

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NELCYLEIDE DE JESUS PEDROZO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS/MA: implicações no
currículo escolar sob a visão dos professores**

São Luís
2024

NELCYLEIDE DE JESUS PEDROZO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS/MA: implicações no
currículo escolar sob a visão dos professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação - da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes.

São Luís
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Pedrozo, Nelcyleide de Jesus.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS/MA: : implicações no currículo escolar sob a visão dos professores

/ Nelcyleide de Jesus Pedrozo. - 2024.

185 p.

Orientador(a): Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2024.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Currículo Escolar. 3. Professores do Ensino Fundamental. I Cristina Silveira de Moraes, Lélia. II. Título.

NELCYLEIDE DE JESUS PEDROZO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS/MA: implicações no
currículo escolar sob a visão dos professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação - da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Orientadora)

Doutora em Educação Brasileira
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profa. Dra. Edinólia Lima Portela

Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profa. Dra. Eliane Maria Pinto Pedrosa

Doutora em Educação em Ciências e Matemática
Instituto Federal do Maranhão – IFMA

A concepção de mundo é sempre simultaneamente individual e coletiva, isto é, ela possui características que correspondem às singularidades da vida de cada indivíduo, sem nunca deixar de ser constituída coletivamente tanto em seus conteúdos como em suas formas.

Newton Duarte

DEDICATÓRIA

A toda minha família, especialmente, meu amado pai, Nelson Pedrozo, à minha mãe, Leide Pedrozo, à minha querida irmã, Nayara Pedrozo que sempre acreditou em mim e é um pedaço da minha existência. E ao amor da minha vida, meu esposo Felipe Bueno, meu porto seguro que fez de tudo para que eu me sentisse tranquila e pudesse concluir este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por ter me concedido a vida e por sempre ouvir minhas orações. Deus, muito obrigada por permitir que tudo aconteça no tempo certo.

À minha família, base de toda a minha existência, ao meu amado pai, Nelson Pedrozo que sempre orientou para que minha irmã e eu estudássemos e mesmo na luta do seu trabalho diário se dedicou a ser o melhor pai do mundo. À minha querida mãe, que mesmo morando longe de suas filhas, sempre esteve presente e celebrou cada conquista alcançada. Obrigada por ser a minha mãe! À minha irmã, Nayara Pedrozo que, mesmo sendo a caçula, muitas vezes fez o papel de irmã mais velha, me protegendo e aconselhando quando necessário. Minha irmã, obrigada por ser parte de mim. Você é essencial na minha vida.

Ao amor da minha vida, meu esposo Felipe Bueno que me encontrou nesse mundo e juntos lutamos todos os dias para realizar os nossos sonhos. Meu amor, saiba que sem você nada disso seria possível, obrigada por ser o meu parceiro nesta jornada, por acreditar em mim quando muitas vezes eu mesma não acreditei. Também por sempre ter me feito sorrir nos momentos mais difíceis. Seguimos com o nosso combinado “um cuida do outro”. Te amo mil milhões!

Aos Buenos, família que me acolheu com muito amor, em especial Rosângela Bueno, por inúmeras vezes ter oferecido palavras de carinho e incentivo. E a Karine Bueno, pela torcida constante e pela ajuda nos momentos em que precisei.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ da UFMA, pela excelência e compromisso em contribuir com novos pesquisadores para a sociedade maranhense. A todos os professores e professoras do Curso de Mestrado em Educação, em especial às queridas professoras Dr^a Ilma Vieira do Nascimento e Dr^a Edinólia Lima Portela pelas riquíssimas contribuições no Exame de Qualificação.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, que me acompanhou durante toda essa jornada e onde seus ensinamentos foram essenciais para que eu pudesse continuar e concluir este trabalho. Muito obrigada por toda a paciência dedicada a mim e por ter sido sempre tão compreensível diante das dificuldades que enfrentei ao longo dessa caminhada. Seu lado humano transparece todo o seu ser. Foi um privilégio ter sido sua orientanda.

Aos meus colegas da 22ª Turma do Curso de Mestrado em Educação, pelos momentos de aprendizados compartilhados, em especial aos meus queridos colegas da Linha de Pesquisa Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente, Itacira Mouzinho, Ana Gicélia Nascimento, Maria Leda Ribeiro, Edilma Louzeiro, Carlos Richard Pinheiro e Oseias Silva.

Às colegas de trabalho, em especial as duas amigas que ajudaram para que eu pudesse conciliar os dias de trabalho com os estudos do Mestrado, minhas queridas Zezé Alves e Joselma Santos, obrigada pelas palavras e atitudes de apoio durante todo esse caminho.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço a presença, o afeto e o carinho dos meus gatinhos Tinky e Mimi. Trilhar esse caminho com vocês por perto tornou tudo mais tranquilo. Especialmente, Mimi, minha pituquinha, que me fez companhia em todas as fases da escrita deste trabalho, me dando forças para continuar.

Sendo assim, para todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente para a concretização dessa jornada, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa trata sobre as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no currículo escolar da rede municipal de ensino de São Luís/MA. Desde a sua homologação em dezembro de 2017, a BNCC tornou-se referência obrigatória na elaboração dos currículos dos estados e municípios. Todavia, a presente pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: Os currículos das escolas municipais de São Luís/MA se fundamentam nas determinações da BNCC? Como os professores da rede municipal de São Luís/MA percebem ou vivenciaram a construção do currículo escolar? Quais são os desafios que eles enfrentam na implementação da BNCC na escola? Desse modo, para responder esses questionamentos, a presente pesquisa apresenta como objetivo geral, analisar as implicações da BNCC no currículo escolar da rede municipal de ensino de São Luís/MA, na visão dos professores. E como objetivos específicos, discutir o contexto de construção da BNCC, suas relações e desdobramentos na construção do currículo escolar na rede municipal de ensino de São Luís/MA; identificar as estratégias adotadas no município de São Luís/MA para viabilizar a concretização da BNCC nas escolas da rede municipal; analisar os currículos das escolas investigadas, no que concerne ao processo de construção e de organização, apreendendo as implicações da BNCC nesses currículos. Logo, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, envolvendo estudo bibliográfico, documental e de campo, baseada no método do Materialismo Histórico-dialético (MHD). Assim sendo, articulamos dentre as categorias do (MHD) as dimensões da historicização, singularidade, particularidade, totalidade, mediação e contradição. O referencial teórico constitui-se das contribuições de autores como: Apple (2011), Arroyo (2013), Dourado (2010), Freitas (2018), Macedo (2018, 2019), Michael Young (2014), Sacristán (2013), Saviani (2008; 2020; 2021) Silva (2015), entre outros. Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumentos, o questionário, visando levantar o perfil dos 17 (dezessete) sujeitos da pesquisa das duas escolas investigadas, sendo uma da Zona Urbana- Núcleo Centro e a outra da Zona Rural e a entrevista semiestruturada que permitiu a maior liberdade para a inquirição dos participantes. Os dados coletados foram analisados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os principais resultados encontrados apontaram que a BNCC foi determinante na construção do currículo da Rede Municipal de Ensino de São Luís trazendo implicações para o desenvolvimento do currículo, tais como: A necessidade de repensar a concepção de currículo, presente nos posicionamentos dos professores. A compreensão por parte dos professores, de que o currículo possui uma relação direta com a prática dos professores. Alguns professores ainda desconhecem o documento curricular elaborado para a rede de ensino de São Luís e o DCTM, uma vez que nem todos participaram ou foram envolvidos na elaboração dos referidos documentos. Também constatou-se uma dependência significativa dos professores ao livro didático, visto como orientação para a prática docente. Identificou-se ainda que os professores conduzem suas práticas de modo a uma constante flexibilização para que possam atender o que é determinado pela BNCC e as especificidades da aprendizagem dos alunos e da realidade de cada escola e isso se constitui em um dos desafios, sobretudo após o contexto pós-pandêmico aliado a falta de formação continuada e infraestrutura física e recursos adequados.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Currículo Escolar; Professores do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research deals with the implications of the National Common Curricular Base (BNCC) in the school curriculum of the municipal education network of São Luís/MA. Since its approval in December 2017, the BNCC has become a mandatory reference in the preparation of curricula for states and municipalities. However, this research was based on the following questions: Are the curricula of municipal schools in São Luís/MA based on BNCC determinations? How do teachers in the municipal network of São Luís/MA perceive or experience the construction of the school curriculum? What are the challenges they face in implementing BNCC at school? Therefore, to answer these questions, the present research has as its general objective, to analyze the implications of the BNCC in the school curriculum of the municipal education network of São Luís/MA, from the teachers' point of view. And as specific objectives, discuss the context of construction of the BNCC, its relationships and developments in the construction of the school curriculum in the municipal education network of São Luís/MA; identify the strategies adopted in the municipality of São Luís/MA to enable the implementation of the BNCC in municipal schools; analyze the curricula of the schools investigated, in their content and organizational processes, understanding the implications of the BNCC in these curricula. Therefore, this is a qualitative research approach, involving bibliographic, documentary and field studies, based on the Historical-Dialectical Materialism (MHD) method. Therefore, we articulate among the categories of (MHD) the dimensions of historicization, singularity, particularity, totality, mediation and contradiction. The theoretical framework consists of contributions from authors such as: Apple (2011), Arroyo (2013), Dourado (2010), Freitas (2018), Macedo (2018, 2019), Michael Young (2014), Sacristán (2013), Saviani (2008; 2020; 2021) Silva (2015), among others. For data collection, the questionnaire was used as instruments, aiming to gather the profile of the 17 (seventeen) research subjects from the two schools investigated, one from the Urban Zone - Center Center and the other from the Rural Zone and the semi-structured interview which allowed greater freedom for the participants to inquire. The collected data were analyzed using Bardin's Content Analysis Technique (1977). The main results found showed that the BNCC was decisive in the construction of the curriculum of the Municipal Education Network of São Luís, bringing implications for the development of the curriculum, such as: The need to compensate for the curriculum design, present in the teachers' positioning. The understanding on the part of teachers that the curriculum has a direct relationship with teacher practice. Some teachers are still unaware of the curriculum document prepared for the São Luís education network and the DCTM, since not everyone participated or was involved in the preparation of the aforementioned documents. There was also a significant dependence of teachers on the textbook, seen as guidance for teaching practice. It was also identified that teachers conduct their practices in a way of constant flexibility so that they can meet what is determined by the BNCC and the specificities of student learning and the reality of each school and this constitutes one of the challenges, especially after the post-pandemic context combined with the lack of continued training and adequate physical infrastructure and resources.

Keywords: Common National Curriculum Base; School Curriculum; Elementary School Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABdC - Associação Brasileira de Currículo
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM - Banco Mundial
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BNCC-EM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
- CEE/MA – Conselho Estadual de Educação do Maranhão
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP/UFMA - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCTM – Documento Curricular do Território Maranhense
- ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GEPECURFORD- Grupo de Pesquisa em Escola, Currículo e Formação Docente
- GT – Grupos de Trabalho
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
- IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MA- Maranhão
- MEC - Ministério da Educação
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial da Saúde
PCD – Pessoa com deficiência
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
PSDB - Partido da Social-Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Maranhão
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEB - Unidade de Educação Básica
UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão
Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URES – Unidades Regionais de Educação
ZRU - Zona Rural

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de delimitação de áreas urbana e rural de São Luís/MA	33
Figura 2 - Gênero dos professores participantes do estudo	37
Figura 3 - Polos cronológicos	45
Figura 4 - Linha do tempo da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.....	56
Figura 5 - Linha do tempo com os marcos da elaboração da BNCC	69
Figura 6 - Guia de implementação da BNCC.....	86
Figura 7 - Competências Gerais da BNCC e do DCTM	91
Figura 8 - Evento de divulgação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos professores	39
Gráfico 2 - Nível de formação acadêmica dos professores	41
Gráfico 3 - Tempo de atuação docente x Tempo de atuação docente na escola	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses encontradas com a temática do objeto de estudo	23
Quadro 2 - Quantitativo de escolas públicas municipais de São Luís/MA	31
Quadro 3 - Quantitativo de matrículas de São Luís/MA	32
Quadro 4 - Perfil dos professores - 1	38
Quadro 5 - Perfil dos professores - 2	40
Quadro 6 - Metas para as etapas e modalidades da educação	61
Quadro 7 - Estrutura do Ensino Fundamental- Anos Iniciais e Anos Finais na BNCC e no DCTM	89
Quadro 8 - Campos de Atuação	90
Quadro 9 - Grupos de Trabalho (GT)	92
Quadro 10 - Estrutura Organizacional do DCTM e da Proposta	96
Quadro 11 - Concepção de currículo para os professores entrevistados	99
Quadro 12 - Relação entre currículo e prática docente	104
Quadro 13 - Visão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	111
Quadro 14 - Envolvimento com a implementação da BNCC na escola	117
Quadro 15 - Desafios para a implementação da BNCC na escola	122
Quadro 16 - Posicionamento em relação aos objetos de conhecimento/conteúdos da BNCC	129
Quadro 17 - Mudanças mais significativas na abordagem pedagógica com a implementação da BNCC	136
Quadro 18 - Conhecimento e envolvimento com o (DCTM) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís	142
Quadro 19 - Experiência na construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís	147
Quadro 20 - Práticas docentes desenvolvidas a partir da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís	150
Quadro 21 - Desafios no processo para o desenvolvimento da prática docente a partir da Proposta	155
Quadro 22 - Desafios enfrentados na prática docente	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Concepção de currículo para os professores	100
Tabela 2 - Relação entre currículo e prática docente.....	105
Tabela 3 - Visão dos professores sobre a BNCC.....	112
Tabela 4 - Envolvimento com a implementação da BNCC na escola.....	118
Tabela 5 - Desafios para implementar a BNCC na escola	123
Tabela 6 - Posicionamento em relação aos objetos de conhecimento/conteúdos da BNCC	130
Tabela 7 - Mudanças mais significativas na abordagem pedagógica com a implementação da BNCC	137
Tabela 8 - Conhecimento e envolvimento com o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) e com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís	143
Tabela 9 - Práticas docentes desenvolvidas a partir da Proposta	151
Tabela 10 - Desafios no processo para desenvolver a prática docente a partir da Proposta..	156
Tabela 11 - Desafios enfrentados na prática docente	160

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 O objeto de estudo e seu contexto	20
1.2 Desenvolvimento da pesquisa	30
1.2.1 O lócus da pesquisa	30
1.2.2 Contextualização da escola do Núcleo Centro.....	34
1.2.3 Contextualização da escola do Núcleo Rural	35
1.2.4 Sujeitos da pesquisa	36
1.2.5 Instrumentos e técnicas para a coleta e análise dos dados	43
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: as reformas curriculares em foco	46
3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): contextos e prescrições	66
3.1 Por que uma BNCC?	66
3.2 A importação de uma política curricular	77
3.3 Currículo: percorrendo algumas concepções	80
4 A BNCC NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO LUIS	85
4.1 O Documento Curricular do Território Maranhense	86
4.2 A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís	92
5 A BNCC E A REALIDADE CURRICULAR CONSTRUÍDA: o que dizem os professores da rede municipal de ensino de São Luís	98
5.1 A realidade encontrada	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES	181

1 INTRODUÇÃO

No processo de desenvolvimento histórico da sociedade, entende-se que a “educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (Saviani, 2021, p. 11). Desde a infância, o ser humano é submetido a várias formas de educação, seja no convívio familiar, no contexto escolar ou nas relações sociais. Assim, compreende-se que a educação possui importância fundamental na formação de valores, crenças, subjetividades e na construção da identidade dos indivíduos.

No tocante à educação escolar, com vistas a desenvolver a educação formal, a formação docente ocupa lugar essencial, pois a sociedade necessita que o professor em contato com os alunos possua os saberes necessários. Para Dermeval Saviani (2020), são eles: o saber atitudinal; o saber crítico-contextual; os saberes específicos; o saber pedagógico e o saber didático-curricular. Conforme o autor, são saberes que “todo educador deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo de sua formação” (Saviani, 2020, p. 15).

Dos saberes elencados por Saviani (2020) aqui se faz necessário destacar o saber didático-curricular, pois este remete não só ao como ensinar, mas quais conteúdos e em quais momentos serão ensinados. Essa estrutura é aplicada diretamente pelo docente aos seus alunos, mas previamente organizada por toda estrutura educacional nacional. Em suma, “implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos” (Saviani, 2020, p. 17). Assim, o currículo escolar é compreendido como um dos meios de controle social, pois tem o poder de definir quais conhecimentos serão considerados importantes ou não, além de refletir em si os interesses de diferentes classes sociais, podendo contribuir para a homogeneização cultural.

Em dezembro de 2017, o Brasil aprovou a normativa curricular denominada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), agora referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares da educação básica em todo território nacional, substituindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que eram apenas orientações, propostas e sugestões curriculares, sem obrigatoriedade de aplicação. Dessa forma, a motivação para a realização deste estudo, parte do seguinte problema: A BNCC, que tem sido objeto de várias discussões e críticas, foi determinante na construção do currículo da rede municipal de ensino de São Luís/MA?

Esse problema suscita outros questionamentos: Como os professores dessa rede municipal percebem ou vivenciaram a construção do currículo escolar? Quais são os desafios que eles enfrentam na implementação da BNCC na escola? Para tentar responder a esses questionamentos elencamos para este estudo o seguinte objetivo geral:

- Analisar as implicações da Base Nacional Comum Curricular no currículo escolar da rede municipal de ensino de São Luís/MA, na visão dos professores.

Sendo os objetivos específicos:

- Discutir o contexto de construção da BNCC, suas relações e desdobramentos na construção do currículo escolar na rede municipal de ensino de São Luís/MA;
- Identificar as estratégias adotadas no município de São Luís/MA para viabilizar a concretização da BNCC nas escolas da rede municipal;
- Analisar os currículos das escolas investigadas, no que concerne ao processo de construção e de organização, apreendendo as implicações da BNCC nesses currículos.

Esse trabalho faz parte do conjunto de estudos realizados pelo grupo “Escola, Currículo e Formação Docente (GEPECURFORD)” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que dentre os seus eixos investigativos têm por interesse: Currículo por níveis e Modalidades de Ensino e Práticas Curriculares.

As discussões acadêmicas desenvolvidas nesse espaço demonstram que o currículo escolar se efetiva principalmente por aqueles que estão presentes no “chão da escola” e que a BNCC se expressa em uma normativa curricular imposta de forma verticalizada e que agrava e retrocede o processo de ensino-aprendizagem e principalmente nega a autonomia do professor.

De todo modo, ainda que existam substanciais críticas ao seu formato e conteúdo, ao modo de imposição dessa reforma curricular na educação básica e aos consequentes resultados disso, é necessário estudar com profundidade o campo teórico e prático estabelecido, uma vez que a ideia concebida precisa ser coerente com o mundo real.

Logo, pesquisar e compreender as implicações dessa dinâmica no trabalho dos professores é imprescindível. Nas palavras de Damasceno (2016, p. 15), “a função do pesquisador como sujeito histórico comprometido e a experiência vivida nesse processo contribui para desenvolver uma práxis político-educativa nos espaços de trabalho onde atuam”.

A BNCC é um documento que influenciou a determinação de outras políticas públicas educacionais, como por exemplo, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC - Formação Inicial) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BNC - Formação Continuada). Além da produção de materiais didáticos e alteração no processo de avaliação externa da educação básica.

Nesta perspectiva, o principal argumento em defesa da BNCC seria garantir a todos os alunos da educação básica oportunidades iguais de aprendizagens, criando um patamar igual para todos. Sobre essa questão, Freitas (2018, p. 21) chama a atenção para o fato de existir uma ironia que desaparece se o verbo “garantir” for entendido como “dar oportunidades de aprendizagem para todos” transferindo para o estudante a responsabilidade de se tornar um “empreendedor de si mesmo”.

Esse ajuste a esse novo papel de empreendedor de si mesmo como garantia de um indivíduo flexível para as novas demandas da sociedade, reforça a necessidade de uma educação em que o que vale é o desenvolvimento de técnicas e habilidades para o mercado de trabalho e que ocupa o indivíduo na sua totalidade não permitindo que este desenvolva criticidade ao que lhe é imposto.

O processo educativo é um fenômeno complexo, todos reconhecem. Tentando apreendê-lo na sua manifestação concreta na sociedade atual, a observação imediata coloca-nos diante de um universo empírico bastante heterogêneo seja quanto às formas de organização e efetivação, seja quanto às representações que dele fazem seus agentes. Nesse contexto, os saberes nele envolvidos também se revestem da aparência de um caos irreduzível. (Saviani, 2020, p. 15)

Após essas considerações, observa-se que muitos são os debates e nuances sobre a efetivação da BNCC. Desta maneira, a presente pesquisa buscou adentrar em umas das janelas teórico-prática que permeia o debate enérgico e contraditório sobre a Base. A seguir, explicita-se o caminho teórico-metodológico percorrido ao longo do estudo, pois em consonância com os preceitos éticos de uma pesquisa, deve-se ter um bom planejamento das ações para o desenvolvimento de uma pesquisa.

1.1 O objeto de estudo e seu contexto

A pesquisa existe como um meio para que respostas possam surgir e assim, mudanças possam ocorrer. Além disso, o objetivo maior de todo trabalho acadêmico na área da educação é ofertar condições para que a realidade seja problematizada, compreendida e se possível, transformada para algo melhor.

Assim sendo, compreende-se que “uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim pela lógica que orienta o processo de investigação” (Alves, 1991, p. 56). Logo, delimitar os caminhos da pesquisa se torna necessário para que se possa construir “a integração entre a realidade específica e à totalidade investigada” (Damasceno, 2016, p. 7).

Na visão de Damasceno (2016) é necessário pensar criticamente para poder se entender a realidade, o que permitirá adotar uma postura crítica por parte do pesquisador. No entanto, esta não é uma tarefa fácil, já que “a análise do real é feita tomando-se as categorias abstratamente, quando estas deveriam ser historicizadas e reconstituídas em função das particularidades de cada investigação” (p. 7).

Destarte, em consonância com seus objetivos, essa pesquisa seguirá os subsídios da abordagem qualitativa, pois objetiva compreender a subjetividade dos fenômenos sociais. Logo, “o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológico para realizar seu estudo” (Triviños, 1987, p. 133). Nesse sentido, as pesquisas qualitativas concentram-se em compreender o ponto de vista dos sujeitos envolvidos. Ademais, para a autora Minayo (2001, p. 22), a abordagem qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em suma, a abordagem qualitativa permite conhecer variadas perspectivas e análises sobre a realidade social. Portanto, é válido destacar que além disso, essa pesquisa utilizará como fundamento o método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), visto que esta pesquisa se configura em uma análise de uma política educacional. A saber, a BNCC, e que por esse motivo:

[...] Logo, tratar de políticas educacionais pressupõe situá-las em um contexto mais amplo, em uma sociedade regulada pelo modo de produção capitalista, que tem como especificidade a divisão em classes sociais e a propriedade dos meios de produção material, por uma determinada classe em detrimento da classe trabalhadora (Sandaniel *et al.*, 2019, p. 2).

Partindo desse princípio é que se estabelece a análise sobre a BNCC como um objeto que tem implicações diretas na reforma educacional vigente no Brasil. Além disso, sobre o pressuposto do enfoque marxista:

Não é possível apreender o significado de uma política educacional sem a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção. Desse modo, não é possível separar o método do conteúdo da obra marxiana, pois tal contribui na compreensão da política educacional a partir dos determinantes econômico, histórico, político e cultural. (Masson, 2012, p. 8).

Dessa forma, deve-se compreender que as políticas educacionais são influenciadas diretamente pelos determinantes econômico, histórico, político e cultural. Logo, o MHD analisa como as mudanças históricas e as relações de classe afetam a educação.

A investigação tem de se apropriar da matéria, em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. (Marx, 2013, p. 128-129).

Assim, todo esse processo permite que se compreenda o movimento real da matéria. Nesse sentido, foram articuladas dentre as categorias do MHD, as dimensões da historicização, singularidade, particularidade, totalidade, mediação e contradição. Essas dimensões foram essenciais para a compreensão abrangente e aprofundada das dinâmicas sociais e históricas da BNCC.

A historicização analisou o contexto histórico e social em que a BNCC foi elaborada e a sua relação com as políticas educacionais anteriores. A singularidade e particularidade, serviram para analisar as especificidades da BNCC em relação a outros documentos curriculares anteriores e sua adequação às necessidades e realidades locais. Já a totalidade teve por objetivo de analisar a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, além de seus determinantes históricos, sociais e políticos. A mediação foi utilizada para compreender o papel do professor na construção do conhecimento e analisar a implementação da BNCC na rede municipal de ensino de São Luís/MA. E por fim, a categoria da contradição examinou as contradições e desafios presentes na realidade educacional brasileira e na implementação da BNCC.

Nesse sentido, isso só foi possível pois, “o conhecimento operado pelo sujeito: começa pelo ‘real e pelo concreto’, que aparecem como dados; pela análise, um e outro são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise chega-se a conceitos, a abstrações...” (Netto, 2011, p. 42). Doravante, é possível inferir que todo esse caminho, é o método que Marx considera como “abstrato” e que se torna um dos elementos indispensáveis para o pesquisador.

Além disso, para subsidiar o presente estudo foi realizado a pesquisa documental, que tem por base “documentos que não receberam tratamento de análise e síntese” (Santos, 2015, p. 184). Para isso, foram consultados documentos oficiais, tais como, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a 1ª, 2ª e 3ª versão da BNCC, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que aprova a BNCC. Ainda em complementação para atingir os objetivos desta pesquisa foi realizado o Estado da Arte, que tem por finalidade o de:

Apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. (Romanowski; Ens, 2006, p. 38-39).

O Estado da Arte também permite identificar as possíveis lacunas e dessa forma, possibilita que novas estratégias possam ser aprimoradas para a consolidação do campo teórico de uma área do conhecimento. Portanto, o Estado da Arte realizado para a presente pesquisa permitiu identificar as diferentes perspectivas teóricas, desenvolvendo dessa forma uma visão crítica e reflexiva sobre as implicações da BNCC na prática docente.

Assim, em consulta feita no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi utilizado o recorte temporal no período de 2016 a 2022. É importante destacar que o recorte temporal foi utilizado o ano inicial de 2016, pois foi o ano em que ocorreu o golpe parlamentar de 2016¹ e que desde então ocasionou a corrida para a homologação e implementação da BNCC em âmbito nacional.

¹ “O que aconteceu no Brasil, com a destituição da presidente eleita Dilma Rousseff, foi um *golpe de Estado*.” (p. 57). Fonte: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. Boitempo Editorial, 2016.

Acrescenta-se a isso a utilização dos descritores de busca: “base nacional comum curricular + currículo”, além dos critérios de refinamento: (Grande Área de Conhecimento): Ciências Humanas, (Área de Conhecimento): Educação e (Área de Concentração): Currículo, Formação e práticas pedagógicas. A partir disso, foram encontradas 239 produções acadêmicas, sendo 201 dissertações e 38 teses.

Após a leitura dos títulos e resumos e em consonância com os objetivos desta pesquisa, foram selecionados para subsidiar as análises, 8 (oito) trabalhos, sendo 6 (seis) dissertações e 2 (duas) teses. O Quadro 1 a seguir apresenta detalhadamente o Estado da Arte realizado.

Quadro 1 - Dissertações e teses encontradas com a temática do objeto de estudo.

Ano	Autoria	Título do estudo	Tipo de trabalho
2018	Vanessa do Socorro Silva da Costa.	Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	Tese
2019	Nathalia Fernandes Egito Rocha	Base Nacional Comum Curricular e Docência: discursos e significações.	Tese
2020	Rejane Peres Neto Costa.	“Uma marca de governo”: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu.	Dissertação
2020	Carlos Augusto Amaro de Freitas.	A repercussão da BNCC na cidade de Sorocaba-SP à luz das teorias pedagógicas.	Dissertação
2020	Judinete do Socorro Alves de Souza.	Base Nacional Comum Curricular na Amazônia Amapaense: (im)possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari.	Dissertação
2020	Wellyna Gonçalves Jucá.	Base Nacional Comum Curricular-BNCC: análise dos desdobramentos da autonomia do trabalho docente.	Dissertação
2021	Maria Elizangela Martins da Silva Mendonça.	A formação continuada à luz da BNCC: as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Senador Guiomard-Acre.	Dissertação
2022	Betina Wiebush Faleiro.	Base Nacional Comum Curricular e seus efeitos na docência: o esvaziamento do ofício do professor e gerencialismo educacional.	Dissertação

Fonte: nossa autoria.

Como é possível observar, apesar dos diversos trabalhos encontrados, foram aqui selecionados apenas os trabalhos que mais se aproximavam deste objeto de estudo. A saber, a efetivação da BNCC nos municípios e a percepção dos professores sobre o referido documento. As produções acadêmicas foram impulsionadas principalmente no

ano de 2020, pois era o ano em que a BNCC teve como objetivo ser colocada em prática em todas as escolas do país, nas etapas de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental. No entanto, houve adiamento dessa implementação para o ano de 2022, em virtude da pandemia causada pelo vírus da Covid-19², que causou a morte de quase 15 milhões de pessoas em todo o mundo. No Brasil, foram mais de 600.000 mil pessoas que perderam suas vidas.

Ao analisar de forma cronológica as produções acadêmicas selecionadas, inicia-se destacando a tese de doutorado intitulada “*Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?*” defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). A pesquisa de Vanessa do Socorro Silva da Costa, teve como objetivo principal, analisar o processo de construção da BNCC do Ensino Fundamental em seu aspecto global, nacional e local, tendo como cenário a rede municipal de educação de Soure/PA.

A pesquisa de Costa (2018) foi realizada com 6 (seis) professores das três escolas urbanas do município. Para a coleta de dados, a pesquisadora utilizou a técnica de grupo focal, organizado em dois encontros, com três questões para o debate, dentre elas: o que os professores sabiam sobre a BNCC? Os resultados encontrados pela autora mostraram que a BNCC teve baixa influência no município de Soure/PA, pois poucos professores conheciam a base e não participaram da sua elaboração. A mesma enfatiza que:

A instituição de uma Base Nacional Comum Curricular não garante direitos de aprendizagem nem qualidade para educação, pois as reais necessidades como o investimento em formação de professores, infraestrutura das escolas, materiais didáticos, merenda escolar, transporte escolar são os elementos que fazem com que, de fato, a educação tenha qualidade. (Costa, 2018, p. 168).

A afirmação de Costa (2018) reforça o que já vem sendo debatido nos espaços acadêmicos, de que a BNCC não é a solução de problemas que há muito tempo permeiam a educação brasileira, a falta de investimentos nas reais necessidades de um sistema educacional que tem em si, grandes contextos de desigualdades.

O segundo trabalho em destaque pela ordem cronológica é a tese de 2019, intitulada *Base Nacional Comum Curricular e Docência: discursos e significações*, da

² Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde - OMS, foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. E em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

Fonte: OPAS- Organização Pan-Americana da Saúde. Histórico da pandemia da covid-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

autora Nathalia Fernandes Egito Rocha, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa teve como objetivo, analisar quais as relações entre os discursos da política curricular de BNCC e dos professores das escolas e em que medida essas significações traduzem as identidades e as ações assumidas pelos professores. O lócus da pesquisa foi a cidade de João Pessoa/Paraíba, no qual foram escolhidas 3 (três) escolas e ao todo participaram 15 professores. Assim, como Costa (2018), a pesquisadora também utilizou o grupo focal para a coleta de dados. Dentre os resultados encontrados por Rocha (2019, p. 128), destaca-se:

Percebemos que os docentes desafiam as ordens do discurso da BNCC, em termos de se posicionarem reflexivo e politicamente sobre suas identidades profissionais. Assim, percebemos que eles rejeitam a noção técnica da profissão, em termos de reproduzir ou cumprir planos de ação estabelecidos exterior e contraditoriamente às suas realidades e práticas.

A pesquisa realizada por Rocha (2019), apresenta dados importantes sobre o pensamento crítico dos docentes, que compreendem que o seu trabalho não deve ser organizado a luz de uma política curricular que é a BNCC e que determina quais seriam os conteúdos essenciais, além de que não condiz com a realidade e principalmente porque fere o direito da autonomia docente.

Dando prosseguimento aos trabalhos selecionados em ordem cronológica, seguem os trabalhos de Costa (2020), Freitas (2020), Jucá (2020) e Souza (2020). A pesquisadora Rejane Peres Neto Costa, apresentou uma dissertação no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A pesquisa intitulada “*Uma marca de governo*”: *a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu*, teve como objetivo, acompanhar a reformulação do currículo do município de Nova Iguaçu, tomando como referência o que orienta a BNCC. Trata-se de um estudo de caso e foi realizada entre os anos de 2018 e 2019, visto que o novo currículo do município foi publicado em 2019. Segundo Costa (2020, p. 152), os resultados encontrados, apresentaram:

No que se refere a experiência da política cuja implementação acompanhamos, registramos um quadro em que as relações intergovernamentais evidenciaram um caráter de mera transferência de atribuições para o plano administrativo municipal. Isso porque os mecanismos e espaços de colaboração não se efetivaram na constituição prática da política, que se limitou à emissão pelo MEC de determinações legais e manuais que visavam ações de cunho administrativo e institucional. Não sendo registrada por este trabalho quaisquer elementos de participação ou auxílio do governo estadual, também não foi descrita a busca de auxílio do município para o encaminhamento dessa política. A secretaria de educação se organizou de forma isolada, contando somente com seus profissionais e sem nenhum suporte técnico, dando andamento de forma isolada ao processo de reformulação de seu currículo.

Observa-se que Costa (2020) evidencia que o currículo reformulado pelo município de Nova Iguaçu, serviu apenas para cumprir uma exigência pelo que determinava o Ministério da Educação (MEC), além disso, preconizou apenas o caráter conteudista como catalisador do processo. Diante do que denuncia Costa (2020), sobre o processo de reformulação do currículo a partir do que orienta a BNCC, é possível observar que o cenário foi de pouca participação democrática e que em nenhum momento foi debatido o que representaria a BNCC no currículo. Nas palavras de Costa (2020, p. 155), “O que emergiu, foi o sentimento de cumprimento de uma tarefa dada por uma entidade maior, sem se relacionar profundamente com os interesses dos sujeitos que efetivamente viverão esta política no cotidiano”.

Sobre a dissertação do pesquisador Carlos Augusto Amaro de Freitas, intitulada “*A repercussão da BNCC na cidade de Sorocaba-SP à luz das teorias pedagógicas*”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), teve como objetivo, averiguar em que medida esta transformação pelo e no currículo proposto pela BNCC, impactará as escolas no município de Sorocaba. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, bem como a utilização de questionário sobre a temática. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 11 professores(as), 3 (três) coordenadores(as) e 3 (três) diretores(as) de 3 (três) escolas municipais. Com base nos resultados encontrados, Freitas (2020, p. 116) destaca que:

A base instituída apresenta-se de forma ainda insípida pelo que verificamos nos questionários. A informação de que existe chegou aos sujeitos investigados, mas sua aplicação e preparo apresentam total separação da realidade escolar do município. Imposta sob alegação de ser uma política pública necessária para resolver principalmente os problemas da desigualdade no Brasil, aparentemente vai demorar para ser implementada pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, isto é, para ser colocada efetivamente em prática no cotidiano escolar, na sala de aula, como política pública efetiva, como evidenciado pelos respondentes dos questionários aplicados.

A pesquisa de Freitas (2020) corrobora com o entendimento de distanciamento do que é proposto para o que é a realidade escolar dos municípios. Além disso, constitui apenas a uniformização de um currículo que seria a grande solução para os problemas educacionais no Brasil.

Ainda em destaque, há a dissertação da pesquisadora Wellyna Gonçalves Jucá, apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A pesquisa intitulada “*Base Nacional Comum Curricular-BNCC: análise dos desdobramentos da autonomia do trabalho docente*”, teve como objetivo, investigar os desdobramentos da BNCC e da autonomia no trabalho

docente. A metodologia utilizada foi de levantamento bibliográfico, documental e entrevista semiestruturada com 7 (sete) professoras efetivas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 3 (três) escolas no Distrito Educacional Campo Velho em Quixadá/Ceará. Dentre os pontos abordados por Jucá (2020) destacam-se a interferência da Base na autonomia docente e a relação das práticas pedagógicas com a BNCC. Como resultado, foi encontrado:

A partir das entrevistas, as professoras expressaram opiniões, quanto às interferências da BNCC na autonomia dentro da escola, que vão desde a anuência às críticas ao documento. Compreendemos assim, o exercício autônomo da educação, como o estudo e a construção coletiva das ciências, capaz de reverter as competências em conhecimento integral e formação humana. (Jucá, 2020, p. 119).

A análise que Jucá (2020) faz revela a preocupação das professoras a respeito de se manter a autonomia dentro da escola, o que permite observarmos que é um fator considerado importante para o pleno exercício da prática docente. Mais uma vez, nos deparamos como a BNCC parte por um viés de confronto com a autonomia docente.

Finalizando a ordem cronológica das produções acadêmicas do ano de 2020, temos a dissertação de Judinete do Socorro Alves de Souza, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), intitulada “*Base Nacional Comum Curricular na Amazônia Amapaense: (im)possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari*”, que teve por objetivo analisar como os docentes de Laranjal do Jari/Amapá, compreendem os reflexos da implementação da BNCC para o processo educativo nesse município.

Como metodologia, a pesquisa se constituiu como uma pesquisa de campo e foi utilizada a entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Os sujeitos, foram 8 (oito) professores da rede municipal de ensino. Na pesquisa de Souza (2020, p. 138), os principais resultados encontrados foram:

O estudo revelou que os professores estão ansiosos pelo início das atividades com a BNCC, porém demonstram algumas preocupações, entre elas, como lidar com as competências a serem trabalhadas e se as escolas em que atuam terão condições estruturais para dar conta dos conhecimentos tecnológicos que a BNCC propõe como meta a ser alcançada.

Evidencia-se assim com a pesquisa de Souza (2020) que os professores desconhecem a aplicabilidade da BNCC com a realidade das escolas, o que torna ainda mais perigoso essa padronização curricular que nega a conscientização crítica e humanizadora daqueles que estão imersos no processo de ensino e aprendizagem.

Dando continuidade às produções acadêmicas selecionadas, destaca-se a dissertação da pesquisadora Maria Elisângela Martins da Silva Mendonça, do ano de 2021, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC). A pesquisa intitulada *A formação continuada à luz da BNCC: as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Senador Guiomard-Acre*, teve como objetivo, analisar quais foram as percepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental acerca das ações de formação continuada, oferecida pela rede estadual de ensino em Salvador Guiomard nos anos de 2015 a 2020 para implementação do Currículo de Referência Único do Acre. Para a metodologia Mendonça (2021) escolheu o questionário através do *Google Forms*, porque o ano de 2020 foi o ano que iniciou a pandemia da Covid-19. Ao todo foram 12 (doze) professores de 2 (duas) escolas estaduais urbanas. Em suma, destacam-se dois principais resultados encontrados por Mendonça (2021), o primeiro foi de que:

A formação continuada ofertada aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no município de Senador Guiomard, para apropriação do Novo Currículo do Acre, alinhado à BNCC, foi organizada e implementada pelos(as) formadores (as) da Representação da SEE e pela equipe do Currículo Estadual, em regime de parceria com a prefeitura de Senador Guiomard. Para reaplicar os conteúdos trabalhados, nos percursos formativos, aos professores do município, essa equipe utilizou o mesmo material da equipe técnica da SEE e do currículo, empregado na capital Rio Branco. (Mendonça, 2021, p. 113).

Observamos que esse primeiro resultado encontrado por Mendonça (2021), houve apenas um processo de reprodução por aquilo que era determinado pelo MEC, além de que não houve a preocupação em se adequar a realidade local do município Salvador Guiomard. O segundo resultado encontrado foi:

Os professores destacaram como ponto negativo, a ausência de uma discussão aprofundada na fase de construção da BNCC. Esse assunto foi lembrado durante os encontros formativos, e muitas críticas foram feitas à imposição da BNCC e aos direcionamentos presentes neste documento normativo. Os professores discutiram também acerca das políticas públicas do país, impostas de cima para baixo. Com a crise da escola pública, no contexto da sociedade neoliberal, há constante desvalorização do trabalho docente e retrocessos, resultantes das políticas conservadoras implementadas na educação nacional. (Mendonça, 2021, p. 115).

O segundo resultado encontrado apresenta o posicionamento crítico dos professores que, em suas falas, destacam que não tiveram uma participação efetiva na construção da BNCC e que isso só demonstra que as políticas públicas do Brasil são sempre impostas de cima para baixo. Mais uma vez constata-se que uma política

curricular que mudaria todo o processo de formação dos professores, deveria ter sido elaborada de forma democrática e participativa.

Para finalizar, destaca-se a dissertação do ano de 2022 da pesquisadora Betina Wiebush Faleiro, apresentada ao PPGE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada “*Base Nacional Comum Curricular e seus efeitos na docência: o esvaziamento do ofício do professor e gerencialismo educacional*”, apresentou como objetivo examinar os efeitos produzidos pela implementação da BNCC na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas da cidade de Lajeado/RS.

Como abordagem metodológica a pesquisadora utilizou a análise do discurso, constituída por narrativas de 10 (dez) professoras dos anos iniciais de 2 (duas) escolas da rede privada do município de Lajeado do Rio Grande do Sul.

Foi possível identificar que as professoras consideram a Base como um guia que precisa ser seguido, mas afirmam que foi elaborada por outros sujeitos e não por educadores dos espaços escolares, uma vez que não se sentiram participantes do processo de construção do documento. Perceberam o silenciamento da voz docente, pois tinham o conhecimento de que professores universitários enviaram contribuições ao MEC, todavia, não perceberam suas contribuições contempladas na BNCC (Faleiro, 2022, p. 120).

Observa-se que Faleiro (2022) destaca que as professoras compreendem que a BNCC é imposta como um guia para as suas práticas docentes, no entanto foi elaborada por quem não ocupa os espaços escolares e que por essa razão apresenta-se de forma padronizada e hegemônica, o que não condiz com a realidade do sistema educacional brasileiro, permeado pela rica diversidade cultural e regional. Dessa forma, é possível perceber que dentre as narrativas enunciadas pelas professoras, mais uma vez destaca-se a de que a BNCC foi elaborada por sujeitos distantes da realidade escolar e que por essa razão, desconhecem a pluralidade de desafios reais que permeiam o ambiente escolar e consequentemente o processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, constatou-se que as produções acadêmicas encontradas sobre a implementação da BNCC nos municípios pesquisados, a saber, Soure/PA; João Pessoa/PB; Nova Iguaçu/RJ; Sorocaba/SP; Quixadá/CE; Laranjal do Jari/AP; Senador Guiomard/AC e Lajeado/RS apresentaram um cenário de incertezas e críticas sobre a imposição de uma política curricular que irá gerar desigualdades sociais e regionais, principalmente por não levar em consideração as especificidades de cada região e o contexto social. Isso evidencia também a importância da pesquisa proposta, particularmente por trazer a investigação da BNCC e sua implementação na rede municipal de ensino de São Luís/MA.

Dessa forma, a presente pesquisa apresenta o que o município de São Luís/MA buscou como alternativas para a construção do seu currículo municipal pelo que é prescrito pela BNC. Além do que, alinhado a isso tudo se de alguma forma está sendo condizente com a realidade local.

1.2 Desenvolvimento da pesquisa

A seguir será apresentado, de forma sucinta, a cidade de São Luís/MA, lócus dessa pesquisa e a escolha das duas escolas da rede municipal de ensino. Além disso, será apresentado os sujeitos da pesquisa e os instrumentos e técnicas para a coleta e análise dos dados que foram obtidos.

1.2.1 O lócus da pesquisa

São muitos os nomes, tais como “*Ilha de Upaon-Açu*”, “*Ilha do amor*”, “*Cidade dos Azulejos*” que recebe a cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão, reconhecida em 1997 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como Patrimônio Cultural Mundial.

No centro histórico, a cidade apresenta na sua cultura local, toda a beleza de seus Casarões Arquitetônicos com fachadas de azulejos de origem portuguesa e francesa. Além da culinária local e da tradição do Bumba-meu-boi, que é uma apresentação folclórica que acontece no período das Festas Juninas. Sua fundação data em 8 de setembro de 1612, pelo francês *Daniel de La Touche*. É a única capital fundada pelos franceses e colonizada pelos portugueses. Além disso, a capital maranhense tem sua economia concentrada no setor terciário.

A última prévia da população dos municípios com base nos dados no Censo Demográfico em 2022 aponta que São Luís tem uma população de 1.037.775 habitantes, sendo então, a cidade mais populosa do estado do Maranhão. O índice de desenvolvimento humano (IDH) de São Luís é de 0,768, enquanto o IDH do Maranhão é de 0,639. No contexto educacional, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), o município possui 254 escolas públicas municipais, distribuídas por núcleos, sendo eles: Anil, Centro, Cidade Operária, Coroadinho, Itaqui-Bacanga, Turu-Bequimão e Rural.

Quadro 2 - Quantitativo de escolas públicas municipais de São Luís/MA.

