1930/1973**. Rio de Janeiro/ Petrópolis: Vozes, 1986.

REIS FILHO, C. dos. **A educação e a ilusão liberal**, 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIVADENEIRA, A. W., *et al.* **Getting our head in the clouds: toward evaluation studies of tagclouds, Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems**, 1, 995- 998. [doi>10.1145/1240624.1240775], 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. G. GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 187 - 231.

SAVIANI, D. Para além da curvatura da vara. **Revista Ande**, São Paulo, n 3. p. 1982.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** – vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (vol. III). p. 30-39.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: Três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto atual brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **A lei da educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. [livro eletrônico] Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379 - 392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SCARPARO, A. L. S. **Crenças sobre o ensino da temática alimentação saudável no ambiente escolar**. 2017. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

SILVA, A. P. G. V. **O Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: implicações nas atividades de professores de Ciências**. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, G. B. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969 (Atualidades Pedagógicas, vol. 94).

SILVA, M. S. da. **Um estudo sobre a formação inicial de professores para a temática da saúde na região metropolitana de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Porto Alegre, 2018.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SÜSSEKIND, M. L. As (im) possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512 - 1529, out./dez. 2014.

SÜSSEKIND, M. L.; SANTOS, W. L. DOS. Um abopuru, a feiúra e o currículo: pesquisando os cotidianos nas conversas complicadas em uma escola pública do rio de janeiro. **Momento**, Rio Grande, v. 25, n. 1, p. 273 - 288, jan./jun. 2016.

SOUSA, F. S. de. **Avaliação do Projeto de Extensão CLAC (Cursos de Línguas Abertas à Comunidade/Faculdade de Letras/UFRJ) como uma ação para a formação docente**. 2019. 218 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação) – Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, J. **A Construção Social da Subcidadania**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

SOUZA, P. C. A. **A questão étnico-racial no campo curricular: uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2017.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000200002. Acesso em: 25 jul. 2020.

SUCUPIRA, N. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, O. (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção memória da educação). p. 57 - 86.

TAHARA, A. K. **Práticas corporais de aventura: construção coletiva de um material didático digital**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

TANURI, L. M. A nova LDB e a questão da administração educacional. In: FERNANDES, A. V. M. *et al.* (org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 33-38.

VALLADARES, M. T. R. *et al.* Contexto da construção da primeira e segunda versões da base nacional comum curricular no componente curricular de geografia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6 p. 7 - 18, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1661/1188>. Acesso em: 10 jul. 2020.

VASCONCELOS, M. C. C. **A casa e seus mestres: a educação no Brasil dos Oitocentos**. Rio de Janeiro: Griphus, 2004.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva. in: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11 - 35.

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado (a) senhor (a), você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa da Universidade Federal de Lavras. Caso queira participar, sua colaboração será totalmente voluntária e de livre vontade. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Serão garantidos durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: Base Nacional Comum Curricular: narrativas e percepções sobre sua implementação

Pesquisador (es) responsável (is): Alessandra Aparecida Vilela e Tânia Regina de Souza Romero

Cargo/Função: mestranda e professora orientadora

Instituição/Departamento: Departamento de Educação/UFLA

Telefone para contato: (35) 3829-1445

Local da coleta de dados: Escolas participantes: Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e Escola Cenequista Dulce Oliveira

II – OBJETIVOS

Os principais objetivos desta pesquisa são: analisar como os professores estão interpretando a implementação da BNCC e como esta percepção sobre currículo implica no seu fazer docente, na sua construção de identidade docente e na sua formação contínua.

III – JUSTIFICATIVA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento norteador que estabelece os conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos em todas as escolas brasileiras complementados por cada rede e apresenta os direitos de aprendizagem organizados por áreas disciplinares e por ano de escolaridade. Embora entendamos a relevância do documento que distribui por ano o que cada aluno deve consolidar como aprendizado, um pressuposto básico para que este seja implementado na prática, é a necessidade dos professores compreenderem o documento para que de fato as transformações educacionais propostas pela BNCC possam acontecer. Para tanto, é necessário entender a percepção dos professores perante o documento e como este afeta seu fazer docente, sua identidade e sua formação continuada.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa serão os docentes das escolas das redes privada, estadual e municipal de uma cidade do sul de Minas de Minas Gerais

EXAMES

Quanto ao recurso instrumental da pesquisa aplicada, buscar-se-á o levantamento de dados por meio de um questionário com dados profissiográficos para melhor compreensão dos dados do docente e a entrevista semiestruturada que será gravada em áudio com o consentimento do pesquisado, ao assinar este termo, e que será avisado sobre a gravação no momento da entrevista e lembrando que os dados serão guardados em sigilo em posse da pesquisadora.