Etapas				Modalidades		
NÚCLEO	Nº de escolas	Educação Infantil	Ensino Fund.	EJA Ensino Fund.	EJA Educação Especial/	EJA Educação Musical/
Anil	26	11	11	4	-	-
Centro	29	14	10	3	1	1
Cidade Operária	41	13	16	12	-	-
Coroadinho	23	8	9	6	-	-
Itaqui-Bacanga	33	8	17	8	-	-
Turu-Bequimão	29	10	11	8	-	-
Rural	73	30	29	14	-	-
TOTAL	254	94	103	55	1	1

Fonte: Nossa autoria a partir de dados disponíveis no *Site* da Secretaria Municipal de São Luís/MA.

Conforme demonstra o Quadro 2, o maior número de escolas públicas da rede municipal de ensino de São Luís/MA concentra-se nos núcleos Cidade Operária e Rural. Sendo um total de 41 escolas do núcleo Cidade Operária- área urbana e 73 escolas do Núcleo Rural. No entanto, para esta pesquisa, selecionamos uma escola do Núcleo Rural e uma escola do Núcleo Centro. A escolha das escolas se deu por dois motivos:

1º O Núcleo Rural apresenta o maior número de escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, logo têm-se a necessidade de compreendermos como a BNCC foi inserida nesse local;

2º O Núcleo Centro foi selecionado por ser o núcleo onde são realizadas as formações continuadas dos professores da Rede Municipal de Ensino de São Luís, assim, tornou-se essencial conhecer este espaço.

Dessa forma, objetivou-se compreender a realidade encontrada nos núcleos mencionados. O Quadro 3 a seguir, apresenta o quantitativo de matrículas de São Luís.

Quadro 3 - Quantitativo de matrículas de São Luís/MA.

Dependência Administrativa	Educação Infantil				Ensino Fundamental				EJA	EE
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais			
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Municipal Urbana	2.342	329	5.785	268	27.354	372	23.542	69	3.153	2.537
Municipal Rural	1.175	0	3.147	0	10.499	0	7.088	0	793	647

Fonte: Censo Escolar- INEP, 2022. (EJA = Educação de Jovens e Adultos / EE = Educação Especial).

Os dados do Quadro 3 apresentam os resultados do censo escolar do ano de 2022 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Como podemos observar, o município de São Luís/MA apresentou um quantitativo de 65.769 matrículas, concentrando a maior oferta de matrículas na dependência administrativa municipal urbana e 23.349 matrículas na dependência administrativa municipal rural.

Por conseguinte, quando foi analisado o número de matrículas na etapa do ensino fundamental, encontramos nos anos iniciais 27.726 matrículas na dependência administrativa municipal urbana e 10.499 matrículas na dependência administrativa rural. Já nos anos finais do ensino fundamental, temos 23.611 matrículas na dependência administrativa urbana e 7.088 matrículas na dependência administrativa rural.

Em suma, os dados revelam que existe uma discrepância entre o número de matrículas na dependência administrativa zona urbana e rural e isso pode ser explicado por diversos fatores. Entre eles, a área urbana tem a maior concentração populacional e infraestrutura mais desenvolvida, o que torna o maior acesso às escolas. Além disso, observou-se que os anos iniciais do ensino fundamental compõem o maior número de matrículas no município, o que configura que mais crianças estão tendo acesso à educação básica, o que é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. Sobre a definição de área urbana e área rural, o Plano Diretor do Município de São Luís (Lei nº 7.122, de 22 de abril de 2023), destaca no Capítulo I, Artº 2º como:

V- Área Urbana corresponde à parte do território municipal em que predominam as atividades econômicas secundárias e terciárias existindo uma legislação urbanística que disciplina o uso, o parcelamento e a ocupação do solo; área caracterizada, ainda, pela maior densidade populacional e viária, pela maior fragmentação das propriedades imobiliárias, e onde os serviços e equipamentos estão consolidados e contínuos; VI- Área Rural é a parte o território municipal em que predominam as atividades econômicas primárias, com potencial agrícola, pecuário, aquícola, pesqueiro, extrativista e agroindustrial; caracteriza-se também pela presença de enclaves urbanos e pela descontinuidade espacial da extensão dos serviços e equipamentos públicos. (p. 2)

É possível observar na Figura 1 a seguir a delimitação entre as áreas urbana e rural de São Luís. Na cor verde está a área rural e na cor rosa está a área urbana.

Figura 1 - Mapa de delimitação de áreas urbana e rural de São Luís/MA



Fonte: Plano Diretor 2023 de São Luís/MA.

1.2.2 Contextualização da escola do Núcleo Centro

A escola escolhida do Núcleo Centro, está localizada na Avenida Dom José Delgado, SN 00- Alemanha. Embora não tenha ocorrido nenhuma objeção em apresentar o nome da escola, optou-se por não a identificar. Sendo assim, para fins de identificação utilizou-se como codinome escola A. O primeiro contato com a escola se deu a partir da apresentação da pesquisadora e a solicitação da autorização da gestora para o início da coleta dos dados. Somente após a autorização, a pesquisadora iniciou o contato com os professores.

A escola A, é uma das escolas em que ocorrem as formações continuadas e treinamentos para os professores. Além disso, a escola oferece do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Segundo o último Censo Escolar realizado no ano de 2022, a escola apresentou o quantitativo de 635 matrículas. Sendo 502 matrículas nos Anos Finais, 99 matrículas na EJA e 34 matrículas na Educação Especial.

Quanto a estrutura física, possui 8 (oito) salas de aula, 1 (uma) quadra de esportes descoberta, 1 (uma) sala dos professores, 1 (uma) sala da diretoria, 1 (uma) sala da secretaria, 1 (uma) biblioteca, 1 (um) auditório, 1 (um) laboratório de informática, 4 (quatro) banheiros, sendo 1 (um) adaptado para pessoa com deficiência (PCD), 1 (uma) cozinha, 1 (um) refeitório, 1 (uma) despensa A escola A apresenta o quantitativo de 52 (cinquenta e dois) funcionários, sendo 34 (trinta e quatro) professores, 1 (uma) gestora geral, 1 (uma) gestora adjunta, 3 (três) secretários, 6 (seis) operacionais, 4 (quatro) vigias, 3 (três) cozinheiras.

Em se tratando do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o último resultado divulgado no ano de 2021 pelo INEP consta até o ano de 2019, sendo que a projeção para a escola era de 4.5 para os anos finais e a escola obteve 3.9, abaixo da meta prevista. Para o IDEB do ano de 2021 não há indicador da média atingida, apenas a projeção de média 4.7.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, frisamos que após inúmeras tentativas para termos o acesso a esse documento, não foi permitido sob a alegação de que está em fase de reelaboração e por esse motivo não poderíamos consultá-lo na íntegra. Portanto, não foi possível investigar se o currículo da escola está organizado conforme é proposto pela BNCC.

1.2.3 Contextualização da escola do Núcleo Rural

A escola escolhida do Núcleo Rural, aqui nomeada de escola B está localizada na Rua Nossa Senhora da Vitória, nº 22, no bairro Coqueiro, bairro que faz parte da ZRU-Estreito dos Mosquitos. Segundo a Lei de Zoneamento, o território municipal é dividido em 5 zonas rurais (ZRU):

- ZRU- Bacanga;
- ZRU- Baía do Arraial;
- ZRU- Estreito dos Mosquitos;
- ZRU- Tibiri e
- ZRU - Rio dos Cachorros.

Assim como na escola do Núcleo Centro, também foi feita a solicitação da autorização da gestora para o início da coleta dos dados. Somente após a autorização que houve o contato com os professores.

A escola B possui estrutura física com 8 (oito) salas de aula, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) sala da diretoria, 1 (uma) sala da secretaria, 1 (uma) cozinha, 1 pátio sem cobertura que não chega até metade das dimensões de uma quadra e 5 (cinco) banheiros, sendo 2 (dois) adaptados para PCD. A escola não possui biblioteca.

Possuindo dois anexos, a escola B é apoio de uma escola que oferta 2 (duas) turmas dos anos iniciais, localizada no Jacamim, uma pequena ilha da zona rural, onde a travessia dos professores é realizada através da lancha escolar. Os dados do último Censo Escolar realizado no ano de 2022, apresentaram o quantitativo de 994 matrículas, sendo destas, 544 matrículas nos Anos Iniciais, 430 matrículas nos Anos Finais e 20 matrículas na Educação Especial. A respeito do número de funcionários, a escola possui o quantitativo de 65 (sessenta e cinco) funcionários, sendo 38 (trinta e oito) professores, 1 (uma) gestora geral, 2 (dois) administrativos, 1 (um) secretário, 2 (dois) coordenadores dos anexos, 3 (três) cozinheiras, 7 (sete) operacionais, 6 (seis) vigias, 3 (vigias) de lancha, 2 (dois) condutores de lancha.

Sobre o IDEB dos anos finais, o último resultado divulgado pelo INEP em 2021, consta o ano de 2019, sendo que a escola obteve a média de 3.6, sendo que a meta era de 4.8. Para o IDEB 2021 não há indicador da média atingida, apenas o projetado como média 5.0. Observa-se que as duas escolas que participaram da pesquisa apresentaram-se abaixo da média prevista no IDEB 2019.

Sobre o PPP da escola B, foi informado que ele está em fase de reelaboração, no entanto, não houve resistência em compartilhar com a pesquisadora esse documento, contudo, em posse do PPP foi possível observar que está desatualizado desde o ano de 2017, considerando a sua periodicidade e que sua reformulação deveria ser feita nos anos de 2021 uma vez que estava presente o contexto da pandemia da Covid-19 e onde as aulas da rede municipal de ensino de São Luís/MA ocorriam de forma remota e de 2022 ano em que as aulas voltaram a ser de forma presencial em toda a rede municipal de ensino. Com isso, não foi possível fazer a análise do direcionamento curricular da BNCC.

1.2.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da presente pesquisa foram os professores dos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental das duas escolas escolhidas da Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA. A escolha dos professores dos anos finais se deu a partir de que a BNCC gerou mudanças notáveis na forma como as disciplinas foram organizadas. Portanto, torna-se importante compreender como os professores estão lidando com essas mudanças e quais são os desafios que estão enfrentando. Atualmente o município de São Luís possui um quantitativo de 1.502 professores³ que atuam nos anos finais (6º ao 9º ano) dessa forma a pesquisa versará sobre uma amostragem de (1,2%).

Levando em consideração que são obrigatórias 9 (nove) disciplinas das seguintes áreas: Área de linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Área de matemática (Matemática); Área de Ciências da Natureza (Ciências); Área de Ciências Humanas (Geografia, História) e Área de Ensino Religioso (Ensino Religioso). Contudo, encontramos na Rede Municipal de Ensino de São Luís o acréscimo da disciplina Filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental⁴, um fato curioso uma vez que não há um direcionamento dessa disciplina nos Anos Finais na BNCC e nem no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM).

Portanto, cada disciplina tem suas características, e compreender como a BNCC está sendo aplicada ou não em cada uma dessas disciplinas, torna-se determinante para uma compreensão completa sobre a concretização da BNCC como um todo. Nesse sentido, o número previsto de participantes para essa pesquisa era de 18 (dezoito)

³ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/pesquisa/13/5908>

⁴ A Lei nº 4.153 de 20 de março de 2003 assim trata: inclui na grade curricular das escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, a disciplina Filosofia e dá outras providências.

professores, porém se configurou em um universo de 17 (dezesete), sendo 11 (onze) professores da escola A do Núcleo Centro e 6 professores da escola B do Núcleo Rural.

Observa-se que foi possível atingir além da meta esperada que era o quantitativo de 9 (nove) professores para a escola A do Núcleo Centro. Já na escola B do Núcleo Rural, obteve-se a participação de 6 (seis) professores da escola, sendo estes, 1(uma) professora de Língua Portuguesa, 1 (uma) professora de Língua Inglesa, 1 (um) professor de Educação Física, 1 (uma) professora de Filosofia e que também leciona a disciplina de Ensino Religioso, 1 (uma) professora de Ciências e 1 (uma) professora de História.

Cabe dizer que na escola do Núcleo Rural, ocorreu alguns entraves, como a negativa de alguns professores em assinarem o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), como por exemplo, os 2 (dois) professores de Matemática e 1 (um) de Geografia e por esse motivo não participaram da pesquisa e em respeito a ética em pesquisa acadêmica. Outro entrave é que a escola está com carência de professor da disciplina de Artes.

Assim, tanto na escola A do Núcleo Centro quanto na escola B do Núcleo Rural, a maioria dos professores participantes optaram em responder o questionário e a entrevista no momento do intervalo das aulas (hora do recreio) com 20 minutos de duração. Contudo, houve também professores que optaram em participar da entrevista no horário vago que tinham entre as aulas o que possibilitou a duração das entrevistas por aproximadamente entre 40 min e 50 min.

A seguir, o Quadro 4 apresenta o perfil dos professores participantes, enfatizando o gênero, a idade, a área de formação, disciplina que ministra por núcleo e a Sigla que os professores serão nomeados para preservar as suas identidades, sendo: (P = professor, NC = Núcleo Centro, NR = Núcleo Rural) e seguido das iniciais de suas respectivas disciplinas que ministram, sendo: P = Português, I = Inglês, EF = Educação Física, A = Artes, M = Matemática, G = Geografia, C = Ciências, H = História, F = Filosofia, HR = História e Ensino Religioso, FR = Filosofia e Ensino Religioso. Levando em consideração que na escola A do Núcleo Centro participaram duas professoras de Língua Portuguesa e dois professores de Ciências, os nomeamos de P1, P2 e C1 e C2.

Quadro 4 - Perfil dos professores - 1

Núcleo	Gênero	Idade	Área de Formação	Disciplina que ministra	SIGLA
Centro	Feminino	+50	Língua Portuguesa	Português	PNCP1
	Feminino	40-50	Língua Portuguesa	Português	PNCP2
	Feminino	+50	Língua Portuguesa e Inglesa	Inglês	PNCI
	Masculino	+50	Educação Física	Educação Física	PNCEF
	Feminino	40-50	Educação Artística	Artes	PNCA
	Masculino	+50	Matemática	Matemática	PNCM
	Masculino	30-40	Geografia	Geografia	PNCG
	Masculino	30-40	Biologia	Ciências	PNCC1
	Feminino	+50	Biologia	Ciências	PNCC2
	Feminino	40-50	História	História e Ensino Religioso	PNCHR
	Masculino	20-30	Filosofia	Filosofia	PNCF
Rural	Feminino	40-50	Língua Portuguesa	Português	PNRP
	Feminino	+50	Língua Portuguesa e Inglesa	Inglês	PNRI
	Masculino	+50	Educação Física	Educação Física	PNREF
	Feminino	+50	Biologia	Ciências	PNRC
	Feminino	40-50	História	História	PNRH
	Feminino	+50	Filosofia	Filosofia e Ensino Religioso	PNRFR

Fonte: Nossa autoria com base nos dados do instrumento para levantamento de perfil.

A partir do Quadro 4 é importante destacarmos alguns pontos, o primeiro é que no tanto no Núcleo Centro quanto no Núcleo Rural há a predominância do gênero feminino. O resultado encontrado é possível ser observado na Figura 2 - Gênero dos professores, a seguir.

Figura 2 - Gênero dos professores participantes do estudo.

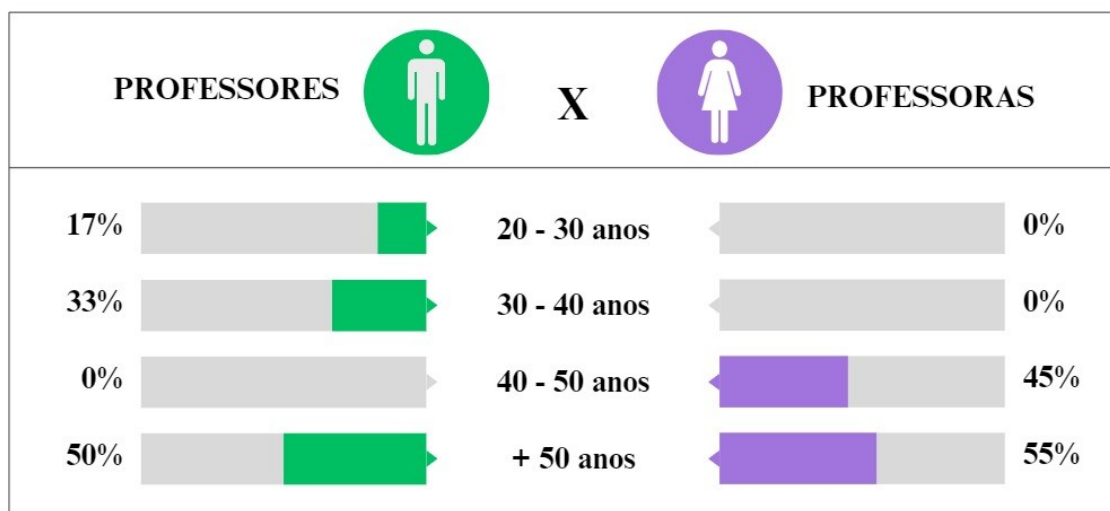
Fonte: Nossa autoria com base nos dados do instrumento para levantamento de perfil.

Ao analisar a Figura 2, observamos que 65% dos sujeitos pesquisados são do gênero feminino, enquanto 35% são do gênero masculino. Segundo o INEP (2023), professoras representam 79% da docência de educação básica no Brasil. Os dados ainda revelam que no EF (1º ao 9º ano), as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes.

Na pesquisa de Carvalho (2018, p. 16) sobre o perfil dos professores da educação básica, ela destaca que “a lógica de atribuições de ocupações por natureza masculina ou feminina, atualmente, não é mais sustentável”. Porém, historicamente as mulheres têm uma presença significativa no magistério. Para Gaspar (2021, p. 48), “desde o final do século XX que a presença feminina cresce exponencialmente no ensino e aprendizagem educacional”.

O segundo ponto que merece destaque é em relação a faixa etária dos professores pesquisados, os percentuais encontrados podem ser observados no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Faixa etária dos professores.



Fonte: Nossa autoria com base nos dados do instrumento para levantamento de perfil.

A partir da análise do Gráfico 1, é possível depreender que mais da metade dos professores entrevistados possuem mais de 50 anos. Sobre esse percentual pode-se destacar que são professores que tem mais experiência acumulada ao longo dos anos de sua prática docentes. Além disso, o Gráfico 1 ainda nos revela que enquanto as professoras apresentam na sua composição de faixa etária os percentuais de 45% entre 40 e 50 anos e 55% mais de 50 anos, os professores estão divididos em 50% com mais de 50 anos, 17% entre 20 e 30 anos e 33% entre 30 e 40 anos. Para Carvalho (2018, p. 27), ao realizar um estudo sobre o perfil dos professores da educação básica destaca que os

“professores mais novos podem estar abandonando a carreira depois de certa experiência e professores mais antigos, mais estáveis, estão se aproximando da aposentadoria”. Logo, a baixa representação de professores mais jovens pode indicar que existe alguns desafios específicos para a permanência desses professores iniciantes.

O terceiro ponto que destacamos é que em relação a área de formação e a disciplina que ministra, dentre todos os professores entrevistados apenas a professora de História do Núcleo Centro, além de lecionar a disciplina referente a sua área de formação, também leciona a disciplina de Ensino Religioso. Sobre essa questão, Abreu e Queiroz (2021, p. 138), em suas pesquisas sobre a posição dos professores sobre o Ensino Religioso enfatizam que é “determinado aos professores que leccione em áreas afins a formação para complementar a carga horária”. Assim, existe uma imposição para que os professores preencham as lacunas na oferta de disciplinas.

O Quadro 5 a seguir apresenta alguns pontos para análise, entre eles: o nível de formação dos professores entrevistados, o tempo de atuação na educação básica, o tempo que já trabalha na escola.

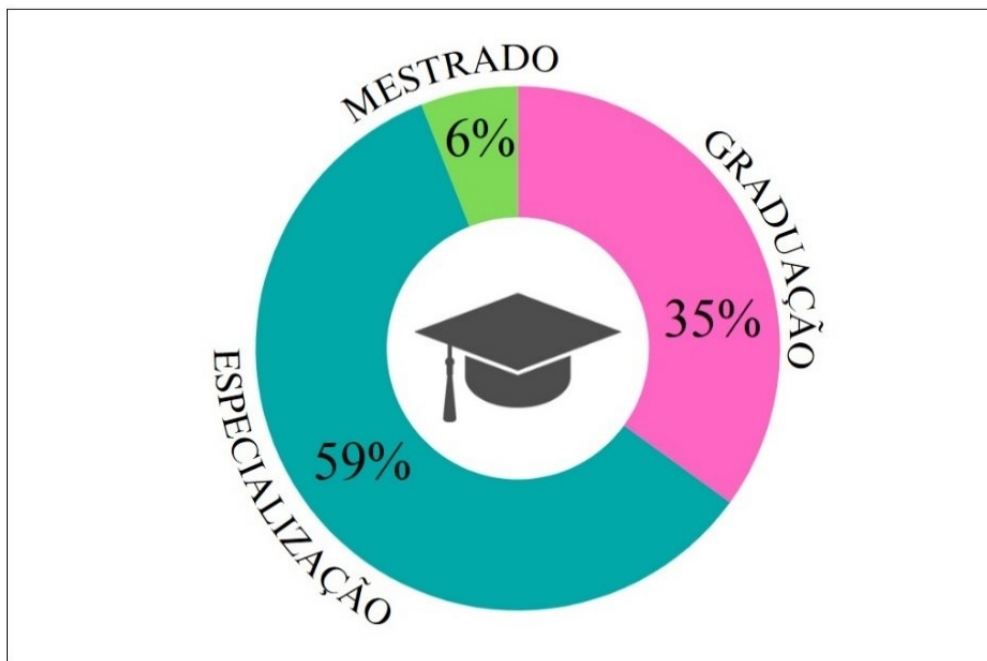
Quadro 5 - Perfil dos professores – 2

Núcleo	SIGLA	Nível de formação	Tempo de atuação docente	Tempo na escola
Centro	PNCP1	Especialista	+ de 15 anos	Entre 5 e 10 anos
	PNCP2	Mestrado	+ de 15 anos	Entre 1 e 5 anos
	PNCI	Graduação	+ de 15 anos	Entre 5 e 10 anos
	PNCEF	Especialista	+ de 15 anos	+ de 15 anos
	PNCA	Especialista	Entre 10 e 15 anos	Entre 5 e 10 anos
	PNCM	Graduação	+ de 15 anos	Entre 5 e 10 anos
	PNCG	Especialista	Entre 5 e 10 anos	Entre 1 e 5 anos
	PNCC1	Especialista	Entre 5 e 10 anos	Entre 1 e 5 anos
	PNCC2	Especialista	+ de 15 anos	Entre 1 e 5 anos
	PNCHR	Graduação	+ de 15 anos	Entre 1 e 5 anos
	PNCF	Graduação	Entre 1 e 5 anos	Entre 1 e 5 anos
Rural	PNRP	Especialista	+ de 15 anos	+ de 15 anos
	PNRI	Especialista	+ de 15 anos	+ de 15 anos
	PNREF	Graduação	Entre 5 e 10 anos	Entre 5 e 10 anos
	PNRC	Graduação	+ de 15 anos	Entre 10 e 15 anos
	PNRH	Especialista	+ de 15 anos	Entre 1 e 5 anos
	PNRFR	Especialista	+ de 15 anos	Entre 10 e 15 anos

Fonte: Nossa autoria com base nos dados do instrumento para levantamento de perfil.

Os dados disponíveis no Quadro 5 foram apresentados em percentuais no Gráfico 2 - Nível de formação acadêmica dos professores e no Gráfico 3- Tempo de atuação docente x Tempo de atuação na escola.

Gráfico 2 - Nível de formação acadêmica dos professores.



Fonte: Nossa autoria com base nos dados do instrumento para levantamento de perfil.

A partir da leitura do Gráfico 2 - Nível de formação acadêmica dos professores observa-se que 35% dos professores entrevistados possuem apenas a Graduação, enquanto 59% possuem Especialização. Em sua pesquisa, Carvalho (2018, p. 35) coloca que têm sido cada vez maiores as “pressões para uma mudança no perfil de formação do docente, o que pode ser percebido tanto pelas exigências legais estabelecidas quanto por propostas de redesenho da carreira docente, ao associarem remuneração com melhor formação”. Essas mudanças podem estar sendo impulsionadas para que os professores busquem se aprimorar em suas áreas de conhecimento para que acompanhem as mudanças na sociedade, bem como as mudanças nas abordagens pedagógicas.

No município de São Luís, existe o Plano de Cargos sobre do Magistério de São Luís⁵, contribuindo como um fator de incentivo para que os professores busquem ampliar as suas titulações. Segundo o Plano:

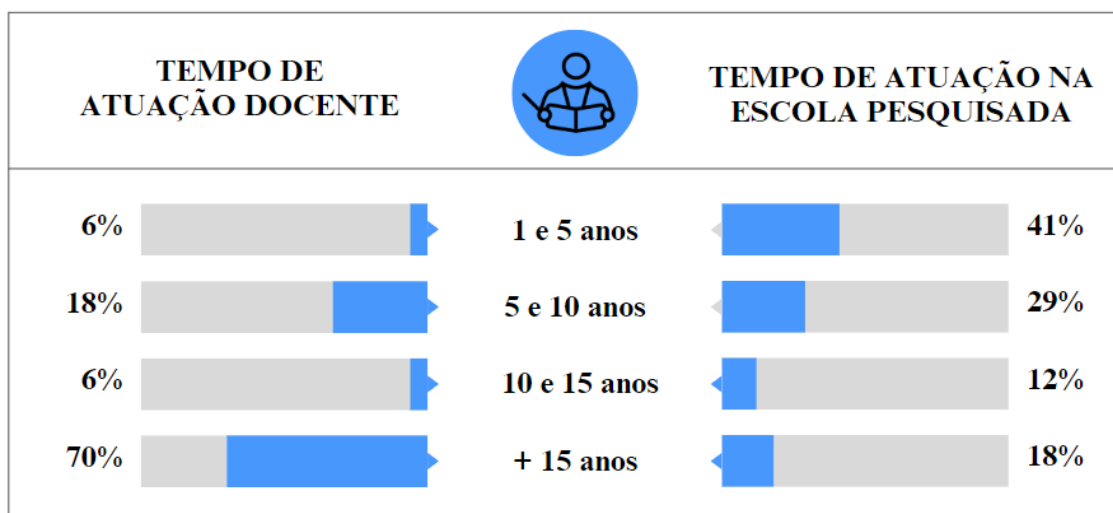
⁵ A Lei nº 4.931, de 7 de abril de 2008, dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimento dos profissionais do magistério do sistema de ensino público da Prefeitura de São Luís e dá outras providências.

Art.32. Fica concedido ao Profissional do Magistério o Adicional por Titulação, mediante comprovação de conclusão de pós-graduação *Lato-Sensu* ou *Stricto Sensu* a fim com a área da educação, na forma a seguir: a) Especialização - 10% (dez por cento) com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas; Mestrado - 20% (vinte por cento); Doutorado - 30% (trinta por cento); Pós-Doutorado - 40% (quarenta por cento) §1º. O Adicional por Titulação será calculado com base no vencimento do profissional. §2º. O profissional com mais de uma pós-graduação, a de maior grau de formação será considerada como adicional e as demais, como investimento na qualificação profissional. (São Luís, 2008, p. 43).

Dessa forma, esses critérios para ampliação, além do incentivo para que os professores busquem atualizações em suas áreas ainda promove as progressões salariais. Outrossim, ainda é possível observar no Gráfico 2, que 6% dos professores já possuem a formação acadêmica em nível de Mestrado. Esse dado nos permitir compreender que os professores da Rede Municipal de São Luís compreendem a necessidade do aprimoramento acadêmico, principalmente, na Educação Básica.

Dando continuidade aos dados do Quadro 5, apresentamos a seguir o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Tempo de atuação docente x Tempo de atuação docente na escola.



Fonte: Nossa autoria com base nos dados do instrumento para levantamento de perfil.

O primeiro ponto em destaque é que 70% dos professores que foram entrevistados já atuam na Educação Básica há mais de 15 anos. Logo, esse dado coaduna com o percentual de faixa etária, onde encontramos professores com mais de 50 anos são professores mais experientes em suas práticas docentes. Para Carvalho (2018, p. 28), “os saberes da experiência são construídos ao longo da prática letiva diária do professor”. O contraponto em relação a esse dado é que 6% dos professores atuam entre 1 e 5 anos na Educação Básica, o que indica “menos eventos letivos vivenciados” (Carvalho, 2018).

É possível ainda analisar no Gráfico 3 que 18% dos professores atuam na escola em um período de mais de 15 anos, porém 41% atuam entre 1 e 5 anos. Para esse contraponto, nota-se uma certa rotatividade dos professores nas escolas. Sobre essa questão, Carvalho (2019, p. 94), em sua pesquisa sobre a rotatividade dos professores na educação básica brasileira, destaca que “a alta rotatividade pode ser problemática para o bom funcionamento da escola e qualidade de ensino. Escolas com altas taxas podem ter dificuldade para cumprir com a agenda programada, sofrer de incoerência no currículo”. Assim, professores que estão em um curto período nas escolas podem ter dificuldades em implementar uma abordagem pedagógica consistente. Compreende-se que a adaptação requer um tempo adequado e a alta rotatividade pode prejudicar no desenvolvimento das relações socioafetivas para um ambiente escolar acolhedor.

1.2.5 Instrumentos e técnicas para a coleta e análise dos dados

Para Damasceno (2016, p. 11), “a etapa da coleta das informações constitui um dos momentos mais enriquecedores de todo o processo de pesquisa social, posto permitir o contato direto do pesquisador com a realidade investigada.” Nesse sentido, a pesquisa em educação requer a observância de princípios éticos que são fundamentais para garantir a integridade e o respeito dos participantes da pesquisa.

Dessa forma, antes da coleta dos dados, o projeto desta pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), através da Plataforma Brasil, para apreciação dos princípios éticos, “considerando o processo de coleta, de produção e de análise dos dados” (ANPEd, 2019, p. 37).

Além disso, a presente pesquisa seguiu os princípios gerais que orientam as pesquisas em educação, sendo eles: a) todas as pesquisas em seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça da equidade; e e) responsabilidade social (p. 27).

O contato com os sujeitos da pesquisa foi realizado por meio da apresentação da pesquisadora e quando foi dada a liberdade do sujeito manifestar interesse em participar ou não da pesquisa. Além disso, foi apresentado o TCLE (Apêndice A), esclarecendo o anonimato de todos os participantes, podendo estes se recusarem a qualquer momento de participarem. Por conseguinte, foi explicado para os sujeitos que participaram, que a pesquisa ocorreria em dois momentos: por meio de um questionário (Apêndice B), com perguntas abertas e fechadas, visando levantar o perfil dos sujeitos da pesquisa e proporcionando respostas objetivas, efetivando a interpretação e análise dos dados; e da realização de uma entrevista semiestruturada, com 10 (dez) perguntas (Apêndice C), gravada através de um aplicativo de gravador de voz do aparelho celular da pesquisadora. A entrevista só seria realizada mediante a assinatura do TCLE. Essa estratégia permitiu a maior liberdade para a inquirição dos participantes, sem que o objetivo da pesquisa fosse perdido no decorrer da entrevista. Para Manzini (2004, p. 6):

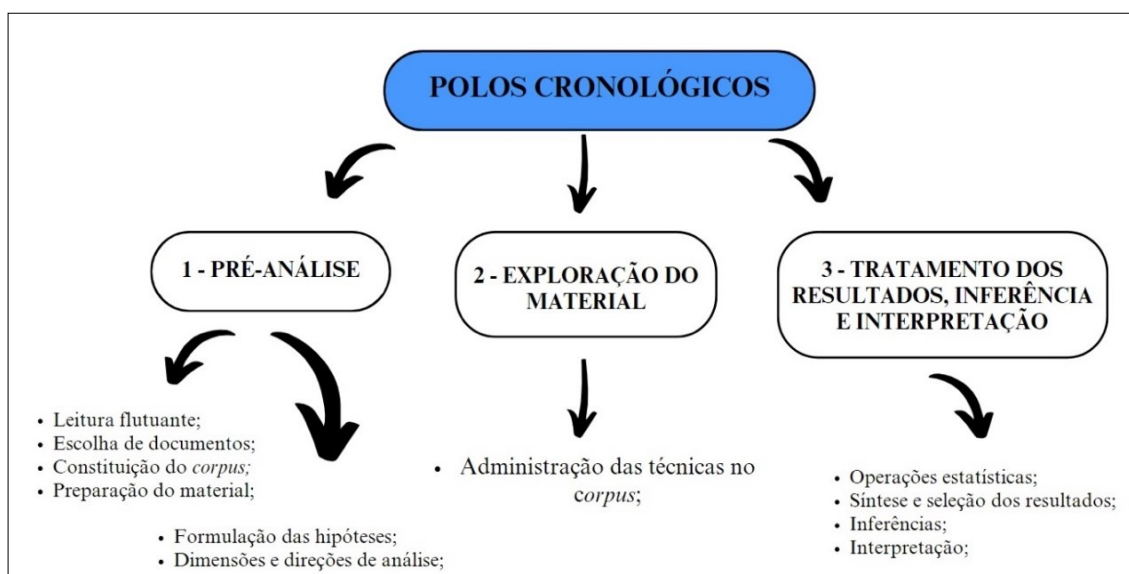
Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado.

Com base nisso, a entrevista semiestruturada apresentou-se como mais um mecanismo eficaz para coletar as informações dos professores sobre as implicações da BNCC no currículo escolar, proporcionando a compreensão mais detalhada das percepções destes. Em posse dos dados coletados, adotou-se para este estudo as técnicas de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977, p. 44), que tem a seguinte definição:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando 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.

Essa técnica permitiu que os dados fossem analisados a partir de uma leitura do real e organizam-se em torno de três polos cronológicos. A seguir, na Figura 3 está identificado cada um dos polos cronológicos.

Figura 3 - Polos cronológicos.



Fonte: Adaptado de Bardin (1977).

O primeiro polo cronológico é a pré-análise, quando foram organizados os documentos a serem analisados. Para isso, foi realizada a primeira etapa da análise, que é a leitura flutuante, de modo a ter o primeiro contato com esses documentos (BNCC, Documento Curricular do Território Maranhense - DCTM, Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís e as 17 entrevistas semiestruturadas).

Em seguida, foram determinadas as referências dos índices e a elaboração de indicadores. Para esta etapa foi analisada a repetição de determinados temas nas respostas das entrevistas, o que nos indicou os índices para a construção dos indicadores. A etapa seguinte foi a preparação do material. Como na pesquisa foi utilizada a gravação da entrevista semiestruturada, foi necessário transcrevê-las na íntegra. Todas essas etapas compõem o primeiro polo cronológico.

No segundo polo cronológico, temos a exploração do material. Nessa etapa foi codificado o material encontrado através da sua representação. Bardin (1977, p. 129) explica que “a organização da codificação compreende três escolhas: o recorte: escolha das unidades; a enumeração: escolha das regras de contagem; a classificação e a agregação: escolha das categorias”. Dessa forma, foram obtidas as unidades de registro dos dados obtidos das entrevistas.

Por fim, o terceiro polo cronológico correspondeu ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nessa etapa, os resultados encontrados foram organizados em quadros de resultados que compõem todas as informações para a análise. Os resultados dessa etapa estão disponíveis na quinta seção.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: as reformas curriculares em foco

Considerando a importância de compreender como as políticas educacionais no Brasil configuram-se em reformas que buscam atender o mundo globalizado, uma vez que existe a necessidade de preparar o indivíduo para competir em um mercado de trabalho global, iniciamos esta seção apresentando as reformas curriculares a partir da década de 1990 até o seu contexto atual. O recorte temporal que será analisado nesta seção, tem por objetivo de trazer elementos que apresentem os encaminhamentos do modelo neoliberal tão presente nas políticas educacionais brasileiras, como a ênfase em habilidades específicas e conhecimentos especializados. Além disso, para compreendermos como foi dado os direcionamentos para a elaboração e implementação da reforma curricular vigente, objeto de investigação desta pesquisa, a saber, a BNCC.

Para dar início, apresenta-se o conceito de políticas educacionais que, segundo Saviani (2008, p. 07), são “às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado toma em relação à educação”. Dessa forma, analisar os processos de sua construção tornam-se necessário para compreender como se organizam os direcionamentos para algumas questões, como por exemplo, o financiamento da educação no qual concerne a destinação de recursos para as escolas e Instituições de Ensino Superior (IES), os programas de formação de professores e o currículo escolar, um dos componentes fundamentais para o sistema educacional, uma vez que é também é uma ferramenta política e cultural. A esse respeito, Dourado (2010, p. 678) ressalta que “a relação entre estado, educação e políticas educacionais é marcada por processos e dinâmicas complexas, que traduzem a historicidade das relações sociais, suas prioridades e formas ideológicas”.

Nesse sentido, as configurações que versam sobre uma sociedade, baseiam-se no papel de homem que se quer formar e parte-se do ideal de homem que atenda às necessidades da sociedade e principalmente busque soluções para os possíveis problemas que venham a surgir. Assim, é preciso compreender que esse ideal de homem muitas vezes é moldado pelas prioridades da classe dominante, o que pode resultar na perpetuação das desigualdades. Além disso, as políticas educacionais refletem as ideologias predominantes em uma determinada época, assim, vale ressaltar o novo papel atribuído à educação, o de mercadoria nas mãos da classe dominante. Logo, o conceito de educação como uma mercadoria impossibilita o acesso igualitário e impõe que uma educação de qualidade seja determinada pela capacidade de pagamento.

Portanto, torna-se necessário compreender que existe o interesse de grupos privilegiados e que estes podem direcionar para que as políticas educacionais atendam apenas às necessidades do mercado de trabalho. Assim, isso ocorre devido a existência de alguns fatores, dentre eles as dinâmicas políticas e sociais que elevam as desigualdades educacionais pois os grupos privilegiados compreendem que a educação precisa se alinhar com o setor econômico, o que torna muitas vezes o foco excessivo em determinados campos, como o do mercado de trabalho. Dessa forma, é importante considerar que a educação ideal não deve ser exclusivamente na preparação para o trabalho, é preciso que se promova o desenvolvimento integral dos indivíduos e isso deve incluir os aspectos sociais, emocionais e culturais. Nas palavras de Mészáros (2008, p. 15):

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Para o autor, o contexto capitalista utiliza a educação como um meio a mais para manter as desigualdades sociais, quando seus objetivos são voltados para formar apenas indivíduos para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a ênfase dada ao mercado de trabalho pode levar a uma homogeneização da educação, pois enfatiza abordagens pedagógicas direcionadas para a produtividade econômica. Portanto, devemos compreender que é necessário transformar essa realidade, construindo uma educação mais crítica e que promova a transformação social dos indivíduos que possam analisar e questionar criticamente as estruturas de poder dentro da sociedade. Além disso, uma educação crítica torna-se fundamental na construção de uma sociedade democraticamente mais justa e que garanta ao indivíduo a capacidade de discernimento das informações que lhe são oferecidas.

Em síntese, uma educação crítica promove nos indivíduos a capacidade de construir uma sociedade mais justa e pelo respeito das diversidades, o que se torna essencial para o funcionamento de uma sociedade democrática. Dessa forma, precisamos compreender inicialmente qual o papel do Estado e qual relação irá estabelecer entre educação e sociedade (Dourado, 2010). Assim, compreende-se que o estado tem um papel fundamental na gestão dos sistemas educacionais, logo, deve desenvolver a promoção do bem-estar social e atender as necessidades educacionais da sociedade. No entanto, a educação tem sido “campo de disputa entre governos, instituições particulares e

organizações multilaterais como um meio de dominação e defesa de interesses, sobretudo os ligados à manutenção de poder e do capital” (Branco, 2018, p. 11).

Atrelado a isso, muitos interesses são enraizados nesse processo de constituição de políticas educacionais, a exemplo, os objetivos do mercado de trabalho mediado por campos de disputas que propagam o viés capitalista. Nesse sentido, os interesses políticos e econômicos influenciam na formulação de políticas educacionais, pois precisam garantir que os sistemas educacionais forneçam mão de obra para atender as suas necessidades. Assim, a educação usada como um mecanismo de reprodução social e como uma mercadoria que visa lucros, afeta a qualidade da educação além de fragmentar o bem-estar educacional dos alunos. Além disso, “as mudanças no cenário educacional são justificadas sob o argumento da adequação dos sistemas educacionais às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam a sociedade contemporânea” (Pereira; Moura, 2006, p. 42). Nesse sentido, considera-se que o mercado de trabalho enfatiza as demandas para a formação de habilidades técnicas que serão necessárias para suprir as suas demandas específicas, o que de certa forma contribui apenas para criar profissionais adaptáveis. No entanto, é importante destacar que a concentração apenas nas habilidades técnicas para o capitalismo, torna-se um grande risco para o indivíduo pois o impossibilita de ampliar o seu pensamento crítico e participativo dentro da sociedade, além de limitar a possibilidade de desenvolvimento da criatividade. Do ponto de vista de Mészáros (2008, p. 27), “em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos.”

Em suma, isso implica que o capitalismo se mantém como uma lógica de força que nega qualquer mudança que desconsidera este como o único caminho. Assim, é importante observar que a lógica do capitalismo resulta na perpetuação da busca do lucro e da competição. Portanto, dentro dessa lógica só reforça a permanência das desigualdades sociais e conseqüentemente a concentração da riqueza nas mãos de poucos.

Em outras palavras, analisando as políticas educacionais existentes no Brasil, observa-se que “a lógica dessas políticas tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital” (Gonçalves, 2003, p. 10). A saber, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), todos esses organismos coadunam para um cenário neoliberal. Segundo David Harvey (2013, p. 6):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõem que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

Nesse sentido, o neoliberalismo direciona-se para as atividades de livre mercado, onde define que o Estado não deve interferir na economia, assim, deve haver uma flexibilização no que se refere às relações de trabalho. Assim, no contexto neoliberal, um dos objetivos é o de aumentar a competitividade e a eficiência no mercado de trabalho. Dessa forma, os defensores do neoliberalismo enfatizam que se o Estado não interferir isso permitirá maior dinamismo econômico. No entanto, é importante notar que a redução da participação do Estado pode levar a problemas com potenciais impactos negativos tanto nas questões sociais quanto econômicas, uma vez que esse cenário mínimo de participação não garante programas de bem-estar social deixando os mais vulneráveis dentro da sociedade sem ter acesso a serviços essenciais, além disso, existe a possibilidade da falta de regulação ambiental, pois a busca pelo lucro máximo ignora as práticas ambientais sustentáveis.

De acordo com Apple (2007, p. 185), “a visão do neoliberalismo é a de um Estado fraco. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do livre mercado guiar todos os aspectos de suas formas de interação social é vista ao mesmo tempo como eficiente e democrática.” Logo, é importante observar que um mercado livre como mecanismo independente pode concentrar recursos nas mãos de poucos atores econômicos o que torna por criar situações adversas a determinados grupos sociais além da exploração dos trabalhadores. Assim, essa disparidade social e econômica influencia políticas que beneficiam apenas a classe dominante e ocasiona a limitação de oportunidades para os menos privilegiados. Ademais, para Freitas (2018, p. 41- 42):

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final desse movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e estado.

A afirmação destaca que os reformadores educacionais buscam adequarem os indivíduos as habilidades necessárias para as mudanças tecnológicas e para o mercado de trabalho. Sobretudo, a “separação entre formação acadêmica e formação profissional aumenta a pressão sobre as escolas e os seus professores, acusando-os de não desenvolverem as competências necessárias à inserção dos trabalhadores na sociedade do conhecimento” (Pereira; Moura, 2006, p. 31). Isso implica que essa adaptação insere a educação como uma mercadoria e que atende os princípios do livre mercado, além disso, a mercantilização da educação ignora a importância da educação para o desenvolvimento humano integral e se reduz a uma mera preparação para o mercado de trabalho. Assim, dentre as influências que priorizam o modelo neoliberal, destacamos as orientações do BM para a política educacional brasileira, o que torna por enfatizar a importância da eficiência e da prestação de contas através de indicadores de desempenho.

Das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo a partir da adoção de programas de ajuste estrutural. (Dourado, 2002, p. 238-239).

Observamos que o BM enfatiza a importância de que a concorrência e o livre-mercado podem levar a melhores resultados no contexto educacional. Além disso, o BM argumenta que competição incentiva escolas e universidades a se esforçarem para oferecer uma educação de qualidade, a ênfase dada na competitividade e eficiência, atrela-se ao argumento de promoção de valores sociais amplos. No entanto, essa competição leva a educação segregada e disponível apenas para aqueles que podem pagar.

Sobre essa afirmativa, Silva (1999) destaca que “a “solução” neoliberal consiste em radicalizar os nexos entre a educação e suas funções puramente econômicas” (p. 75). Nesse contexto, a educação é vista como um meio que se traduz na obtenção de empregos de sucesso, o que não leva em consideração que o sistema educacional se guiará apenas para medir o desempenho nos indicadores econômicos e que isso pressiona as instituições educacionais a priorizar os resultados econômicos em detrimento dos objetivos educacionais como a formação do indivíduo com pensamento crítico. Logo, nesse contexto de orientações do BM, Libâneo (2016, p. 47) entende que:

Na linguagem dos documentos do Banco Mundial, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. A satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimentos e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. A essas estratégias do Banco Mundial para a educação juntam-se afirmações mais recentes e explícitas sobre a subordinação da educação ao mercado de trabalho.

A perspectiva apresentada, destaca que a educação é considerada como um mecanismo para resolver e atender o mercado global, logo, a ênfase colocada será a de melhorar o desenvolvimento econômico, em vez de formar indivíduos críticos e emancipados. Partindo desse contexto, que as políticas educacionais são criadas para manter o controle da classe dominante. Para Branco *et al.* (2018, p. 36), “a educação passou a ser considerada pelos neoliberais como uma mercadoria a mais, capaz de fortalecer a busca sistemática da expansão das relações de mercado próprias do capitalismo e cooperar com ela.” Assim, no contexto neoliberal a educação é vista como um produto que comprado e comercializado contribui para a expansão do capitalismo.

No Brasil, as políticas educacionais destacam-se no período da década de 1990, constituídas para atender as exigências dos organismos multilaterais. O enfoque de todo esse interesse pauta-se na falácia de garantir uma educação de qualidade baseada em modelos internacionais, que na prática causaram mais prejuízos do que resultados positivos, pois não há como se pensar em políticas educacionais sem compreender a diversidade regional e cultural de uma nação. Logo, é preciso compreender que políticas centralizadas muitas vezes não atendem as necessidades específicas de diferentes regiões e isso contribui para a exclusão de grupos mais vulneráveis.

Em suma, a década de 1990 foi um período de importantes transformações nas políticas educacionais do Brasil. Logo, iniciamos, explicitando a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em março de 1990, que teve um grande impacto nas políticas educacionais em países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, pois precisou comprometer-se em adotar medidas concretas para garantir condições e acesso a uma educação de qualidade para a população brasileira, independente da idade ou da condição social.

Em seu estudo, Significado e Desafio da Educação Básica, documento que faz parte do acervo do Centro de Referência de Paulo Freire, Moacir Gadotti (1991, p. 2), destaca que a Conferência “desencadeou uma série de iniciativas em todo o mundo, sobretudo em relação às necessidades básicas de aprendizagem”. Desse modo, o Brasil

que era considerado como sendo um país em “desenvolvimento”, detinha nesse período uma das maiores taxas de analfabetismo do mundo e por isso, precisava estabelecer ações que diminuíssem esse cenário e sobretudo, ações que fomentassem o direito à educação à sua população. Além do mais, “os esforços se concentraram na universalização da educação básica, encarando-se a alfabetização como parte da educação básica” (Gadotti, 1991, p. 2).

Portanto, na década seguinte, os países deveriam atender às exigências assinadas no acordo de Jomtien. Por conseguinte, a UNESCO convocou a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o resultado disso foi um relatório produzido entre os anos de 1993 e 1996 que dentre os seus especialistas tinha a frente o francês Jacques Delors. O Relatório intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”, mas que ficou conhecido como “Relatório Jacques Delors”, apresentava análises, reflexões, propostas e princípios para os cidadãos do século XXI e a nova visão de educação para o mundo aliada à globalização. Ademais, o Relatório ainda destaca qual é o papel do Estado, sendo:

Principalmente às opções de sociedade que imprimem a sua marca na educação, mas também a regulamentação do conjunto do sistema, assim como à promoção do valor da educação. Não deve, porém, ser exercido como um monopólio estrito. É mais um canalizar de energias, um valorizar de iniciativas e um criar de condições para a emergência de novas sinergias. Corresponde, igualmente, a uma exigência de equidade e de qualidade em matéria de educação. Na lógica da equidade e do respeito pelo direito à educação trata-se, pelo menos, de evitar que o acesso à educação seja recusado a determinadas pessoas ou grupos sociais; é sobretudo importante que o Estado possa ter um papel redistributivo, principalmente em favor de grupos minoritários ou desfavorecidos. A garantia da qualidade da educação supõe, por outro lado, que se elaborem normas globais e que se instituem meios de controle. (Delors, 2006, p. 175-176).

O Relatório Delors, destaca o papel do Estado, no entanto, enfatiza até onde este deve intervir, além de propor que a responsabilidade com a educação seja compartilhada com o setor privado, bem como seu financiamento. Sobre essa perspectiva, os autores Giliolli e Galuch (2014, p. 66) salientam que existe uma imposição para que o indivíduo seja “o ‘dono de seu próprio destino’, manter sua empregabilidade, ser criativo e flexível para suprir suas necessidades básicas de subsistência, além de responsabilizar-se pela resolução dos problemas de seu contexto social”. Dessa forma, compreende-se que o indivíduo será o único responsável pela sua empregabilidade e bem-estar econômico, o que desconsidera fatores como as desigualdades sociais, falta de oportunidades e falta de acesso a recursos. Assim, responsabilizar exclusivamente o indivíduo por sua empregabilidade ignora o papel do governo em oferecer um ambiente onde todos tenham oportunidades, além de ignorar as adversidades como problemas de saúde e violências.

Retomando o ano de 1993, no Brasil o presidente da República era Fernando Collor de Melo, no entanto este sofreu *impeachment* “resultado da sua incapacidade política de afirmar um projeto de ajuste da sociedade brasileira à nova (des)ordem mundial sob o signo da mundialização do capital e dos setores internos a ela associados” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 105). Desse modo, o *impeachment* de Collor, refletiu não apenas o conflito político e econômico do Brasil, mas também a insatisfação pública com o seu governo, uma vez que as medidas de estabilização econômica geraram o confisco das poupanças dos brasileiros.

Por conseguinte, no mesmo ano, com o seu sucessor Itamar Franco, foi criado o Plano Decenal da Educação para Todos (1993-2003). Após a aprovação do Plano, em junho de 1993, foi firmado um acordo, entre o governo brasileiro e o BM. “O acordo destinava-se, à erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental” (Pereira, Moura, 2006, p. 33). Como esperado, o plano destacava a importância da cooperação internacional, como podemos analisar no próprio documento:

A cooperação internacional é uma fonte de contribuições de inegável alcance, para a formulação e implementação de uma política de educação para todos. Os conhecimentos e tecnologias acumulados internacionalmente são imprescindíveis para ampliar os horizontes de concepção e inovação dos processos de ensino e de administração educacional, requeridos para superar os obstáculos que o país enfrenta para universalizar com qualidade a educação básica. (Brasil, 1993, p. 57).

Portanto, é importante frisar que as diretrizes das políticas educacionais do Brasil nesse período, só reforçavam o que era determinado pelos organismos multilaterais. Logo, o resultado foi a adequação da educação brasileira aos princípios do neoliberalismo ajustando as reformas curriculares para uma orientação que estivesse voltada para o mercado com ênfase em habilidades e competências técnicas e ao que era proposto pelas instituições financeiras internacionais. Outrossim, a fidelidade ao ideário neoliberal, “cuja ideia-força de efeito letal é a de fazer crer que não há outra saída para a humanidade senão curva-se à férrea lógica do mercado” (Bianchetti, 2001, p. 9). Essa ideia de supremacia do mercado como a única solução viável para todos os desafios enfrentados pela humanidade torna-se problemática pois reduz todas as questões complexas da sociedade a uma única solução.

Além disso, esse comprometimento com os princípios do neoliberalismo torna-se uma poderosa influência sobre a tomada de decisões econômicas, implicando que qualquer tentativa de se desviar da lógica do mercado está fadada ao fracasso. Assim, promover essa ideia gera efeitos que moldam a sociedade, agravando as desigualdades em nome do lucro e da eficiência econômica. Conseqüentemente, o neoliberalismo como ideologia econômica, aumenta as disparidades ampliando ainda mais as lacunas entre os ricos e pobres e o lucro e a eficiência são apresentados acima de tudo.

A esse respeito, observamos que o governo do presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) do PSDB - Partido da Social-Democracia Brasileira, é marcado por reformas constitucionais e privatizações, além disso, o modelo neoliberal se destaca no governo de FHC. Outro ponto de destaque é que o governo de FHC apresentou o Planejamento Político Estratégico no qual era orientado pelo BM, onde “encontra no Brasil o terreno profícuo para implantar as suas ideias para a educação, passa de prestador de dinheiro a formulador de políticas para o país” (Souza; Silva; Ludwing, 2018, p. 208). Em resumo, o governo de FHC foi caracterizado por uma forte influência do neoliberalismo adotando políticas alinhadas com as ideias e princípios das instituições financeiras internacionais. Sobre essa questão, Araújo (2007, p. 56) destaca que:

A educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou na filantropia. Por isso é possível afirmar que na área educacional a sua dimensão mais profunda é a privatização do pensamento pedagógico. Ela foi efetivada pelo governo ao adotar as teses neoliberais e do mundo dos negócios, veiculadas pelo Banco Mundial, como pensamento educacional de Estado.

É importante observar que essa visão destaca como ocorre a tendência de privatização no campo educacional aliada aos objetivos neoliberais. Além do mais, essa privatização prioriza os resultados quantificáveis, levando a uma ênfase excessiva em uma educação centrada em testes padronizados e na preparação desses alunos para que tenham desempenho, em vez de promover o pensamento crítico, assim, molda cada vez mais para uma visão direcionada para o mercado.

Ademais, os anos de 1996 a 2001, são permeados por reformas educacionais, a exemplo, têm-se a homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, pela Lei nº 9.424 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério (FUNDEF), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foi uma reforma curricular sequenciada nos anos de 1997, de (1ª a 4ª série), 1998 de (5ª a 8ª série), 2000 (Ensino Médio) e o Plano Nacional da Educação (PNE) (Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Para Jacomeli (2011, p. 124), “no âmbito do sistema escolar essa, “selva” de legislação aprovada em 1996 possibilitou que o governo federal centralizasse em suas mãos a definição das políticas educacionais, mas descentralizando a execução para Estados e municípios”.

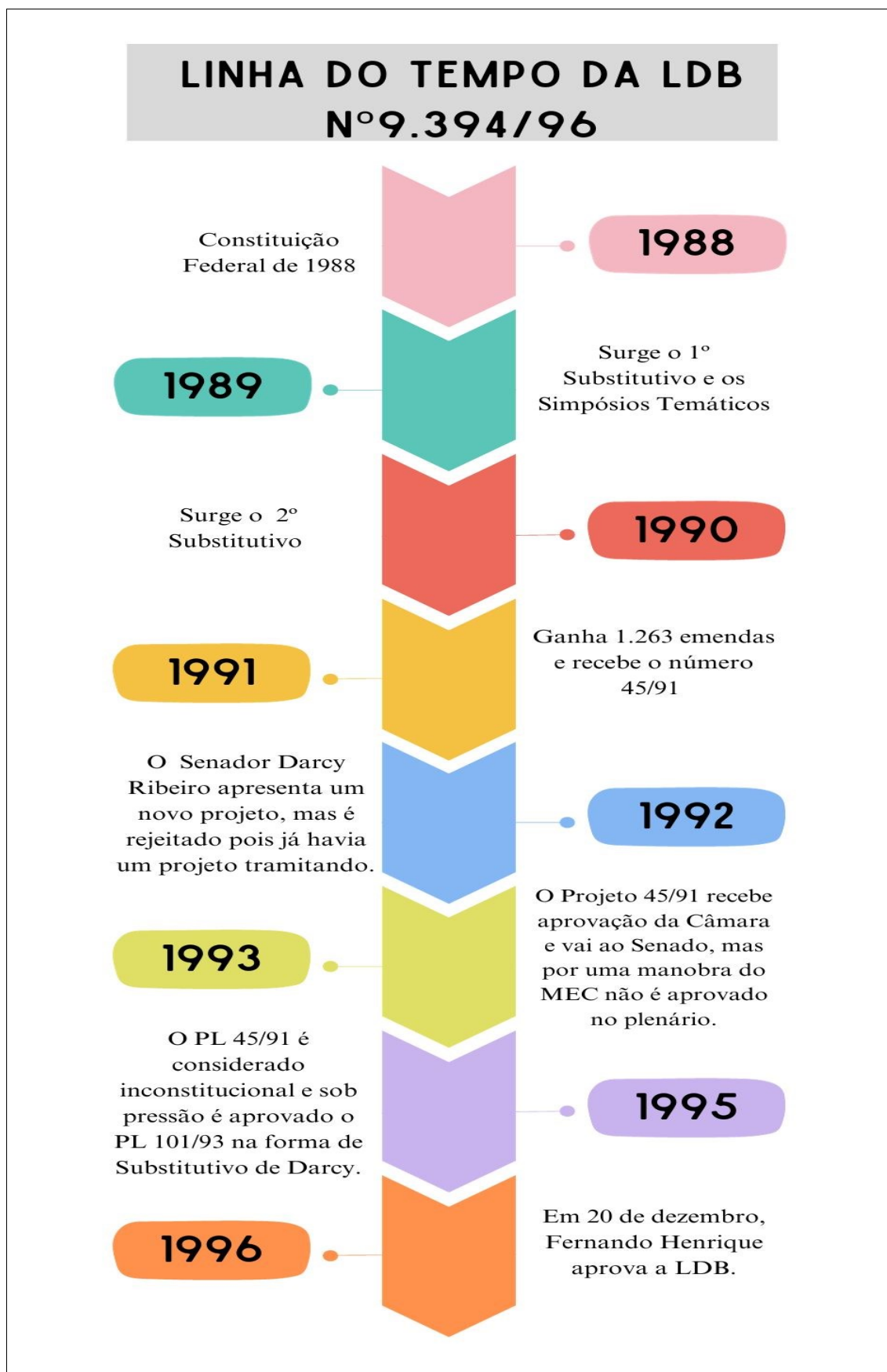
Em suma, essas reformas proporcionaram que o governo definisse quais seriam as metas educacionais, mas obrigando os estados e municípios a garantirem a flexibilização necessária de acordo com as suas realidades locais, o que na prática agravou ainda mais as desigualdades educacionais em todo o país.

Sobre a nova LDB nº 9.394/96, podemos destacar que a sua trajetória de construção até a sua promulgação em 20 de dezembro de 1996 foi permeada por tensões e correlações de força que disputavam de um lado uma educação laica e de qualidade para todos os brasileiros e do outro lado, os que defendiam os interesses do ensino privado. Assim, durante a sua construção houve intensas concessões para reconciliar os interesses conflitantes o que refletiu em um delicado equilíbrio na promoção de uma educação pública como direito fundamental, mas também na incorporação das instituições privadas no sistema educacional brasileiro.

Além disso, a LDB nº 9.394/96 apenas “oficializou o que já vinho sendo implantado através de acordos com o BM” (Pereira; Moura, 2006, p. 19). Assim, a LDB nº 9.394/96 refletiu os compromissos com acordos reforçados com as instituições financeiras internacionais, uma vez que promoveu o alinhamento das políticas educacionais pelo que era recomendado pelo BM. Dessa forma, compreende-se que conciliar interesses e perspectivas diversas reflete as complexidades inerentes à política educacional no Brasil.

Outrossim, como o Brasil sendo um país em desenvolvimento, recorreu a inúmeros empréstimos e muitos desses empréstimos estavam condicionados as reformas incluindo o setor educacional para melhorar a qualidade, a eficiência e a sustentabilidade financeira. Essa condicionalidade gerou inúmeros desafios em homologar essas políticas de acordo com as necessidades e prioridades do país. A seguir, pode-se observar a Figura 4 com a linha do tempo sobre esse processo de construção da LDB nº 9.394/96.

Figura 4 - Linha do tempo da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.



Fonte: Nossa autoria a partir de Jung e Fossatti (2018).

Compreende-se que “a conjuntura em que entra em vigor a nova LDB se assenta em significativas transformações da base material da sociedade” (Saviani, 2006, p. 232). Nesse sentido, observa-se que a promulgação da LDB nº 9.394/96 gerou um impacto no sistema educacional brasileiro uma vez que estabeleceu bases legais para a educação em todo o país e trouxe várias mudanças em relação a legislação anterior. Além disso, “pensava-se em explicitar o sentido da expressão “diretrizes e bases”, reconstituir o seu histórico e destacar a sua importância para a educação, concluindo com a apresentação das exigências que se deveria levar em conta na elaboração da nova LDB” (Saviani, 2006, p. 36).

Em resumo, a elaboração da LDB nº 9.394/96 foi um processo que visava a estruturação, a organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro como parte de um projeto que levaria a suprir as necessidades e aspirações da sociedade brasileira. Além disso, a LDB de 1996 representou uma tentativa de equilibrar diferentes visões e interesses sobre a educação no Brasil. Portanto, ainda que de forma contraditória trouxe aspectos das lutas dos educadores, como por exemplo, a educação como direitos de todos e a laicidade. Assim, ainda que existam contradições na LDB que refletem as complexidades do sistema educacional brasileiro torna-se necessário compreender que todas essas reformas educacionais, preconizavam o que tinha sido determinado pelo BM.

No tocante ao que se refere ao FUNDEF, Pinto (2002, p. 115), em seu estudo sobre o Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002), destaca que o objetivo era de:

Que nos dez anos seguintes à aprovação da Constituição, os poderes públicos deveriam aplicar, pelo menos, a metade dos recursos vinculados pela CF ao ensino na universalização do ensino fundamental e na erradicação do analfabetismo. E aqui a mudança foi profunda pois, com a nova redação, a União que nunca cumpriu esse artigo, teve reduzida a sua responsabilidade, assim como foi retirado do texto constitucional (cerca de 18 milhões de pessoas com 10 anos ou mais, em 2022) e de assegurar o ensino fundamental para aqueles que a ele não tiveram acesso pela via dos programas presenciais de educação de jovens e adultos.

Entretanto, essa troca de responsabilização gerou uma iniciativa de municipalização de várias regiões pobres do país visando o recebimento de repasses por número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Logo, essa captação de recursos financeiros vinculada ao número de alunos matriculados gerou uma série de desafios e dilemas, pois os investimentos variavam significativamente entre os municípios, impactando na qualidade do ensino para todos.

Outro ponto desafiador foi o de que trouxe problemas imensuráveis para a própria valorização do magistério, uma vez que tinha como objetivo o de garantir salários mais justos e melhores condições de trabalho, porém, o resultado foi que os salários e as condições de trabalho dependiam das políticas educacionais empregadas por cada estado e município, o que muitas vezes não chegava a suprir as necessidades básicas dos professores. Além disso, as desigualdades nas políticas locais só agravavam as péssimas condições do trabalho dos professores e deixava ainda mais distante a promessa de valorização do magistério.

Em suma, a extinção do FUNDEF já estava prevista para o ano de 2006, no entanto, não se sabia o que viria a acontecer sem o fundo e como os municípios conseguiriam manter o ensino fundamental em suas redes de ensino. Consequentemente, o resultado da extinção do FUNDEF foi o agravamento dos problemas das políticas educacionais públicas. Em relação aos PCNs, sua organização era dividida em:

1 - Ensino Fundamental

Primeiro e Segundo Ciclo - 1ª a 4ª série, Terceiro e Quarto Ciclo - 5ª a 8ª série, compostos por 10 volumes sendo estes:

- Introdução aos PCNs: Estrutura e objetivos.
- Disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física.
- Temas Transversais: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual.

2 - Ensino Médio

- Parte I- Bases Legais.
- Parte II- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
- Parte III- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.
- Parte IV- Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A elaboração dos PCNs contou com a assessoria técnica do espanhol César Coll, idealizador da reforma educacional espanhola. Em entrevista realizada na cidade de Barcelona em 2 de junho de 1999, pelos professores Jean Lauand e Elian Allabi Lucci, César Coll, quando questionado se a reforma curricular brasileira ficou semelhante ao sistema espanhol, este respondeu:

Não pode ser semelhante, porque as realidades são diferentes e os objetivos são diferentes: os PCNs não são um currículo prescritivo oficial, são, antes, um referencial de currículo. Já na Espanha, há o que se chama aqui "*diseño curricular base*" que estabelece, em nível normativo, o mínimo que deve ser ensinado para todo o Estado Espanhol e depois, cada *comunidad autónoma* concretiza seu currículo oficial com caráter prescritivo. Trata-se, portanto, de casos totalmente diferentes; sim, podem ter elementos comuns como têm os PCNs do Brasil e o currículo espanhol, como podem ter com outras muitas propostas curriculares do resto do mundo, na medida em que compartilham princípios psicopedagógicos, algumas opções curriculares do construtivismo e a opção por um currículo aberto e pela importância de elaborar projetos educativos nas instituições, pela consideração de diversos tipos de conteúdo, pela ênfase na autonomia dos centros para empreender adaptações que permitam atender à diversidade de interesses. Mas todos estes são princípios que estão presentes não só nos PCNs e no currículo espanhol, mas na maioria dos países que modernizaram recentemente seus currículos.

Observa-se que César Coll, enfatiza que os PCNs não são prescritivos e que servem com o propósito de orientação para que os Estados e Municípios se adequem de acordo com as suas realidades. Sobre essa questão, podemos observar no texto introdutório do documento quando se definiu como sendo:

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. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (Brasil, 1997, p. 13).

Nesse sentido, os PCNs se encaminhavam para as políticas neoliberais que reforçavam a necessidade de formar indivíduos flexíveis e produtivos para o mercado de trabalho. No entanto, a uniformização de determinados conteúdos, só preconizava o engessamento do papel do professor. Ademais, quando analisamos os direcionamentos dos PCNs para as diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, História, Artes, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Inglesa, observamos o que podemos definir como sendo dois caminhos: o que era esperado e o que era a realidade.

A exemplo, pesquisas como a de Lana de Souza Calvacanti (1999), ao analisar as propostas curriculares de Geografia, destaca que as orientações dos PCNs não foram suficientes para atender os objetivos do que era determinado para a escola e para a Geografia escolar. Nesse sentido, alguns fatores podem ser observados, como por exemplo, a fragmentação dos conteúdos da Geografia em unidades temáticas, o que gerou a desconsideração da realidade local e regional.

No mesmo caminho, Darido *et al.* (2001) destacam que as propostas dos PCNs para a área da Educação Física apresentaram pontos importantes, como, a inclusão de todos os alunos, sem discriminação, no entanto, ainda se apresenta como uma proposta isolada e que necessitaria ser revista por todos os atores envolvidos. Logo, é válido ressaltar que a Educação Física é uma disciplina que está em constante evolução e por tanto, vai muito além de atividades motoras, por isso, deve ser adaptada de acordo com o seu contexto educacional.

Já para a autora Denise Lino de Araújo (2001), ao analisar a sequência de atividades para a Língua Portuguesa, destacou a existência de conflitos, principalmente pelos PCNs serem um documento norteador, o que iria na contramão ao desejo da busca pela pluralidade e diferença. Coadunando com essa ideia, Manoel Pereira de Macedo Neto (2009), ao analisar os PCNs de História, destacou que houve contradições na construção dos PCNs, principalmente quanto a necessidade da participação dos professores na elaboração do documento. Além disso, a estrutura dos PCNs favoreceu para que os professores tornassem “personagens ocultos”. Dessa forma, houve apenas a formalização do trabalho de especialistas contratados pelo MEC para a manutenção do controle do conhecimento escolar (Pereira; Moura, 2006). Desse modo, seria necessário que as diretrizes curriculares fossem alinhadas com a prática docente e que atendessem as necessidades específicas dos alunos, o que não aconteceu.

Em síntese, posicionamentos como estes em relação aos PCNs para as diferentes áreas do conhecimento foram levantados por professores que sentiram a necessidade de serem ouvidos e compreendidos que não bastava apenas apresentar Diretrizes Curriculares que não fossem condizentes com o contexto educacional e que sua construção deveria ser através de um processo colaborativo e participativo, proporcionando dessa forma uma educação contextualizada e mais inclusiva, além disso, as vozes dos professores se torna essencial pois estes enfrentam diretamente os desafios e as dinâmicas das salas de aulas. Logo, a busca em estabelecer padrões nacionais para o ensino só reforçava as críticas sobre a aplicabilidade prática em contextos educacionais diversos.

Por conseguinte, têm-se a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Pinto (2002) destaca a importância desta lei por ela ter definido para a próxima década (2001-2010) as metas e os objetivos que cobriram etapas e modalidades da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Assim, o plano enfatizou a necessidade de melhorar a qualidade da educação, a formação

de professores, incentivando programas de educação continuada, além da universalização do acesso à educação básica. Além disso, priorizou a inclusão de grupos vulneráveis como populações indígenas e quilombolas, pessoas com deficiência e outras minorias. Em resumo, o PNE de 2001, foi fundamental para direcionar metas para que atingissem o desenvolvimento educacional no Brasil, influenciando a alocação de recursos e elaboração de currículos, o que fez com que se destaca-se ao elencar um número expressivo de metas para as etapas e modalidades da educação. Sendo estas:

Quadro 6 - Metas para as etapas e modalidades da educação.

Etapas e Modalidade da Educação	Quantitativo de metas
Educação Infantil	26 metas
Ensino Fundamental	30 metas
Ensino Médio	20 metas
Educação Superior	35 metas
Educação de Jovens e Adultos	26 metas
Educação a Distância e Tecnologia Educacional	22 metas
Educação Tecnológica e Formação Profissional	15 metas
Educação Especial	28 metas
Educação Indígena	21 metas

Fonte: PNE (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Dessa forma, o cumprimento ou não dessas metas caberia ao próximo governo. Além disso, muitas dessas metas, apresentavam um maior impacto financeiro, o que ocasionou o veto de muitas delas por apresentarem a “implicação de um aporte adicional de recursos, por parte do governo federal” (Pinto, 2002, p. 123). Em suma, o financiamento das metas teve que competir com outras prioridades governamentais, o que tornou que a alocação insuficiente de recursos trouxessem inúmeros desafios para o cumprimento das metas do PNE de 2001. Assim, houve a priorização apenas das metas que eram viáveis dentro das restrições financeiras existentes e as metas que teriam o comprometimento de recursos financeiros substanciais não eram prioridade no governo.

Com o fim dos mandatos de FHC, o Brasil elegeu por dois mandatos seguidos, Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) e (2007-2010) do PT- Partido dos Trabalhadores. Em seu primeiro discurso como presidente da República, Lula proclamou, “Mudança. Esta é a palavra-chave, esta foi a grande mensagem da sociedade brasileira nas eleições de outubro...” (Lula *apud* Vieira, 2015, p. 696). Dessa forma, o primeiro e o segundo mandato de Lula foram determinados com várias políticas e iniciativas para melhorar a qualidade da educação brasileira, entre elas:

- Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES e o Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes- ENADE;

- Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o Programa Universidade Para Todos- PROUNI e o Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005, que regulamentou a implantação do PROUNI;

- Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 que definiu o Ensino Fundamental de 9 anos e que foi retificada pela Lei nº 11.274 de, de 6 de fevereiro de 2006, instituindo o ensino fundamental de 9 anos;

- Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB em substituição ao FUNDEF;

- O Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado;

- O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispôs sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação;

- O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelece Diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFET;

- A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

Como podemos observar, as políticas educacionais no governo de Lula podem ser caracterizadas “por políticas ambivalentes que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores” (Andrade, 2009, p. 208). Além disso, essas políticas representaram um período de transformação significativa para o sistema educacional brasileiro.

Outrossim, a efetivação de políticas educacionais pensadas para uma população que sempre foi excluída, gerou um impacto positivo na vida dos brasileiros, especialmente na área da educação. Assim, a efetivação de políticas inclusivas e bem-sucedidas criou uma base sólida de apoio para o PT e foi determinante para que o governo seguinte, seguisse sob o comando do PT.

Em sequência, têm-se o governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2014) e (2015 até 31 de agosto de 2016). Dilma Rousseff deu continuidade às políticas educacionais do governo do seu antecessor, Lula. O governo de Dilma continuou a investir em políticas educacionais que priorizavam o fortalecimento da educação básica, a alfabetização, a inclusão, o acesso ao Ensino Superior. As políticas de seu governo refletiram o compromisso com a educação como a principal ferramenta para o desenvolvimento social e econômico do país, seguindo os princípios estabelecidos pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva. Assim, alguns pontos merecem destaque, entre eles:

- Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas;

- Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec);

- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação-PNE;

Por conseguinte, em 1º de janeiro de 2015, inicia-se o segundo mandato da presidenta da República Dilma Rousseff, com a vitória apertada em 2014, refletindo a divisão política e social que o Brasil estava enfrentando nesse período. Além disso, o segundo mandato de Dilma foi caracterizado por uma vitória eleitoral de tensão e protestos populares criando um ambiente desafiador para o governo e para a sociedade brasileira como um todo. A oposição no Congresso Nacional dificultou a implementação de políticas e reformas e para tentar controlar a crise econômica, Dilma cometeu o que o autor Guilherme (2017, p. 10) chama de:

“Erro fatal” de tentar refazer o pacto com a elite financeira ao nomear o neoliberal Joaquim Levy para o Ministério da Fazenda e anunciar um programa de ajuste fiscal com grandes cortes no orçamento. O resultado foi que a oposição aumentou as críticas de “estelionato eleitoral” contra a presidenta que agora também vinham da base progressista que a reelegeram. Sua popularidade despencou para não mais se recuperar.

O resultado disso foi uma onda de insatisfação e conseqüentemente foi instaurado o processo do golpe parlamentar e empresarial no ano de 2016 que aprovou o *impeachment* da presidenta eleita de forma democrática. A alegação foi de crime de responsabilidades fiscal, no entanto, houve questionamentos se as ações da presidenta configuravam um crime de responsabilidade passível de *impeachment*. O *impeachment* aprofundou as divisões políticas no Brasil com acusações de manipulação fiscal e relevação de escândalos de corrupção em empresas estatais como a Petrobrás- Petróleo Brasileiro S/A. Os partidos políticos de oposição argumentaram que a presidenta havia cometido crimes fiscais, essas acusações foram a base para o pedido de *impeachment*. O Brasil foi dividido por aqueles que apoiavam o governo de Dilma e aqueles que eram contra. No entanto, a esse respeito, Freitas (2018, p. 15) destaca que:

Combalida ao final de treze anos no poder, a coalizão petista foi vencida por esta “nova direita” que, associada a outras vertentes políticas, organizou com apoio jurídico, parlamentar e midiático o golpe de 2016, por dentro da “democracia liberal”, corroendo suas instituições.

A ascensão da nova direita no Brasil foi complexa e o PT que esteve no poder por treze anos, presenciou as manobras políticas orquestradas. Os movimentos e lideranças políticas de orientação conservadora se fortaleceram durante esse período. Logo, no dia 31 de agosto de 2016, a democracia sofre um grande golpe, pois a condução do processo de *impeachment* foi na prática um golpe contra um governo democraticamente eleito. Outrossim, a mídia desempenhou um papel fundamental para moldar a percepção pública sobre o governo, contribuindo para a polarização do país.

Com a aprovação pelo Senado, Dilma foi removida do seu cargo de presidenta e seu vice, Michel Temer assume no seu lugar e rapidamente inicia uma agenda de desmonte em todos os setores do país. As reformas do governo Temer foram altamente controversas, como por exemplo, os cortes dos gastos públicos em diversas áreas, incluindo educação e saúde. Além disso, Temer promoveu um programa de privatizações, vendendo empresas estatais para o setor privado, incluindo os serviços de energia e saneamento.

No campo educacional, os autores Uczak, Bernadi e Rossi (2020, p. 7) descrevem que “a gestão democrática passou a conviver cada vez mais com práticas gerencialistas e com a ampliação da influência do setor privado mercantil na elaboração de políticas, do seu conteúdo e execução”. Assim, compreende-se que a presença de práticas gerencialistas e a influência mercantil representaram desafios para uma gestão democrática, principalmente pelas tomadas de decisões com base em critérios financeiros e por não levar em consideração as necessidades da população.

Em suma, desde o golpe de 2016, a educação passou por um processo de retrocesso e novas políticas educacionais foram englobadas para que se consolidasse, a saber, a política curricular que compõe o eixo de investigação desta pesquisa, denominada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Logo, houve a influência do terceiro setor (organizações não governamentais e instituições filantrópicas) para que a BNCC fosse implementada às pressas, impulsionada por pressões desse setor, mesmo quando diferentes instituições educacionais e entidades apresentavam-se contrárias ao documento final, como por exemplo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A falta de participação democrática na elaboração da BNCC e a padronização excessiva do ensino, são as expressões críticas dessas entidades educacionais e dos professores.

Nesse sentido, observamos que as “reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que não dialoga com os principais envolvidos- professores, alunos, comunidade escolar- e apresenta-se como uma afronta à democracia” (Peroni; Caetano, De Lima, p. 418). Dessa forma, políticas que impõem currículos padronizados, ignoram e desvalorizam o conhecimento prático dos professores e negam as necessidades reais das escolas e dos alunos.

Portanto, torna-se necessário a inclusão de todos os envolvidos no contexto educacional para que as políticas educacionais possam dar voz as necessidades da sociedade. Assim, ao considerar as diferentes necessidades e realidades dos envolvidos, as políticas educacionais podem ser moldadas de modo a atender a sociedade brasileira. Além disso, uma verdadeira transformação educacional deve ser construída com base na participação democrática, valorizando os conhecimentos, as experiências dos principais envolvidos, além de levar em consideração a realidade das escolas e dos alunos promovendo dessa forma espaços de diálogos e poder garantir políticas que sejam verdadeiramente eficazes, inclusivas e relevantes para a comunidade educacional do país.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): contextos e prescrições

Nesta seção, apresenta-se os processos de construção e implementação da BNCC, bem como as influências do terceiro setor para que a Base pudesse se tornar uma realidade na reestruturação da política educacional brasileira. Além disso, destaca-se como a BNCC assemelha-se ao modelo curricular americano denominado de *Common Core* e os possíveis riscos de uma padronização curricular, logo, torna-se ainda necessário analisar algumas concepções sobre o currículo escolar e como este pode ser um instrumento de poder nas mãos daqueles que podem definir os rumos da formação dos indivíduos.

Dessa forma, a BNCC apresenta-se como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 07, grifo do autor). Logo, podemos observar uma afirmação controversa, pois a definição de um conjunto único de aprendizagens consideradas “essenciais” pode levar a uma padronização excessiva do ensino, sem considerar as particularidades regionais e culturais do país.

3.1 Por que uma BNCC?

O processo de elaboração da BNCC foi pautado em alguns documentos oficiais, como evidencia a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) que define em seu art. 210, 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” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que define em seu art.26, que os currículos da educação básica “devem ter base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por parte diversificada” (Brasil, 1996).

Logo, observamos que mais dois documentos tratam deste tema, são eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013, p. 4) que estabelecem as diretrizes para uma base nacional comum, “responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”. O Plano Nacional de Educação (PNE) da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (2014-2024).

Atrelado a esse contexto existe a presença e a iniciativa de sujeitos individuais e coletivos ligados ao setor privado, as Fundações e Associações do terceiro setor, foram centrais na elaboração da BNCC. Sua influência foi observada no apoio financeiro marcado pelo “discurso da “qualidade da educação para todos” [...] por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado” (Freitas, 2018, p. 56). Essa influência financeira e o discurso da qualidade favorecem abordagens orientadas exclusivamente para o mercado, uma vez que defendem a padronização curricular e sistemas de avaliações específicos.

A exemplo, empresas como a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, a Fundação CESGRANRIO, o Instituto UNIBANCO, o Instituto Natura, o Instituto Inspirare e o Instituto Ayrton Senna, empresas que fazem parte do “Movimento Todos pela Base”⁶. É notório que todo esse interesse se associa principalmente às vantagens lucrativas que toda essa política de centralização curricular proporciona.

Nesse contexto, Giaretta (2022, p. 341) destaca que “esses atores impõem modelos de governabilidade privada balizados pelo campo de incidência do mercado globalizado a partir de indicadores centrados na política de avaliação e controle pela via curricular”. Assim, as políticas educacionais podem ser influenciadas como práticas bem-sucedidas em contextos internacionais e o currículo torna-se a principal ferramenta para alinhar e promover essa abordagem padronizada e orientada em resultados. Além disso, essa governabilidade privada baseada em indicadores quantitativos e controle curricular, não leva em conta a diversidade e resulta em uma educação que não atende as necessidades individuais e locais de maneira adequada.

Dessa forma, “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica” (Freitas, 2018, p. 29). Por outro lado, esse movimento coloca a educação como mercadoria e com oportunidades para lucrar, o que influencia a promoção de políticas que favoreçam a privatização. Ademais, essa promoção da privatização, desfavorece a educação pública, uma vez que o setor privado recebe recursos públicos para oferecer serviços educacionais, enquanto as escolas públicas enfrentam a falta de recursos. Consequentemente, o envolvimento do setor empresarial na educação utiliza-se de estratégias e privilegia a formação técnica e coloca

⁶ O Movimento Todos pela Base é uma rede não governamental apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio. Fonte: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

a escola como um produto o que leva a gerar desigualdades e a exclusão do indivíduo no desenvolvimento da sua criatividade e do pensamento crítico.

Dessa forma, podemos observar como estratégia do setor empresarial para a efetivação da BNCC, a sua “entrada no PNE de 2014, pois deu um impulso muito grande ao Movimento Todos pela Base,” porque entrou com prazo para ser construída até junho de 2016 e encaminhada para o CNE” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 569). Assim, esse senso de urgência criou uma pressão para a rápida elaboração e implementação da BNCC, além disso o respaldo financeiro do setor empresarial possibilitou a visibilidade necessária que estava em torno da BNCC, aliado ainda com as perspectivas de uma abordagem curricular para o mercado e a competitividade global.

Ademais, no período compreendido entre o ano de 2015 e o ano de 2017, o Ministério da Educação (MEC) apresentou três versões da BNCC, sendo que sua última versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no início do mês de abril de 2017. A BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017 e a do Ensino Médio em dezembro de 2018. Ou seja, existem duas BNCC, rompendo principalmente com o princípio de unidade da Educação Básica que está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Assim, esses dois conjuntos de diretrizes curriculares podem gerar desafios na articulação das etapas, além da própria disparidade da inconsistência dos objetivos educacionais em todo o país. Logo, a partir da homologação, tornou-se referência obrigatória na elaboração dos currículos da educação básica. Isso significa que as escolas de todo o país são obrigadas a seguir as diretrizes da BNCC ao planejar e desenvolver os seus conteúdos educacionais.

Além disso, como documento normativo, a BNCC define conhecimentos, habilidades e competências que os alunos devem adquirir ao longo de sua trajetória escolar, o que impõem que os professores sigam as orientações para atingir os objetivos de aprendizado determinados nas diferentes áreas do conhecimento. Porém, isso na prática ocasiona o ajuste constante, pois a realidade encontrada na sala de aula não é a que está idealizada na BNCC. Além do mais, os alunos são testados de acordo com os padrões estabelecidos na BNCC. A seguir, para compreendermos melhor como ocorreu esse processo de concepção e homologação da BNCC, apresentamos a Figura 5 com a linha do tempo detalhada com os marcos da sua elaboração.

Figura 5 - Linha do tempo com os marcos da elaboração da BNCC.



Fonte: Nossa autoria.

Essa linha do tempo representa o processo complexo que culminou na homologação da BNCC, transformando-a em um documento oficial que orienta o ensino nas escolas brasileiras. No entanto, analisando a formulação da BNCC, elencamos o que Cássio (2019, p. 26), destaca como “três senhas” que tentam legitimar a BNCC, sendo elas:

A Base é fruto de ampla participação social, tendo sido coletadas, no processo de sua construção, mais de 12 milhões de contribuições na consulta pública à primeira versão e outras milhares de contribuições nas etapas subsequentes (seminários estaduais e audiências públicas); A Base é um mecanismo promotor de igualdade educacional, e consagra o direito de aprender no Brasil; a Base ajuda a superar a fragmentação das políticas educacionais, contribuindo para fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas de governo como balizadora da qualidade da educação.

Sobre essas afirmações, observa-se que essas senhas tentam destacar o caráter inclusivo e participativo da BNCC como um documento central para a educação no Brasil. Outrossim, destacamos o que Cássio (2019, p. 27) enfatiza como sendo “Três enganos da BNCC”, começando pelas “12 milhões de contribuições”.

Há um problema de escala na afirmação de que as contribuições à consulta pública sobre a BNCC seriam numericamente iguais a 5,78% da população brasileira. É como se cada professor atuante no Brasil contribuísse mais de cinco vezes com a consulta. A análise de micro dados da consulta pública, obtidos via Lei de Acesso à Informação (Lei n. 12.527/2011), mostra que o número total de contribuintes únicos da consulta é 143.928. Logo, entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de “contribuições” divulgadas há uma diferença de 8.400%.

Essa discrepância entre os números divulgados e os dados reais destaca uma falta de clareza e questiona a validade e confiabilidade do processo de consulta, levando dessa forma dúvidas sobre a integridade dos resultados da BNCC. É inegável que o objetivo era de criar a falsa ilusão da contribuição da sociedade brasileira, visto que a BNCC precisava vim como a única solução para superar os problemas da educação básica no país. Ademais, essa amplificação exagerada do número de contribuições foi usada como estratégia para moldar as percepções e influenciar as facilidades da BNCC, uma vez que também minimizaria as controvérsias em torno dessa normativa.

Além disso, tal roupagem garantiria o viés de construção democrática e participativa. Atrelado a esse panorama, a aprovação da BNCC foi realizada em meio a um contexto do golpe de 2016 que ocasionou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, eleita de forma democrática pela sociedade brasileira. Assim, a aprovação da BNCC ocorreu em meio a um cenário político complexo e onde a educação se tornou um setor vulnerável a cortes e reformas, além do que o país como um todo estava passando por mudanças drásticas nas políticas governamentais.

Logo, torna-se necessário compreender que logo após o golpe, houve a posse do governo provisório de Michel Temer que não se absteve em colocar em prática uma agenda política de desmonte dos serviços públicos. Assim, ficou evidente a essência do contexto político pós-*impeachment*, uma vez que a agenda política se concentrava na implementação de reformas que beneficiavam diretamente o capital. A esse respeito, Oliveira (2016, p. 218) afirma que “e este, é síntese o propósito do golpe de 2016 e de sua natureza de classe: aplicar essas contrarreformas que beneficiam diretamente o grande capital em detrimento dos trabalhadores”. Em suma, essa agenda política aprofundou as desigualdades sociais, criando um ambiente econômico e social menos favorável para a maioria da população brasileira.

Sobre a ideia de um currículo nacional, é interessante compreender que já vinha sendo preconizada desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 90, no entanto eram menos prescritivos como é a BNCC. Enquanto os PCNs ofereciam uma orientação mais flexível na abordagem educacional, a BNCC criou uma estrutura

curricular padronizada, uniforme e descritiva o que define especificamente o que deve ser ensinado em cada etapa do ensino. De acordo com Galian, Pietri e Sasseron (2021, p. 11):

A centralidade da aprendizagem nos PCNs apontava para um professor capaz de fazer escolhas de conteúdo e forma a fim de apoiar a construção de sentido para o que se aprende e a participação crítica no mundo, na BNCC isso remete a um professor em busca de caminhos metodológicos diversificados que resultem em bons desempenhos dos estudantes, em grandes avaliações, supõe-se. **Ele não “precisa” se preocupar com as escolhas de conteúdo- a BNCC já o fez-**, precisa encontrar um meio de aprimorar sua performance e a de seus alunos (grifo nosso).

Em resumo, enquanto os PCNs enfatizavam a construção ativa dos conhecimentos dos alunos e o professor tinha a liberdade de adaptar o currículo, na BNCC o professor é visto mais como um executor do currículo. Desse modo, pode-se perceber que nos PCNs o professor tinha a responsabilidade de escolher os conteúdos e de poder adaptar o currículo as necessidades do aluno. Já a BNCC define quais conteúdos os estudantes devem aprender o que torna por fortalecer uma padronização curricular. Assim, pode-se perceber que diferente dos PCNs a BNCC impõe o que deve ser ensinado, tirando a autonomia do professor e o descaracteriza de seu papel como sujeito protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a ênfase na performance e avaliação cria uma pressão para que o professor garanta que os alunos atinjam as metas específicas vinculadas as avaliações padronizadas e métricas, o que por sua vez, pode limitar a diversidade de abordagens pedagógicas.

Para Macedo (2019, p. 41), “ainda que tenha sempre havido algum nível de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo território nacional”. Antes da BNCC o Brasil sempre teve diretrizes gerais para o currículo, no entanto, esses documentos ofereciam orientações gerais e as escolas tinham um grau específico de autonomia para decidir sobre os métodos de ensino. Além do mais, esse grau de autonomia permitia que a capacidade de adaptar os currículos às necessidades locais e regionais dos alunos.

Em resumo, a centralização curricular no Brasil envolve uma série de desafios uma vez que o Brasil é um país com diferenças socioeconômicas marcantes entre as regiões, apresentando grandes desigualdades sociais, além disso, decidir o que deve ser ensinado a nível nacional, silencia e limita a liberdade pedagógica dos professores na capacidade de adaptar o ensino as necessidades reais do aluno, uma vez que vincular as necessidades específicas dos alunos a um currículo nacional tão rígido, desconsidera a

experiência dos professores que lidam diretamente com os desafios dos alunos. Assim, os defensores da BNCC argumentam que ela serve como uma estrutura básica, onde,

[...] pode ser modificada nos estados, incluindo outros conteúdos, no entanto, isso é enganoso. Primeiro, porque não há educação de tempo integral cuja escala permita aos estados irem além do básico em escala significativa de escolas, segundo, porque há um sistema de avaliação nacional que é construído sobre o que está definido como “básico”, e dessa forma o que for acrescentado pelos estados não é incluído nas avaliações nacionais (Freitas, 2018, p. 84).