Campus Universitário da UFLA, Caixa Postal 3037
37200-000 Lavras-MG – Brasil
E-mail: coep@niter.ufla.br

Telefone 35 3829 5182
CNPJ: 22.078.879/0001-74
Site: http://www.cop.ufla.br/site/?page_id=440



V - RISCOS ESPERADOS

É assegurado que os dados obtidos serão confidenciais e não haverá identificação dos participantes, garantido o seu sigilo. Justamente por trabalhar na rede de ensino municipal e ter uma relação próxima com os docentes da rede municipal, alguns riscos são verificados. O principal deles é o receio ou desconforto dos docentes da rede municipal em responder as questões, porém ficará claro que o objetivo é geral e em momento algum haverá verificação individual de respostas para mensuração de conhecimento ou não. Além disso, vale ressaltar que a pesquisadora é uma colega de trabalho, antes de qualquer situação, e já segue a Ética Profissional da Administração Pública há quinze anos de atuação no serviço público e que os dados que servirão para o corpus da pesquisa em nada interfere na atuação laboral da pesquisadora com os docentes pesquisados na rede municipal, mas serão dados para elaboração de melhorias de atuação para o próprio corpo docente das redes envolvidas.

VI – BENEFÍCIOS

Esta pesquisa apresentará a percepção de alguns docentes, em relação a implantação da BNCC, bem como esta percepção implica no seu fazer docente o que poderá incitar um fomento para a melhoria e aperfeiçoamento de trabalho das redes envolvidas em relação a implantação, propondo formação continuada e amenizando as dificuldades dos docentes na interpretação da BNCC.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Não há previsão de suspensão, considerando a metodologia adotada, a pesquisa será encerrada de forma antecipada caso, nenhum docente queira participar.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Perdões, _____ de _____ de 20 ____.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá custos nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que porventura ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder qualquer benefício. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, localizado no Campus Universitário- Cx. Postal 3037 - Lavras - MG - 37200-000, Telefone (35)3829-1445, ou pelo endereço eletrônico alesavilela@hotmail.com.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO: PROFESSOR

BNCC: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A SUA IMPLEMENTAÇÃO

Pesquisa para complementação do estudo sobre a implementação da BNCC, aprovada pelo COEP/UFLA no parecer nº 36.633 de 25/10/19.

1 - Qual a sua idade?

2 – Qual a sua função

() Professor Regente

() Professor Disciplina

3 - Qual seu vínculo na função de professor?

() Efetivo

() Contrato

4 - Qual sua formação inicial?

() Normal Superior

() Pedagogia

() Outros: _____

5 - Em que ano você se formou na graduação?

6 - Você possui especialização? Quantas?

() Uma especialização

() Duas especializações

() Três especializações

Outro: _____

7 - Quanto tempo de atuação na função de professor da rede municipal? (Efetivo ou contratado)

8 - Na elaboração da BNCC, houve algum envolvimento seu com o processo de elaboração? Você participou de alguma ação no processo de elaboração? Se sim, qual ou quais ações?

9 - Como está sendo o processo de implementação da BNCC na rede de ensino?

10 - Que relação a BNCC tem com sua realidade prática, ela está alinhada à prática diária? Se sim, como?

11 - As políticas educacionais curriculares afetam ou não sua prática? Se sim, como se sente em relação às mudanças introduzidas pelas políticas curriculares?

12 - Considerando que a identidade docente é a soma de todos os valores, práticas e saberes acumulados no exercício da docência, como você se sente diante dos desafios e rupturas das mudanças curriculares?

13 - Essas mudanças nas políticas curriculares afetam a sua identidade profissional? Se sim, como?

14 - Como pode ser repensado o trabalho do professor no processo de implementação da BNCC?

15 - A rede de ensino tem feito alguma ação para a implementação da BNCC a partir da formação continuada? Se sim, quais ações?