No entanto, indaga-se sobre até que ponto os estados podem ir além do básico sem comprometer a uniformidade defendida na BNCC em todo o país? É importante destacar que, por existir um sistema de avaliação nacional, limita que os estados possam ampliar os seus currículos além do que já é posto como básico, uma vez que qualquer conteúdo adicional incluído pelos estados não seria considerado nas avaliações padronizadas. Além disso, essa flexibilidade limitada desconsidera a disponibilização de recursos para esses enriquecimentos curriculares, uma vez que muitas escolas não têm o apoio necessário para seguir o currículo nacional, seja pela falta de recursos, infraestrutura ou até mesmo pela falta de formações adequadas. Portanto, compreende-se que as limitações para expandir o currículo além do básico na BNCC não estão relacionadas apenas às avaliações de larga escala, mas também a falta de recursos adequados para atender a educação de um país tão diversificado como o Brasil.

Outro ponto que merece destaque é a ênfase dada as competências que devem ser alcançadas por todos os estudantes brasileiros. Na BNCC, competência é definida como sendo a,

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 10).

Portanto, a competência para a BNCC, busca preparar o estudante para as demandas do mundo do trabalho e resolução de conflitos que permeiam a sociedade. No entanto, esse objetivo não seria nocivo se a educação não fosse reduzida a uma mercadoria sem considerar as dimensões humanas e sociais. Logo, quando a educação é tratada como uma mercadoria, há uma tendência para a padronização do ensino e isso significa que os conteúdos serão focados apenas para a realização de avaliações também padronizadas, além disso, a competência destacada pela BNCC nega as oportunidades educacionais igualitárias, uma vez que privilegia aqueles que podem pagar por uma educação de alta qualidade.

Assim, é importante a preocupação lógica para preparar o aluno para o futuro, no entanto, quando a educação se reduz especificamente para o mercado de trabalho, deixa de cultivar habilidades sociais, emocionais e criativas que promovem o desenvolvimento humano e para a aprendizagem contínua, pois habilidades sociais, emocionais e criativas são fundamentais para uma qualidade de vida dos alunos, além do que é crucial que os alunos desenvolvam a capacidade de aprender continuamente para um mundo em constante transformação.

Para as autoras Tarlau e Moeller (2020, p. 595) o que fica evidente é que “a BNCC era um meio para atingir um fim: tornar-se o mais importante ator educacional no Brasil”. Assim, nas palavras das autoras, a BNCC não é apenas um documento educacional, ela perpetua as diretrizes que reforçam a ideia de garantir uma educação de qualidade e dessa forma promover a educação integral dos estudantes e isso centraliza e domina o currículo criando uma uniformidade educacional, além do que representa e força uma visão do que deve ser a educação no Brasil. Outrossim, a BNCC representa uma estratégia para centralizar e dominar o cenário educacional, uma vez que padroniza o currículo e homogeneiza a educação brasileira desconsiderando a diversidade regional e cultural e limitando uma possível flexibilidade.

Em resumo, a centralidade da aprendizagem, defini principalmente qual deve ser o papel do professor, definido dessa vez como um mero executor dos conteúdos. Nas palavras dos autores Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 71):

A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar. Decisões que deveriam se fundar nos pilares constitucionais de uma sociedade plural e comprometida com a não discriminação e com os valores sociais do trabalho.

Dessa forma, a BNCC limita a autonomia e a diversidade curricular das escolas, o que torna toda essa centralização de decisões curriculares, negligenciando as realidades e as necessidades específicas das escolas. Além disso, existe o reforço de atingir os objetivos em resultados quantitativos nas avaliações de larga escala, o que torna por deixar lacunas no desenvolvimento do indivíduo. Outrossim, a falta de flexibilidade torna-se problemática uma vez que o Brasil apresenta áreas geográficas, sociais e culturalmente diversas e a BNCC ao ser aplicada uniformemente ignora essas nuances o que gera uma desconexão entre o currículo escolar e a realidade dos alunos.

Diante do cenário de constituição da BNCC, as principais associações de pesquisa brasileiras se apresentaram contrárias à BNCC. Destacamos aqui, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), na qual apresentaram na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada em Florianópolis no ano de 2015, o documento “Exposições de motivos sobre a BNCC”, conforme as referidas associações existe no documento da BNCC: 1. Diversidade versus uniformização; 2. Nacional como homogêneo: um perigo para a democracia; 3. Os entendimentos do Direito à Aprendizagem; 4. Conteúdo não é a base; 5. O que não se diz sobre as experiências internacionais; 6. Gestão democrática versus responsabilização; 7. A Base e a avaliação; 8. Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa; 9. Metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição” (ANPEd; ABdC, 2015, p. 1- 9).

Em suma, é possível compreender que a preocupação se baseia não apenas o conteúdo curricular, mas também as implicações amplas no papel dos professores, na gestão democrática e na diversidade educacional, uma vez que homogeneizar a educação em um país tão diverso suprimi as especificidades regionais. Além disso, outras instituições acadêmicas se posicionaram contra a BNCC, a saber, a ANFOPE, onde emitiu uma nota em setembro de 2017, onde destacava o Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e sua implementação. É importante destacar que a ANFOPE participou das cinco audiências organizadas pelo CNE para discussão sobre a BNCC e que a entidade já questionava, “o processo de produção que privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos” (ANFOPE, 2017, p. 2).

Assim, a ANFOPE como associação ligada à formação de profissionais da educação, expressou preocupação sobre como a BNCC afetaria a formação de professores, levantando questões sobre a adequação dos currículos de formação de professores aos novos padrões da BNCC. Na mesma nota proferida ao CNE a ANFOPE destacou:

[..] com convicção. repudiar todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC. Da mesma forma, com convicção, rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação. (ANFOPE, 2017, p. 3).

A declaração enfática da ANFOPE, rejeitando não apenas o processo de elaboração e aprovação da BNCC, mas também da sua implementação, reflete uma profunda preocupação com as implicações da BNCC para o sistema educacional brasileiro, uma vez que a imposição autoritária dessa normativa curricular não é considerada adequada para as diversas realidades educacionais do país. Logo, apesar de inúmeras insatisfações pelo modo de como estava sendo organizada a BNCC, diversas vezes não foram ouvidas, ocorrendo a sua homologação e determinação de novos currículos tomando a base como referência. Nesse enfoque, ao analisarmos a BNCC, observamos que se associa ainda aos conceitos de comum e nacional de modo a encaminhar as demandas da educação. A respeito desse ponto, Hypolito (2019, p. 196) destaca que:

A definição de um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural, pois algumas vezes calarão e outras poderão ser ensurdecedoras. Pode-se caminhar para um empobrecimento curricular. A justiça curricular que seria possível com uma melhor distribuição de conhecimento, muitas vezes, precisa ser desigual. Não se pode aceitar uma escola pobre para as populações pobres.

Assim, o autor aborda uma questão crucial sobre a ideia de um currículo nacional proposta pela BNCC, pois ao buscar uma padronização curricular isso implica no empobrecimento do conteúdo educacional, além de reduzir a experiência do estudante a um ensino menos abrangente e enriquecedor. Ademais, as políticas educacionais devem atender as diferenças socioculturais e regionais do país e não apenas às exigências de um currículo nacional. Outrossim, essa abordagem padronizada promove a limitação das escolas, o que perpetua ainda mais as desigualdades sociais existentes no contexto escolar. É notável que existe o que podemos chamar de um grande “abismo” entre as escolas públicas e privadas e por esse motivo, as escolas que já têm melhores condições de qualidade, aquelas em que o quadro de professores está completo para todas as disciplinas, onde possuem uma infraestrutura adequada, tal política de um currículo único favorece somente essas escolas. Dessa forma, compreende-se que as escolas públicas e privadas estão em condições muito diferentes, logo, a imposição de um currículo uniforme sem oferecer recursos adequados amplia ainda mais as lacunas entre essas instituições, além de sobrecarregar as escolas públicas nas dificuldades adicionais em oferecer uma educação de qualidade. Sobre isso, Frangella e Dias (2018, p. 11) afirmam:

O discurso da BNCC avança na articulação discursiva em defesa da qualidade da educação em torno da definição curricular para a educação básica, significando como oportunidade de também definir o currículo da formação docente apontando para a centralidade da docência, como discurso presente ao longo das últimas décadas nas agendas políticas de currículo.

No entanto, existe o desafio de conciliar a BNCC com as diversidades regionais e culturais do país e paralelo a esse discurso de defesa na qualidade da educação, o que se observa é a responsabilização dos professores pelos resultados que devem ser alcançados, além de reduzir o trabalho do professor para a ação técnica. Dessa maneira, sendo o Brasil um país vasto e diverso com diferentes culturas e realidades socioeconômicas, o que pode ser relevante e significativo para alunos de uma região, pode não ser para outra e isso torna-se um grande desafio, uma vez que como adaptar um currículo para atender toda essa diversidade? Logo, compreende-se que é um grande desafio e ignorar isso reduz a educação a números e estatísticas. Nesse contexto, Freitas (2018, p. 83) afirma que:

A insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à aprendizagem das disciplinas básicas” é uma demanda de longa data do *status quo*, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por “educar demais a mão de obra”, levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo*.

Logo, limitar a escola à aprendizagem das disciplinas básicas, negligência e restringe o potencial dos alunos, pois a educação deve ir além de transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, a educação deve permitir que os indivíduos se desenvolvam rompendo com as barreiras das imposições advindas da classe dominante. Além disso, é crucial promover uma educação centrada no aluno, onde a educação possa ser significativa e relevante e independente da região possa ser igualitária, superando as dificuldades impostas pelas desigualdades sociais.

Dessa forma, no Brasil, o que temos são espaços de desigualdade, onde o trabalho do professor é distinto devido a extensão territorial do nosso país, aliado ainda às desigualdades sociais. Essas desigualdades se manifestam não apenas nas disparidades econômicas entre as diferentes regiões, mas também na educação oferecida em diferentes localidades, sejam elas urbanas ou rurais e isso cria um cenário onde o trabalho do professor varia significativamente e impacta diretamente a educação oferecida para os alunos. Portanto, é necessário refletir e pensar no trabalho dos professores e na construção do currículo através das relações contínuas com a escola básica na qual os professores atuam ou vão atuar. Assim, essa reflexão deve ser contínua e adaptável, levando em consideração as particularidades de cada região, além do que somente através de um esforço coletivo, envolvendo a comunidade escolar e políticas adequadas que pode tornar-se possível proporcionar uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

3.2 A importação de uma política curricular

No Brasil, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos Estados Unidos, *Common Core State Standards Initiative* (Iniciativa de Padrões Estaduais do Núcleo Comum), singularidades na denominação, mas comuns em um propósito. A primeira refere-se à política curricular em vigor no campo educacional brasileiro e define quais são as “aprendizagens essenciais” que devem ser ensinadas aos alunos. Logo, engloba todas as disciplinas que fazem parte das etapas da educação básica. A segunda, determina padrões educacionais para o ensino fundamental e médio. Sobre essa questão, Luiz Carlos de Freitas (2018) em seu *Blog do Freitas*, define o *Common Core* como “uma espécie de “base nacional comum” voltada para um núcleo central de standards (padrões) em leitura e matemática”. Para Freitas (2018, p. 92):

A reforma empresarial da educação estadunidense encontra dificuldade para provar sua eficácia, pelo menos até este momento: trata-se da ideia de um “padrão” nacional de aprendizagem, que nos Estados Unidos é conhecido como Common Core (padrões para Língua Inglesa e Matemática) e que no Brasil está sendo implantado de forma mais ampla, para todas as disciplinas da escola, com o nome de Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Podemos observar que tanto o *Common Core* quanto a BNCC definem padrões de aprendizagem que direcionam o que o aluno deve aprender, baseados em direitos de aprendizagem e habilidades e competências para cada área. Nesse sentido, podemos identificar que esses padrões buscam em atingir os objetivos de atender aos anseios das avaliações que se baseiam em dados quantitativos, além disso, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil as avaliações educacionais são administradas periodicamente para avaliar os conhecimentos de acordo com os padrões estabelecidos e isso implica no estreitamento do currículo uma vez que a ênfase é dada somente nas áreas que serão testadas. Outro ponto que merece destaque é que avaliações padronizadas tendem a padronizar a educação, desconsiderando as necessidades específicas e as necessidades individuais.

Para a autora Diane Ravitch (2011, p. 24), em sua obra “Vida e Morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação”, destaca que, “se via o sistema de escolas públicas como obsoleto, porque ele é controlado pelo governo e carrega o fardo da burocracia”. A autora destaca a sua crítica ao movimento educacional nos Estados Unidos, uma vez que existem inúmeros perigos a ênfase excessiva em testes padronizados e a comercialização da educação

pública. Ademais, sobre esses pontos, entidades como a ANPEd já apresentavam motivos pelos quais o Brasil não deveria seguir uma padronização curricular, a exemplo, temos a “Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), onde enfatiza que:

A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo *Common Core* Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena- todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países. (ANPEd, 2017, p.1).

Ao mencionar esses exemplos internacionais, a ANPEd destaca que a BNCC ao se basear nesses modelos pode enfrentar os mesmos problemas que esses países, uma vez que a redução do currículo a um foco excessivo em testes padronizados não leva em consideração os contextos locais e as necessidades dos alunos. Ademais, uma educação descontextualizada da realidade só gera riscos de se agravar as desigualdades educacionais existentes em todo o país. Outrossim, no documento “Exposição de motivos: BNCC-EM”, elaborado no ano de 2018 pela ANPEd, no tópico 9- O que não se diz sobre as experiências internacionais, a ANPEd expôs de forma clara que:

Nos EUA, em 2017, os currículos nacionais já haviam sido abandonados como política educacional pelos seus resultados avassaladores em relação à qualidade, credibilidade e equanimidade do sistema. Desde 2009, os fracassos retumbantes do *common core* (currículos unificados nacionais) americano são comentados como parte da “mais calorosamente contestada legislação educacional do país. (ANPEd, 2018, p. 18).

Dessa forma, observamos que o fracasso do *Common Core* ocorreu principalmente pela padronização e centralização do conteúdo para atender os testes. Logo, essa padronização curricular estabelecida como política educacional, coloca o que já existe de distanciamento no que se refere às condições da oferta da educação no cenário de maior desigualdade. Portanto, a implementação de padrões curriculares rígidos e centralizados, como o *Common Core* pressiona exclusivamente para que os professores ensinem para as avaliações padronizadas, o que resulta em uma educação superficial e de memorização de informações temporárias. Assim, não promove uma aprendizagem significativa e nem a possibilidade de desenvolver habilidades de pensamento crítico e criatividade.

Por essa razão, torna-se tão perigoso quando observamos que a BNCC segue o mesmo viés do *Common Core*. Na visão de Branco *et al.* (2018, p. 13), “a reforma do ensino busca, em primeiro lugar, a oferta da mão de obra, o desenvolvimento econômico e tecnológico, a modernização e os interesses do capital”. Essa natureza multifacetada das reformas educacionais, reforça os ideais neoliberais, uma vez que atendem aos interesses econômicos e corporativos e enfatiza única e exclusivamente para a preparação do mercado de trabalho. A esse respeito, Freitas (2018, p. 31) destaca que:

O neoliberalismo olha para a educação a partir da concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação.

Nesse contexto, a visão neoliberal sobre a educação é influenciada por suas crenças, pois reduz a educação como mercadoria e enfatiza o individualismo e a meritocracia, logo a educação deixa de ser um direito e passa a ser considerada como um investimento individual, pois as realizações educacionais e profissionais tornam-se o principal determinante do *status* social de uma pessoa. Além disso, a abordagem neoliberal valoriza a competitividade como um dos principais meios para o sucesso profissional e social. Ademais, conforme o autor, as escolas inseridas neste contexto são pensadas e avaliadas como se fossem empresas produtivas, e o conceito de qualidade recai nos moldes empresariais, ou seja, eficiência, eficácia e produtividade, desconsiderando os sujeitos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, a cultura institucional, o local em que a escola se encontra e as experiências dos estudantes.

Portanto, a ênfase na competição e na quantificação do desempenho, nega as nuances do ambiente escolar e responsabiliza o aluno independente das condições socioeconômicas ou das oportunidades desiguais que possa enfrentar. Além disso, reforça a ideia de um indivíduo que precisa coadunar com as necessidades do mercado de trabalho, desconsiderando toda uma formação mais humana e que busque novos conhecimentos, pois a necessidade de se manter no mercado de trabalho prevalecerá sobre a necessidade de sua formação. Consequentemente, todo esse contexto só reforçará que o poder permaneça nas mãos de poucos, da classe dominante, pois aumenta as disparidades sociais e econômicas e cria um ciclo de desigualdades onde perpetua a falta de acesso a uma educação de qualidade e a falta de oportunidades.

3.3 Currículo: percorrendo algumas concepções

Não se torna uma tarefa fácil elencarmos as concepções sobre o currículo, devido a complexidade e à diversidade de pensamentos na área educacional. No entanto, como ponto de partida iniciamos com a afirmativa de Apple (2011). Segundo o autor:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, de que algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2011, p. 71).

Ademais, essa primeira afirmativa já apresenta que o currículo é uma construção cultural e social influenciada por diversas forças e contextos, além de que reflete as escolhas de determinados grupos influenciadas por interesses de poder. Além de partir de um amplo conjunto de conhecimentos que são selecionados em vez de outros, o que torna tal seleção disputada e que engloba o controle e domínio e conseqüentemente o poder de decisão. Ademais, existe um “sentido de não-inocência, pois deve-se reconhecer a existência de um jogo de correlações de força que estabelece critérios de validade e legitimidade” (Costa, 1999, p. 41). Essa disputa reflete muitas vezes interesses divergentes que tentam controlar sejam as narrativas, ou as necessidades econômicas.

Corroborando essa ideia, Sacristán (2013, p. 17) define o currículo como “uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Logo, a definição de Sacristán (2013) sobre currículo enfatiza a natureza seletiva e que o currículo não é apenas um aglomerado aleatório de informações, ao contrário considera objetivos pedagógicos e valores sociais. Assim, pode-se compreender que currículo pode nos remeter a ideia de disciplinas escolares e o que compõe cada uma no processo de escolarização do indivíduo.

Por outro lado, é necessário compreender que o currículo é constituído das teorias curriculares. A esse respeito, Michael Young (2014, p. 201) já contextualizava essa proposição de uma teoria do currículo, ao afirmar que, “o objeto da teoria do currículo deve ser o currículo - o que é ensinado (ou não), seja na universidade, na faculdade, ou na escola”. Assim, Young argumenta que o foco das teorias curriculares deve ser o próprio currículo e isso pode ser observado na análise do que é excluído ou incluindo no processo educacional, além disso deve ser levando em conta o contexto, o que pode ser relevante para uns para outros não pode ser e isso permite contextualizar o currículo de acordo com

os interesses, características e necessidades específicas dos alunos e da comunidade onde está inserido. Portanto, cada currículo tem uma história específica, moldada por movimentos sociais e políticas educacionais que apresentam o currículo como uma construção dinâmica. Logo, Michael Young (2014, p. 201) enfatiza que o currículo sempre é:

Um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimentos poderosos”; sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa de escolarização.

Essa ideia de “conhecimentos poderosos” refere-se ao conhecimento que capacita os alunos e que não apenas memoriza fatos e isso proporciona que os alunos tenham caminhos para pensar criticamente e considerar alternativas em várias áreas do conhecimento. Desse modo, a ideia de que o autor Michael Young (2014) apresenta nos faz refletir sobre que tipos de conhecimentos poderosos são disponibilizados ou negados aos alunos. São essas possibilidades que tornam o currículo tão poderoso nas mãos daqueles que determinam o que será transmitido de geração para geração e como isso irá se tornar em novos conhecimentos. Arroyo (2013, p. 104) nos faz entender sobre isso, ao afirmar que “currículos no movimento do mercado revelam movimentos de marcha a ré, freando o movimento para frente que nas últimas décadas luta por reconhecer cada criança/adolescente, jovem e adulto sujeito de direitos, não mercadoria”. Essa afirmação de Arroyo ressalta a importância de políticas educacionais que reconheçam e respeitem os direitos individuais dos alunos, além da necessidade de oferecer a educação com um aprendizado significativo, logo deve-se ter a preocupação com o currículo e seu papel no contexto educacional, uma vez que a educação é um direito fundamental e não deve ser tratada como mercadoria sujeita às leis do mercado.

Assim, compreende-se que o currículo não é estático e o seu processo de seleção pode ser influenciado por uma variedade de fatores, refletindo as controvérsias inerentes a educação. Em resumo, as escolhas curriculares são contextualizadas e evoluem de acordo com as mudanças na sociedade. Logo, Tomaz Tadeu da Silva (2015, p. 15), explicita que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Dessa forma, as formas de seleção permitem compreender quais as diferentes perspectivas são consideradas nas tomadas de decisão dos conhecimentos que serão considerados essenciais. Dessa forma, o currículo não é neutro e muito menos não tem um objetivo, ao contrário, seu objetivo sempre perpetuará a relação de poder com os demais conhecimentos e suas necessidades. Outrossim, é fundamental reconhecer que o currículo é uma construção social complexa, pois pode ser usado como uma ferramenta que pode moldar as gerações futuras, seja para a preservação de valores tradicionais ou para a manutenção de estruturas sociais e na preparação dos indivíduos para papéis específicos na sociedade. Talvez seja por isso, que se torna um mecanismo de disputa por aqueles que insistem em determinar que tipo de indivíduo deve se formar e principalmente se esse indivíduo corresponderá aos anseios da sociedade vigente. Partindo deste pressuposto, Saviani (2020, p. 08) realiza a seguinte reflexão sobre o currículo:

O currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: educação das crianças e jovens.

Nesse sentido, ao entender o currículo como parte intrínseca ao funcionamento da escola, percebemos que ele não é separado da prática educativa, pois inclui não apenas o conteúdo ensinado, mas também os métodos de ensino, a relação professor-aluno e a cultura escolar como um todo. Dessa forma, “o currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (Costa, 1999, p. 51). Portanto, o currículo é interativo e dinâmico e deve envolver a participação de todos da comunidade escolar aliada a combinação de elementos que possam proporcionar uma educação significativa para os alunos. Todavia, isso significa que o currículo é vivo e se desenvolve à medida que interage com os alunos e com o ambiente ao seu redor. Além do que, deve ser adaptado para as necessidades do contexto local. Desse modo, pode-se perceber que o currículo é o planejamento da aprendizagem que tem por objetivo que os alunos incorporem os conhecimentos produzidos pela humanidade. No entanto, não basta planejar o saber sistematizado, é preciso que tenha também as condições de transmissão e para isso a escola precisa assumir o papel de mediadora desse conhecimento.

Assim, o papel central do currículo na educação deve ser adaptado as necessidades dos alunos e ao ambiente educacional, além de fornecer que a escola possa desempenhar a sua função de mediadora do conhecimento por meio da seleção de métodos apropriados e de um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo e ajustado conforme as necessidades. Logo, para Branco *et al.* (2018, p. 32),

Ao avaliar as relações atuais entre currículo, poder e ideologia, entre política educacional e as influências do poder, percebe-se um distanciamento de uma escola voltada para o social, para o bem-estar comum, tornando o ensino público muito aquém de formar sujeitos que compreendam os embates das ideologias, do poder, da cultura, dos interesses que dominam a sociedade.

Ou seja, isso acaba por gerar um distanciamento da função social da escola e de proporcionar uma educação que promova reflexões críticas. Assim, o entendimento que se tem sobre as relações existentes entre currículo, poder e ideologia, são suficientes para determinar que tipo de sociedade se pretende formar ou manter. Além disso, as disputas no campo curricular são tomadas de uma força que relaciona a vida ao trabalho, tornando esta como verdade absoluta e onde o indivíduo não consegue ver outras possibilidades além do que lhe são impostas. Dessa forma, quando o currículo é distorcido por influências ideológicas ou políticas, isso limita que os alunos possam ser capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e isso quando combinado a políticas educacionais inadequadas cria disparidades educacionais, contribuindo para a perpetuação de desigualdades sociais.

A esse respeito, coadunamos com o que Moreira e Silva (2005, p. 28) destacam, “se existe uma noção central à teorização educacional e curricular crítica é a de poder. É a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamental político”. Por isso, a tomada de decisão nas políticas educacionais, partirá inicialmente de qual currículo será oferecido para que se atenda aos objetivos de relação de poder. Logo, para que essa lógica fosse alterada, seria necessário:

[...] repensar o currículo sobre uma ótica voltada primeiramente para os interesses dos cidadãos, ao bem comum e à solidariedade, de modo que se formem indivíduos mais preparados para os desafios atuais da sociedade e não apenas aos interesses do capital. (Branco *et. al.*, 2018, p. 55).

Isso implica em oportunizar o desenvolvimento de um pensamento crítico e que reflita as necessidades de uma educação com valores humanistas e que dê condições para enfrentar os desafios do mundo atual, além de abranger a consciência social e os aspectos relacionados ao respeito à diversidade. Além disso, para superar os desafios é essencial incluir políticas que são baseadas em evidências, promover a formação de professores para ensinar de maneira crítica e envolver os alunos nas discussões significativas sobre temas políticos, culturais e sociais. Portanto, é fundamental que os alunos compreendam e enfrentem as ideologias do poder que permeiam a sociedade.

Observamos que apesar de diferentes concepções sobre o currículo, todas destacam a relação de poder que o currículo detém, logo, torna-se um instrumento poderoso nas mãos daqueles que o direcionam. Portanto, o “currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas” (Moreira; Silva, 2005, p. 8). Desta maneira, o currículo não é imparcial, pois reflete as visões de mundo daqueles que o desenvolvem e implementam, logo, não é apenas um instrumento educacional, mas também um veículo poderoso de influência social e cultural onde essas relações de poder podem direcionar o currículo para diferentes formas de representação e de controle, por isso, o currículo também se torna um meio de transformação e de busca para uma educação mais democrática.

Portanto, compreender essas relações de poder, nos fornecem uma análise crítica e que demandam a consciência dos indivíduos e o seu papel de mudança na sociedade, promovendo uma educação que seja equitativa e que busquem por práticas pedagógicas inovadoras em que os alunos não sejam apenas receptores passivos, mas que também tenham um papel ativo na sua formação e transformação e que o currículo seja uma ferramenta para desafiar as estruturas de poder existentes e não coadunar com elas.

Dessa forma, a presente pesquisa almejou debruçar-se sobre os impactos e desafios relacionados a adaptação do currículo municipal de São Luís/MA à Base Nacional Comum Curricular, denominada de normativa curricular, pois apesar de não se definir como currículo, assume essa dimensão, uma vez que traz rol de conteúdos estabelecido para cada ano e área de conhecimento da educação básica. Além disso, tornou-se necessário aprofundar os desafios específicos que os professores têm enfrentado para alinhar suas práticas aos novos padrões e mudanças nas estratégias de ensino e avaliação.

4 A BNCC NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

A presente seção tem como propósito apresentar quais foram os direcionamentos para que a BNCC fosse implementada no estado do Maranhão e conseqüentemente na Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA. Dessa forma, inicialmente com o objetivo de orientar o alinhamento dos currículos dos estados à BNCC, foi criado no ano de 2018 o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) – instituído pela portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018.

O Programa foi criado em conjunto com as entidades: Ministério da Educação - MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, que formam o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, com o apoio da Sociedade Civil (por meio de Organizações), e das representações institucionais dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais (Conselho Nacional de Educação - CNE, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME). A Portaria MEC nº 268, de 22 de março de 2018, alterada pela Portaria MEC nº 757, de 3 de abril de 2019, estabelece o Comitê Nacional de Implementação da BNCC. (Brasil, 2019, p. 3).

Dentre as ações do ProBNCC, destacam-se os seguintes apoios às unidades federativas.

1. Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas - PAR às Seduc, com vistas a assegurar: (i) a qualidade técnica na construção do documento curricular em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios para toda a Educação Básica, e (ii) a implementação dos currículos elaborados à luz da BNCC; 2. Formação oferecida pelo MEC para equipes de currículo e gestão do Programa nos estados; 3. Assistência técnica que contempla: (i) pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC, via FNDE (ii) contratação de analistas de gestão, (iii) equipe alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do Programa, (iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para apoiar a (re)elaboração do currículo e as consultas públicas. (Brasil, 2019, p. 4).

Logo, no estado do Maranhão o documento curricular elaborado para garantir as orientações da BNCC é denominado de Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM).

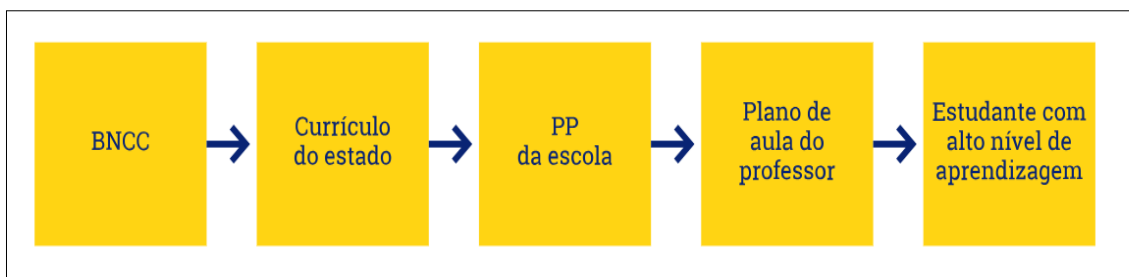
4.1 O Documento Curricular do Território Maranhense

O DCTM como referência na implantação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do estado do Maranhão, foi aprovado pela Resolução CEE/MA nº 285/2018. Sua elaboração deu-se a partir da ação colaborativa entre a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC – MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (Undime – MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME -MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE – MA) (Maranhão, 2019).

Em suma, o DCTM foi distribuído para os 217 municípios do estado. Quanto ao seu objetivo, o DCTM destaca que “servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes” (Maranhão, 2019, p. 5).

Sobre esse ponto, o DCTM seguiu com precisão a orientação do guia de implementação da BNCC, como é possível observar na Figura 6 a seguir.

Figura 6 - Guia de implementação da BNCC.



Fonte: Guia de implementação da BNCC (2018).

A partir do que é proposto no guia de implementação, observamos que este documento foi pensado para uma concretização, uma vez que sendo a BNCC a orientação maior para os estados construírem seus documentos curriculares e em seguida alcançar os PPP das escolas, como um documento que expressa principalmente os objetivos e ações pedagógicas da escola, logo, os planos de aula dos professores devem estar em consonância com o que está estabelecido no PPP. Outrossim, este alcança o protagonista de todo esse processo, o aluno.

Para Neves (2020, p. 120), “as indicações prescritivas da BNCC sobre o quê ensinar em consonância com as premissas e metodologias orientadas pelo DCTM sobre o como ensinar, formaram o currículo que guia a elaboração do PPP e, conseqüentemente a elaboração dos planos dos professores”. Dessa forma,

O documento curricular do território baseou-se na BNCC e nos componentes curriculares comuns a todos os municípios maranhenses. Considerando, contudo, a autonomia das redes, as suas estruturas curriculares podem vir a abrigar outros componentes, incluindo áreas e conteúdos que venham a se revelar importantes para a educação no estado. Seria importante uma pesquisa de outros componentes mais comuns nas redes de ensino do Maranhão, para organização de cadernos curriculares específicos a partir dos referenciais deste documento orientador (Maranhão, 2019, p. 44).

Com o objetivo de garantir uma estrutura alinhada, o DCTM baseou-se na BNCC afim de direcionar a uniformidade do currículo entre os municípios maranhenses. Contudo, este ainda menciona a autonomia das redes de ensino no que tange a adaptação e complementação de acordo com as necessidades e características locais. Para Rodrigues (2021, p. 170), “cada escola deve ter uma proposta curricular que expresse seu PPP e que este responda aos desafios da realidade concreta de cada município e das formas de vida (história, cultura, trabalho, costumes...)”.

Assim, ainda que a realidade dos municípios apresente desafios específicos, a proposta curricular deve ser flexível o suficiente para se adaptar a esses desafios, promovendo dessa forma a valorização dos saberes locais e para que os alunos possam ter as ferramentas necessárias para lidar com o seu contexto local.

Portanto, promover uma conexão entre o ensino e a vida dos alunos pode permitir que se atenda as necessidades específicas da comunidade escolar, uma vez que, “a dívida histórica do estado do Maranhão com a educação da classe trabalhadora, requer que se pondere sobre a qualidade da educação ofertada e os efeitos que daí decorrerão nesse estado” (Rodrigues, 2021, p. 170).

No que se refere a sua apresentação, existem dois DCTMs, o DCTM para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (homologado no ano de 2019) e o DCTM-Ensino Médio (homologado no ano de 2022). Em relação ao processo de implementação do DCTM, foi promovido no dia 24 de janeiro de 2020 o I Encontro de Formação Continuada para a sua implementação. Esse evento foi organizado pela coordenação do ProBNCC no estado, através do regime de colaboração entre a SEDUC e a Undime e reuniu representantes dos 217 municípios maranhenses, divididos entre as 19 Unidades Regionais de Educação (URES). (SEDUC, 2020).

Ao falar sobre a importância desse momento, Joana Fonseca atuando como coordenadora estadual da equipe ProBNCC, explicou que:

O Documento já foi entregue, no ano passado, para os municípios, e agora a gente tá começando exatamente o nosso plano de trabalho: MEC, SEDUC e Undime nessa parceria. A partir de março, nós vamos dar formações para esses municípios, um processo que vai ser chamado de “cascateamento”, ou seja, pessoas que estão aqui vão passar essa formação para um outro grupo que virá em um outro momento, um grupo maior e aí nós vamos ter a participação de uns 80 professores, que serão contemplados com relação a esse material. Esses participantes aqui serão multiplicadores desse material em seus municípios (SEDUC, 2020).

Há um ponto da fala da coordenadora estadual da equipe ProBNCC que nos chama a atenção, o termo “cascateamento”, nos dá a ideia de que as formações para implementação do DCTM foram pensadas para serem em forma de cascata, ou seja, o repasse de conhecimentos para grupos subsequentes para atingir o maior número de profissionais da educação.

Esse entendimento também nos permite inferir a preocupação no foco predominante na reprodução do documento sem espaço para reflexões críticas e questionamentos por parte dos professores. Ademais, essa implementação mecânica e passiva, coloca os professores em um espaço de reproduzir o que foi ensinado sem possibilitar a compreensão mais profunda desse documento.

De modo a conduzir a análise do DCTM, apresentamos no Quadro 7 as semelhanças e distinções do DCTM à luz do que é proposto pela BNCC na etapa da Educação Básica- Ensino Fundamental (EF), pois em consonância com os objetivos propostos pela presente pesquisa dar-se-á devida atenção ao que o DCTM orienta para o Ensino Fundamental no segmento dos Anos Finais (6º ao 9º ano), visto que é o segmento de interesse do corpus investigativo.

No que se refere as orientações para a Etapa do EF, pode-se observar a seguinte estrutura de organização conforme apresenta o Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 - Estrutura do Ensino Fundamental- Anos Iniciais e Anos Finais na BNCC e no DCTM.

Estrutura	BNCC (EF) Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	BNCC (EF) Anos Finais (6º ao 9º ano)	DCTM (EF) Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	DCTM (EF) Anos Finais (6º ao 9º ano)
Áreas do conhecimento e Componentes Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas de Linguagem constituída pelos Componentes Curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física); - Área de Matemática (Matemática); - Área de Ciências da Natureza (Ciências); - Área de Ciências Humanas (Geografia e História); - Área de Ensino Religioso (Ensino Religioso) 	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas de Linguagem constituída pelos Componentes Curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); - Área de Matemática (Matemática); - Área de Ciências da Natureza (Ciências); - Área de Ciências Humanas (Geografia e História); - Área de Ensino Religioso (Ensino Religioso) 	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas de Linguagem constituída pelos Componentes Curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física); - Área de Matemática (Matemática); - Área de Ciências da Natureza (Ciências); - Área de Ciências Humanas (Geografia e História); - Área de Ensino Religioso (Ensino Religioso) 	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas de Linguagem constituída pelos Componentes Curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); - Área de Matemática (Matemática); - Área de Ciências da Natureza (Ciências); - Área de Ciências Humanas (Geografia e História); - Área de Ensino Religioso (Ensino Religioso)
Competências Específicas de área	<ul style="list-style-type: none"> - 6 Competências Específicas para cada área que se conectam com as 10 Competências Gerais da Educação Básica e, - 10 Competências Específicas de cada componente curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - 6 Competências Específicas para cada área que se conectam com as 10 Competências Gerais da Educação Básica e, - 10 Competências Específicas de cada componente curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - 6 Competências Específicas para cada área que se conectam com as 10 Competências Gerais da Educação Básica e, - 10 Competências Específicas de cada componente curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - 6 Competências Específicas para cada área que se conectam com as 10 Competências Gerais da Educação Básica e, - 10 Competências Específicas de cada componente curricular.
Organizador Curricular	<ul style="list-style-type: none"> -Unidades Temáticas; -Objetos de Conhecimento; - Habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Unidades Temáticas; -Objetos de Conhecimento; - Habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Unidades Temáticas; -Objetos de Conhecimento; - Habilidades. E acréscimo de “Atividades Sugeridas” 	<ul style="list-style-type: none"> - Unidades Temáticas; - Objetos de Conhecimento; - Habilidades. E acréscimo de “Atividades Sugeridas”

Fonte: Adaptado da BNCC (2017) e do DCTM (2019).

Inicialmente é importante destacar que nos textos introdutórios para o EF, assim como na BNCC o DCTM também discute a transição da EI para o EF. Conforme apresenta o DCTM,

Esse período de transição deve ser compreendido como um processo contínuo e não fragmentado, pois as crianças da Educação Infantil são as mesmas que irão para o Ensino Fundamental, tornando necessário criar ambientes e práticas que respeitem as características de cada faixa etária, ao mesmo tempo que promovam aprendizagens compatíveis com suas necessidades (Maranhão, 2019, p. 79).

Analisando a estrutura apresentada no Quadro 7, é possível observar que a etapa do EF está organizada por áreas de conhecimentos, a saber, Área de Linguagem (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física), Área de Matemática (Matemática), Área de Ciências da Natureza (Ciências), Área de Ciências Humanas (Geografia e História) e Área de Ensino Religioso (Ensino Religioso).

Compreende-se ainda algumas diferenças quando é analisada a estrutura do EF para os Anos Iniciais e para os Anos Finais. Como por exemplo, na Área de Linguagem, onde a Língua Inglesa, é ofertada a partir dos Anos Finais. Além disso, tanto a BNCC quanto o DCTM definem campos de atuação, sendo eles:

Quadro 8 - Campos de Atuação.

Anos Iniciais	Anos Finais
Campo da vida cotidiana	Campo artístico-literário
Campo Artístico-literário	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo jornalístico midiático
Campo da vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC (2017) e DCTM (2019).

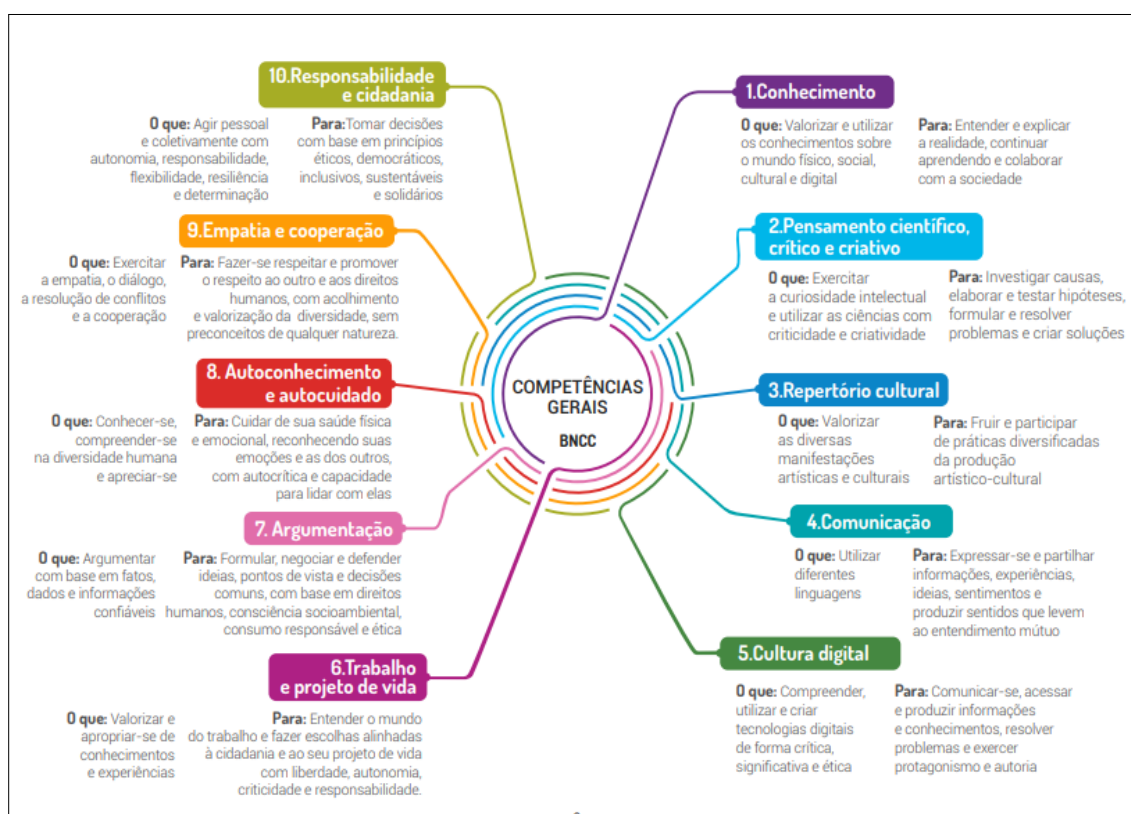
Outro ponto que merece destaque é a definição de 6 Competências Específicas para cada área de conhecimento e 10 competências específicas para cada componente curricular. A pesquisa realizada pelos autores Duarte; Silva e Moura (2020) sobre Concepção de competência na BNCC e no DCTM destacam que a concepção de competências foi citada “cem vezes” no DCTM. Logo, percebemos a importância que o documento dá à noção de competência como elemento central na orientação da prática pedagógica e no delineamento do currículo.

Um exemplo disso é quando o DCTM destaca um tópico específico, nomeado de: Competências definidas na BNCC no currículo do Território Maranhense: uma perspectiva pedagógica. Assim, o tópico em questão apresenta:

Essas competências, ao longo do Ensino Fundamental, devem ser atreladas aos interesses, habilidades e escolhas dos estudantes, dando-lhes condições de atuar na vida compreendendo os fenômenos sociais, políticos e econômicos, posicionando-se com criticidade e participação (Maranhão, DCTM, 2019, p. 15).

Pode-se perceber que as competências propostas no currículo devem ser alinhadas aos interesses individuais dos estudantes e que ocorra durante toda a etapa do EF, pois espera-se que ao desenvolver essas competências, o estudante tenha condições de atuar de maneira participativa na sociedade.

Figura 7 - Competências Gerais da BNCC e do DCTM.



Fonte: Movimento pela Base (2017).

Portanto, a inclusão de competências gerais marcantes na BNCC e no DCTM resulta em um desafio para a prática docente, uma vez que “nem a BNCC e nem o DCTM podem engessar o pensamento crítico que deve ser preponderante na reformulação dos currículos” (Duarte; Silva; Moura, 2020, p. 32). Portanto, a construção e reformulação de

currículos deve preservar a autonomia do pensamento crítico na prática docente, pois são os professores que compreendem as necessidades específicas dos seus alunos. Ademais, para Coutinho (2021, p. 169),

todo o investimento do governo maranhense em construções e reformas escolares, aquisição de equipamentos e imobiliários, entre outros, o debate em torno das novas ações tendo em vista a flexibilização curricular, motivadas pela BNCC, seguem na contramão e confrontam o projeto de educação emancipadora, em favor dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Dessa maneira, compreende-se que pode ocorrer a priorização de aspectos práticos ao invés de uma formação crítica, uma vez que só o investimento em infraestrutura não é suficiente, pois deve-se pensar também no desenvolvimento do currículo crítico e na formação dos professores.

Assim, após o processo de construção e implementação do DCTM, segue-se a (re)elaboração dos currículos municipais.

4.2 A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís

A partir do DCTM, o município de São Luís teve que (re)organizar a sua Proposta Curricular. Assim, no ano de 2019, a equipe de elaboração/reformulação da Proposta Curricular criou os Grupos de Trabalho (GT), sendo formados principalmente por professores em exercício na Rede Municipal de Ensino, por coordenadores pedagógicos e por Técnicos Educacionais da SEMED de São Luís. Cada GT foi responsável por um segmento e por áreas de conhecimento, organizado dessa forma em:

Quadro 9 - Grupos de Trabalho (GT)

GRUPOS DE TRABALHO (GT)	
<ul style="list-style-type: none"> - GT- Educação Infantil - GT1- Textos Introdutórios; - GT2- Creche; - GT3- Pré-escola; - GT- Ensino Fundamental - GT 1º ano; - GT 2º ano; - GT 3º ano; - GT 4º ano; - GT 5º ano; 	<ul style="list-style-type: none"> - GT- Ensino Fundamental - GT- Língua Portuguesa; - GT- Educação Física; - GT- Arte; -GT- Língua Inglesa; - GT- Matemática; - GT- Ciências; - GT- Geografia; - GT- História; - GT- Ensino Religioso; - GT- Filosofia

Fonte: Elaborado a partir da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís (2023).

É possível observar que a Proposta seguiu os pressupostos tanto da BNCC quanto do DCTM. Assim, a Proposta apresenta uma reformulação do currículo da EI e do EF e nas modalidades da EJA e da EI, baseada no que determina a BNCC e o DCTM, porém sem deixar de lado a regionalidade e o pensamento metodológico e teórico da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Para Habibe (2021, p. 32), a “Proposta não é purista, pois não segue um único teórico. Possui uma abordagem sociointeracionista e busca conversar com os autores que seguem a mesma linha”. Logo, a ideia de não purismo reforça que a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís apresenta diferentes abordagens pedagógicas, pois compreende a necessidade de diferentes perspectivas. Outrossim, a menção da abordagem sociointeracionista reforça a ideia de uma aprendizagem através das interações sociais. A autora Habibe (2021, p. 35) ao contextualizar o processo de construção da Proposta relata que em:

fevereiro e março de 2019, foram realizadas as Jornadas Pedagógicas nas escolas e encontros com a equipe da SEMED; a criação de Portaria dos GT de Filosofia (Anos Finais do EF, da EI e EJA). Nos meses de setembro e outubro do mesmo ano, a versão preliminar dos volumes da Proposta foi encaminhada para o Conselho Municipal de Educação (CME) para leitura e apreciação. Nesse período também houve encontros e seminários para discussão sobre teorias e concepções curriculares com os professores e técnicos da SEMED. E, em novembro de 2019, ocorreu a consulta pública para a participação das escolas, possibilitando aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e comunidade escolar possíveis e necessárias contribuições.

Contudo, o ano de 2020 foi alterado pelo contexto da Pandemia da Covid-19 e com isso as aulas presenciais da Rede Municipal de Ensino de São Luís foram suspensas e após 5 meses sem aula, a SEMED de São Luís decide retomar as aulas em formato remoto. Assim, para que houvesse um direcionamento curricular para as escolas da EI e do EF, a Proposta foi adaptada para atender a especificidade que o contexto pandêmico exigia. Com isso, algumas habilidades foram selecionadas para serem desenvolvidas nas aulas remotas. Logo, surge o Currículo Contínuo, que foi na verdade a Proposta Flexibilizada em que as “habilidades foram (re)selecionadas com a divisão dos quatro períodos letivos da seguinte forma: primeiro período com habilidades do ano 2020 (retomada do que aconteceu no ano/série anterior) e nos últimos três períodos letivos as habilidades do ano/série atual” (Habibe, 2021, p. 34). Dessa forma, a Rede Municipal de Ensino de São Luís manteve como normativa curricular o Currículo Contínuo nos anos de 2020, 2021 e 2022.

Após esse período, a SEMED de São Luís decide retomar a (re)organização da Proposta lançando a sua versão final no dia 04 de maio de 2023. No evento de apresentação estavam presentes, o prefeito em exercício Eduardo Salim Braide, a Secretária de Educação do Município Caroline Marques, a Coordenadora da Área de Currículo da SEMED Malila da Graça Roxo Abreu e a Presidente do CME Josie Descovi.

Figura 8 - Evento de divulgação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís



Fonte: Acervo encontrado no *site* da SEMED (2023).

Como reconhecimento aos profissionais da educação que participaram da elaboração da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís, foram entregues certificados de Menções Honrosas a 225 professores e técnicos pela

colaboração com a educação de São Luís (SEMED, 2023). Assim, desde a sua divulgação a Proposta é o documento normativo curricular que tem por objetivo orientar as escolas e a prática dos professores da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Ao analisarmos a Proposta observamos que está organizada da seguinte forma:

- Introdução;
- Análise da Realidade Educacional;
- Concepção de Educação e Educação Escolar;
- Concepção de Currículo, Competências Gerais da BNCC;
- Temas Integradores Contemporâneos;
- Concepção de Avaliação Educacional e da Aprendizagem;
- Modalidades da Educação ofertadas pela Rede Municipal:
- Educação Infantil;

-Ensino Fundamental: Área de Conhecimento: Linguagens, Componente Curricular: Língua Portuguesa, Componente Curricular: Artes, Componente Curricular: Educação Física, Componente Curricular: Língua Inglesa, Área de Conhecimento: Matemática- Componente Curricular: Matemática, Área de Conhecimento: Ciências da Natureza- Componente Curricular: Ciências, Área de Conhecimento: Ciências Humanas, Componente Curricular: Geografia, Componente Curricular: História, Área de Conhecimento: Ensino Religioso- Componente Curricular: Ensino Religioso, Componente Curricular: Filosofia.

No que se refere aos pontos de convergência e divergência entre a Proposta e o DCTM, destacamos que a Proposta assim como o DCTM enfatiza as competências gerais da BNCC, contudo, a Proposta ao apresentar Temas Integradores Contemporâneos, busca a “articulação entre a educação escolar e a vida, cujos conhecimentos devem se transversalizar na prática educativa, com um viés integrado e integrador” (São Luís, 2023, p. 25). Assim, ao propor uma educação escolar articulada com a vida cotidiana têm-se o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa que contextualize os conhecimentos adquiridos na escola mediante as situações reais.

A seguir, apresentamos o Quadro 10 destacando a estrutura de organização presente no DCTM e na Proposta, no que se refere a orientação para as áreas de conhecimento/componentes curriculares, competências específicas de área e organizador curricular.

Quadro 10 - Estrutura Organizacional do DCTM e da Proposta.

Estrutura	DCTM (EF) Anos Finais (6º ao 9º ano)	Proposta (EF) Anos Finais (6º ao 9º ano) Temas Integradores
Áreas do conhecimento e Componentes Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas de Linguagem constituída pelos Componentes Curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); - Área de Matemática (Matemática); - Área de Ciências da Natureza (Ciências); - Área de Ciências Humanas (Geografia e História); - Área de Ensino Religioso (Ensino Religioso) 	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas de Linguagem constituída pelos Componentes Curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); - Área de Matemática (Matemática); - Área de Ciências da Natureza (Ciências); - Área de Ciências Humanas (Geografia e História); - Área de Ensino Religioso (Ensino Religioso) - Componente Curricular (Filosofia)
Competências Específicas de área	<ul style="list-style-type: none"> - 6 Competências Específicas para cada área que se conectam com as 10 Competências Gerais da Educação Básica e, - 10 Competências Específicas de cada componente curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - 6 Competências Específicas para cada área que se conectam com as 10 Competências Gerais da Educação Básica e, - 10 Competências Específicas de cada componente curricular.
Organizador Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Unidades Temáticas; - Objetos de Conhecimento; - Habilidades. <p>E acréscimo de “Atividades Sugeridas”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidades Temáticas; - Objetos de Conhecimento; - Objetos Específicos/Conteúdos, - Habilidades

Fonte: adaptado do DCTM (2019) e da Proposta (2023).

A partir da análise do Quadro 10 é possível depreender que no que se refere as áreas de conhecimento/componentes curriculares, a Proposta além de apresentar os mesmos componentes curriculares têm o acréscimo do componente Filosofia. É válido ressaltar que a disciplina Filosofia foi incluída no currículo das escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal através da Lei nº 4.153 de 20 de março de 2003: “Art.1º Inclui na Grade Curricular das escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, a disciplina Filosofia e dá outras providências; Art.2º Esta Lei entra em vigor a partir do ano letivo de 2003” (São Luís, 2003).

Além disso, a apresentação da Proposta para cada área de conhecimento é dada a ênfase para os temas integradores, sendo estes: Direitos Humanos; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação, Gênero e Diversidade; Educação Ambiental; Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; Educação Patrimonial; Educação Financeira e Fiscal; Mídias e Tecnologias para a Educação; Educação para o Trânsito.

Em relação às competências específicas para cada área de conhecimento, a Proposta mantém o que há de direcionamento no DCTM. Porém, no organizador curricular, enquanto no DCTM há o acréscimo de “atividades sugeridas”, na Proposta não há a indicação desse item, porém ela apresenta o item “objetos específicos/conteúdos” que são a disposição dos conteúdos que devem ser trabalhados de forma mais específica.

Portanto, compreende-se que tanto o DCTM quanto a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís seguiram o que determina a BNCC enquanto normativa curricular para a construção de seus currículos. Embora, algumas sutis diferenças percebidas no DCTM e na Proposta, mas sem deixar de serem fiéis a essência da BNCC.

No entanto, reafirma-se a necessidade de debates nas escolas municipais de São Luís, uma vez que o sistema de ensino de São Luís toma a proposição mais ampla da BNCC e do DCTM para si. O que fica evidente é que ao mesmo tempo em que a educação municipal de São Luís tenta promover espaços formativos para os seus professores ela também não leva em consideração o que os espaços acadêmicos fornecem como contribuição no tocante as preocupações em relação a essas mudanças e reformas curriculares. A exemplo disso, o PPGE da UFMA em nenhum momento foi solicitado para que contribuísse de forma significativa para o que vinha a ser consolidado e isso de certa forma é preocupante pois, as linhas de pesquisa em educação da universidade abrangem estudos que oferecem de forma contextualizada valiosas análises sobre a realidade educacional em âmbito estadual e municipal.

Desse modo, destaca-se aqui a preocupação em não permitir que algo tão importante para a educação municipal de São Luís, o currículo escolar seja conduzido em forma de mera reprodução, negligenciando as reivindicações e o olhar daqueles que estão presentes no cotidiano da escola, professores, alunos e a comunidade escolar como um todo.

5 A BNCC E A REALIDADE CURRICULAR CONSTRUÍDA: o que dizem os professores da rede municipal de ensino de São Luís

Esta seção apresenta o tratamento dos dados encontrados a partir das perguntas que foram realizadas na entrevista semiestruturada e tem por base a revisão de literatura utilizada para compor o aporte teórico da pesquisa. Em termos estruturais, esta seção destina-se à discussão dos dados coletados, com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin. Para cada questionamento realizado, incluindo para os professores nomeados por siglas já explicitadas, a representação será feita em forma de quadros, que estão estruturados por divisão dos Núcleos Centro e Rural, e pelo quantitativo de professores de cada um. Ademais, as categorias encontradas estão dispostas logo após cada Quadro de Núcleos de Sentidos. Desse modo, a discussão realizada permitiu apresentar os achados empíricos articulados entre si e de acordo com os objetivos desta pesquisa.

A seguir apresentamos a realidade encontrada na escola A Núcleo Centro e na escola B Núcleo Rural, além dos participantes da pesquisa, conforme já explicitamos na introdução à contextualização de cada uma.

5.1 A realidade encontrada

Os questionamentos realizados para os professores de São Luís nos Núcleos Centro e Rural dizem respeito a:

- Concepção de currículo para os professores entrevistados (Quadro 11);
- Relação entre currículo e prática docente (Quadro 12);
- Visão sobre a BNCC (Quadro 13);
- Envolvimento com a implementação da BNCC na escola onde atua (Quadro 14);
- Desafios para que ocorra a implementação da BNCC (Quadro 15);
- Posicionamento em relação aos objetos de conhecimentos/conteúdos que foram estabelecidos na BNCC (Quadro 16);
- Mudanças mais significativas na abordagem pedagógica com a implementação da BNCC (Quadro 17);
- Conhecimento e envolvimento com o DCTM e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís (Quadro 18);
- Experiência na construção da Proposta (Quadro 19);

- Práticas docentes desenvolvidas a partir da Proposta (Quadro 20);
- Desafios para desenvolver a prática docente a partir da Proposta (Quadro 21);
- Desafios enfrentados na prática docente (Quadro 22).

a) Concepção de currículo. O Quadro 11 a seguir apresenta as respostas encontradas:

Quadro 11 - Concepção de currículo para os professores entrevistados.

NÚCLEO	PROFESSORES	NÚCLEOS DE SENTIDOS																
		Documento norteador						Conteúdo				Conjunto						
		Documento curricular	Norteador do trabalho	Documento norteador	Tudo que norteia	Diretrizes que devem ser seguidas	Passos que a gente deve seguir	Norteia todas as atividades	Conteúdo necessário	Informações e conteúdos	Todo aquele conteúdo	Conteúdos	Conteúdos que vão ser trabalhados	Conjunto de competências	Conjunto de conhecimentos	Conjunto de materiais	Conjunto de conhecimentos	Tudo que envolve a educação
NÚCLEO CENTRO	PNCP1			X														
	PNCP2							X										
	PNCI						X											
	PNCEF				X													
	PNCA																	X
	PNCM									X								
	PNCG		X															
	PNCC1	X																
	PNCC2											X						
	PNCHR														X			
PNCF													X					
NÚCLEO RURAL	PNRP					X												
	PNRI												X					
	PNREF															X		
	PNRH							X										
	PNRC								X									
	PNRFR															X		
Total de ocorrências:		7						5				5						

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados obtidos na entrevista.

O Quadro 11 apresenta a concepção de currículo para os professores dos Núcleos Centro e Rural. Assim, a partir da análise do Quadro 11, foi possível observar três categorias de análises, a saber:

- 1- Documento norteador: PNCP1, PNCI, PNCEF, PNCG, PNCC1, PNRP, PNRH;
- 2- Conteúdo: PNCP2, PNCM, PNCC2, PNRI, PNRC;
- 3- Conjuntos: PNCA, PNCHR, PNCF, PNREF, PNRFR.

Ao analisar os dados coletados, apresentamos a Tabela 1.

Tabela 1 - Concepção de currículo para os professores.

CATEGORIAS	N. CENTRO	N. RURAL
1 – Documento norteador	46%	33%
2 – Conteúdo	27%	33%
3 – Conjuntos	27%	33%

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados disponíveis no Quadro 11.

A partir da leitura da Tabela 1 é possível observar que a primeira categoria encontrada destaca o currículo como sendo um **documento norteador**. Tal concepção é identificada na fala de 46% dos professores do Núcleo Centro e 33% do Núcleo Rural. Iniciamos trazendo a fala da PNCP1:

Currículo é um documento, um documento norteador que é tido como fundamental importância para a construção da educação, no caso se falando de base da nossa educação básica. Nós precisamos desse documento, porque é por ele que nós vamos ter o caminho a ser seguido e essa é a minha concepção de currículo e a sua importância dentro desse contexto, na nossa prática. Não existe prática sem percurso, percurso a ser seguido né, então eu acho assim, lá vai eu me antecipando, mas eu acho assim, a Base como é um documento que vai nortear esse percurso, então, o objetivo do que você faz é de aproximar e de ser o mais democrático, quando eu digo democrático é para todos. Então, creio eu que o currículo é fundamental nesse processo, ter esse documento que valide, que você tenha, a voz pra dizer não e isso eu posso, está documentado, eu posso ir por esse lado, porque se você não tem o conhecimento, as vezes você vai em sua prática individual querer implantar alguma coisa que você não tem essa leitura, os alunos vão achar que você não está trabalhando, não está dando aula, mas com o currículo você já pode estar olhando assim, eu estou trabalhando nessa vertente. Então é isso. (PNCP1).

A PNCP1 já atua como professora do EF há mais de 15 anos. Ao analisar o excerto, evidenciamos que, para ela, o currículo é visto como um documento norteador que direciona o caminho a ser seguido. Sobre essa concepção, Sacristán (2013, p. 17)

ressalta que o “currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos”. Diante dessa afirmativa, compreendemos que a visão de currículo não é algo estático, e sim tem a capacidade de influenciar e direcionar a prática educacional.

Outro ponto que merece destaque na fala da PNCP1 é a menção à BNCC como um exemplo de currículo que fornece diretrizes para o que deve ser ensinado. De certo modo, é um documento que orienta e direciona a prática docente, e, por esse motivo, é visto pela PNCP1 como um texto que valida as escolhas metodológicas dos alunos. Portanto, é um respaldo que os professores possuem ao se basearem no currículo estabelecido.

Ainda a respeito da concepção de currículo, encontramos mais duas categorias: a de currículo como sendo o **conteúdo** presente na fala de 27% dos professores do Núcleo Centro e de 33% dos professores do Núcleo Rural; e a de currículo como sendo o **conjunto de conhecimentos**, conforme mencionado por 27% dos professores do Núcleo Centro e por 33% dos professores do Núcleo Rural. Para a segunda categoria encontrada, apresentamos os excertos dos PNCM e PNRC. O PNCM conceitua currículo como sendo:

É todo aquele conteúdo que a gente trabalha em sala de aula, que a gente chama de currículo. É todo conteúdo que eu tenho que trabalhar e esses conteúdos hoje a meu ver, eles estão bem reduzidos na disciplina matemática, cada ano essa grade curricular ela tá sendo mais achatada, eu não sei nem porque na escola pública, na privada continua. Então todo esse trabalho que a gente faz em sala de aula, evidentemente sempre planejando o que vai ser trabalhado, os conteúdos em si formam o que a gente chama de grade curricular, tá. (PNCM).

A visão de currículo para o PNCM é que este emerge como sendo o conteúdo a ser trabalhado dentro das disciplinas, destacando ainda que, na sua visão, esses conteúdos estão bem reduzidos, achatados na disciplina de Matemática. Tal percepção é possível visualizar na fala do PNCM, uma vez que este já atua como professor de Matemática há mais de 15 anos e, portanto, consegue identificar como esse currículo tem sido disposto no decorrer dos anos para a sua disciplina. Outro excerto da sua fala é a de que esse currículo tem sido reduzido à escola pública, o que não acontece na rede privada. Essa disparidade entre escolas públicas e privadas no que diz respeito aos conteúdos pode ser influenciada pelas finalidades que esses conteúdos assumem.

Para Silva (2015, p. 135), “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição de currículo e não outra”. Dessa forma, as escolhas sobre o que incluir ou excluir no currículo não são neutras e refletem principalmente o privilégio de certos grupos em detrimento de outros. Além disso, concebe-se ainda a ideia de que o aluno da rede privada é visto como um cliente que deve ter, durante a sua formação escolar, todos os meios necessários para o seu desenvolvimento cognitivo. Aliado a isso, ainda se tem a disponibilização de uma gama de recursos tecnológicos que facilitam e contribuem para um processo de aprendizagem significativa.

Na percepção de Sacristán (2013, p. 28), “as polêmicas em torno dos conteúdos dos processos de ensinar constituem, sem dúvida, o debate por excelência na educação”. Essas polêmicas surgem de diversas perspectivas, uma vez que o que é ou não considerado como importante pode variar entre os diferentes grupos da sociedade. Não por acaso, as decisões sobre o currículo escolar enfatizam ainda mais o desenvolvimento de habilidades práticas para o funcionamento da sociedade contemporânea. Por outro lado, quando a mesma pergunta foi realizada para a PNRC, esta respondeu:

Eu entendo por currículo, hum... silêncio. Algo informativo em que você coloca ali todas as informações, né, você, em se tratando da pessoa, todas as suas informações a seu respeito. (PNRC).

Após a resposta, a pesquisadora percebeu que a professora havia compreendido que era o currículo profissional e não o currículo escolar. Com isso, a pesquisadora refez a pergunta, dessa vez, questionando qual era a concepção da professora em relação ao currículo escolar. Foi obtida a seguinte resposta:

O currículo escolar, é, são todas as informações e conteúdos que são trabalhados em cada série, tá? Ou ano. (PNRC).

Observa-se que a PNRC, mesmo sendo uma professora experiente com mais de 15 anos de carreira no EF, compreendeu inicialmente que a pergunta estava relacionada à concepção de currículo profissional. Tal entendimento pode ter sido ocasionado pela falta de atenção quanto à leitura dos objetivos da pesquisa no TCLE. Porém, quando a pesquisadora usou o termo ‘currículo escolar’, a PNRC complementa o que o PNCM havia destacado como definição de currículo, sendo, portanto, todas as informações e conteúdos que são trabalhados em cada série. É possível depreender dos excertos, tanto do PNCM quanto da PNRC, que, para ambos, o currículo é, em si, os conteúdos que são estabelecidos para atingir um objetivo em determinada série escolar.

Dando continuidade às categorias encontradas, destacamos o excerto da PNCHR, que conceituou o currículo da seguinte forma:

Currículo é um conjunto de conhecimentos que foram organizados para serem trabalhados em determinadas disciplinas. (PNCHR).

Como é possível notar, a fala da PNCHR realça a ideia de currículo como sendo a organização e estruturação do conhecimento a ser ensinado. Assim, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (Silva, 2015, p. 15). Tal interesse apresenta as mudanças das percepções educacionais e engloba principalmente a formação dos alunos. O fato é que, sendo um conjunto de conhecimentos a serem trabalhados, estes sempre terão a responsabilidade de abranger quais serão os saberes disponíveis no contexto educacional.

Podemos, então, concluir que as respostas dos professores do Núcleo Centro e do Núcleo Rural oferecem diferentes perspectivas sobre o que eles entendem sobre currículo, uma vez que foi possível depreender das respostas que o currículo é um documento norteador que está associado ao fato de ser um guia da prática docente e no qual os professores conseguem visualizá-lo como um documento oficial que orienta o planejamento.

Além disso, a partir da fala dos professores, o currículo está relacionado à ideia de conteúdos, pois destaca os conhecimentos específicos que os alunos devem aprender. Por fim, a última concepção de currículo corresponde a um conjunto de conhecimentos que refletem uma compreensão mais abrangente de conhecimentos que, não necessariamente, estão relacionados apenas aos conteúdos escolares, mas sim aos conhecimentos para a vida em sociedade.

Compreendemos que a concepção de currículo para os professores dos Núcleos Centro e Rural de São Luís/MA não se distancia do que Souza (2020, p. 113) encontrou como resposta, já que a concepção de currículo para os professores de Laranjal de Jari - Macapá foi a de que: “alguns professores concebem o currículo de uma forma mais abrangente, mais global; outros concebem como conteúdo, como eixo norteador do processo educativo, como norte das atividades escolares”. Assim, percebe-se que a concepção de currículo para os professores, de um modo geral, pode ou não variar de acordo com os diferentes contextos educacionais.

b) Relação entre currículo e prática docente

O Quadro 12 a seguir apresenta as respostas encontradas.

Quadro 12 - Relação entre currículo e prática docente.

NÚCLEO	PROFESSORES	NÚCLEOS DE SENTIDOS															
		Obedecer							Difícil		Interrogação		Flexibilização				
		Tenta trabalhar o currículo	A gente precisa obedecer	Tenta fazer o que o currículo propõe	De acordo com o currículo	Dá o direcionamento	A partir do que o currículo oferece	Tem que utilizá-lo	Não pode tá dissociado	Vem o que é pra ser dado	Tá bem complicado	Não é como na teoria	Sempre interrogando esse currículo	Até que ponto esse currículo faz sentido	Fundamental que você conheça	Eu vou adaptá-lo	Pode flexibilizar
NÚCLEO CENTRO	PNCP1													X			
	PNCP2									X							
	PNCI							X									
	PNCEF														X		
	PNCA			X													
	PNCM									X							
	PNCG						X										
	PNCC1											X					
	PNCC2	X															
	PNCHR												X				
PNCF																X	
NÚCLEO RURAL	PNRP								X								
	PNRI															X	
	PNREF									X							
	PNRH					X											
	PNRC		X														
	PNRFR				X												
Total de ocorrências:		9							2		3		3				

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados obtidos na entrevista.

O Quadro 12 apresenta como os professores dos Núcleos Centro e Rural compreendem a relação entre currículo e sua prática docente. É possível identificar que, na análise do Quadro 12, foram encontradas quatro categorias de análises:

- 1- Obedecer: PNCP2, PNCL, PNCA, PNCG, PNCC2, PNRP, PNRH, PNRC, PNRFR;
- 2- Difícil: PNCM; PNREF;
- 3- Interrogação: PNCP1, PNCC1, PNCHR;
- 4- Flexibilização: PNCEF, PNCF, PNRI,

Ao mensurar os dados encontrados, apresentamos a seguir a Tabela 2.

Tabela 2 - Relação entre currículo e prática docente.

CATEGORIAS	N. CENTRO	N. RURAL
1 – Obedecer	46%	67%
2 – Difícil	9%	16%
3 – Interrogação	27%	0%
4 - Flexibilização	18%	17%

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados disponíveis no Quadro 12.

É possível observar, a partir da leitura da Tabela 2, que 67% dos professores do Núcleo Rural destacam que a relação entre o currículo e a prática docente deve ser de **obediência** ao que determina o currículo, assim como 46% dos professores do Núcleo Centro destacam a mesma relação. Iniciamos, então, com as falas das PNRC e PNRFR, que enfatizam que:

Uma vez que a gente precisa desse currículo, como eu te falei, está nele, estão as informações a respeito dos conteúdos, por série e a gente precisa de certa forma obedecer né, pra que dentro da própria rede, a gente possa fazer um trabalho uniforme, ou seja, todos falando a mesma língua, todos trabalhando sempre o mesmo conteúdo. (PNRC)

Necessária né, porque eu tenho que, a minha prática ela tem que ser pensada de acordo com o que é estabelecido no currículo, né. Eu preciso estar de acordo com aquilo que é definido, eu preciso que a minha prática as minhas atividades sejam planejadas a partir do currículo. (PNRFR).

Por essas narrativas, fica nítido que, ao obedecer ao currículo, PNRC e PNRFR conseguem organizar a sua prática docente segundo os mesmos conteúdos a serem trabalhados por outros professores. Esse entendimento de obediência garante a ideia de seguir o currículo oferecido como sendo o certo a ser trabalhado, pois não é de interesse

do professor estar distante do que lhe é imposto como correto. Para Sacristán (1989, p. 213):

Os papéis possíveis e previsíveis do professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido, ou frente à implantação de uma inovação, podem localizar-se teoricamente numa linha contínua que vai desde o papel passivo de mero executor até ao de um profissional crítico que utiliza o conhecimento e a sua autonomia para propor soluções originais frente a cada situação educativa.

Nessa direção, o professor pode desempenhar um papel de mero executor do currículo, sem questionar ou contribuir para os objetivos educacionais, ou pode ser mais independente e ativo nesse processo de demanda dos seus alunos. Essa diversidade de ações chama a atenção para a importância do papel frente às novas mudanças curriculares.

A segunda categoria encontrada é a **difícil** relação entre o currículo e a prática docente. Para essa categoria, 9% dos professores do Núcleo Centro e 16% dos professores do Núcleo Rural a destacaram. Iniciamos apresentando um excerto da fala de PNCM:

Olha, hoje tá bem complicado, porque, você tem uma grade curricular e são seriados, você tem um currículo pro 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano, onde é uma sequência, matemática é uma coisa que fica ligada com a outra. Então quando você por exemplo, pega um aluno do 6º ano com um nível baixíssimo como nós estamos pegando, principalmente após pandemia, toda aquela grade curricular é quebrada, você tem que se planejar baseado no aluno, por isso que eu me perco um pouco quando você me pergunta sobre o currículo, porque em sala de aula é tão complicado hoje essa questão de ficar preocupado só o que tá determinado pela rede pra trabalhar em sala de aula, tu vai te perder, porque eu sou muito de trabalhar com a realidade do aluno, entendeu? Primeiro eu faço sempre o que a gente chama de sondagem, como todo professor faz e a realidade de sala de aula hoje por série, é triste. Tu pega um aluno de 9º ano que não sabe somar, como seguir uma grade curricular? Aí vem a questão que eu faço, até debato com os colegas, eu não deixo de trabalhar os conteúdos que estão lá, na sala de aula determinados, eu trabalho, mas fazendo um trabalho de resgate dos conteúdos que a gente chama de pré-requisitos pra aqueles assuntos. Discordo de quem deixa de trabalhar é... os conteúdos pra aquela série/ano e fazer só conta de somar, subtrair multiplicar e dividir, eu discordo totalmente. (PNCM).

O relato de PNCM destaca um desafio enfrentado pelos professores, principalmente após o período pós-pandêmico, já que não necessariamente aquele aluno que está no último ano do EF terá alguns conhecimentos consolidados. Vale ressaltar, que a sequência curricular é desafiadora, pois a realidade encontrada é de alunos com diferentes níveis de conhecimento. Para Bigode (2019, p. 137), “a associação conteúdo/série, característica dos programas tradicionais dos anos de 1930 até os anos 1980, tomou de surpresa a comunidade de educadores e pesquisadores, que considerava que essa abordagem já tivesse superada”.

Vincular conteúdo a uma série específica pode resultar em conhecimentos superficiais ou em uma abordagem de ensino que não leva em consideração as diferenças individuais dos alunos. Ainda sobre essa dificuldade de relacionar o currículo e a prática docente, PNREF destaca que:

Às vezes ela não é como tá na teoria, a gente às vezes não consegue passar porque na teoria ela é muito bonita, ela é perfeita e na realidade ela às vezes não proporciona que a gente consiga passar esse currículo da forma que tá na parte teórica e a gente as vezes tem improvisações e, mas, eu acho assim que não tem como passar tudo né, porque muitas vezes, o currículo é feito por pessoas que não tem a vivência prática e a prática ela é diferente, agora ajuda né, a parte teórica ajuda muito mas, a gente não consegue passar cem por cento da teoria na prática. Então é uma coisa que só, que a gente não consegue pegar o teórico e por cem por cento na prática. Nas escolas brasileiras principalmente a gente tem muita dificuldade de, no meu caso, de Educação Física, de espaço, por exemplo, a gente trabalha aqui. Eu só consigo trabalhar do quarto horário pra frente, porque não tem quadra coberta, aí ou é chuva ou é sol muito forte, eu não consigo trabalhar nos primeiros horários, então é muito difícil, tem isso nas outras, nas outras disciplinas também. (PNREF).

Para PNREF, existem alguns desafios na implementação do currículo, uma vez que a falta de espaços adequados e as condições climáticas impactam diretamente em seguir o currículo de forma ideal. Além disso, PNREF ainda destaca que, muitas vezes, o currículo é elaborado por pessoas sem vivência prática. Por isso, a necessidade de improvisação e adaptação é uma realidade, principalmente por não existir condições ideais para que a prática docente seja realizada. Nesse ponto, “no terreno das incoerências se sobressai a desconexão entre o currículo proposto e a concepção de Educação Física anunciada” (Neira, 2019, p. 177). A falta de um alinhamento curricular à prática docente contribui para uma abordagem descontextualizada e que não atende principalmente as especificidades da Educação Física na prática educacional.

A terceira categoria encontrada foi a de **interrogação**. Essa categoria é enfatizada por 27% dos professores do Núcleo Centro, enquanto no Núcleo Rural não houve menção a essa categoria. Para exemplificar os dados encontrados, apresentamos o excerto de PNCC1:

Silêncio. O que eu posso te dizer é que a minha prática ela tá sempre interrogando esse currículo, é, porque por exemplo, às vezes você tem, uma proposta curricular, mas essa proposta curricular ela muitas vezes não tá muito contextualizada com a realidade daquela escola, por exemplo, eu trabalho em três escolas dentro da mesma rede de ensino, são três realidades completamente diferentes, então por vezes tem isso, você precisa pensar como você vai trabalhar um determinado tema que você de algum modo acredita ser relevante de ser trabalhado, que tá ali na proposta curricular mas ao mesmo tempo aproximando da realidade dos teus estudantes que são estudantes completamente diferentes entre os outros, de cada uma dessas escolas. Acredito que é uma ferramenta importante, é, pra gente problematizar o que a gente faz em sala de aula, mas eu não acredito que a gente tenha que tomar

o currículo como algo que tá engessado e que a gente seja um mero executor da nossa prática, por exemplo, tá dito assim, então faça assim, não. Eu acredito que está colocado como uma diretriz, mas nós precisamos problematizar, interrogar e muitas vezes até criar espaços dentro desse currículo pra abrir brechas pra aquilo que o currículo não coloca como prioridade de ser discutido em sala de aula e que a gente entende que é por conta do que emerge a partir da nossa prática do cotidiano escolar. Então acaba que é uma relação que pra mim é produtiva mas ao mesmo tempo sempre é conflituosa não que o conflito seja algo ruim mas é porque nos coloca sempre na condição de tá pensando, né, por exemplo, recentemente eu vi uma experiência que teve um evento do Ministério Público em parceria com a SEMED sobre violência nas escolas e participando desse evento como representante de uma das escolas que eu trabalho, eu pude perceber que quando eles falaram lá sobre é, sobre preconceito, discriminação, diversidade étnico racial, religiosa, é, em relação a sexualidade de gênero, violência contra a mulher, essas temáticas e eu pude perceber essas temáticas no ensino de ciências que eu trabalhei recentemente com os meus estudantes, então assim, eu fiquei feliz de ter esse feedback num contexto que não era necessariamente dentro da escola, mas de poder dizer assim, que interessante eu poder tá trazendo na minha disciplina essa conexão com esses temas da atualidade, então pra mim, essa articulação ela é fundamental mas confesso que isso tem haver também com o meu percurso formativo, porque por exemplo, eu não me lembro na minha formação inicial de ter trabalhado tão profundamente essas questões do currículo como na pós-graduação. Então, a pós-graduação pra mim ela acaba sendo a chance e por ser um Mestrado Profissional também de tá questionando o que eu faço em sala de aula, então tem feito a diferença nesse sentido, porque antes talvez eu tornasse o currículo como algo que me colocava em uma posição de mero executor. Esse é o rol de habilidades, de conteúdos que eu preciso trabalhar e ok vamos trabalhar dessa forma e a medida que foi passando o tempo, a formação vai se dando e a gente também vai tornando um pouco mais crítico em relação as coisas, a gente vai problematizando um pouco mais, eu acho que essa é uma questão que tem aparecido muito recentemente que é problematizar o que tá colocado enquanto currículo. E o que é isso que eles chamam de currículo oculto, currículo vivo que às vezes não tá tão oculto não, tá escancarado, mas é isso. (PNCC1).

Percebemos com as colocações do PNCC1 que alguns pontos merecem a nossa atenção. Inicialmente, ele destaca a diversidade das três escolas em que trabalha, pois todas fazem parte da Rede Municipal. No entanto, possuem realidades distintas e isso acaba ocasionando uma certa dificuldade em contextualizar o currículo padrão com as realidades específicas de cada escola. O segundo ponto que merece destaque é quando PNCC1 enfatiza que ele não pode ser apenas um executor passivo do currículo, e sim um problematizador e questionador desse currículo. Ao partir das necessidades específicas dos seus estudantes, ele precisa incluir as lacunas que ele encontra nesse currículo. Conforme Pacheco (1996, p. 101):

O professor é o árbitro de toda a decisão curricular, sendo associado ao que de positivo ou negativo se faz na escola, uma vez que é o protagonista de uma cadeia de decisões que, natural e logicamente, lhe pertence terminar, moldando à sua medida o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planejado.

O professor apresentado como protagonista pode personalizar o currículo de acordo com as particularidades de seus alunos, permitindo, dessa forma, alinhar as diversidades existentes à sua sala de aula. Para Nascimento e Borges (2022, p. 155), “o professor é aquele que comanda a sua prática pedagógica, desde o planejamento à execução de atividades, tendo por base o diagnóstico dos seus alunos”. O professor desempenha um papel ativo no processo educacional e sempre é colocado na posição de garantidor do sucesso da aprendizagem dos seus alunos. Contudo, há que se pensar em garantir formações continuadas que possam contribuir para que esse sujeito tenha condições de desenvolver o seu papel dentro do processo de ensino e aprendizagem.

A quarta categoria encontrada é a da **flexibilização**, presente na fala de 18% dos professores do Núcleo Centro e na fala de 17% dos professores do Núcleo Rural. Apresentamos como exemplo as falas de PNCEF e PNCF:

A relação ela é direta no sentido de que aquele currículo que veio pra mim, eu vou adaptá-lo, eu não vou fazer aquilo tudo que tá ali, por exemplo, como vai falar daqui a pouco sobre a BNCC, eu tenho as minhas opiniões e críticas muito grandes em relação a isso aí, então o currículo ele tem que ser seguido? Tem, mas existe uma trajetória, um trajeto que ele depende muito de quem tu encontra na sala de aula, nosso público é muito eclético na Rede Municipal, então quando esse público se expõe na sala de aula, quando ele se coloca dentro da sala de aula, porque em primeiro lugar é muito difícil se colocar, e aí a gente tem muita carência de leitura e de escrita que até a compreensão do que tá se querendo fazer em sala de aula, muitas vezes é difícil, o que tá ali não entra muito no mundo dele porque ele não se apropriou daquele conhecimento. Então o currículo na minha prática ele é completamente desconstruído e reconstruído novamente a cada aula, porque não tem como simplesmente colocar ele em uma caixa e pega aí, faz. É isso. (PNCEF).

Ao analisarmos a fala de PNCEF, compreendemos que a menção de “um público eclético na Rede Municipal” ressalta a diversidade existente na sala de aula e exige ajustes no currículo para torná-lo relevante para os alunos. Além disso, o professor enfatiza a impossibilidade de seguir o currículo de uma forma padronizada, o que reflete a compreensão de que o currículo deve ter uma natureza dinâmica e adaptada ao processo de ensino.

A narrativa de PNCEF coaduna com o que a autora Jucá (2020, p. 110), ao analisar a BNCC e os desdobramentos da autonomia no trabalho docente, encontrou e chamou de “estratégias docentes como atos de preservação da autonomia, que são desenvolvidas a partir da prática pedagógica do professor”. Ao adaptar a abordagem de ensino, o professor visa atender às necessidades individuais dos alunos. A menção de um currículo flexível também é possível observar na fala de PNCF:

Silêncio. Em relação a Filosofia que já tem uma discussão bem grande né, eu acho que, que assim... tem uma dificuldade muito grande por parte dos alunos de lidar com certos conceitos e que muitas vezes a gente precisa abrir mão do currículo pra conseguir é, trabalhar algumas competências, porque a Filosofia ela tem essa proposta de ser, que lida muito mais com competências como uma atividade de pensar e questionar, e de, enfim, de aprender a trabalhar com conceitos do que essa coisa de você trabalhar um conjunto de, enfim, uma história das ideias filosóficas. Então, eu acho que isso é uma questão que muda de acordo com a faixa etária dos alunos, porque a gente tá aqui no fundamental e assim a gente tem uma, uma, um currículo que segue a BNCC e eu percebo que muitas vezes, a gente realmente tem que sacrificar algumas coisas do currículo pra conseguir que os alunos consigam trabalhar essa questão da atividade da... não sei se consegui fazer você me entender, mas porque assim, existem duas formas, essa questão da, do conteúdo e de você conseguir o filosofar que é você conseguir. Muitas vezes é preciso relativizar um em detrimento do outro, priorizar um em detrimento do outro, eu acho que é isso. (PNCF).

PNCF destaca as dificuldades dos alunos em lidar com certos conceitos filosóficos e isso faz com que o professor de Filosofia tenha que sacrificar partes do currículo para que o aluno desenvolva as habilidades filosóficas essenciais e garanta o seu desenvolvimento cognitivo. Outrossim, a disciplina de Filosofia, especialmente no EF, exige uma adaptação criativa, de modo que o professor tenha que constantemente estar olhando para o currículo e reorganizando-o a fim de que o objetivo da aprendizagem não seja perdido.

Nas palavras de Carneiro (2019, p. 224), “quando a Filosofia entra na escola pela porta da frente, os responsáveis pela disciplina assumem seu desenvolvimento didático enfrentando as dificuldades próprias ao contexto escolar”. Isso implica que os professores tenham que desenvolver estratégias para superar os desafios típicos do contexto escolar.

Como foi possível observar, os professores entrevistados do Núcleo Centro e do Núcleo Rural destacaram em suas falas diferentes percepções sobre a relação entre o currículo e a sua prática docente. Essa diversidade de perspectivas revela que o currículo é percebido como algo que deve ser seguido e cumprido, pois é o direcionamento que os professores possuem para a sua prática docente. Porém, ao mesmo tempo, os professores encontram uma certa dificuldade em segui-lo, já que a própria diversidade dos alunos implica que o professor, muitas vezes, tenha que repensar sobre como alinhar a teoria à prática. Isso pode exigir do professor uma postura questionadora das orientações curriculares na busca de uma abordagem crítica e personalizada.

Os professores ainda reconhecem que o currículo deve ser flexibilizado, pois deve garantir os ajustes necessários para atender às características individuais dos alunos e das próprias condições específicas do processo de ensino-aprendizagem.

- c) Visão sobre a BNCC. O Quadro 13 a seguir apresenta as respostas encontradas.

Quadro 13 - Visão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

NÚCLEO	PROFESSORES	NÚCLEOS DE SENTIDOS																				
		Pontos positivos									Críticas							NR				
		Necessidade	Ideia maravilhosa	Oportunidades	Mudança	Avanço	Padronização	Dar uma melhorada	Inovadora	Interessante	Mudanças positivas	Conflituosa	Distante da realidade	Alcançável, mas não da forma que foi colocado	Precisa ser reformulada	Condensa as coisas	Não tem relação	Foi jogado	Precisa ser explorada	Cópia de outros sistemas	Não tem conhecimento	
NÚCLEO CENTRO	PNCP1	X																				
	PNCP2		X								X											
	PNCI			X																		
	PNCEF											X										
	PNCA												X									
	PNCM					X																
	PNCG						X															
	PNCC1														X							
	PNCC2																					X
	PNCHR							X														
	PNCF																X					
NÚCLEO RURAL	PNRP										X											
	PNRI							X														
	PNREF				X																	
	PNRH																X					
	PNRC									X									X			
	PNRFR									X										X		
Total de ocorrências:	10									9							1					

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados obtidos na entrevista.

O Quadro 13 apresenta a visão dos professores dos Núcleos Centro e Rural em relação à BNCC. É possível identificar, a partir da análise do Quadro 13, a presença de três categorias de análises:

- 1- Pontos positivos: PNCP1, PNCP2; PNCI, PNCM, PNCG, PNCHR; PNRI, PNREF, PNRC, PNRFR;
- 2- Críticas: PNCP2, PNCEF, PNCA, PNCC1, PNCF, PNRP, PNRH, PNCF, PNRC
- 3- Não soube responder (NR): PNCC2.

A análise dos dados resultou na elaboração da Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Visão dos professores sobre a BNCC.

CATEGORIAS	N. CENTRO	N. RURAL
1 – Pontos positivos	50%	50%
2 – Críticas	42%	50%
3 – Não soube responder	8%	0%

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados disponíveis no Quadro 13.

A Tabela 3 nos revela que 50% dos professores do Núcleo Centro e 50% dos professores do Núcleo Rural possuem uma **visão positiva** sobre a BNCC. É possível observar essa visão na fala de PNCP1, ao destacar que:

Eu acho que ela..., eu sempre gosto da..., eu não gosto de algo que se perpetue por muito tempo, porque a gente entende que o mundo não para, as coisas vão acontecendo. Então toda vez que há uma reunião, que há uma discussão de algo que já está aí e precisa ter esse novo olhar, é válido, então, nesse aspecto eu não sou contra a Base. Qual era o documento antes? Nós estávamos nos Parâmetros que vinha já lá a partir da LDB, então já né, olha quanto tempo. A LDB foi em 96 né, então olha a discussão, havia já uma necessidade de ter essa reformulação curricular, porque eu acho que essa é uma necessidade constante, é constante por quê? Porque a sociedade não para o mundo evolui, as práticas pedagógicas vão evoluir, algumas vão ficar caducas e outras novas vão entrar. Então, a todo momento nós estamos sempre sendo instigados a esse movimento, então eu, a partir dessa concepção, eu aceito como uma necessidade real e aí quando eu digo que eu aceito, eu já desarmo para o novo, porque às vezes você tem essa resistência com o novo. O que que tá podendo vir que vai agregar? Às vezes as discussões claro, tem gente que diz assim, ah, mas isso não vai funcionar, mas tudo que é novo também tem que ter um percurso a ser seguido e se tem esse percurso há uma tramitação, eu não vou longe oh, o acordo da Língua Portuguesa, era um acordo que estava engavetado desde a década de 1990, até esse acordo ser efetivado, porque a gente sabe que a política de todos os países da Língua Portuguesa ter esse acordo, até ser efetivado, colocado em prática, olha quantos anos, mas havia já a necessidade. Eu não tenho essa resistência ao novo, eu acho que a Base veio para agregar e organizar, quando eu digo organizar não é que tá

desorganizado, mas o que que tá acontecendo que o nosso currículo não tá contemplando? Não, isso tem que entrar, essa parte da semiótica foi maravilhosa né, a Análise Linguística da Semiótica, nós já fazíamos, claro, eu digo “nós” enquanto professora de Língua Portuguesa, eu sempre gostei da semiologia, então eu já trabalhava, eu sempre fui da linguística, porque a gente vai fazendo essas coisas ao longo do teu percurso né? Eu não sou purista, eu trabalho com a língua né? Mas eu não sou purista, eu não tenho essa concepção de linguagem purista porque não existe, um mundo não é puro, rsrs. Então eu não posso invalidar um sujeito, eu sempre digo isso, eu não posso invalidar um sujeito enquanto um ser falante, atuante na sociedade porque ele está um pouco mais distante da norma, não né, porque eu tenho várias comunidades linguísticas num contexto que tem várias modalidades de gêneros, então eu não posso ter um olhar purista pra mim. Aí eu volto a dizer, em momentos passados, houve um momento em que o plurismo coube, mas nós evoluímos e vimos que não é por aí, então com a Base o que é a importância? Nós temos..., eu digo que o positivo foi a democratização da discussão, isso foi muito importante e nessa democratização, porque assim, o que vem novo? O que pode agregar? O que que, qual é o olhar? Nos campos da prática, dos campos de atuação. Porque às vezes a gente diz, ah, eu não preciso, mas nós sempre precisamos de uma informaçãozinha, de um olhar diferente e estudar o que não sabemos, pra tentar buscar o conhecimento até que possa praticar, então eu acho que a importância da Base é essa, unificar, aquilo que unifica que pelo menos que se propõe a unificar, porque não é assim. Já há um olhar de mais igualdade e tempo, o tempo é interessante na questão da efetivação de fato. Eu também entendo que isso não é um processo (estalar dos dedos), mas eu sei que a médio prazo, nós vamos ganhar sim. (PNCP1).