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO: DIREÇÃO****BNCC: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A SUA IMPLEMENTAÇÃO**

Pesquisa para complementação do estudo sobre a implementação da BNCC, aprovada pelo COEP/UFLA no parecer nº 36.633 de 25/10/19.

1 - Qual a sua idade?

2 – Qual a sua função?

() Diretor (a)

() Vice

() Supervisor (a)

3 - Qual seu vínculo na função?

() Efetivo

() Contrato

() Cargo Comissionado

4 - Qual sua formação inicial?

() Normal Superior

() Pedagogia

() Outros: _____

5 - Em que ano você se formou na graduação?

6 - Você possui especialização? Quantas?

() Uma especialização

() Duas especializações

() Três especializações

Outro: _____

7 - Quanto tempo de atuação na função atual? (Efetivo ou contratado, comissionado ou outros)

8 - Na elaboração da BNCC, houve algum envolvimento seu com o processo de elaboração? Você participou de alguma ação no processo de elaboração? Se sim, qual ou quais ações?

9 - Na sua visão, como está sendo o processo de implementação da BNCC na rede de ensino?

10 - Que relação a BNCC tem com sua realidade prática, ela está alinhada à prática diária da escola? Se sim, como?

11 - As políticas educacionais curriculares afetam ou não sua prática na escola? Se sim, como se sente em relação às mudanças introduzidas pelas políticas curriculares?

12 - Considerando que a identidade docente é a soma de todos os valores, práticas e saberes acumulados no exercício da docência, como você se sente diante dos desafios e rupturas das mudanças curriculares?

13 - Essas mudanças nas políticas curriculares afetam a sua identidade profissional? Se sim, como?

14 - Como pode ser repensado o trabalho do professor no processo de implementação da BNCC?

15 - A rede de ensino tem feito alguma ação para a implementação da BNCC a partir da formação continuada? Se sim, quais ações?

APÊNDICE C

A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSTRUINDO SABERES COM A BNCC PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores, no momento atual, contempla grande parte das discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem na educação básica, principalmente nas séries do ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 determina em seu Art. 62, parágrafo 1º que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996). Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), se torna ainda mais necessária a promoção de momento de formação continuada de professores.

Para a implementação da BNCC, o regime de colaboração entre os entes federativos, deve ser a premissa para o planejamento e a execução das formações, mas para melhor qualidade e alcance das formações é necessário mobilizar redes de trabalho e iniciativas de boas-práticas para planejar as formações continuadas para o aprimoramento das práticas com reflexão e considerar o contexto de cada rede para maior eficácia das ações formativas. Nesta perspectiva é necessário, que o município, articule juntamente com o estado e o Ministério da Educação (MEC), aproveitando todas as formações oferecidas pelos sistemas e oferecendo oportunidade de formação continuada a seus professores e gestores sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC e o contexto escolar.

JUSTIFICATIVA

O presente produto educacional foi elaborado a partir da pesquisa: percepções de professoras e gestoras escolares sobre a implementação da BNCC em uma rede de ensino municipal, desenvolvida na linha de pesquisa linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas, da Universidade Federal de Lavras (UFLA). A pesquisa procurou analisar como os professoras e gestoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede de ensino municipal de uma cidade do Sul de Minas Gerais interpretam a implementação da BNCC. Concluímos que as percepções das participantes do estudo nos mostram que o processo

de implementação da BNCC na rede municipal de ensino pesquisada encontra-se em desenvolvimento gradativo e flexível, cujos reflexos incidem sobre a prática docente sob a forma de alinhamento dessa prática a política curricular vigente, que apontam para desafios decorrentes da política curricular presente na Base, seja pela adaptação, motivação ou mesmo pela insegurança. Compreendemos que a implementação da BNCC requer a formação continuada de professores e gestores, principalmente de professores, que são os elementos primordiais no processo de ensino aprendizagem.

Diante do exposto, entendemos que é preciso o aprofundamento nas questões como currículo, BNCC e práticas pedagógicas que considerem o contexto escolar, levando à construção de saberes pelos professores e gestores, com base na BNCC refletindo na sua prática diária. A formação continuada deve ser constante como foco no desenvolvimento das competências e habilidades e não somente em conteúdo a ser ensinados. É imprescindível que professores e gestores tenham a oportunidade de vivenciar uma formação que esteja apoiada no desenvolvimento das competências para que possam propiciar aos seus alunos o desenvolvimento, principalmente, das competências gerais propostas pela BNCC.