A partir da narrativa da PNCP1, é possível destacar alguns pontos que merecem destaque, entre eles a constante evolução do mundo e, conseqüentemente, da educação. Ao lembrar dos PCNs como diretriz curricular, ela destaca a importância de se pensar em um currículo que esteja alinhado às novas mudanças. Além disso, ainda enfatiza que a ideia de organizar e reorganizar um novo currículo permite que possam ser observadas as lacunas existentes no processo educacional da sociedade brasileira.

Assim, a visão de PNCP1 em relação à BNCC carrega em si a ideia de um positivismo de avanço educacional para a sociedade brasileira e isso implica que todos estejam abertos às novas possibilidades curriculares que surgem. Conseqüentemente, “a BNCC carrega, em si, o sonho iluminista de universalização de direito no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos” (Cury, 2018, p. 53).

Pelo exposto, cabe dizer que, ao estabelecer um conjunto específico de conhecimentos essenciais, a BNCC aspira garantir uma educação de qualidade para todos. Esse enfoque conferido à BNCC também é possível observar no excerto de PNREF ao destacar que:

A BNCC, ela foi em 2017 né, tem muita coisa que a gente ainda tá se adaptando apesar de já tá, acho que foi em 2020 que ela passou a ser obrigatória né, teve três anos de adaptação. É uma mudança que veio pra tentar melhorar o ensino, né? E aí é um documento com mais de 600 páginas,

que eu francamente dá não, tem algumas coisas básicas que a gente tem que ver né, pra preparar as aulas. É um documento muito extenso, mas eu acho que veio pra melhorar, por exemplo, a Educação Física, ela não tinha os conteúdos determinados, é, assuntos determinados pra determinado ano, por exemplo, 6º ano a gente não trabalha com livro, às vezes não tem um livro pro aluno, então meio que o professor fazia seus conteúdos pra determinada disciplina. E com a nova BNCC veio tudo determinado, o que o professor tem que dar no 6º ano, desde os anos iniciais, então pra gente foi importante. O importante é que a gente já trabalha ali, eu acho que logo, logo vai vir o livro, porque agora já tem o que a gente tem que dar né, então, vão fornecer logo, logo, vão fornecer um livro e vai facilitar muito a vida do professor de Educação Física. A gente trabalha e pesquisa, quer fazer, preparar uma aula, aí tem que na internet pra poder preparar uma aula, porque a gente não tinha um livro, tem aluno que até hoje não tem um livro de Educação Física e com a nova BNCC eu acho que tudo vai se organizar, porque tá determinado o que cada aluno vai ver no 6º, o que cada aluno vai ver no 7º, no 8º e no 9º ano, então eu acho que é importante nesse sentido. (PNREF).

A partir da narrativa de PNREF, podemos perceber, mais uma vez, a ênfase dada à questão da organização nos conteúdos estabelecidos para cada série, embora na própria fala do PNREF este coloca que antes a questão curricular era flexível na Educação Física, sendo que os professores organizavam a própria disciplina. Tal abordagem não era vantajosa para os professores. Outrossim, outra ênfase dada é a de que por se ter conteúdos determinados existe a possibilidade de oferecer o livro didático para a disciplina de Educação Física, pois, para PNREF, isso representa uma melhoria nas condições de ensino.

Ainda no que se refere à visão dos professores sobre a BNCC, é importante destacar que essa visão converge também para uma **visão de críticas**. Como foi possível observar na fala de 42% dos professores do Núcleo Centro e em 50% dos professores do Núcleo Rural. A seguir, apresentamos como exemplo a fala de PNCP2:

Olha, pra mim, ela vai muito da realidade educacional brasileira mesmo, eu penso que ela foi, o planejamento dela, a ideia dela é maravilhosa, mas dentro da prática pedagógica, especialmente da rede pública ela é um tanto conflituosa. Nós somos cobrados por desenvolver algumas habilidades e competências dentro de um segmento, no meu caso, do 6º ao 9º ano. É, mas algumas dessas habilidades e objetos de aprendizagem, ou melhor dos objetos e desenvolver as habilidades depende do que o aluno traz consigo dos segmentos anteriores, então como nós somos cobrados muito mais pelo objeto de conhecimento e são muitos dentro do ano letivo nem sempre a gente consegue desenvolver as... perpassar por todas as habilidades que aquele objeto de conhecimento é requerido dentro da BNCC. Então assim, geralmente, geralmente não, a BNCC trata assim de uma forma bem abrangente o que é pra ser realmente, mas na prática, a gente não consegue trabalhar todos os aspectos e todas as áreas de conhecimento que a BNCC exige de nós, porque o tempo, especialmente o tempo da grade curricular não nos permite, a gente tem que dar conta do que é o objeto de conhecimento no aspecto cognitivo, interdisciplinar, cultural, social e dificilmente a gente consegue dar conta, a realidade é bem assim. (PNCP2).

A fala de PNCP2 ressalta que a quantidade de habilidades que são requeridas dentro dos objetos de conhecimento não permitem a exploração adequada em todos os seus aspectos, principalmente porque a realidade educacional pública depende muito do que o aluno traz como base dos anos anteriores. O destaque à ideia de conflito sobre a BNCC realça a distância entre a teoria e a prática docente, o que deixa os professores em uma situação limitada pelo tempo e pelo modo como está organizada a estrutura curricular. Os alunos são cobrados para que desenvolvam as habilidades correspondentes para cada segmento.

Na perspectiva de Branco *et al.* (2018, p. 59), “os professores não podem estar limitados a reproduzir conteúdos especificados na organização curricular”. Para o autor, os professores devem ter autonomia para flexibilizar a sua prática docente de acordo com as necessidades específicas dos alunos, uma vez que, para tornar a aprendizagem significativa, é necessário ter essa liberdade de criar um ambiente em que o aluno possa ser incluído na sua totalidade.

Sobre a imposição da BNCC, é perceptível na fala de PNRH que a BNCC:

É um documento que ele praticamente, ele foi jogado, a gente vê que foi algo assim que surgiu que provocou muito medo, né, a princípio todo mundo ficou com medo, porque tudo que é novo assusta e a gente foi aos poucos se apropriando, né. Mas isso ainda falta muito em termo de estudo, até mesmo porque a gente sabe que a gente enquanto rede municipal não tem muito esse apoio, né? Em termos de ter uma capacitação pra te levar, pra te esclarecer. Então muita coisa que a gente vai aprendendo é com o grupo quando tem um professor que tem mais disponibilidade e faz um curso fora, repassa pros colegas, informação, planejamento, mas em termo, eu acho que a rede municipal ela ainda deixa muito a desejar. (PNRH).

A partir da colocação de PNRH, podemos identificar que a BNCC foi percebida como um documento em que foi “jogado” esse termo para apresentar uma concepção de imposição no que se refere ao que é determinado como a nova mudança no sistema educacional. No entanto, isso agrava ainda mais os problemas, pois são inúmeros os desafios enfrentados pelos professores para a adaptação a essa normativa curricular, faltando, inclusive, o apoio necessário para que se compreenda como colocar a BNCC na prática.

Sob esse aspecto, coadunamos com Alvarez (2019, p. 41) quando diz que “é necessário pensar o impacto direto da BNCC nas escolas, na realidade das escolas, ou melhor, das escolas que realmente temos”. A BNCC tem um grande impacto nas escolas,

principalmente quando consideramos a realidade existente nas escolas públicas. Mais uma vez é colocado sob a responsabilidade da escola e dos professores o sucesso de atender a essa nova exigência curricular, imposta de forma arbitrária e desconsiderando a diversidade do nosso país.

Sobre a concepção de visão acerca da BNCC, apenas PNCC2 relatou que não teria como explicar algo, pois não tem conhecimento, conforme é apresentado a seguir:

Ah, eu não tenho muito conhecimento sobre a BNCC não. (PNCC2).

Embora PNCC2 relate que não tem conhecimento sobre a BNCC, isso também nos deu um indicativo de que, enquanto normativa curricular, a BNCC ainda não alcançou a todos os envolvidos quanto à sua aplicabilidade. Embora a professora seja formada há mais de 15 anos e atua como professora da educação básica na rede municipal de ensino de São Luís também há mais de 15 anos, isso permite inferir que a professora não demonstrou envolvimento para se apropriar da normativa curricular que orienta e é determinante na (re)elaboração dos currículos estaduais e municipais em âmbito nacional. Assim, essa atitude é preocupante, pois reforça a ideia do professor como um mero reprodutor do que é determinado no que tange ao seu fazer pedagógico.

Portanto, compreendemos que, a partir das respostas dos professores do Núcleo Centro e do Núcleo Rural, a divisão de opiniões sobre a BNCC reflete a complexidade sobre esse documento educacional. Foi possível depreender duas posições bem marcantes: a dos professores que visualizam a BNCC como algo positivo, pois atende às novas demandas e mudanças presentes na sociedade, justamente pela padronização dos conteúdos a serem ofertados em cada ano; e a dos professores que destacam críticas por se tratar de uma normativa que foi imposta e que não condiz com a realidade educacional brasileira.

d) Envolvimento com a implementação da BNCC na escola onde atua. O Quadro 14 a seguir apresenta as respostas encontradas.

Quadro 14 - Envolvimento com a implementação da BNCC na escola.

NÚCLEO	PROFESSORES	NÚCLEOS DE SENTIDOS																				
		De forma individual ou coletiva							Não existe				N R									
		Adequando no dia a dia	Faço a adesão de algumas, a outras eu acho que não	Fazendo por conta	Busca como profissional	Controle com os planejamentos	A gente vai fazendo	Estudos individualizados	É uma coisa individual	Fizemos reuniões	Com a prática eu fui conseguindo	Não se falou sobre isso aqui		Não tem ocorrido	A gente ouviu falar de BNCC por cima, bem longe	Dentro da escola não foi trabalhado	Não tenho essa percepção de estar participando	Eu não consigo aplicar	Não soube responder			
NÚCLEO CENTRO	PNCP1	X																				
	PNCP2													X								
	PNCI									X												
	PNCEF										X											
	PNCA																		X			
	PNCM												X									
	PNCG																X					
	PNCC1		X																			
	PNCC2																					X
	PNCHR				X																	
PNCF					X																	
NÚCLEO RURAL	PNRP																X					
	PNRI						X															
	PNREF				X																	
	PNRH							X														
	PNRC												X									
	PNRFR										X											
Total de ocorrências:	10							6				1										

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados obtidos na entrevista.

O Quadro 14 apresenta como ocorreu/ocorre o envolvimento dos professores dos Núcleos Centro e Rural na implementação da BNCC na escola onde trabalham. Dessa forma, a partir da análise do Quadro 14, foi possível identificar três categorias de análise:

- 1- De forma individual ou coletiva: PNCP1, PNCI, PNCEF, PNCC1, PNCHR, PNCF; PNRI, PNREF, PNRH, PNRFR;
- 2- Não existe: PNCP2, PNCA, PNCM, PNCG, PNRP, PNRC;
- 3- Não respondeu: PNCC2.

Após a mensuração dos dados, disponibilizamos a Tabela 4 para referência.

Tabela 4 - Envolvimento com a implementação da BNCC na escola.

CATEGORIAS	N. CENTRO	N. RURAL
1 – Individual ou coletiva	55%	67%
2 – Não existe	36%	33%
3 – Não soube responder	9%	0%

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados disponíveis no Quadro 14.

De acordo com a Tabela 4, 67% dos professores do Núcleo Rural relataram que o envolvimento com a implementação da BNCC na sua escola ocorre de **forma individual ou coletiva**, enquanto 55% dos professores do Núcleo Centro destacaram a mesma situação. Para apresentar a realidade encontrada nos dois núcleos, apresentamos as falas de PNRFR e PNCEF:

Olha, na verdade, é uma coisa bastante, talvez eu esteja sendo muito evasiva nas minhas respostas, mas assim, é, enquanto escola, é uma coisa individual, cada qual faz do seu modo e de acordo com a sua, mas assim, a minha prática, por exemplo, eu procuro estar de acordo com aquilo que é estabelecido né? As dez diretrizes, eu procuro sempre nortear o meu trabalho nesse sentido, eu procuro desenvolver as habilidades embora em filosofia, o componente curricular Filosofia e Ensino Religioso que são componentes que eu trabalho, eles não foram amplamente contemplados na verdade, porque até aquelas habilidades, na hora de fazer o planejamento, você tem dificuldade de inserir né? Tem o documento que é do Maranhão, o específico do Maranhão, mesmo ele também, ele não consegue abranger na minha área, o conhecimento do meu componente curricular filosofia, não tem, não foi amplamente amparado ou incluído digamos assim, entendeu? Mas assim, eu procuro, eu leio, eu procuro de acordo com a minha prática com o meu planejamento, estar é, incluindo essas ideias que foram apresentadas da BNCC na minha prática pedagógica do dia a dia. (PNRFR).

Fizemos reuniões aqui na escola pra falar a respeito disso e vimos o tanto que tem assim um abismo grande entre você falar entre competências e habilidades e tudo mais se a principal habilidade e a principal competência que seria o saber ler e escrever, ele ainda não é dominado por grande parte de alunos que estão no 4º e 3º ciclo que era como a gente falava, 1º, 2º, 3º e 4º ciclo e hoje em dia não tá se falando mais assim, mas que era assim que era dito antes né? Assim no Ensino Fundamental e temos tido dificuldades sim, temos tido sucessos também porque aqui na escola por exemplo, quando a gente se une pra fazer projetos e isso é uma coisa assim que tá completamente, a gente sabe que é a solução aqui na escola são os projetos, quando a gente trabalha com projetos, os alunos, eles aderem, os alunos, eles querem, eles fazem, por quê? Porque a gente sai daquela mesmice, então assim, não adianta a gente falar tanto de BNCC se eu não for falar daquilo que tá aqui. Tem a ver logicamente com metodologias, como atrair esse aluno novamente por que ele realmente né? Porque hoje com essa internet, com o celular, como eu falei ainda pouco, eles têm um mundo nas mãos deles. Se você vem aqui pra uma sala de aula com um pincel e um quadro branco se você não for muito bom, você não vai atrair a atenção de ninguém, fora aquilo que te falei, 40 alunos, 10 desses aí gostam de uma determinada disciplina, outros 10 de outra, outros 3 de outra, outros nenhuma, por quê? Porque não domina a leitura e a escrita. Então são vários complicadores e que um professor só não tem condição de dar conta disso tudo. Então o suporte tem que haver, então antes disso tudo, volto, tô sendo até repetitivo, mas antes disso tudo que veio a BNCC trazer pra gente, uma Base Nacional Comum, pra ela ser comum a gente tinha que tá no mesmo patamar, rsrs, não existe isso. Como acabei de falar, dentro da própria Rede Municipal aqui de São Luís do Maranhão, nós temos escolas de patamares completamente diferentes, então como é que isso pode? Como é que isso é possível? Acho que tem que se ver mais uma maleabilidade aí, acho que método é uma coisa, currículo é outra coisa, então você tem que entender a realidade de cada um e cada um pode realizar o desenvolvimento de uma metodologia se ela realmente for algo que traga o aluno pra perto de você, que traga o aluno pra perto do conhecimento, beleza, mas um currículo, uma maneira de se chegar a isso não sei, eu acredito que deva ter outras discussões, outras reformulações no que tá aí pra que realmente possa ser institucionalizado [...] (PNCEF).

Nas duas narrativas apresentadas, a primeira, de PNRFR, diz que o envolvimento com a implementação da BNCC na escola onde trabalha é de forma individual, e a de PNCEF destaca que esse envolvimento ocorre de forma coletiva, através de reuniões. Assim, a fala da PNRFR explicita alguns pontos a serem considerados. O primeiro é a de que o trabalho individual implica a necessidade de adaptação ao que está sendo proposta como nova normativa curricular, o segundo ponto é que as áreas de conhecimentos Filosofia e Ensino Religioso não foram amplamente contempladas na BNCC, uma vez que é possível observar que as habilidades direcionadas para cada área de conhecimento apresenta uma série de dificuldades para o professor. Para Branco *et al.* (2018, p. 58), “a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor um maior entendimento do próprio processo pedagógico”.

Fornecer uma base sólida para o desenvolvimento das práticas pedagógicas possibilita que os professores promovam estratégias de ensino que possam ser colocadas em prática e, principalmente, que ajudem o aluno a dar sentido àquilo que está sendo apresentado. Além disso, PNRFR menciona o documento específico do estado do Maranhão, que deveria apresentar de forma mais específica os direcionamentos para as suas áreas de conhecimento, mas não consegue abarcar as necessidades específicas de estruturação e organização curricular. Desse modo, o que podemos perceber é que existe constantemente a busca pelo equilíbrio do que determina a BNCC para uma possível implementação significativa.

Outrossim, ao analisar a fala do PNCEF, este destaca que as reuniões são presentes no contexto de implementação da BNCC na escola onde trabalha, porém é possível observar o “abismo” ao serem apresentados os direcionamentos para habilidades e competências que estão presentes no documento. PNCEF ainda destaca que o trabalho com projetos é o que tem proporcionado o engajamento dos alunos nas atividades desenvolvidas dentro da escola. É evidente na sua fala que, apesar disso, existe uma sobrecarga do professor em lidar com os desafios pertinentes à própria diversidade de alunos, até porque alguns deles ainda se encontram em atraso no processo de desenvolvimento da leitura, habilidade que o professor considera como essencial para que se possa realizar a prática docente.

Dando continuidade às respostas encontradas, foi possível depreender que, para alguns, **não existiu** o envolvimento da implementação da BNCC na escola onde trabalham. No Núcleo Centro, encontramos o percentual de 36% dos professores alegando a inexistência de envolvimento e no Núcleo Rural o percentual encontrado foi de 33%. Apresentamos a seguir as falas do PNCM e PNRC:

Nem vou te comentar porque nos últimos anos a nossa escola aqui, até sem supervisor nós estamos, praticamente não se falou sobre isso aqui. Na realidade, eu tô sendo verdadeiro contigo. Vem mais pelas informações que a gente busca, entendeu? Mas a escola em si deixou muito a desejar nessa questão aí de formações. Se tu for perguntar pra maioria aí dos professores vão estar na mesma dificuldade que eu tô. E que tá muito mais na prática de sala de aula e daquilo que lê e aquilo que acredita, dentro de uma realidade que a gente vive hoje, é isso, falta essa aplicação maior aí, preparação, formações que levem o professor até um conhecimento maior e pra nós que já estamos na rede há muito tempo tem muito professor aí desinformado, que tá muito mais nas práticas pedagógicas de que acredita que funciona e tal. (PNCM).

Não tem ocorrido. Aqui por ser uma escola da zona rural, uma escola que apresenta muitos entraves, né, dentre eles a questão da distância, da violência, então, quase não se discute, entendeu? Então se eu te dissesse que a gente tava discutindo e trabalhando seria mentira. (PNRC).

Ao analisar as narrativas, evidenciamos que existe uma lacuna perceptível em relação às formações dos professores, o que direciona a responsabilidade para os docentes, os quais estão em busca de informações relevantes para enfrentar os desafios oriundos do contexto escolar. Para Nascimento e Borges (2022, p. 153), “formação e estudo, que passam pelo coletivo e pela colaboração dos pares no tratamento da BNCC é um aspecto indispensável”. Assim, a formação de professores deve estar diretamente ligada aos mecanismos de suporte, de modo que tenham condições de realizar o seu trabalho docente.

Quanto à categoria **não soube responder**, apenas PNCC2 decidiu por não responder como ocorre o seu envolvimento com a implementação da BNCC na escola onde atua. Então, levando em consideração o respeito com a participante, não insistimos que PNCC2 desse uma resposta.

Como foi possível observar, quando os professores do núcleo Centro e do núcleo rural foram questionados sobre como ocorre/ocorreu o seu envolvimento com a implementação da BNCC na escola onde atuam, conseguimos depreender duas categorias de análise. A primeira foi a de que os professores têm realizado essa implementação de forma individual ou coletiva, o que acreditam que seja necessário para que ocorra uma prática mais adequada. Já a segunda foi a de que não existe essa implementação, uma vez que inexistem formações que possam garantir um maior conhecimento acerca dessa aplicabilidade na prática docente e, conseqüentemente, no contexto escolar.

e) Desafios para a implementação da BNCC na escola onde atua. O Quadro 15 a seguir apresenta as respostas encontradas.

Quadro 15 - Desafios para a implementação da BNCC na escola.

NÚCLEO	PROFESSORES	NÚCLEOS DE SENTIDOS														
		Pós-pandemia e formações			Falta de recursos		Especificidades			Letramento	Professores			Todos	N R	
		Resgatar e reorganizar o currículo de dois, três anos perdidos com a pandemia	As formações, elas praticamente não existem	A gente não tem formações Na escola a gente quase não tem um tempo	Faltam recursos, infraestrutura	Materiais que a gente não tem	Meu componente não foi amparado	Eu não vejo como que são coerentes com os próprios conteúdos	Reconhecer as especificidades de cada escola	Letramento/Interpretar	A gente fica perdido	Professores já estão cansados	Força de vontade dos companheiros, dos colegas	Todos	Vários obstáculos	Não souber responder
NÚCLEO CENTRO	PNCP1	X														
	PNCP2												X			
	PNCI													X		
	PNCEF											X				
	PNCA					X										
	PNCM								X							
	PNCG							X								
	PNCC1				X											
	PNCC2															X
	PNCHR															X
PNCF							X									
NÚCLEO RURAL	PNRP		X													
	PNRI			X												
	PNREF				X											
	PNRH										X					
	PNRC											X				
	PNRFR						X									
Total de ocorrências:	4			2		3			1	3			2	2		

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados obtidos na entrevista.

O Quadro 15 apresenta os desafios que os professores dos Núcleos Centro e Rural enfrentam acerca da implementação da BNCC na escola onde trabalham. Na análise do Quadro 15 foram identificadas sete categorias de análises:

- 1- Pós-pandemia e formações: PNCP1, PNRP, PNRI, PNREF;
- 2- Falta de Recursos: PNCA, PNCC1;
- 3- Especificidades: PNCG, PNCF, PNRFR;
- 4- Letramento: PNCM;
- 5- Professores: PNCEF; PNRH, PNRC;
- 6- Todos: PNCP2, PNCI;
- 7- Não soube responder: PNCC2, PNCHR.

A Tabela 5 é exibida a seguir e reflete a análise dos dados coletados.

Tabela 5 - Desafios para implementar a BNCC na escola.

CATEGORIAS	N. CENTRO	N. RURAL
1 – Pós-pandemia e formações	9%	50%
2 – Falta de recursos	19%	0%
3 – Especificidades	18%	17%
4 – Letramento	9%	0%
5 - Professores	9%	33%
6 - Todos	18%	0%
7 – Não soube responder	18%	0%

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados disponíveis no Quadro 15.

A primeira categoria encontrada sobre os desafios que os professores do Núcleo Centro e Núcleo Rural relataram foi a **pós-pandemia e formações**, com um percentual de 50% dos professores do Núcleo Rural e 9% dos professores do Núcleo Centro. Apresentamos um excerto da fala da PNRP:

Aquelas reuniões que se fazem, as formações, elas praticamente elas nem existem, pelo menos não nas duas escolas em que eu trabalho, não se tem. (PNRP).

A narrativa de PNRP evidencia que a falta de formações é um dos desafios para que ocorra a implementação da BNCC na escola onde trabalha, pois, uma vez que não são oferecidas formações, os professores não conseguem organizar a sua prática docente conforme a determinação da BNCC. Branco *et al.* (2018, p. 64) destaca que “o trabalho docente corre um grande risco: converte-se em estratégias de adaptação”. É importante

frisar que a adaptação não necessariamente é algo negativo, no entanto, quando isso ocorre constantemente devido a uma pressão sofrida para que o professor consiga desenvolver o que lhe é cobrado, acaba por se tornar uma estratégia que o professor sempre terá que desenvolver para realizar o seu trabalho docente. Já no excerto de PNCP1, esta destaca que um dos desafios para a efetiva implementação da BNCC é o período pós-pandemia:

Nós paramos 20, 21, aqui nós fomos uma das últimas, então pode-se dizer que foram três anos aí. Eu trabalho com o 9º ano, aí lá vou eu, é aquele aluno que parou no 6º, não teve o 6º, não teve o 7º. Como se faz isso com essa lacuna? Com esse percurso interrompido? Esse é o meu desafio, por quê? As oportunidades não são iguais para todos, sabemos disso. O remoto não funcionou, o remoto foi um paliativo. Eu entendo mesmo que foi um paliativo porque era o possível a ser feito naquele momento, todo mundo de surpresa, não éramos preparados, não tínhamos instrumentação para isso e nós fomos jogados e dentro desse contexto aí da preocupação, eu vou viver? Eu vou morrer? Porque os primeiros meses foram assustadores, então eu entendi que foi assim, caótico, rsrs, no primeiro momento mesmo. O nosso Smart, não é uma sala de aula, aí você vai usar um aplicativo vai usar como sala isso, imagina, pra rede privada que acreditasse ter um suporte, imagina isso no público, que às vezes a família tem um aparelho e quando tem esse aparelho tá com o pai ou com mãe que foi para o trabalho. Esse aluno já não entra em tempo real, às vezes, ele tem um aparelho e não tem a disponibilidade da rede, então imagina, aí não tem internet, então foi muito louco. Aí qual foi a minha dificuldade real na volta? Compreender em que momento eu estava de fato, gente, eu tô no 9º ano, mas o meu aluno eu sei que ele não viu isso no 7º, eu sei que ele não viu isso no 8º e como é que vou fazer isso no 9º ano? Porque que claro, isso é muito simples você ir para uma aula pública, olha nós vamos adequar o currículo, nós vamos é... O professor vai fazer, o professor, rsrs. É muito complicado. [...]

A pós-pandemia é um dos desafios presentes hoje na realidade escolar. A interrupção do presencial e aliado à transição para o ensino remoto desencadeou inúmeras barreiras para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a fala de PNCP1 deixa bem claro que as dificuldades dos alunos fazem com que se retomem os conteúdos que eram para ter sido apropriados nas séries anteriores. Isso resulta em uma prática docente que tem que ser retomada várias vezes para não abandonar esse aluno. Para Ponce e Araújo (2021, p. 1440), “a função da escola não é educar olhando para trás, o olhar da escola precisa se fixar no horizonte histórico que se deseja”. Essa perspectiva engloba uma educação em que a escola deve se posicionar de forma dinâmica e possibilitar aos seus alunos uma formação crítica e emancipadora.

O segundo desafio apresentado pelos professores para a implementação da BNCC na escola onde atuam é a **falta de recursos**, sendo que 19% dos professores do Núcleo Centro a destacaram, mas não houve a menção desse desafio no Núcleo Rural. Como exemplo, apresentamos os excertos de PNCA e PNCC1:

Os desafios são muitos, vai desde assim, em termos da minha disciplina, desde os materiais que a gente não tem, os recursos que a gente não tem. (PNCA)

Às vezes eu sinto falta disso, que eles chamam de: -Ah! A gente vai trazer um tanto pra realidade local, mas isso aparece de um modo muito sutil e acaba que fica sobre a responsabilidade do professor fazer isso, assim, tu não vê na Proposta Curricular isso muito detalhado, então isso às vezes é uma coisa que a gente precisa fazer enquanto professor e fica na nossa responsabilidade e acho que por vezes é, do que tá proposto ali, faltam recursos, infraestrutura pra alcançar determinadas habilidades que se propõe ali, porque tenho a impressão de que a BNCC, ela foi construída a partir de uma realidade de um público idealizado, porque a gente percebe que... como eu te falei, eu trabalho em três escolas diferentes e as realidades são... é a mesma rede e as realidades são completamente diferentes. Então tem coisas que eu consigo fazer em algumas escolas que não consigo fazer em outras ou que consigo fazer com dificuldades, tendo por exemplo que trazer equipamentos que eu tive que comprar pra utilizar. Em outras é mais fácil conseguir porque elas têm disponível. (PNCC1).

As narrativas apresentadas por PNCA e PNCC1 destacam que a falta de recursos é um dos desafios para que a BNCC seja implementada na escola onde trabalham, principalmente por que muitas das habilidades para serem alcançadas exigem que o professor apresente metodologias inovadoras. Proporcionar isso, em alguns momentos, necessitaria de recursos disponíveis para a efetivação do trabalho. Além disso, um fato que chama a atenção é quando PNCC1 destaca que, por trabalhar em três escolas diferentes, ele encontra três realidades diferentes. Tal narrativa nos revela que são inúmeras as distinções de uma escola para a outra. Então, como isso não é levado em consideração pela própria BNCC?

Sabe-se que não é novidade que as escolas públicas enfrentam vários desafios quanto à disponibilidade de recursos didáticos e de boas infraestruturas, além de outros fatores associados, como salas lotadas, alunos desmotivados e com problemas sociais que até hoje assombram o sistema educacional brasileiro.

Outro desafio pertinente relatado pelos professores corresponde às **especificidades**, categoria destacada em 18% das falas dos professores do Núcleo Centro e em 17% das falas dos professores do Núcleo Rural. Para exemplificar, apresentamos o excerto de PNCG e PNRFR, em que destacam:

Acho que tem a ver com a resposta anterior né, os desafios maiores são de reconhecer as particularidades, as especificidades de cada escola, de cada comunidade escolar e das dificuldades que a gente tem dentro dessa comunidade né, aqui é uma escola de um bairro periférico que atende crianças da região que também são bairros periféricos. (PNCG).

[...] eu procuro desenvolver as habilidades embora em filosofia, o componente curricular Filosofia e Ensino Religioso que são componentes que eu trabalho, eles não foram amplamente contemplados na verdade, porque até aquelas habilidades, na hora de fazer o planejamento, você tem dificuldade de inserir né. (PNRFR).

Tanto a fala de PNCG quanto a fala de PNRFR destacam certas especificidades como um dos desafios para a implementação da BNCC, uma vez que reconhecer a realidade das escolas permite a compreensão de que estas enfrentam problemas específicos, como, por exemplo, acesso a serviços essenciais. A fala de PNCG ainda destaca que a escola é de um bairro periférico e, por isso, as estratégias pedagógicas devem ser adaptadas para atender às necessidades específicas desses alunos. Tal percepção é presente na fala de PNRFR, pois esta apresenta que existe certa dificuldade em inserir algumas habilidades que estão dispostas nas suas áreas de conhecimento. Essa dificuldade que PNRFR relata mostra principalmente que muitas dessas habilidades não condizem com a realidade encontrada no ambiente escolar. Por essa razão, o professor não consegue seguir aquilo que lhe é orientado a fazer.

Dando continuidade aos desafios relatados pelos professores para a implementação da BNCC, destacamos a quarta categoria encontrada, sendo a do **letramento**, presente na fala de 9% dos professores do Núcleo Centro. Já no Núcleo Rural não houve menção a esse desafio. Apresentamos o excerto de PNCM, ao enfatizar que:

Aqui o desafio maior é fazer essas crianças compreenderem a ler, saber ler, interpretar o que tá lendo. Pra mim, eu vejo como maior desafio hoje em sala de aula, você tá trabalhando com os jovens no Fundamental II que a gente chama né? Fundamental maior que não sabe nem ler e nem escrever, como trabalhar com um jovem desse? A questão do letramento tanto na Língua Portuguesa quanto na Matemática é algo hoje desafiante em sala de aula, não só pro nível do 6º ano, porque eu também trabalho com o Ensino Médio, é uma realidade, falta de leitura que te permite ter o conhecimento de todas as outras disciplinas, é o maior desafio da escola pública em si, faz tempo que eu não trabalho em escola privada, mas hoje na escola pública é esse o maior desafio, porque os nossos jovens estão chegando pra nós aqui semianalfabetos, que nem escrever o nome corretamente eles sabem. (PNCM)

Uma curiosidade é que esse desafio é relatado por PNCM, embora exista a compreensão de que não saber ler e/ou compreender o que está lendo é um grave problema para a realização do processo de ensino-aprendizagem. Para César (2021, p. 51), “o letramento pressupõe a imersão das pessoas no universo da escrita, na participação das práticas sociais, na compreensão de sentidos e na consciência do uso do código de escrita”. Portanto, o letramento não é isolado das demais áreas da vida do aluno. Então, como pensar que este esteja apto às demandas da sociedade se ainda há lacunas existentes no seu processo de formação?

O próximo desafio relatado foi a de que os **professores** se tornam um dos desafios para a implementação da BNCC nas escolas. Tal percepção foi observada na fala de 33% dos professores do Núcleo Rural e em 9% dos professores do Núcleo Centro. Destacamos como exemplo os excertos de PNRC e PNCEF, ao relatarem que:

Eu acho, que a princípio seja a força de vontade dos companheiros, dos colegas de trabalho. Eu acho que a coisa acontece quando todos concordam que as vezes não é o caso daqui. (PNRC).

Aqui na escola por exemplo a gente tem uma certa dificuldade até porque muitos professores já estão cansados né, o professor ele passa um tempo grande da sua vida, a vida inteira na verdade, 30 anos dentro de uma sala de aula, chega um tempo que a gente ver o cansaço do professor, muitos desestimulados por várias situações, não vou aqui ficar elencando quais, porque todo mundo conhece a realidade da educação no Brasil. Então são várias coisas que acontecem que desestimulam o professor e ele é um no meio de 40 em uma turma, imagina professor de três turmas que nem eu, digamos que eu tenha oito turmas em cada escola, 8,8,16, 24. Vinte quatro turmas, multiplica aí por uma média de 30 alunos, olha o tanto de energia que eu tô dedicando todos os dias. (PNCEF).

As narrativas apresentadas colocam que os professores também se tornam um dos desafios, sobretudo quando PNRC relata que a “falta de vontade de colegas de trabalho” dificulta a implementação da BNCC. Segundo ela, para que ocorra uma implementação bem-sucedida da BNCC, é necessário um trabalho colaborativo, com a concordância de objetivos e abordagens. Já o relato de PNCEF destaca o cansaço e o desgaste dos professores por terem uma jornada de trabalho excessiva, além da quantidade de alunos dentro da sala de aula.

Newton Duarte (2021, p. 59) ressalta que, “o ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos”. Desse modo, o ensino é um processo dinâmico que envolve vários elementos e pelo qual o professor desempenha um papel central em todo o processo educativo. Esse processo cobra mais do que oferece condições favoráveis para a promoção de conhecimentos dos seus alunos.

A sexta categoria encontrada indica que os desafios são **todos**, conforme presente na fala 18% dos professores do Núcleo Centro. No núcleo Rural não houve menção a esse desafio. Apresentamos como exemplo o excerto de PNCI, que relata que:

Tem vários obstáculos, é complicado, não é assim tão fácil não, não é, ainda, mas quando a gente sabe da realidade que a gente tem que ver tudo isso né, que quando ela foi formada, é a realidade de um todo, do que o MEC quer que aconteça né, porém, não é isso, depende de cada região. O Maranhão por exemplo é muito fraquinho nessa questão, você vai bem aí na Paraíba parece

que é um pouquinho melhor. Então esses resultados não são, eu acho assim que deveria cada região fazer o seu, viu, eu acho que deveria ser desse jeito, o MEC faz, mas eu acho que cada um deveria fazer a sua parte e cada um que conhece a sua realidade. (PNCI).

A fala da professora explicita que existem vários desafios enfrentados no sistema educacional e que a visão do MEC não condiz com a realidade de cada região, pois direciona para uma abordagem de educação centralizada. PNCI destaca que se deve garantir autonomia para as regiões brasileiras na administração dos seus próprios desafios educacionais. Ao conhecer a realidade local, políticas educacionais podem ser implementadas de forma significativa e de acordo com as diversidades e necessidades.

A última categoria foi a de **não respondeu**. Para essa categoria, não obtivemos resposta de PNCC2 e PNCHR, totalizando um quantitativo de 18% dos professores do Núcleo Centro. Nenhum dos professores do Núcleo Rural deixou de responder o questionamento.

Concluimos, portanto, que, quando perguntado aos professores do Núcleo Centro e do Núcleo Rural quais os desafios para que ocorra a implementação da BNCC na escola onde trabalham, estes destacaram perspectivas diferentes entre elas. Os problemas advindos da pós-pandemia, situar o aluno na série correspondente sem que isso seja um fator de perda de conhecimentos, inexistência de formações específicas para os professores, o que, de certo modo, os deixa alheios quanto às suas práticas docentes foram alguns dos desafios indicados.

Outro desafio destacado foi a falta de recursos e de uma boa infraestrutura, realidade existente nas escolas e, conseqüentemente, um entrave na realização do trabalho docente. Os relatos ainda destacaram que existem certas especificidades que dificultam essa implementação, como conhecer a realidade das escolas para alcançar as necessidades reais dos alunos. Além disso, os professores destacaram que a falta de letramento não permite que os alunos tenham uma leitura de mundo e dos processos existentes que permeiam a sociedade. Por fim, um dos desafios são os próprios professores, que dificultam a existência de um trabalho colaborativo para que se cumpra o que é determinado, além da excessiva jornada de trabalho e da superlotação das salas de aulas.

Portanto, consideramos que a BNCC foi elaborada para ser implementada a partir de um ideário perfeito, o qual, na prática, apresenta muitos desafios, principalmente pela diversidade de contextos escolares.

f) Posicionamento em relação aos objetos de conhecimento/conteúdos que foram estabelecidos na BNCC para a sua área de conhecimento. O Quadro 16 apresenta as respostas encontradas.

Quadro 16 -Posicionamento em relação aos objetos de conhecimento/conteúdos da BNCC.

NÚCLEO	PROFESSORES	NÚCLEOS DE SENTIDOS														
		Concorda					Concorda em parte					Não concorda		NR		
		Eu concordo	Concordo plenamente	Concordo com eles	São informações fundamentais	É o essencial a ser trabalhado	Concordo com uma ressalva	Não concordo com tudo não	Não muito	Não concordo com um dos conteúdos	Em parte	Nem todos	Se distancia muito dos estudantes	Tá muito além do conhecimento do nosso aluno	Não respondeu	
NÚCLEO CENTRO	PNCP1						X									
	PNCP2									X						
	PNCI	X														
	PNCEF										X					
	PNCA										X					
	PNCM		X													
	PNCG									X						
	PNCC1											X				
	PNCC2														X	
	PNCHR				X											
NÚCLEO RURAL	PNCF							X								
	PNRP					X										
	PNRI	X														
	PNREF								X							
	PNRH												X			
	PNRC			X												
	PNRFR						X									
	Total de ocorrências:	6					8					2		1		

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados obtidos na entrevista.

O Quadro 16 ilustra se os professores dos Núcleos Centro e Rural concordam com os objetos de conhecimento/conteúdos que foram estabelecidos na BNCC para as suas áreas de conhecimento. Foram identificadas quatro categorias de análise:

- 1- Concorda: PNCI, PNCM, PNCHR, PNRP, PNRI, PNRC;
- 2- Concorda em parte: PNCP1, PNCP2, PNCEF, PNCA, PNCG, PNCF, PNREF, PNRFR;
- 3- Não concorda: PNCC1, PNRH;
- 4- Não respondeu: PNCC2.

Apresentamos, a seguir, a Tabela 6, resultado da mensuração dos dados.

Tabela 6 - Opinião em relação aos objetos de conhecimento/conteúdos da BNCC.

CATEGORIAS	N. CENTRO	N. RURAL
1 – Concorda	30%	43%
2 – Concorda em parte	50%	43%
3 – Não concorda	10%	14%
4 – Não respondeu	10%	0%

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados disponíveis no Quadro 16.

A primeira categoria encontrada foi a de que os professores do Núcleo Centro e Rural **concordam** os objetos de conhecimento/conteúdos que foram estabelecidos para a sua área de conhecimento, sendo o percentual encontrado de 30% no Núcleo Centro e 43% no Núcleo Rural. A seguir apresentamos a fala de PNCM:

Concordo plenamente. É como eu te falei, no começo sobre a questão do achatamento, é...dentro da matemática há uma grade curricular extensa e ao longo dos anos toda e qualquer coisa que foi feita para melhorar o ensino-aprendizagem de matemática, alguns desses conhecimentos foram tirados da grade curricular, achatando e tornando aquela questão na minha opinião mais simples e mais fácil de entender, bacana, aprende mas fica desnivelado da escola particular, porque você pega hoje alguns conhecimentos da matemática que você não consegue trabalhar na escola pública e o aluno de escola particular continua trabalhando, continua desenvolvendo e na prova externa, o que a gente chama de prova externa ele vai se dá muito mais bem porque continua sendo trabalhado, mas toda a grade curricular de matemática baseada na BNCC, é necessário para o dia a dia, do cotidiano até pra uma determinada profissão que tu vai fazer. Tem muita coisa em matemática que tu estuda e tu não sabe por que que tu estuda, não é? E a BNCC ela vem muito colocando aquela questão de verdadeiramente aquilo que tu vai precisar estudar, vai precisar pra aquela área de conhecimento que tu deseja se formar mas vai fazer uma prova de um concurso federal por exemplo, ainda te cobram coisas da matemática bem complicadas que foram tiradas da, vamos dizer assim, da grade curricular, mas eu acho que tá bom, pra realidade que a gente vive em sala de aula, eu vejo que é o necessário. (PNCM).

PNCM é categórico ao enfatizar que concorda plenamente com os objetos de conhecimentos que foram estabelecidos para a sua área de conhecimento, mesmo quando percebe uma simplificação dos conteúdos de Matemática ao longo dos anos. No entanto, para ele, isso possibilitou que o ensino da Matemática se tornasse mais acessível para os alunos. Outro ponto destacado por PNCM é que, apesar desse avanço, a exigência para os concursos ainda é de uma Matemática com conteúdos mais complexos. Bigode (2019, p. 128) afirma que “a BNCC de Matemática não passou de um arremedo das bases australiana e norte-americana, não apenas pelo modelo de códigos que engessa conteúdos por ano, mas também pelo conteúdo em si”. A crítica apresentada pelo autor coloca em evidência que a imitação de modelos estrangeiros distancia a adaptação do currículo às necessidades específicas dos alunos.

Outra narrativa de concordância sobre os objetos de conhecimentos para a sua área de conhecimento está na fala de PNRI, que enfatiza que:

Eu concordo. Agora eu tenho em relação a minha disciplina, principalmente em se tratando de escola pública, esses alunos chegam no 6º ano, eles eram pra ter tido uma base, de 1º ao 5º, que a gente vê isso em muitas escolas particulares, né? Então eles já chegam no 6º ano já tendo conhecimento de vocabulário, de algumas estruturas verbais e quando chegam no 6º ano eles, muitos né, alguns sabem algumas coisas, mas a maioria não tem essa base de língua inglesa e a língua oficial né, e aí o que a gente, outra coisa que acontece muito, a gente tem que trabalhar um livro que tá no nível que é completamente diferente do nível da turma. Então eu já trabalho há 21 anos e eu nunca tive uma turma que tivesse no nível de 6º ano, 7º ano. Então a gente tem que tá fazendo esse trabalho de base e muitas das vezes a gente não acompanha o conteúdo do currículo né, do livro, aliás, a gente não consegue acompanhar, aí a gente vai trabalhando o quê? Estrutura de texto, chamando atenção pra essas questões, porque tanto no Ensino Médio, quanto no ENEM, esse tipo de questão que eles vão encontrar, a gente trabalha muito essa questão do texto, mas aí até chegar nesse nível, a gente percebe também que na língua materna eles não têm esse conhecimento, aí é muito complicado, fazer essa adequação, né, mas eu entendo que os livros atuais que já são de acordo com a BNCC, eles são livros muito interessantes que trazem muitas coisas, que se eles tivessem no nível pelo menos um pouco no nível da série, daria pra trabalhar, mas a gente tem que voltar pra fazer esse trabalho de base. (PNRI).

Apesar de PNCI concordar com os objetos de conhecimento, ela destaca um desafio significativo enfrentado pelos professores de Língua Inglesa: a falta de uma base sólida que garanta ao aluno chegar aos anos finais do EF com uma gama de conhecimentos prévios que possibilitem um melhor desempenho na Língua Inglesa. PNCI ainda destaca que, apesar de já trabalhar há 21 anos, nunca teve uma turma que estivesse no nível esperado para aquela série. Por essa razão, constantemente tem que fazer um trabalho de base para que os alunos não fiquem prejudicados.

Vale aqui salientar que “as habilidades apresentadas na BNCC de Língua Inglesa carecem de maior diálogo com a experiência escolar e com a experiência dos jovens, bem como com a de professores imersos na prática de sala de aula” (Vilaço; Grande, 2019, p. 154). A preocupação das autoras realça que deve existir uma relação das habilidades estabelecidas na BNCC para a Língua Inglesa com a realidade escolar, principalmente com a experiência dos alunos. É crucial que se tenha um diálogo com os professores que estão diante das necessidades reais dos alunos.

A segunda categoria encontrada foi a de que os professores **concordam em parte** sobre os objetos de conhecimento que foram estabelecidos para a sua área de conhecimento. Com um percentual de 50% no Núcleo Centro e 43% no Núcleo Rural, essa realidade é exemplificada pelas falas de PNCG e PNRFR:

Concordo em partes né. Alguns são fundamentais de a gente trabalhar como meio ambiente, essa questão de fazer uma análise de geografia entre um lugar, o que que há de relação com o espaço, relação afetiva, relação de percepção da natureza e o ecossistema inserido é importante trabalhar de acordo com a BNCC, mas como eu falei lá na primeira pergunta né, eu acho que o que falta é mais trabalhar de forma objetiva, até porque a partir de uma análise mais objetiva estuda a Geografia do local, da localidade. Um exemplo disso é quando a gente vai ver o livro didático, aquele que é estabelecido em âmbito nacional, a gente vê até alguns conteúdos valorizando bastante por exemplo, hidrografia de outros países né, outras cidades, outros locais do mundo e a gente não vê por exemplo, falando do Rio Anil, Itapecuru, falando da economia do Norte Maranhense, onde as crianças estão inseridas, então essa é uma dificuldade que eu percebo no meu trabalho né, na minha prática docente que parece que fica muito distante do que a gente trabalha e a realidade do alunato, da realidade em que eles estão inseridos e aí com essa distância maior, a abstração fica muito maior, então ele não vê algo concreto né, algo mais palpável o mais próximo da realidade dele e isso acaba também dificultando ainda mais o trabalho que já é difícil por N motivos. (PNCG).

A narrativa de PNCG aponta que concorda parcialmente sobre os objetos de conhecimentos estabelecidos na BNCC, pois deve haver a necessidade de tornar o ensino da Geografia mais contextualizado com a realidade dos alunos. A aprendizagem se torna significativa quando está vinculada às próprias experiências. PNCG ainda destaca que o livro didático estabelecido com base na BNCC privilegia apenas os exemplos globais, mas deixa de abordar temas inerentes ao ecossistema e ao ambiente em que os alunos vivem.

Na visão de Giroto (2019, p. 200), “a BNCC apresenta uma Geografia que hegemoniza a visão ocidental de mundo, ocultando as outras Geografias produzidas e ressignificadas a partir do debate descolonial”. O autor critica a abordagem geográfica apresentada que privilegia referências preferencialmente oriundas do contexto ocidental, desconsiderando outras formas de conhecimento geográfico, o que, de certa forma,

perpetua uma visão limitada do mundo. Ademais, para ANPEd (2018, p. 12), “a BNCC mais uma vez reifica o currículo tornando-o um documento escriturístico que age como instrumento de controle e desvalorização do trabalho docente”.

Quanto à concordância em parte sobre os objetos de conhecimento para a sua área, PNRFR coloca que:

Concordo com uma ressalva, a gente tem bastante dificuldade de ainda inserir no Ensino Fundamental, na realidade na nossa realidade, materiais direcionados para a Filosofia, nós não temos um material direcionado. A gente fica é, compilando materiais um pedacinho aqui, um pedacinho ali e a gente acaba tendo muita dificuldade, mas eu concordo com as ideias que foram colocadas lá, é muitas vezes difícil de você colocar na prática. (PNRFR).

A fala de PNRFR expressa a ideia de concordância, porém ressalva que a Filosofia no EF enfrenta alguns desafios, pois existe uma certa dificuldade em inseri-la. A Filosofia não é priorizada e isso resulta na ausência de materiais didáticos específicos, o que faz com que a professora tenha que “compilar materiais”, gerando lacunas na disciplina. Nos dizeres de Carneiro (2019, p. 231), “perguntamo-nos sempre pelo “lugar” da Filosofia nas escolas. Isso nos colocou no mesmo lugar de todas as disciplinas: todas diluídas por áreas de conhecimento”. O autor ressalta a importância de valorizar a disciplina como parte essencial da formação educacional, pois a Filosofia contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

A terceira categoria encontrada foi a de que os professores **não concordam** com o que foi estabelecido como objetos de conhecimentos para a sua área. Obtendo como percentual o número de 10% no Núcleo Centro e de 14% no Núcleo Rural, é possível observar na fala de PNCC1 o seguinte:

Silêncio. Eu acho que distancia muito dos estudantes das questões, do que a gente vive no cotidiano, sabe, por exemplo, tem uma parte lá (vida fora da terra), rsrs, ok que a gente vai trabalhar alguns temas que têm relação com a astrobiologia, questão do sistema solar, mas aí eu fico, gente, a vida na terra já tem tantas questões e a gente não dá conta de trabalhar isso com os nossos alunos, pra que priorizar isso? De um lado você prioriza isso e quando chega a temática da sexualidade que é um tema próprio do adolescente, você faz uma condensação tamanha da temática que você não trabalha isso que é relevante pra eles, porque isso comparece em sala de aula, queiramos ou não, aí professor vai falar de vida fora da terra que ao mesmo tempo o tema sexualidade que é um tema próprio da adolescência tá lá minimizado. Aí nessa hora é que eu problematizo e faço uma inversão, porque os estudantes me convocam a trabalhar esse tema, eu trabalho esse outro? Trabalho, mas tento encontrar uma forma que isso faça sentido pra eles, porque senão fica uma questão desconectada da realidade deles e não tem uma relevância significativa pra eles. Então às vezes acontece isso e aí quando passa pra Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino, é como eu te falei, tá

norteada na BNCC, mas especificamente na área de ciências a gente percebe isso, selecionaram alguns e outros ficaram de fora e aí eu também faço esse movimento, tá aqui eles, tá aqui essa habilidade, esse objeto de conhecimento, mas esse outro objeto de conhecimento também é relevante, por que que ficou de fora? Aí eu faço esse movimento, vamos trazer pra falar desde isso também, porque às vezes é uma coisa que faz relação com outra e que não tem como tu falar de uma coisa sem outra, mas essa outra foi excluída. [...] (PNCC1).

Para PNCC1, existe uma desconexão entre o conteúdo curricular e a experiência de vida cotidiana dos alunos. Um exemplo disso é quando ele fala que algumas temáticas aparecem distantes e não são relevantes para os alunos. PNCC1 ainda menciona que, ao se questionar o porquê da exclusão de certos conteúdos, ele busca promover a inclusão de novos conteúdos que estão interligados e que contribuem para uma compreensão mais ampla do conhecimento.

Sobre essa questão, Sessa (2019, p. 250) enfatiza que “as discussões precisam acontecer nas redes de ensino e nas escolas levando-se em conta as tendências concernentes ao Ensino de Ciências, com foco na prática docente no cotidiano de nossa sala de aula”. Para a autora, deve existir a importância de se investigar nas redes de ensino e nas escolas as tendências relacionadas ao ensino de Ciências, uma vez que é no cotidiano das salas de aula que os professores compartilham suas ideias e experiências. Além disso, as práticas pedagógicas podem ser alinhadas às diretrizes curriculares para que favoreçam o envolvimento dos alunos de maneira participativa, melhorando o processo de ensino-aprendizagem. PNRH menciona que não concorda com os objetos de conhecimentos que foram estabelecidos para a sua área de conhecimento, pois, para ela:

Pra nossa realidade e a necessidade local, ali tá muito além, até pra efeito de uma avaliação, tá muito além do conhecimento do nosso aluno. A gente vê até pelos livros, a gente aqui que tenta adequar às vezes muito conteúdo, a gente tenta fazer isso, ele tá além e não é só em termo da BNCC não, não é só na minha disciplina. A gente vê as provinhas que são implementadas todas, muito além, eu não sei de onde que eles tiram isso, quem são as pessoas que montam, não sei. (PNRH).

A preocupação de PNRH reflete a necessidade de adequação do conteúdo educacional à realidade local, já que o conteúdo está “além do conhecimento do aluno”. Isso implica sérios desníveis no conhecimento do aluno. PNRH ainda destaca que as provas que são implementadas não levam em consideração as diferentes realidades. Para Souza (2020, p. 124), “isso evidencia a interferência das avaliações externas no

planejamento do professor, a lógica capitalista e mercadológica que está intrínseca na BNCC, reduzindo a autonomia do professor em relação ao seu planejamento”. Logo, avaliações padronizadas só reforçam o foco em dados mensuráveis e comparáveis.

Na concepção de Castelli Jr. (2019, p. 188), “ao definir objetos de conhecimentos de História para o Ensino Fundamental, a BNCC organiza os conteúdos propostos em unidades temáticas que dificilmente se configuram efetivamente com a construção de um trabalho temático”. Para o autor, as unidades temáticas possuem uma amplitude que necessitaria selecionar conteúdos mais específicos, pois, muitas vezes, o tempo limitado, aliado à quantidade de conteúdos, impossibilita que o professor aprofunde temas específicos da realidade dos estudantes.

Em relação à última categoria, apenas PNCC2 não respondeu se concorda com os conhecimentos que foram estabelecidos para a sua área de conhecimento. Assim, foi possível concluir que as respostas dos professores do Núcleo Centro e do Núcleo Rural se dividiram em três categorias: a dos que concordam, pois são conteúdos que oportunizam uma aprendizagem adequada para todos os alunos; a dos que concordam em parte, justificando a relevância de alguns conteúdos, porém outros precisariam ser abordados; e a dos que não concordam, pois se apresentam distante da realidade local e dos alunos.

g) Mudanças mais significativas na abordagem pedagógica com a implementação da BNCC. O Quadro 17 a seguir apresenta as respostas encontradas.

Quadro 17 - Mudanças mais significativas na abordagem pedagógica com a implementação da BNCC.

NÚCLEO	PROFESSORES	NÚCLEOS DE SENTIDOS															
		Habilidades/Atualidade						Direcionamento				Poucas mudanças		NR			
		Fortalecer os campos de atuação	Socioafetiva dos conteúdos	As habilidades	Interdisciplinaridade	Colocá-los na atualidade	Trabalhar sempre dentro de um contexto	Tentar inserir os conteúdos da atualidade	Tentativa de trazer para a realidade do aluno	Direcionou melhor cada conteúdo	Um norte/uma orientação	Sair daquela zona de conforto	Muitas pessoas assim que já melhoraram muito	Não vi grandes mudanças	Poucas mudanças	Não percebi tantas mudanças	Não soube responder
NÚCLEO CENTRO	PNCP1	X															
	PNCP2		X														
	PNCI					X											
	PNCEF												X				
	PNCA																X
	PNCM						X										
	PNCG													X			
	PNCC1			X													
	PNCC2																X
	PNCHR							X								X	
	PNCF								X								
NÚCLEO RURAL	PNRP				X												
	PNRI									X							
	PNREF			X													
	PNRH										X						
	PNRC								X								
	PNRFR									X							
Total de ocorrências:		9						4				3		2			

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados obtidos na entrevista.

O Quadro 17 apresenta a visão dos professores dos Núcleos Centro e Rural em relação às mudanças mais significativas na abordagem pedagógica com a implementação da BNCC. A partir da análise do Quadro 17, foi possível identificar quatro categorias de análises:

- 1- Habilidades/atualidade: PNCP1, PNCP2, PNCI, PNCM, PNCC1, PNCHR, PNCF, PNRP, PNREF,
- 2- Direcionamento: PNRI, PNRH, PNRC, PNRFR;
- 3- Poucas mudanças: PNCEF, PNCG, PNCHR;
- 4- Não soube responder: PNCA, PNCC2.

Os resultados da coleta de dados estão resumidos na Tabela 7, conforme mostrado abaixo.

Tabela 7 - Mudanças mais significativas na abordagem pedagógica com a implementação da BNCC.

CATEGORIAS	N. CENTRO	N. RURAL
1 – Habilidades/atualidade	58%	33%
2 – Direcionamento	0%	67%
3 – Poucas mudanças	25%	0%
4 – Não soube responder	17%	0%

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados disponíveis no Quadro 17.

A primeira categoria encontrada em relação às mudanças significativas na abordagem pedagógica com a implementação da BNCC foi a de **habilidades/atualidade**, com um percentual de 58% no Núcleo Centro e 33% no Núcleo Rural. Para essa categoria, apresentamos as falas de PNCC1, PNREF e PNRC:

Silêncio. Eu acredito que é a maior ênfase nessas questões das habilidades, mas ao mesmo tempo tem umas coisas que eu acho ainda bastante contraditórias, por exemplo, na BNCC propõem o trabalho com habilidades, mas eu acho que a gente poderia pensar também o Sistema de Avaliação, porque ao mesmo tempo que a gente trabalha com o objeto de conhecimento e habilidades e um rol de conteúdos, me parece que talvez o funcionamento da coisa ainda não mudou tanto, porque ainda se utiliza por exemplo, sistema de notas, avaliações escritas e eu não sei até que ponto isso tá muito alinhado com essa proposta de desenvolvimento de habilidades, de considerar a diferença de percurso de cada estudante, então, porque eu também isso né, hoje eu trabalho como professor mas ao mesmo tempo, em outro tempo eu já fui estudante, então a gente consegue ver um pouquinho de como as coisas mudaram ao longo do tempo e estão continuamente mudando, mas neste momento eu acho que tem essa questão aí, que é, se forma essa questão de desenvolvimento de habilidades e competências que inclusive é algo que tem

sido questionado e problematizado e que assim, competências e habilidades para que finalidade? Ou para que? Competências e habilidades voltadas para qual construção de estudante? Ah! é do estudante para o século XXI? Mas que atenda a que? A lógica neoliberal, que atenta somente ao mundo do trabalho? Ou esse estudante que seja um estudante crítico, problematizador, capaz de alterar a sua realidade social de intervir e problematizar. Eu acho que esses são pontos que também sempre estão comparecendo pra mim, talvez eu não possa dizer mais coisas porque ainda me falta um tanto de percurso pra falar mais disso, mas eu acho que nesse momento é o que eu posso dizer, porque parece que a cada leitura que a gente faz, palestra que a gente escuta, parece que vai abrindo ali, outros horizontes pra olhar pra aquilo que a gente tá ali sempre olhando mas parece que não consegue ver, aí parece que quando você escuta alguém falando alguma coisa, te abre possibilidades.[...] (PNCC1).

Aquela questão do, das habilidades né, que cada assunto tem que tá apontando o que tá trabalhando, aí, antes não tinha né, a gente passava o conteúdo e agora tem essa obrigatoriedade de você, os objetivos que você vai traçando, que você quer alcançar com aquela aula planejada, né, tem que alcançar determinados objetivos e aí teve essa mudança, que é bem destacada no documento. (PNREF).

Bem, assim. Bem que se tratando de colocá-los é, na atualidade, em questão Brasil, então eu acho bem significativo. Porque antes o que acontecia, dizia-se que lá na região Sul e Sudeste se estudava mais e no Norte e Nordeste se estudava menos, essa questão cultural também é bem melhor porque a gente pode priorizar mais a nossa cultura, as nossas riquezas. Esse sistema, ele nos trás justamente isso bem aí, quando você pode fazer com que o aluno, ele consiga valorizar, ele consiga compreender a cultura. Pra mim, o maior é esse, que eles podem ter essa oportunidade de conhecer a realidade é...do seu lugar, é isso. Principalmente é isso bem aí, porque em questão de conteúdo assim, é como eu te digo, nem todos dá pra gente seguir como tá igual não dá, porque a gente tem que ver o nível deles, as vezes pra você, você acha que é muito simples, pra eles, pro nível que eles se encontram eles acham muito difícil. (PNCI).

As narrativas apresentadas destacam que as mudanças mais significativas na abordagem pedagógica com a implementação da BNCC dizem respeito à ênfase nas habilidades e à inserção dos alunos na atualidade. Souza (2020, p. 122) enfatiza que “na BNCC a palavra habilidade aparece 284 vezes”. Assim, para exemplificar a categoria encontrada, apresentamos alguns pontos importantes que foram mencionados pelo PNCC1. Para ele, ao propor o desenvolvimento de habilidades, a BNCC aborda uma prática que deve ser voltada para a aplicação de conhecimentos advindos de problemas reais. No entanto, existe uma contradição quanto ao desenvolvimento dessas habilidades e ao modo tradicional do sistema de avaliação, com aplicação de provas e notas quantificáveis. A avaliação do aluno também deve considerar a diversidade de percursos de aprendizagem.

Outro ponto mencionado por PNCC1 é em relação a que tipo de aluno se quer formar para o século XXI, se é um aluno que atende somente às exigências do mercado de trabalho ou se é um aluno com pensamento crítico, que tenha uma participação ativa dentro da sociedade.

Nessa perspectiva, para Branco *et al.* (2018, p. 29), “na melhor das hipóteses, a educação pública proporciona condições mínimas para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, porém é ainda um poderoso instrumento na manutenção dos interesses capitalistas e inculcação das ideologias legitimadoras dos grupos dominantes”. A afirmação destaca uma visão crítica em relação aos conhecimentos que são considerados como essenciais para que os indivíduos tenham oportunidade no mercado de trabalho. No entanto, existe um certo ordenamento para que a ordem social existente permaneça favorecendo os grupos dominantes.

Sobre a narrativa de PNREF, este destaca que o foco está em garantir que os alunos adquiram habilidades específicas, uma vez que vem predeterminados os objetivos que os alunos devem alcançar durante o processo de aprendizagem. Já a fala da PNCI, destaca que a mudança mais significativa envolve proporcionar ao aluno compreender a diversidade cultural no contexto brasileiro, uma vez que agora existe uma equidade educacional. Porém, a PNCI problematiza que os alunos possuem necessidades específicas e níveis de aprendizagem diversos e que por essa razão ela não consegue em alguns momentos seguir essa normativa curricular.

A segunda categoria encontrada foi a do **direcionamento** presente na fala de 67% dos professores do Núcleo Rural. Porém não houve a menção dessa categoria na fala dos professores do Núcleo Centro. Como exemplo, apresentamos as falas das PNRC e PNRFR:

Eu vejo que de certa forma ela veio ajudar, porque ela deu, nos deu um norte, ela direcionou melhor cada conteúdo tá, isso é um ponto positivo pra mim, principalmente por questão do norte, o rumo que ela nos deu, o direcionamento. (PNRC)

Eu acho que houve sim, um norte é, essa implementação, ela serviu, ela deu assim uma orientação. A gente também às vezes trabalhava de maneira muito solta, né? Então eu acho que a BNCC apesar de eu ter críticas em relação a ela sobre certas coisas que foram implementadas que não condizem com a nossa realidade, mas no geral eu acho que ela colaborou muito, que ela tem colaborado. [...] (PNRFR).

Iniciamos destacando alguns pontos da fala de PNRC, uma vez que, ao mencionar que a BNCC “deu um norte”, ela serviu como um referencial para que os professores estruturassem os conteúdos que devem ser oferecidos aos alunos. Essa padronização

curricular também tem a ideia de contribuir para a educação com base sólida. Já pela fala de PNRFR, podemos perceber uma dualidade de posicionamento em relação às mudanças significativas: ao mesmo tempo que enfatiza que a BNCC veio como um guia para fornecer orientações, também destaca que a BNCC não é condizente com as realidades locais.

A terceira categoria encontrada foi a de que os professores perceberam **poucas mudanças** na abordagem pedagógica. Foi possível observar essa fala em 25% dos professores do Núcleo Centro, sem nenhuma menção pelos professores do Núcleo Rural. Para essa categoria, apresentamos as narrativas de PNCEF e PNCG, ao relatarem que:

Te digo sinceramente minha querida, não teve tanta modificação não, porque quem já fazia a coisa como tinha que fazer, continuou fazendo só que com muito papel na mão, então é muito papel, é muita sigla, é muito tudo que te orienta pra tu chegar lá e saber o que que tu tá vais trabalhar é, em termos de escrita no teu planejamento? Te orienta, mas dentro da sala de aula quem já fazia, já fazia. Então não adianta eu me carregar de papel e tudo bonitinho, tudo formatado, entregar tudo na mão se a minha prática docente deixar a desejar. Eu não vi grandes mudanças não, eu vi muito papel, muita fala, teve realmente alguns recursos pra que se fizesse isso, mas as formações deixaram muito a desejar, então realmente eu não vi grandes mudanças não. [...] (PNCEF).

Silêncio. Se eu for sincero pra você, eu vi poucas mudanças na prática mesmo, poucas mudanças. Eu acho que essa é...porque se eu for comparar desde quando eu era estudante, colocando até depois que eu comecei na graduação, que comecei os estágios, que comecei a estudar a BNCC pra concurso público, né, aí depois ser implementadas as novas alterações, eu particularmente eu não vi muitas alterações no sentido do que a gente tinha a disposição no passado quando eu era estudante, graduando e depois já como formado eu não percebi muita mudança, embora a gente como professor tem uma grande abertura individual e tem trabalhado de uma forma diferente para que os alunos consigam desenvolver mais a partir do que a gente tem hoje de realidade exposta, mas é, enfim...eu acho que como eu falei como eu não me sinto é, ativo nessa construção da BNCC, dessa nova Base, acaba que a gente também perde um pouco essa percepção né, de como essa mudança de fato está acontecendo, embora tenha as formações pedagógicas mas a gente ver que ainda se coloca, se coloca, se impõem no professor fazer o mais do mesmo e a gente que manda ainda independente, meio que rebelde né, acaba por fazer de forma diferente. Mas as mudanças a gente não vê muito de maneira estrutural, de maneira coletiva, de maneira até institucional né, a partir das secretarias, não vê muita mudança. (PNCG).

A fala de PNCEF reflete que, para ele, não houve tantas modificações, pois os professores que já refletiam sobre modificações nas suas práticas pedagógicas já faziam isso. Além do mais, PNEF destaca que o mais perceptível foi a concentração de mais documentos e formalidades, como é possível observar quando ele diz que “[...] é muito papel, é muita sigla, é muito tudo [...]”. Assim, não houve mudanças significativas, percebendo-se de forma latente a desconexão entre teoria e prática.

Outrossim, a fala de PNCG relata a não percepção de mudanças propostas pela BNCC. Ao fazer uma retrospectiva de quando era só um estudante da graduação até hoje, quando atua como professor, não consegue visualizar mudanças significativas na sala de aula. Além disso, PNCG destaca que os professores tendem a trabalhar de maneira diferente, apesar de que “*se impõem no professor fazer mais do mesmo*”. Outro destaque é que PNCG afirma que não se sente ativo na construção da BNCC e, por isso, opta em praticar uma abordagem diferente para que as limitações inerentes ao próprio trabalho pedagógico sejam superadas.

Quanto ao questionamento sobre as mudanças significativas na abordagem pedagógica com a implementação da BNCC, PNCA e PNCC2 não responderam. Portanto, concluímos que as respostas dos professores refletem percepções diferentes: alguns compreendem que as mudanças mais significativas são a ênfase dada aos alunos que desenvolvem habilidades específicas e que estão inseridos em contextos de atualidade; já para outros, o direcionamento do fazer pedagógico dado pela BNCC, enquanto documento curricular, é uma das mudanças mais evidentes; há ainda os que enfatizam as poucas mudanças, já que os professores estão sempre adaptando e reinventando suas práticas por conta da realidade em que atuam.

h) Conhecimento e envolvimento com o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís. O Quadro 18 a seguir apresenta as respostas encontradas.

Quadro 18 - Conhecimento e envolvimento com o (DCTM) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís.

NÚCLEO	PROFESSORES	NÚCLEOS DE SENTIDOS						
		Conhece e teve envolvimento com um deles		Conhece, mas não teve envolvimento com nenhum deles	Conhece só o DCTM, mas não teve envolvimento	Conhece só a Proposta, mas não teve envolvimento	Já ouviu falar, mas não teve envolvimento	Não conhece e não teve envolvimento
		Sim. O DCTM conheço de forma superficial. A Proposta eu fui a convite	Conheço. A Proposta eu fui chamado	Conheço	Conheço o DCTM	Conheço a Proposta	Já ouvi falar	Não conheço
NÚCLEO CENTRO	PNCP1	X						
	PNCP2			X				
	PNCI						X	
	PNCEF		X					
	PNCA						X	
	PNCM			X				
	PNCG					X		
	PNCC1			X				
	PNCC2						X	
	PNCHR						X	
	PNCF					X		
NÚCLEO RURAL	PNRP							X
	PNRI							X
	PNREF				X			
	PNRH				X			
	PNRC						X	
	PNRFR			X				
Total de ocorrências:		2		4	2	2	5	2

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados obtidos na entrevista.

O Quadro 18 apresenta se os professores dos Núcleos Centro e Rural conhecem e tiveram envolvimento com o DCTM e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís. A partir do Quadro 18, foram identificadas seis categorias de análises, a saber:

- 1- Conhece e teve envolvimento com um deles: PNCP1, PNCEF;
- 2- Conhece, mas não teve envolvimento com nenhum deles: PNCP2, PNCM, PNCC1, PNRFR;
- 3- Conhece só o DCTM, mas não teve envolvimento: PNREF, PNRH;
- 4- Conhece só a Proposta, mas não teve envolvimento: PNCG, PNCF;
- 5- Já ouviu falar, mas não teve envolvimento: PNCI, PNCA, PNCC2, PNCHR, PNRC;
- 6- Não conhece e não teve envolvimento: PNRP, PNRI.

A Tabela 8 é apresentada abaixo, demonstrando os resultados da mensuração dos dados.

Tabela 8 - Conhecimento e envolvimento com o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) e com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís.

CATEGORIAS	N. CENTRO	N. RURAL
1 – Conhece e teve envolvimento com um deles	18%	0%
2 – Conhece, mas não teve envolvimento com nenhum deles	27%	17%
3 – Conhece só o DCTM, mas não teve envolvimento	0%	33%
4 – Conhece só a proposta, mas não teve envolvimento	18%	0%
5 – Já ouviu falar, mas não teve envolvimento	37%	17%
6 – Não conhece e não teve envolvimento	0%	33%

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados disponíveis no Quadro 18.

Quando questionados se os professores conheciam o DCTM e a Proposta da Rede Municipal de Ensino de São Luís, a primeira categoria encontrada foi a de **conhece e teve envolvimento com um deles**, presente na fala de 18% dos professores do Núcleo Centro. Não houve menção a essa categoria na fala dos professores do Núcleo Rural.

O DCTM eu conheço de forma superficial, apesar de eu ser professora do Estado, ele nos foi passado como um recorte em formações, formações curtas, olha esse documento tá dizendo isso, isso, isso, mas se eu te disser, teve

aprofundamento? Não, não teve. Em relação a Proposta, olha, primeiro como ocorreu, no GT de trabalho, eu fui à convite de uma amiga da Rede [...] (PNCP1).

Conheço o DCTM, mas não conheço na íntegra, mas o que sei é que eles conseguiram chegar mais próximo daqui sim. Sobre a Proposta, eu fui professor da Universidade Federal do Maranhão em 96, 97, 200, 2001 como professor substituto, então grande parte dos professores que estão na Rede ou foram meus alunos ou foram colegas, a maioria foram alunos meus e a gente sempre teve uma boa relação e a Eliana estava lá [...] E aí pensaram em mim, eu achei legal, fui chamado lá. (PNCEF).

Apenas PNCP1 e PNCEF relataram que, além de conhecerem os documentos mencionados, tiveram envolvimento com um deles. Os dois professores foram convidados para a construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís. Desse modo, identificamos que a maioria dos professores entrevistados não teve envolvimento com o DCTM ou com a Proposta. Percebemos ainda que PNCP1 e PNCEF fazem parte da escola Núcleo Centro, um dos centros formativos da SEMED de São Luís/MA.

A segunda categoria encontrada foi a de **conhece, mas não teve envolvimento com nenhum deles**, presente na fala de 27% dos professores do Núcleo Centro e na fala de 17% dos professores do Núcleo Rural. Para essa categoria, apresentamos as falas de PNCP2 e PNRFR:

Tenho arquivadinhos, bonitinhos, [...] foi repassado ao professor e ponto. (PNCP2)

Eu conheço superficialmente a de São Luís. O do Território Maranhense eu já fiz uma formação, ou duas sobre ele, que traz especificidades do Estado do Maranhão, né, porque a BNCC no geral é pra todo território brasileiro e aí foi construído aquele Documento do Território Maranhense que traz um pouco mais de proximidade da nossa realidade. (PNRFR).

As falas de PNCP2 e PNRFR destacam o conhecimento tanto o DCTM quanto a Proposta, mas não tiveram nenhum tipo de envolvimento na construção deles. A terceira categoria encontrada foi a de que **conhece só o DCTM, mas não teve envolvimento**, presente na fala de 33% dos professores do Núcleo Centro. Não houve essa menção na fala dos professores do Núcleo Centro. Para essa categoria, destacamos a fala de PNRH e PNREF:

Conheço só o Documento Curricular, que vem nele os conteúdos, pelos níveis da Educação Infantil até o Médio, já tive dando uma olhada. (PNRH).

O do Maranhão que é um documento que até tinha na escola, eu li a parte de Educação Física todo, tá lá da página 241 até 260, 270, e agora o de São Luís, eu não, não tive conhecimento. (PNREF).

É possível observar na fala de PNRH e PNREF que, apesar de conhecerem só o DCTM, tiveram a curiosidade em se apropriar de alguma forma do que trata esse documento. Inclusive PNREF mencionou até as páginas do DCTM que faz referência à sua área de conhecimento.

A quarta categoria encontrada foi a de **conhece só a Proposta, mas não teve envolvimento**, a qual foi observada na fala de 18% dos professores do Núcleo Centro, sem nenhuma menção pelos professores do Núcleo Rural. Apresentamos como exemplos as narrativas de PNCG e PNCF:

Não conheço o DCTM. E a Proposta na formação que teve aqui pra gente entrar no município, porque eu passei nesse último seletivo, aí nesse teve uma formação de dois dias que a gente comentou sobre a questão do currículo, dois dias a gente falando sobre currículo né? Mas assim por alto né. (PNCG).

O DCTM não. Aí eu te digo que eu não sei se é o mesmo documento. Porque o que eu tenho conhecimento é os Parâmetros da SEMED. (PNCF).

As narrativas de PNCG e PNCF apresentam que estes conhecem somente a Proposta, mas não tiveram envolvimento. Um ponto que merece destaque é que tanto PNCG quanto PNCF são professores que foram contratados recentemente na Rede Municipal de Ensino de São Luís e passaram por um período de formação, quando lhes foi apresentada a Proposta Curricular da Rede antes de assumirem as vagas de professor em suas respectivas áreas de conhecimento. A confirmação desse momento está presente no site da Semed de São Luís com o seguinte destaque: “Prefeitura de São Luís inicia formação com novos professores contratados que atuarão nas escolas municipais”⁷.

A quinta categoria encontrada foi a de **já ouviu falar, mas não teve envolvimento**, presente na fala de 37% dos professores do Núcleo Centro e em 17% dos professores do Núcleo Rural. Para essa categoria, apresentamos os excertos de PNCC2, PNCA e PNRC:

Eu já ouvi falar, mas assim eu não tenho conhecimento pra falar a respeito deles. (PNCC2).

Já ouvi falar. Mas assim, não sou tão bem aprofundada. Já entrei em contato, mas agora se você me perguntar assim, tá aprofundado? Não, não aprofundei. (PNCA)

Já ouvi falar, mas não conheço. (PNRC).

⁷ Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/semad/noticia/40384/prefeitura-de-sao-luis-inicia-formacao-com-novos-professores-contratados-que-atuarao-nas-escolas-municipais>

Os excertos de PNCC2, PNCA e PNRC destacam que já ouviram falar tanto do DCTM quanto da Proposta, mas não tiveram envolvimento e não possuem um conhecimento aprofundado sobre os documentos.

A sexta categoria encontrada foi a de **não conhece e não teve envolvimento**, presente na fala de 33% dos professores do Núcleo Rural. Não houve menção a essa fala nos professores do Núcleo Centro. A resposta dessa categoria foi dada por PNRI e PNRP, que apenas responderam:

Não. (PNRI)

Não. (PNRP)

Um fato curioso é que no dia 04 de maio de 2023 a SEMED de São Luís organizou um evento⁸ para apresentar a Proposta Curricular da Rede. Esse evento contou com a participação do prefeito em exercício Eduardo Salim Braide, o qual enfatizou que:

Eu vim aqui pessoalmente para assumir o compromisso de que esta Proposta saia da formalidade dos papéis e entre para a realidade da vida das nossas crianças e de toda a comunidade escolar. Aquilo que estiver ao alcance da Prefeitura de São Luís e ao meu alcance, enquanto prefeito, para que a gente faça valer em todos os temas e tópicos discutidos e que hoje estão representados na Proposta Curricular de São Luís, nós vamos fazer. (Eduardo Braide).

A partir das respostas dos professores do Núcleo Centro e do Núcleo Rural sobre o conhecimento e envolvimento com o DCTM ou com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís, concluímos que apenas dois professores do Núcleo Centro relataram que conheciam e tiveram envolvimento com um deles, sendo a Proposta o documento mencionado. Observamos que, em alguns momentos, os professores conheciam ou o DCTM ou a Proposta, mas sem envolvimento. Duas professoras do Núcleo Rural relatam que não conheciam nem o DCTM e nem a Proposta da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Nenhum dos entrevistados participou da construção do DCTM.

⁸ Notícia divulgada na página da SEMED de São Luís. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/semmed/noticia/40351/prefeitura-de-sao-luis-divulga-proposta-curricular-formulada-por-profissionais-da-rede-municipal-de-ensino>.

i) Experiência na construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís. O Quadro 19 a seguir apresenta as respostas encontradas.

Quadro 19 - Experiência na construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís.

		Análise de Conteúdo Lexical									
		PNCP1									
NÚCLEO CENTRO	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)
	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência
	Convite	1	Olhar	1	Contexto	1	Comparativo	1	Adaptar	1	
			Experenciar	1							
	PNCEF										
	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)	Palavras citadas (grupo semântico)
	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência	Frequência de ocorrência
	Chamado	1	Reuniões	1	Currículo	1	Adaptado	1	Concordam	1	
			Discussões	1							
			Pontos de vistas	1							

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados obtidos na entrevista.

O Quadro 19 apresenta como foi a experiência de PNCP1 e PNCEF na construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Para evidenciar as perspectivas dos professores em relação à participação nesse processo de construção, escolhemos destacar, a partir da análise de conteúdo lexical proposta por Bardin (1977), os grupos semânticos que levam em consideração os sentidos referentes aos momentos de construção da Proposta. A seguir, apresentamos um excerto da fala de PNCP1 sobre como ocorreu o seu envolvimento:

[...] olha, primeiro como ocorreu, no GT de trabalho, eu fui à convite de uma amiga da Rede e achei interessante que o GT necessitava do olhar do professor, esse professor que tá no chão da escola, somos nós mesmos, nós é que temos esse olhar, nós sabemos em geral as dificuldades, o que na verdade isso aqui deu certo, vamos experienciar mais o que funcionou e isso aqui não vai dá, então entrei nesse momento. Na escola, nos locais de discussão de trabalho, nós visávamos sempre o seguinte objetivo, vai ser viável? Nosso olhar é esse, nossa região é essa, mas isso tudo me serve no meu contexto? Fazíamos um comparativo do que estava na Base e o que já estava na Proposta. Aí que eu digo que tem o positivo e o negativo, porque visa uma unificação, visa a democratização, é para todos, mas a partir de um olhar plural não pode se distanciar, pode se adaptar, porque os nossos alunos vão ser avaliados a nível nacional. (PNCP1).

É possível depreender que PNCP1 destacou a recepção de um convite para participar do GT (Grupo de Trabalho). Em seguida, destaca que, nesse GT, o olhar do professor, as experiências que este traz consigo, do que funciona e o que pode funcionar na sala de aula eram opiniões que eles buscavam. Habibe (2021, p. 32), ao compreender como ocorre a atuação dos coordenadores pedagógicos na implementação da Proposta, menciona que: “em 2019, foi o ano de atualização e escrita das propostas curriculares municipais incluindo a de São Luís. Para isso, novos GTs foram formados, sendo estes compostos por professores e profissionais que atuam na SEMED/São Luís”.

Ao descrever como ocorria esse processo de construção, PNCP1 destaca que, antes de fazer alguma alteração, eles refletiam se, de alguma forma, essas novas alterações serviriam para o contexto local, fazendo sempre a comparação entre o que estava presente na Base e o que estava na Proposta. Depois disso, faziam adaptações à Proposta. Logo, “os principais pontos da BNCC foram considerados, mas não deixando de lado a regionalidade e sendo elaborada com base no pensamento metodológico e teórico da Rede Municipal de São Luís” (Habibe, 2021, p. 32). Já a participação de PNEF ocorreu a partir de:

[...] fui chamado lá, participamos de várias reuniões e as discussões eram justamente a respeito disso, como que esse currículo é apresentado, como que essa proposta que veio de fora pode ser adaptada aqui e as discussões foram em cima disso e foram muito boas porque a gente via pontos de vistas

diferentes e a redação final ficou muito legal, eu achei que contemplou as nossas falas. Tem coisa lá que eu continuo não concordando e tem coisas que eu coloquei que foram aceitas que outros não concordam, mas o bom é isso, que é a dialética né, a gente não pode querer que seja de uma forma só. (PNCEF).

PNCEF destaca que foi chamado para participar da construção da Proposta e que existiram momentos de várias reuniões e discussões para definirem como o currículo deveria ser apresentado e adaptado. A fala de PNCEF ainda destaca que, dentro do GT, existiam vários pontos de vista e que isso proporcionava momentos de concordância ou discordância.

Foi possível observar nas falas de PNCP1 e PNCEF que a participação no GT de construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís oportunizou momentos de experiências, sobretudo por conhecerem e estarem presentes na realidade escolar. Essa participação permitiu principalmente que se sentissem valorizados em ter voz nesse processo.

Segundo Souza (2020, p. 116), “o currículo deve ser construído coletivamente, é histórico e se constrói na materialidade histórica, com as contradições inerentes a cada espaço social”. Assim, compreende-se que a construção do currículo não deve ser uma tarefa exclusiva de especialistas, mas sim um processo que envolve a participação ativa dos diversos atores do espaço escolar, como professores, pais, alunos. Esse envolvimento proporciona amplas perspectivas e experiências que representam as necessidades e realidades das escolas.

j) Práticas docentes desenvolvidas a partir da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís. O Quadro 20 a seguir apresenta as respostas encontradas.

Quadro 20 - Práticas docentes desenvolvidas a partir da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís.

NÚCLEO	PROFESSORES	NÚCLEOS DE SENTIDOS								
		Através de trocas com os alunos		Seleciona e adapta os conteúdos				Incorpora a Proposta e a BNCC	Segue o livro	Utiliza outro documento
		Projetos Troca com alunos	Centralização do aluno/Trocas	Faço uma seleção daqueles conteúdos	Faz a adaptação do roteiro da escola	Depende da realidade da turma/dos alunos	Faço da minha forma	Usa a BNCC	Segue o livro	Utiliza o documento direcionado durante a pandemia
NÚCLEO CENTRO	PNCP1	X								
	PNCP2								X	
	PNCI							X	X	
	PNCEF		X							
	PNCA							X	X	
	PNCM			X						
	PNCG				X					
	PNCC1						X	X	X	
	PNCC2								X	
	PNCHR						X			
	PNCF					X				
NÚCLEO RURAL	PNRP								X	
	PNRI								X	
	PNREF								X	
	PNRH								X	
	PNRC								X	
	PNRFR									X
Total de ocorrências:		2		5				3	10	1

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados obtidos na entrevista.

O Quadro 20 apresenta como os professores dos Núcleos Centro e Rural incorporam a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís à sua prática. Assim, depreende-se que, a partir da análise do Quadro 20, foi possível encontrar cinco categorias de análise:

- 1- Através de trocas com alunos: PNCP1, PNCEF;
- 2- Seleciona e adapta os conteúdos: PNCM, PNCG, PNCC1, PNCHR, PNCF;
- 3- Incorpora a proposta e a BNCC: PNCI, PNCA, PNCC1;
- 4- Segue o livro: PNCP2, PNCI, PNCA, PNCC1, PNCC2, PNRP, PNRI, PNREF, PNRH, PNRC;
- 5- Utiliza outro documento: PNRFR.

Ao avaliar os dados obtidos, a Tabela 9 é apresentada abaixo.

Tabela 9 - Práticas docentes desenvolvidas a partir da Proposta.

CATEGORIAS	N. CENTRO	N. RURAL
1 – Através de trocas com os alunos	13%	0%
2 – Seleciona e adapta os conteúdos	34%	0%
3 – Incorpora a proposta e a BNCC	20%	0%
4 – Segue o livro	33%	72%
5 – Utiliza outro documento	0%	14%

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados disponíveis no Quadro 20.

A primeira categoria encontrada foi a de **através de trocas com os alunos**, presente na fala de 13% dos professores do Núcleo Centro. Não houve menção a essa categoria na fala dos professores do Núcleo Rural.

Olha, eu tenho incorporado da forma como eu ajudei a ela acontecer, né? Nesse último documento, eu tenho tentado trazer pra cá, principalmente a questão da centralização do aluno como o principal ator dessa situação, mas assim, sem esquecer que tipo de orientação, da forma como a gente tem que agir em determinadas situações e onde eles ainda não têm essas ferramentas todas, baseado muito na troca mesmo, na troca de conversa, na troca de conhecimento que eles trazem também. [...] (PNCEF).

A fala de PNCEF indica que, por ele ter participado na construção da Proposta, tem buscado desenvolver essa abordagem no contexto educacional. PNCEF ainda destaca que, na sua prática, busca centralizar o aluno como protagonista e com autonomia do processo de aprendizagem, mas sempre seguindo as orientações do documento. O professor enfatiza que, na sua prática, existem momentos de trocas com os alunos para

que possa trabalhar com determinadas situações e oferecer uma aprendizagem significativa.

A segunda categoria encontrada aborda que, para os professores incorporarem as orientações da Proposta em suas práticas, eles têm **selecionado e adaptado os conteúdos**. Para essa categoria, encontramos o percentual de 34% no Núcleo Centro. Não houve menção a essa categoria no Núcleo Rural. Apresentamos como exemplos as narrativas de PNCG e PNCF:

Mas assim, o planejamento é um documento oficial que a gente tem que entregar na escola, só que claro, a gente faz a adaptação do roteiro da escola só que nem tudo a gente consegue aplicar justamente pela dificuldade que a gente tem com o nível de estudantes, principalmente de estudantes que é um nível bem precarizado por conta de problemas que vem dos anos anteriores, com esses alunos específicos né. Então a gente faz o planejamento como tal a SEMED orienta, como a escola nos cobra como documento oficial só que a gente usa a Proposta que o município passou pra gente na formação a partir desses parâmetros só que na prática a gente sabe que muita coisa não consegue ser desenvolvida. (PNCG).

[...] tem as questões posso dizer... da realidade né, assim, depende da realidade da turma, da realidade dos alunos e tão tudo isso eu acredito, precisa ser flexibilizado, mas o que eu entendi é assim, o que é mais importante claro as habilidades, tratar todas as habilidades ainda que não sejam da forma como é nos eixos temáticos exatos, pelo assim, propostas de conteúdos exatos, mas tratar daquelas habilidades específicas. (PNCF).

As narrativas apresentadas por PNCG e PNCF destacam que a sua prática tem sido de acordo com o que é orientado pela Proposta e porque a escola cobra que seja assim. Contudo, existem alguns desafios específicos inerentes à própria realidade dos alunos, sobretudo aqueles que apresentam uma defasagem de aprendizagem advinda de anos anteriores da série em que se encontram. Outrossim, PNCF menciona o ajuste da sua prática a partir da realidade da turma para poder atender às necessidades específicas, mas sem deixar de trabalhar as habilidades específicas que são orientadas para a sua área de conhecimento.

A terceira categoria encontrada e presente na fala dos professores é a de que eles **incorporam a Proposta e a BNCC**. Para essa categoria, encontramos o percentual de 20% dos professores do Núcleo Centro. Não houve menção a essa categoria na fala dos professores do Núcleo Rural. A seguir apresentamos o excerto de PNCC1:

[...] quando passa pra Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino, é como eu te falei, tá norteada na BNCC, mas especificamente na área de ciências a gente percebe isso, selecionaram alguns e outros ficaram de fora e aí eu também faço esse movimento, tá aqui eles, tá aqui essa habilidade, esse objeto de conhecimento, mas esse outro objeto de conhecimento também é relevante, por que que ficou de fora? Aí eu faço esse movimento, vamos trazer pra falar desde isso também, porque às vezes é uma coisa que faz relação com outra e

que não tem como tu falar de uma coisa sem outra, mas essa outra foi excluída. [...] (PNCC1).

PNCC1 inicia relatando que a Proposta está baseada na BNCC e, por essa razão, ele consegue perceber que, em alguns momentos, foram selecionados alguns conteúdos e excluídos outros. Logo, ele faz o movimento de resgatar alguns conteúdos que ele acredita que são essenciais por fazerem relações entre si. Dessa forma, PNCC1, com o objetivo de tentar garantir uma abordagem mais integrada no ensino de Ciências, desenvolve esse papel questionador, buscando a relevância de habilidades e conteúdos que foram deixados de fora.