A formação deve ser significativa para professores e gestores, sendo esses os protagonistas e contemplando suas práticas, bem como promovendo seu desenvolvimento, conforme afirmam Gatti e Barreto (2009, p. 203), o "conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional" nas formações continuadas que tenta rebater diferentes desafios que se impõe na carreira profissional docente. Utilizar metodologias ativas propondo uma formação conjunta nas escolas baseando-se em construção de planos de aula, observação das salas de aula com devolutivas formativas bem como referenciais teóricos para melhor compreensão e reflexão da prática.

Gatti e Barreto (2009) ressaltam que as formações continuadas centradas em auto crescimento e do reconhecimento de um conjunto de conhecimentos pré-existentes, bem como as:

[...] representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202-203).

O professor protagonista da sua ação mediadora passa pelo processo de reflexão e é capaz de avaliar sua prática e provocar as mudanças necessárias propostas pela BNCC. A utilização de dados educacionais deve fazer parte da metodologia de formação para melhor contextualização e direcionada para as necessidades dos professores e gestores apoiando-os na análise dos resultados para um planejamento direcionado. Sendo assim, apresentamos uma proposta de formação continuada com foco na promoção de desenvolvimento de conhecimentos relacionados a BNCC.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Título	Construindo saberes com a BNCC para as práticas escolares
Público	Professores e gestores da rede municipal de educação
Modalidade	Presencial
Duração	90 dias
Objetivos e descrição	<p>A formação continuada se dará em quatro momentos formativos:</p> <p>1 - Observação das práticas diárias Objetivo: Observar as práticas diárias de professores e gestores</p> <p>2 - Encontros formativos Objetivos: Apresentar dados da pesquisa e dados educacionais municipais Analisar o currículo no contexto escolar Analisar o referencial legal, o percurso da elaboração e implementação da BNCC Conhecer as competências gerais analisando os fundamentos pedagógicos da BNCC Analisar as competências sócio emocionais relacionando-as as práticas diárias</p> <p>3 - Devolutivas e reflexões Objetivos: Analisar as práticas anteriores à luz da BNCC</p> <p>4 - Oficina Objetivo: Possibilitar a confecção de atividades relacionadas a BNCC</p> <p>Descrição da formação 1º Encontro: Apresentação dos dados da pesquisa e dados educacionais da rede Observação: Observar as práticas diárias dos professores e gestores</p>

	<p>2º Encontro: Currículo como artefato e sua construção no âmbito educacional.</p> <p>3º Encontro: BNCC: Fundamentos legais</p> <p>4º Encontro: Fundamentos pedagógicos da BNCC</p> <p>6º Encontro: Competências Sócio emocionais e a prática diária</p> <p>7º Encontro: Devolutivas e reflexões das práticas</p> <p>8º Encontro: Oficina: BNCC e a prática diária</p>
--	---

RESULTADOS ESPERADOS

Ao desenvolver esta proposta de formação continuada procuramos organizá-la de forma que fossem ao encontro das necessidades de professores e gestores enquanto sujeitos da pesquisa, reforçando os momentos de reflexão, a construção de saberes e estratégias que possam colaborar e auxiliar nos processos de ensino aprendizagem dentro das práticas pedagógicas. O que pode favorecer o ensino nas escolas da rede considerando as competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo do educação básica, neste sentido é importante conectar os pressupostos pedagógicos da BNCC com a prática diária da escola com elementos didáticos pedagógicos que favoreçam a interações dos conhecimentos e possibilite aos professores e gestores a ampliação dos seus conhecimentos para que suas práticas pautem-se nas competências e habilidades da BNCC e assim como Tardif (2010) explica que a formação docente exige que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho.

Não pretendemos aqui esgotar todos os conhecimentos e temáticas referentes à BNCC, pois estamos no processo de implementação e este processo se configura como permanente pois a formação continuada deve constante considerando sempre os contextos históricos de cada momento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP n° 15/2017, de 21 de dezembro de 2017b. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 01 jul. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.