A quarta categoria encontrada é que os professores **seguem o livro**. O percentual encontrado foi de 33% no Núcleo Centro e de 72% no Núcleo Rural. Apresentamos as narrativas de PNCP2 e PNRP:

Então, o foco é sempre....não tem pra onde a gente correr até porque o livro didático já traz essa orientação e de certa forma não tem como a gente fugir do livro didático porque é o recurso que tá mais acessível ao nosso aluno, mas embora seja com foco na BNCC, a Base seja ela, mas dificilmente a gente consegue trabalhar dentro daquela realidade do segmento que nós estamos, tem sempre que voltar um ou dois segmentos atrás pra que a gente consiga desenvolver alguma habilidade do nosso aluno, porque ele tá muito carente em relação aos dois anos e meio que a gente teve de pandemia. (PNCP2).

O livro sempre apresenta o conteúdo e a gente vai dentro do que a gente tem conhecimento de sala de aula né, por exemplo, eu trabalho no 9º ano, no livro tem um conteúdo, só que antes de começar o conteúdo que tem no livro, eu já sei que o aluno precisa de uma revisão dos anos anteriores, aí essa dinâmica que vai ser, se começa com uma revisão dos elementos essenciais até chegar aquele que a gente vai seguir que tem lá no livro didático. É assim que é na prática, na prática é isso que acontece. (PNRP).

É perceptível, tanto na fala da PNCP2 quanto na fala da PNRP, que seguir o livro didático é o caminho que os professores têm para cumprir a normativa curricular. Nascimento (2015, p. 28) enfatiza que “existe uma zona de conforto para as editoras que vendem seus livros didáticos para o MEC, pois é desta forma que estas garantem substancialmente suas vendas anuais”. Para PNCP2, “o livro didático já traz essa orientação”, pois é uma ferramenta de acessibilidade que indica os conteúdos que devem ser trabalhados. Porém, há sempre que buscar estratégias para nivelar a aprendizagem do aluno, uma vez que ele apresenta lacunas no seu desenvolvimento geradas pelo período da pandemia.

Já PNRP relata que, antes de iniciar com o conteúdo que está estabelecido no livro didático, ela busca resgatar os conhecimentos prévios por meio de uma revisão antes de inserir novos conteúdos estabelecidos para aquela série. Para ela, essa revisão inicial

permite que a sua prática possa ser organizada para contribuir com o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda dos conteúdos.

A quinta categoria encontrada foi a da **utilização de outro documento**, presente na fala de PNRFR. Não houve menção à utilização de outro documento na fala dos professores do Núcleo Centro.

O contínuo currículo que foi lançado há dois anos, né. Foi há dois anos, eu acho. Que foi a partir desse material que eu faço o meu planejamento. Que foi orientação do currículo para todos os componentes curriculares. (PNRFR).

Apesar de PNRFR conhecer a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís, ela não a usa. A professora mencionou que utiliza o Contínuo Currículo ou Continuum Curricular, um documento que é uma reorganização curricular resultante do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 e por força da Resolução nº 02 do CNE, aprovada em 10 de dezembro de 2020. Para Habibe (2021), esse currículo priorizou as habilidades contidas na Proposta Curricular da Rede, partindo de habilidades que foram selecionadas com a divisão dos quatro períodos letivos, sendo o primeiro com habilidades do ano de 2020 (retomando o ano/série anterior) e os outros três com habilidades do ano/série atual.

Art.7º As instituições que optarem pelo continuum curricular devem reprogramar os objetivos de aprendizagem previstos para o ano letivo de 2020/2021 de modo contínuo, assegurando o cumprimento da carga horária mínima prevista para os dois anos letivos.

§1º Compreende-se por um continuum curricular a fusão de dois anos letivos 2020/2021, em um único ciclo, assegurando o cumprimento da carga horária mínima prevista para os dois anos letivos (Maranhão, 2020, p. 4).

Quando questionada se iria utilizar a Proposta Curricular da Rede Municipal, ela respondeu:

[...] eu tenho conhecimento da existência desse documento de modo superficial, eu não tenho ainda propriedade, eu ainda não fiz nenhuma mudança do que eu planejei para o ano de 2023, mudanças significativas a partir desse documento. (PNRFR).

Logo, ao destacar que possui um conhecimento superficial sobre a Proposta, ela ainda não realizou mudanças para o que foi planejado no ano letivo de 2023. A realidade é que PNRFR utiliza a Proposta em uma versão simplificada e adaptada ao contexto pandêmico.

Assim, considerando as práticas docentes desenvolvidas a partir da Proposta, notamos que os professores do Núcleo Centro desenvolvem suas práticas a partir de momentos de trocas com os alunos, o que permite proporcionar um protagonismo ao

aluno. Além disso, buscam selecionar e adaptar os conteúdos que são propostos, incorporando tanto a BNCC quanto a Proposta de São Luís e os direcionamentos do livro didático. No entanto, foi possível depreender que grande parte dos professores do Núcleo Rural utiliza o livro didático como direcionamento para a sua prática docente, existindo uma dependência significativa deste instrumento de trabalho.

k) Desafios no processo para o desenvolvimento da prática docente. O Quadro 21 a seguir apresenta as respostas encontradas.

Quadro 21 - Desafios no processo para o desenvolvimento da prática docente a partir da Proposta

NÚCLEO	PROFESSORES	NÚCLEOS DE SENTIDOS						
		Trabalhar e adaptar o currículo			Interdisciplinaridade		Alunos	NR
		No que se trata a novos gêneros	Alinhar as cinco áreas de conhecimento com os objetos de conhecimento	Adaptar o currículo	Planejar junto	Interdisciplinaridade	Dificuldade dos nossos alunos	Não respondeu
NÚCLEO CENTRO	PNCPI	X						
	PNCP2		X					
	PNCI							X
	PNCEF				X			
	PNCA							X
	PNCM						X	
	PNCG			X				
	PNCC1					X		
	PNCC2							X
	PNCHR							X
PNCF						X		
NÚCLEO RURAL	PNRP							X
	PNRI							X
	PNREF							X
	PNRH							X
	PNRC							X
	PNRFR							X
Total de ocorrências:		3			2		2	10

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados obtidos na entrevista.

O Quadro 21 apresenta os desafios que os professores dos Núcleos Centro e Rural enfrentam no processo de incorporação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís na sua prática. Assim, é possível compreender que, a partir da análise do Quadro 21, emergem quatro categorias de análises:

- 1- Trabalhar e adaptar o currículo: PNCP1, PNCP2, PNCG;
- 2- Interdisciplinaridade: PNCEF, PNCC1;
- 3- Alunos: PNCM, PNCF;
- 4- Não respondeu: PNCI, PNCA, PNCC2, PNCHR, PNRP, PNRI, PNREF, PNRH, PNRC, PNRFR.

A Tabela 10, gerada a partir da avaliação dos dados, é fornecida abaixo.

Tabela 10 - Desafios no processo para desenvolver a prática docente a partir da Proposta.

CATEGORIAS	N. CENTRO	N. RURAL
1 – Trabalhar e adaptar o currículo	27%	0%
2 – Interdisciplinaridade	18%	0%
3 – Alunos	18%	0%
4 – Não respondeu	37%	100%

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados disponíveis no Quadro 21.

A primeira categoria encontrada trata de um dos desafios enfrentados para o desenvolvimento da prática docente a partir da Proposta, que é **o trabalho e a adaptação do currículo**, presente na fala de 27% dos professores do Núcleo Centro. Não houve a menção a esse desafio pelos professores do Núcleo Rural. Assim, para exemplificar a categoria, apresentamos a narrativa de PNCG:

Como eu posso dizer, acaba que a, que na hora que chega na sala de aula pra prática da aplicação, é difícil, é inviável a gente ver como trabalhar como os assuntos próprios do 6º, 7º ano, os assuntos em algumas turmas que são preestabelecidos alguns currículos né, sendo que a gente tem 16 alunos que não conseguem nem ler e nem escrever com eficiência, então eu acho que o grande problema inicial é tentar adaptar o currículo a realidade das escolas, dos estudantes, eu acho que é essa a grande dificuldade que me obriga por exemplo a trabalhar o currículo ainda como se fosse de 2º ano do Fundamental menor, 1º ano do Fundamental menor. Tem aluno que não sabe por exemplo a diferença entre continente e país, entendeu? Então assim a partir dessa...na formação a gente tem uma realidade de como seria o mundo perfeito, o mundo ideal e depois a gente enfrenta o mundo real que tem toda dificuldade. (PNCG).

PNCG mencionou que enfrenta desafios significativos ao tentar adaptar o currículo à realidade de seus alunos. As dificuldades e desníveis dos alunos para a série

em que se encontram são fatores que obrigam o professor, muitas vezes, a voltar nos conteúdos que são próprios dos Anos Iniciais. Para ele, esse desafio impossibilita o avanço ou a aplicação dos conteúdos que foram estabelecidos para a série em que o aluno se encontra.

Em seguida, a segunda categoria encontrada é a de que um dos desafios corresponde à **interdisciplinaridade**, presente na visão de 18% dos professores do Núcleo Centro. Esse desafio não foi mencionado pelos professores do Núcleo Rural. Apresentamos a seguir o excerto da fala de PNCC1:

[...] questão é de como trabalhar isso de modo conectado com as outras disciplinas, não trabalhar de modo isolado, como trabalhar essa, o nome já diz né, é projeto integrador, mas como trabalhar isso de modo conectado com as outras disciplinas? Eu acho que isso ainda é um desafio que a gente fala muito de interdisciplinaridade, mas nem sempre a gente consegue, eu acho superimportante porque esses conhecimentos eles estão sempre conectados, são modos diferentes de fazer uma leitura do mundo, mas ainda vejo essas questões como um desafio. (PNCC1).

Na visão de PNCC1, conduzir a integração das disciplinas é um desafio que necessita de estratégias que possam ser aplicáveis ao processo colaborativo com outros professores. Para Branco *et al.* (2018, p. 54), a:

interdisciplinaridade é, pois, uma característica da realidade. Mas, em condições históricas e objetivas da sociedade capitalista, por ser a realidade humana seccionada, fragmentada e alienada, o trabalho interdisciplinar padece de limites materiais objetivos e limites políticos, ideológicos e valorativos.

Nesse sentido, muitas vezes, a realidade requer a abordagem de questões mais complexas e as barreiras para a efetivação da interdisciplinaridade já começa com a falta de recursos, até mesmo com a resistência a mudanças. Por isso, é preciso superar esses desafios para, então, conduzir um processo dinâmico que alcance as diferentes opiniões.

Já a terceira categoria destaca que um dos desafios são os **alunos**. Esse desafio foi mencionado por 18% dos professores do Núcleo Centro. O Núcleo Rural não destacou esse desafio.

Pra te falar bem na verdade é com os alunos mesmo (risos). É a indisciplina, isso aí é você fazer um plano de aula, você vim com aquele gás, com aquela vontade de ensinar, você faz aquela aula maravilhosa e por causa, não de todos, não vou dizer que é cem por cento não, mas você percebe que numa sala às vezes tem um, ou dois ou três ou quatro que desarticula tudo, que são alunos que querem chamar a atenção e em casa na verdade é, por questão de família, chega na escola ele quer ter esse mesmo comportamento e isso aí é o meu maior desafio tá, mas eu procuro fazer as minhas aulas as melhores possíveis ao meu ver né, ter domínio de sala, conversar com os alunos, é, trazer coisas novas pra eles, hoje mesmo nessa outra sala no quarto e quinto eu tô com esse texto, aí eu começo sempre lendo alguma coisa, a gente debate, tentando

mudá-los, alguns escutam, ainda bem que é uma maioria mas tem aqueles que infelizmente nos atrapalham. É isso. (PNCI).

PNCI enfatiza que são os alunos um dos desafios para incorporar as orientações da Proposta. A menção a esses sujeitos não é um fator surpresa, uma vez que a indisciplina é uma realidade presente no contexto escolar. Para PNCI, em alguns casos, a indisciplina dos alunos é reflexo de questões familiares que colaboram para que esse comportamento permaneça. A professora destaca que, para superar esse desafio, ela busca estratégias que possam envolver os alunos na participação ativa do processo de desenvolvimento de suas aprendizagens.

A última categoria encontrada foi a de **não soube responder**. Para essa categoria, estão presentes os professores do Núcleo Rural, contabilizando o percentual de 100% e 37% dos professores do Núcleo Centro. O grande percentual de professores que não souberam responder justifica-se pelo fato de que estes desconhecem ou conhecem de forma superficial a Proposta Curricular de São Luís.

A partir das respostas dos professores, foi possível depreender que, para eles, os principais desafios para incorporar as orientações da Proposta em suas práticas docentes estão relacionados ao trabalho e à adaptação do currículo, ao desenvolvimento da interdisciplinaridade e, por último, aos alunos. No entanto, segundo Habibe (2021, p. 113), quando questionou as coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São Luís sobre as dificuldades encontradas pelo professor na execução da Proposta Curricular da Rede em suas práticas pedagógicas, estas responderam: “resistência à mudança por parte dos professores, ausência de leitura, dificuldade de compreensão da Proposta Curricular, o planejamento, as atividades escolares e avaliativas”.

Portanto, compreende-se que as respostas dos professores indicam que eles enfrentam significativos desafios para incorporar a Proposta às suas práticas docentes. Por outro lado, Habibe (2021) apresenta uma perspectiva adicional sobre as dificuldades dos professores na execução da Proposta, o que leva a concluir que a implementação e a execução da Proposta na Rede Municipal de Ensino de São Luís apresenta múltiplos desafios.

l) Desafios enfrentados na prática docente. O Quadro 22 apresenta as respostas obtidas.

Quadro 22 - Desafios enfrentados na prática docente.

NÚCLEO	PROFESSORES	NÚCLEOS DE SENTIDOS								
		Alunos					Superlotação	Estrutura física/Falta de recursos		
		Diversidade dos estudantes	Desnivelamento cognitivo	Dificuldade de leitura	O comportamento dos alunos/ Indisciplina	Geração sedentária	Alunos com depressão/ Automutilação	Salas lotadas	Estrutura física	Falta de recursos
NÚCLEO CENTRO	PNCP1	X						X		
	PNCP2		X		X		X			
	PNCI				X					
	PNCEF					X			X	X
	PNCA							X	X	X
	PNCM		X							
	PNCG		X	X						
	PNCC1	X					X			
	PNCC2				X					
	PNCHR				X					X
PNCF							X			
NÚCLEO RURAL	PNRP				X		X			
	PNRI		X							
	PNREF								X	X
	PNRH				X					
	PNRC				X					
	PNRFR			X						X
Total de ocorrências:		19					3	8		

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados obtidos na entrevista.

O Quadro 22 apresenta os desafios que os professores dos Núcleos Centro e Rural enfrentam na sua prática docente. É possível identificar, a partir da análise do Quadro 22, três categorias de análise:

- 1- Alunos: PNCP1, PNCP2, PNCI, PNCEF, PNCM, PNCG, PNCC1, PNCC2, PNRHR, PNRP, PNRI, PNRH, PNRC, PNRFR;
 - 2- Superlotação das salas: PNCP1, PNCA, PNCF;
 - 3- Estrutura física/falta de recursos: PNCEF, PNCA, PNCHR, PNREF, PNRFR;
- A Tabela 11 resume os dados obtidos durante a análise.

Tabela 11 - Desafios enfrentados na prática docente.

CATEGORIAS	N. CENTRO	N. RURAL
1 – Alunos	62%	67%
2 – Superlotação das salas	14%	0%
3 – Estrutura física/falta de recursos	24%	33%

Fonte: Nossa autoria a partir dos dados disponíveis no Quadro 22.

A primeira categoria encontrada é a de que os **alunos** são um dos desafios da prática docente. Essa percepção foi apresentada na fala de 62% dos professores do Núcleo Centro e em 67% dos professores do Núcleo Rural. Para exemplificar essa categoria, apresentamos os excertos de PNCC1 e PNCP2:

Tem desafios que são inerentes à própria disciplina, por exemplo, pra mim é um desafio que nesse momento é, como ensinar ciências considerando a diversidade dos estudantes? Porque se fala muito nisso né, vamos fazer uma proposta de ensino que alcance a todos, só que ok, falar isso é, superimportante, só que quando eu vou tentar materializar isso, eu me dou conta de o quanto isso é um desafio, por exemplo, de trabalhar com cada aluno e não com os alunos, com uma ideia de homogeneização, então isso pra mim tem sido um desafio no ensino de ciências, porque considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, as diferenças possibilidades, tem aluno que é mais visual, tem aluno que é mais auditivo e ao mesmo tempo eu fico nesse movimento de tentar me movimentar, de trazer alguma coisa diferente que esteja alinhada com as questões da atualidade e ao mesmo tempo alinhada com o interesse do estudante.[...] hoje tem é... relacionadas ao campo psicológico de alguns alunos que trazem essas questões pra sala de aula e a gente tem que lidar com essas questões também, de alunos que por exemplo que automutilam e as vezes é em sala de aula que tá fazendo isso e os outros estão observando, alunos com crises de ansiedade. Então tem vários contextos que a gente tem que lidar para além do contexto da nossa disciplina. Então as vezes isso gera uma sobrecarga para o professor, porque são muitas coisas que a gente tem que lidar [...] (PNCC1).

Muitos. Tem esse desnivelamento cognitivo dentro da sala de aula, tem alunos que conseguem ter um aprendizado mais facilitado e outros não tem, tem aquela questão comportamental, dependendo da área da escola onde nós estamos atuando, a questão comportamental é muito grande, a questão do comportamento vem com aquela questão psicológica pós-pandemia ano passado era mais latente esse ano já tá menos, a questão de depressão de mutilação de agressividade. Então isso acaba refletindo muito na prática pedagógica, como trabalhar é...o cognitivo, o objeto de conhecimento, desenvolver novas habilidades, fazer esse aluno ser participativo termo que é

bem usado, parece que tá na boca de todo mundo, mas quando a gente vai pra sala de aula, o aluno por essas muitas dificuldades, essas deficiências que ele tem do cognitivo, do comportamental, do psicológico, do emocional é terrível, ele não ser o tal do protagonista de fazer a construção do conhecimento, é uma luta diária, alguns ainda conseguem outros tem muita dificuldade de se expressar é...pelas dificuldades cognitivas que eles apresentam porque não desenvolveram no tempo certo muitos deles se retraem, não querem se expor, não querem participar do que a gente planeja, do que a gente sugere de participação, é um desafio muito grande, não é muito fácil não. (PNCP2).

Ao analisar as narrativas de PNCC1 e PNCP2, identificamos que lidar com os aspectos de questões comportamentais, o desnível cognitivo dos alunos, além dos problemas psicológicos, corroboram para que os professores enfrentem desafios que, muitas vezes, fogem de suas práticas. No entanto, negar essas questões contribui para que os alunos fiquem à mercê de um adequado desenvolvimento de aprendizagem. É perceptível que os professores se sentem sobrecarregados com esses fatores por ser uma luta diária e desafiadora.

O relato do PNCC1 destaca que os “*alunos que por exemplo que automutilam e as vezes é em sala de aula que tá fazendo isso e os outros estão observando, alunos com crises de ansiedade*”. Outrossim, o mesmo desafio é mencionado por PNCP2, *a questão de depressão de mutilação de agressividade*”. Para Souza (2020, p. 130), “a escola passa a dar conta da forma como o sujeito se conduz, ampliando a função da escola e o trabalho para uma variedade de particularidades do sujeito”. A escola passa, então, a ser um espaço que deve abordar essa diversidade, além de assumir o papel de suporte para os problemas psicológicos e emocionais do aluno.

A segunda categoria é a de que as **salas superlotadas** são um dos desafios da prática docente. Para essa categoria, o percentual encontrado foi de 14% no Núcleo Centro. Não houve menção dessa categoria no Núcleo Rural. A seguir, apresentamos a fala de PNCF:

Silêncio. Questão de quantidade né, porque assim tipo, na minha realidade, eu tenho quatro turmas, 8 turmas, na verdade, são quatro programas diferentes, são quatro orientações né e que eu acho pra me preparar é às vezes muito complicado, fazer essa, tratar com qualidade, de quatro questões que necessitam muitas vezes pra fazer uma, fazer essa coisa que sempre falam de tornar significativo. Muitas vezes é muito difícil tá tratando de quatro questões ao mesmo tempo, tornar aquilo significativo quando se tem salas superlotadas, eu acho bastante difícil. [...] (PNCF)

[...] A própria quantidade de alunos por sala é um desafio, é muito complicado [...]. (PNCA).

O desafio apresentado por PNCF e PNCA aponta que a quantidade de turmas e as salas superlotadas são em si um dos entraves para a realização de uma efetiva prática docente. PNCF ainda menciona que, por ter um número expressivo de turmas, enfrenta uma certa dificuldade em tornar significativa a aprendizagem dos alunos. Sobre essa questão, Mendes e Pereira (2021, p. 4) enfatizam que “manter os alunos concentrados e focados, em salas muito numerosas, requer do professor inovar e buscar metodologias atrativas e que estejam próximas do cotidiano do aluno”. Assim, salas de aulas numerosas requerem dos professores diferentes estratégias que possibilitem adaptar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

A terceira categoria encontrada foi a de que a **estrutura física e a falta de recursos** são desafios para a prática docente. Para essa categoria, o percentual é de 24% no Núcleo Centro e 33% no Núcleo Rural. A seguir apresentamos os excertos de PNCA e do PNREF:

Vai desde a estrutura física da sala de aula, da própria escola, então assim, se você observar a nossa própria escola aqui ela não tem um espaço onde a gente possa fazer essa vivência com os alunos extrassala de aula, tá entendendo? A própria quantidade de alunos por sala é um desafio, é muito complicado e a questão também, até que aqui tem os materiais, mas são aqueles materiais básicos, é um lápis de cor, é um giz de cera, mas outros materiais que a gente possa fazer esse aluno entrar em contato, ter essa experiência, é um pouco complicado. Então as vezes ou a gente trás ou a gente não faz ou a gente adapta a atividade. (PNCA).

Vários. Educação Física é um espaço adequado, o espaço vem antes do que outro problema nosso é o material que a gente não tem, mas o espaço aqui é mais determinante, porque Maranhão é 6 meses de sol e 6 meses de chuva, se você não tem um local coberto, então você não consegue, você não pode pegar um aluno e trazer duas horas da tarde tem sol, até três horas, o sol é, vai causar mais prejuízos a saúde do aluno do que um benefício, então, no meu caso hoje, meu sonho de consumo era ter um local coberto pra eu trazer os meus alunos, ficar lá 40 minutos lá trabalhando com eles os vários assuntos que dizem respeito a disciplina e segundo plano a gente improvisa, porque o material até dá pra gente improvisar, você improvisa uma bola, não precisa ser uma bola de ponta, improvisa uma rede, improvisa cones com garrafas e tal, mas você não pode mexer no clima do nosso Estado, porque ele é bem específico, é bem cruel e aí não tem como, é chuva, é sol e quando é sol, essa questão pra mim é a pior, de não ter um espaço adequado, aí depois vem os materiais. (PNREF).

A partir das narrativas apresentadas por PNCA e PNREF, é possível depreender que a estrutura física e a falta de recursos são desafios que corroboram para as limitações na prática docente, pois promover atividades extraclasse é uma necessidade real para uma aprendizagem significativa. Outrossim, PNREF destaca que, para a disciplina Educação Física, o fator espaço adequado é determinante para que os alunos possam vivenciar na

prática os conteúdos abordados em sala de aula. Para Prandina e Santos (2016, p. 109), “o professor de Educação Física encontra muitas dificuldades em sua área, que de certa forma refletem na qualidade e na execução das suas funções”. Logo, a falta de espaço limita que algumas atividades possam ser realizadas para proporcionar experiências práticas e variadas aos alunos.

Portanto, concluímos que, quando questionado aos professores do Núcleo Centro e do Núcleo Rural sobre os desafios que enfrentam para a realização de suas práticas docentes, estes enfatizaram que os problemas relacionados aos alunos, seja pelo desnivelamento cognitivo, apontado como uma demanda para que os professores tenham que atender as necessidades individuais dos alunos, além da indisciplina e problemas psicológicos que exigem não apenas o trabalho pedagógico, mas também habilidades socioemocionais para lidar com as questões emocionais dos alunos. Aliado a isso, o número expressivo de turmas para lecionar, além da quantidade de alunos por sala de aula, gera uma sobrecarga de trabalho, o que ressalta a dificuldade dos professores em oferecer um processo de ensino-aprendizagem que seja favorável ao desenvolvimento dos alunos, além disso, a falta de uma estrutura física adequada e inexistência de recursos, são fatores que corroboram para que os professores tenham que resolver situações problemáticas destinadas às necessidades específicas dos alunos. Somente com a transposição desses desafios é possível ter um desenvolvimento satisfatório e uma aprendizagem que faça sentido. Ademais, ressalta-se a importância e necessidade de políticas educacionais que propiciem condições mais favoráveis ao exercício da prática docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado partiu do seguinte problema: A BNCC, que tem sido objeto de várias discussões e críticas, foi determinante na construção do currículo da rede municipal de ensino de São Luís/MA? A resposta é SIM! Ao longo desta investigação, foi possível constatar que a BNCC foi implantada nos estados brasileiros, sendo essa implementação acompanhada pelos municípios. No estado do Maranhão, não foi diferente, bem como no município de São Luís, sua capital.

A rede estadual de ensino do Maranhão criou seu próprio documento curricular baseado na BNCC, o “Documento Curricular do Território Maranhense”. Já o município de São Luís, ao invés de apenas reproduzir o documento norteador maranhense em nível municipal, optou por reelaborar sua proposta curricular antiga, agora baseando-se na BNCC, sendo denominada “Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís”, publicada em três livros no ano de 2023.

Com relação a percepção e a vivência dos 17 (dezesete) professores da rede municipal de ensino de São Luís/MA que participaram deste estudo, as conclusões são: Trata-se de profissionais experientes com mais de 15 anos de atuação na Educação Básica, sendo a maioria (65%) composta por mulheres. Para eles, o currículo tem a função de nortear a prática docente. Também está associado à ideia dos conteúdos que devem ser disponibilizados a cada série ou ano escolar. Além de um conjunto de conhecimentos que refletem em si as necessidades da sociedade.

Por outro lado, fica evidente que os professores consideram o currículo estabelecido na escola, para além de uma direção, mas uma ordem, uma vez que transparece em suas respostas, a necessidade de obediência ao que é imposto nos documentos curriculares, o que por vezes os faz questionar as diretrizes, por não as considerarem adequadas ao seu universo de trabalho. A consequência, na visão dos professores, é o estabelecimento de um currículo que deve ser constantemente flexibilizado para poder atender às especificidades dos alunos.

Partindo deste ponto, os professores evidenciaram duas posições marcantes em relação aos objetos de conhecimentos/contéúdos que foram estabelecidos na BNCC para as suas áreas de conhecimento. A primeira foi a de que a padronização curricular favorece ao atendimento das demandas da sociedade, por oferecer a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Porém, a segunda foi a de que justamente essa padronização pode obrigar o professor a ter que cumprir um cronograma curricular que não condiz com a realidade e a especificidade de cada escola. Por esse motivo, justificam afirmando a necessidade do professor em flexibilizar o que está determinado nos documentos oficiais.

As percepções dos professores sobre as mudanças na abordagem pedagógica com a implementação da BNCC variam. Alguns destacaram a ênfase nas habilidades que os alunos devem adquirir, além da inserção de contextos contemporâneos. Outros perceberam que a principal mudança é o direcionamento da BNCC para a prática docente. Há uma assimilação por parte dos professores com relação às habilidades propostas insistentemente na BNCC, ainda que estes não concordem integralmente com elas.

No que diz respeito à Proposta Curricular de São Luís, à luz do que orienta a BNCC, a maioria dos professores entrevistados, conhece a mesma em algum nível e alguns inclusive participaram de sua elaboração. Do total de 17 (dezesete), dois professores do Núcleo Rural responderam não ter conhecimento algum sobre ela. O fato de existirem professores atuantes na rede municipal de ensino e que participaram ativamente na construção da proposta curricular se mostra positivo para a construção de um currículo alinhado às demandas e interesses específicos de cada região. E também, fator de enriquecimento profissional ao tornar este professor, um formador de outros professores ao seu redor, ampliando a eficácia da implementação dos currículos e até a autoestima docente, quando este deixa de ser apenas um receptor e executor das políticas curriculares, passando a ser um agente de construção coletiva, assumindo protagonismo nas ações educacionais que ultrapassam os conteúdos e habilidades de sua disciplina.

Também foi possível observar uma dependência significativa do livro didático como instrumento norteador para a prática docente, o que pode expressar a segurança do professor neste material. A hipótese é de que o uso direto e exclusivo do livro didático seja justificado por uma possível redução e/ou simplificação do trabalho docente, por já apresentar a sequência de conteúdos pronta. Consequentemente, o reflexo disso impacta na capacidade de refletir, de pensar coletivamente o seu trabalho e de construir sua prática docente a partir das necessidades específicas do cotidiano escolar, uma vez, que não é incomum existirem professores que nem sequer atualizam os livros didáticos utilizados ao longo dos anos. Por outro lado, há também de se refletir, que o uso deste instrumento de forma exclusiva pode informar o cuidado do professor em apresentar aos seus alunos exatamente o que é preconizado formalmente, sendo um elemento que auxilia o processo docente na aplicabilidade das resoluções curriculares.

Quando questionado aos professores, sobre quais eram os desafios no processo para o desenvolvimento da prática docente a partir da Proposta Curricular da rede municipal de ensino de São Luís, a maioria dos docentes não soube responder (100% destes do Núcleo Rural e 37% do Núcleo Centro). Esse alto índice de abstenções acerca dessa pergunta pode se dar em razão de desconhecimento do documento curricular ou de conhecimento parcial, pois não é mesmo possível responder sobre algo que se ignora.

Aqueles que responderam, citaram: trabalhar e adaptar o currículo, a interdisciplinaridade e os alunos. Acerca do trabalho de adaptação do currículo para a realidade do aluno, ficou evidenciado que essa demanda ocorre a partir da necessidade de apresentar aos alunos algo que eles possam de fato assimilar e aproveitar, um efeito causado pela pandemia da COVID-19 que devastou o mundo entre os anos de 2020 a 2022, deixando os alunos mais vulneráveis sem nenhum acesso aos conhecimentos de sua faixa etária, algo que precisa ser levado em consideração nos processos de atualização da BNCC. Já sobre a interdisciplinaridade, essa se apresenta como um desafio desde que foi citada pela primeira vez na literatura, uma vez que exige a conexão entre diferentes profissionais, com diferentes perspectivas, diferentes modos de trabalho, mesmo que diante dos mesmos propósitos. Por fim, os alunos foram indicados como um dos maiores desafios, tanto diante desse questionamento, como quando foi perguntado sobre os desafios enfrentados na prática docente de modo geral. Vários fatores são os causadores da indisciplina discente, mas todos eles culminam na impossibilidade do professor em executar um bom trabalho, independentemente da proposta curricular em vigor. Além destes, são desafios presentes no cotidiano dos professores: superlotação das salas, estrutura física inadequada e ausência de recursos para a realização do trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular foi concebida em um ideário perfeito que desconsidera, principalmente, a diversidade educacional brasileira. Por isso, sua implementação apresenta desafios consideráveis. As implicações da BNCC no currículo escolar na visão dos professores da Rede Municipal de Ensino de São Luís, são percebidas quando esta determina os conhecimentos que devem ser oferecidos aos alunos, o que exige flexibilização por parte dos professores, além da adaptação dos conteúdos para a realidade específica dos alunos. Compreende-se, então, que este estudo não tem a pretensão de findar a análise do que orienta a BNCC para o currículo de São Luís/MA, por isso destaca-se a necessidade de que outras pesquisas desse tipo sejam realizadas, ampliando a possibilidade de análise contextual e regional da problemática envolvida.

As críticas em relação à BNCC no que tange à (re)elaboração dos currículos municipais e estaduais, se expressam principalmente pela forma como essa normativa curricular não leva em consideração as desigualdades socioeconômicas e regionais, uma vez que são elementos que afetam diretamente a autonomia dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a pesquisa realizada refletiu especialmente a necessidade de atender as realidades específicas de diferentes regiões, como no caso do estado do Maranhão.

É preciso dar voz aos principais sujeitos do processo educacional: os professores que estão no “chão da escola”. Sem esquecer dos alunos, para quem as normativas curriculares são decisivas. Essas práticas são determinantes para o futuro dos indivíduos, de modo que tenham condições de pensar criticamente a respeito do que desejam para si e para a construção de uma sociedade mais justa.

A implementação da BNCC na rede municipal de ensino de São Luís/MA, bem como a estratégia do município em readequar a sua Proposta Curricular à luz que determina a BNCC foi uma realidade. O resultado disso é que a implementação prática da BNCC perpassa por muitos desafios, envolvendo desde a construção dos currículos, o envolvimento da escola nesse processo, as intervenções da esfera privada na elaboração da BNCC, com vários desdobramentos em ações articuladas. Somada a esses fatores inclui-se os elementos produzidos pela pós-pandemia, com reflexos na falta de formação continuada, infraestrutura física e recursos adequados.

Realizar essa pesquisa, entrevistar esses professores para a elaboração deste estudo, oportunizou mais do que as informações advindas a partir do instrumento de pesquisa. Os docentes entrevistados lecionavam nove disciplinas diferentes. Logo, cada encontro foi único no sentido de apreensão da realidade e na troca de conhecimentos sobre a temática. Com alguns professores a entrevista foi rápida, concluída em poucos minutos. Com outros, durou horas. Com todos foi excepcional. Houve quem demonstrasse distância do objeto em questão, ou seja, da BNCC e seus documentos adjacentes, bem como sua aplicação. Pelo contrário, houve quem demonstrasse domínio e brilho nos olhos ao falar do currículo e de sua importância para o desenvolvimento da educação brasileira, principalmente por compreender o poder social deste. Essa foi uma pesquisa realizada com o objetivo claro de conhecer a aplicabilidade da BNCC em duas escolas municipais maranhenses. O objetivo foi atingido, mas mais do que isso, os professores foram ouvidos, como deve ser. A visão dos professores nos direcionou e nos oportunizou refletir. Mesmo enquanto sujeitos de uma pesquisa, eles sempre acabam por nos ensinar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jacimara Sarges; QUEIROZ, José Benevides. A posição dos professores sobre o Ensino Religioso numa escola pública de Ensino Fundamental em Pinheiro-MA. **Rev. Interd. em.Cult. e Soc. (RICS)**, São Luís, v.7, n.1, p. 127- 147, jan/jun, 2021.

Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/17149>.

Acesso em: 16 nov. 2023.

ALVAREZ, Gilberto. Capítulos do desmonte do ensino, 41- 44. IN: CÁSSIO, Roberto; CATELLI Jr. Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 53-61, maio 1991. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf>. Acesso em: 15 fev.2022.

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC. Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação**. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/207/nota-repudia-a-bncc.pdf>. Acesso em: 25 de jan.2022.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; Tadeu, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O que os pós- modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva. **Financiamento da Educação Básica no Governo Lula**: elementos de ruptura e de continuidade com as políticas do governo de FHC. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2958>. Acesso em: 15 mar.2023.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), **Ofício nº.01/2015/GR**. Disponível em: <http://www.anped.org/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 18 fev.2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Exposição de motivos: BNCC-EM**, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 15 fev.2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edição Revista e Atualizada. Edições 70, 1977.

BIACHENTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

BIGODE, Antonio José Lopes. Base, que Base? O caso da matemática. 123-143. IN: CÁSSIO, Roberto; CATELLI Jr. Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 10.mar.2023.

_____. Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. -Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 mar.2023.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. -Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 mar.2023.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 mar.2023.

_____. **Plano Nacional da Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 mar.2023.

_____. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004**, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 27 mar. de 2023.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**, institui o Programa Universidade Para Todos- PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 27 mar.2023.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em: 27 mar.2023.

_____. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm. Acesso em: 27 mar.2023.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 27 mar.2023.

_____. **O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia- IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 27 mar.2023.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB, de que trata o art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 27 mar.2023.

_____. **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. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 27 mar.2023.

_____. **Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 9.9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos>. Acesso em: 20 mar.2023.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 23 mar.2023.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013. Acesso em 05 jul.2022.

_____. **Plano Nacional da Educação.** Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jul.2022.

_____. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev.2022.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE;** Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 05 jul.2022.

CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Filosofia de base: o ensino filosófico em um currículo fragmentado. 221- 233. IN: CÁSSIO, Roberto; CATELLI Jr. Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CÁSSIO, Fernando. Existe Vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; Jr., Roberto Catelli (Orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CATELI Jr., Roberto. BNCC e a história na educação básica; um pouco mais do mesmo. 181- 194. IN: CÁSSIO, Roberto; CATELLI Jr. Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas Curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livvre**, São Paulo, n. 14, p. 111-128, 1999. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/21147>. Acesso em: 30 mar.2023.

CARVALHO, João Carlos de. **Rotatividade dos professores na educação básica brasileira**: caracterização, fatores associados e impactos sobre os resultados dos estudantes (2007-2016). Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico. Universidade Federal do Paraná. 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62156>. Acesso em: 15 nov.2023.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Série Documental- Relatos de Pesquisa. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <Shttp://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083>. Acesso em: 16 nov.2023.

COSTA, Rejane Peres Neto. **“Uma marca de governo”**: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu-Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/6304>. Acesso em: 20 fe.2023.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da Dimensão Global ao local**: o que pensam os professores? Tese (Doutorado em Educação) - Pontífica Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21910>. Acesso em: 20 fev.2023.

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

DARIDO, Suraya Cristina; et al., A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, 15 (1): 17-32, jan/jun.2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139482>. Acesso em: 30 mar.2023.

DAMASCENO, Maria Nobre. A pesquisa como atividade coletiva de formação e produção de conhecimentos. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa**: formação e experiências, Editora RCV, 2016.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DENISE, Lino de Araújo. PCN de Língua Portuguesa: há mudanças de paradigma no ensino de língua? **Rev. de Letras** – Nº 23 – Vol. ½ - jan/dez. 2001. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl23Art14.pdf>. Acesso em: 30 mar.2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Edu. Soc.**, Campinas, v.31, n. 112, p. 677-705, jul-set. 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/12953>. Acesso em: 15 mar.2023.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FALEIRO, Betina Wiebush. **Base Nacional Comum Curricular e seus efeitos na docência: o esvaziamento do ofício de professor e o gerencialismo educacional**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Acesso em: 20 fev.2023.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, janeiro-março 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view>. Acesso em: 26 fev.2022.

FREITAS, Carlos Augusto Amaro de. **A repercussão da BNCC na cidade de Sorocaba/SP à luz das Teorias Pedagógicas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, Sorocaba/SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13286>. Acesso em: 20 fev.2023.

FREITAS, Luis Carlos de. **BNCC e Common Core**. Blog do Feitas. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/01/31/bncc-e-common-core/>. Acesso em: 30 mar.2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhos ideias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar.2023.

GADOTTI, Moacir. **Significado e Desafio da Educação Básica**. Centro de Referência Paulo Freire. Instituto Paulo Freire. Universidade de São Paulo- Brasil, 1991. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3391/FPF_PTPF_01_0414.pdf. Acesso em: 12 mar.2023.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Émerson de; SASSERON, Lúcia Helena. Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNs à BNCC. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TfShpFyDpxkCHyJ8hwwVBbQ/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

GASPAR, Camilla Ketellen Silva. **Docência no Brasil**: a professora da educação básica. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica: formação docente para a educação básica. Universidade de Uberaba. 2021. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1711>. Acesso em: 15 nov.2023.

GIARETA, Paulo Fioravante. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1. jan./mar.; 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18984>. Acesso em: 01 de jun.2023.

GILIOLI, Eduardo Borba; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Relatório Jacques Delors e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. **Revista Exitus**. vol.4, n.1, jan/jun.2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156347004.pdf>. Acesso em: 19 mar.2023.

GIROTO, Eduardo Donizeti. Da Geografia da BNCC às geografias das escolas: tensões e resistências. 195- 204. IN: CÁSSIO, Roberto; CATELLI Jr. Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUILHERME, Cássio Augusto. **De Dilma a Temer: da crise do lulismo ao golpe do pemedebismo**. XXIV Simpósio Nacional de História- Contra os Preconceitos: História e Democracia. 2017. Disponível em: http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502040383_ARQUIVO_Artigo.completo-Anpuh2017-deDilmaaTemer.pdf. Acesso em: 15 mar.2023.

HABIBE, Cristiane Dutra Ribeiro. **O coordenador pedagógico e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís no contexto dos espaços formativos da escola**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. Universidade Federal do Maranhão. 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3623>. Acesso em: 20 nov.2023.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 4. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article>. Acesso em: 18 fev.2022.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, volume 1, número 1, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211/198>. Acesso em: 06 mar.2023.

JUCÁ, Wellyna Gonçalves. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**: análise dos desdobramentos da autonomia no trabalho docente. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte/Quixadá-Ceará. 2020. Disponível em: <https://www.uece.br/maie/pesquisa/dissertacoes/dissertacoes-2020/>. Acesso em: 20 fev.2023.

LAUAND, Jean; LUCCI, Ellian Alabi. Entrevista César Coll. **A Reforma Curricular Brasileira**. (Realizada em Barcelona, em 2 de junho de 1999). Tradução Jean Lauand. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard1/Coll.htm>. Acesso em: 30 mar.2023.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. “A base é a base” E o currículo, o que é? In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Organização: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. Recife: ANPAE, 2018. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 19.mar.2023.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 19 mar.2023.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semiestruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 04 jul.2022.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. FGV Editora. 1ª edição, 2019.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução CEE/MA n.200**, de 2020. Estabelece normas educacionais complementares para integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. São Luís: SEDUC, 2020. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-200-2020-.pdf>. Acesso em: 20 nov.2023.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, v. I, 2013.

MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista Histórico e Dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais.** IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul.2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/26066917-As-contribuicoes-do-metodo-materialista-historico-e-dialetico-para-a-pesquisa-sobre-politicas-educacionais.html>. Acesso em: 18 mar.2023.

MENDES, Dhara Santos; PEREIRA, Vanessa Alves. Metodologias ativas em salas de aula superlotadas e a fragilidade da Educação Básica. **Revista Conexão com Ciência**, n.3, v.1, e5376, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaoconciencia/article/view/5376/4464>. Acesso em: 17 nov.2023.

MENDONÇA, Maria Elisangela Martins da. **A Formação Continuada à luz da BNCC: as percepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de Senador Guiomard-Acre, 2021.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2021/maria-elisangela-martins-da-silva-mendonca.pdf>. Acesso em: 20 fev.2023.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** -2. ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** 8. ed.- São Paulo, Cortez, 2005.

NASCIMENTO, Karine Bueno do. **Programa Nacional do Livro Didático e Sistemas Apostilados de Ensino: um diálogo mediado pelas evidências da Prova Brasil.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6699/NASCIMENTO%2c%20KARINE%20BUENO%20DO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov.2023.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; BORGES, Wendla Mendes Silva. O diálogo entre a implementação da BNCC, a formação continuada de professores e as tecnologias digitais no cotidiano de uma escola de São Luís. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.15, n. 3, set./dez.2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20560/11532>. Acesso em: 30 out.2023.

NEIRA, Marcos Gracia. BNCC na educação física: caminhando para trás. 159- 179. IN: CÁSSIO, Roberto; CATELLI Jr. Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETO, Manoel Pereira de Macedo. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na educação básica. **Revista História em Reflexão**: Vol. 3 n.6 – UFGD – Dourados jul/dez 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/487/356>. Acesso em: 30 mar.2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**- v.25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em: 15 mar.2023.

OLIVEIRA, Tiago Bernardon. O golpe de 2016: breve ensaio de história imediata sobre democracia e autoritarismo. **Historiae**, Rio Grande, 7 (2): 191-231,2016. Disponível em: <https://seer.furg.br/hist/article/view/6726/4414>. Acesso em 17 de fev.2022.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira. **Políticas Educacionais e (re) significações do currículo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; DE LIMA, Paula Valim. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, V. 11, n. 21, p. 415-432, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 03 de jun.2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação Básica no Brasil: um balanço do governo de FHC (1995-2002). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 108-135. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/n8yyYhkgNfStcVrkBNXycXG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar.2023.

PONCE, Branca Jurema; Araújo, Wesley B. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.4, p.1432-1459, out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/56413/38434>. Acesso em: 20 nov.2023.

PRANDINA, Marilene Zandonade; SANTOS Maria de Lourdes. A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Horizontes-Revista de Educação**, Dourados, MS, v.4, n.8, julho a dezembro 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5745/3292>. Acesso em: 20 nov.2023.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte. - Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROCHA, Nathalia Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e Docência**: discursos e significações. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15220?locale=pt_BR. Acesso em: 20 fev.2023.

RODRIGUES, Paula Roberta Coutinho. **A reforma do ensino médio**: análise crítica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular no estado do Maranhão. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2021. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/4216>. Acesso em: 30 out.2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “ESTADO DA ARTE” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 06 jul.2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANDANIEL; Anieli; RISSI, Lorena Mariani; RUIZ, Maria José Ferreira. Contribuições do Materialismo Histórico-dialético para análise dos documentos de políticas educacionais. XVIII-SEDU- Semana da Educação- I Congresso Internacional de Educação, Contextos Educacionais: Formação, Linguagens e Desafios. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina-UEL, 2019.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 11. ed. rev. e atual. Niterói, RJ: Impetus, 2015.

SÃO LUÍS. **Lei Nº 4.153 de 20 de março de 2003**. Inclui na grade curricular das escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, a disciplina Filosofia e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2003/416/4153/lei-ordinaria-n-4153-2003-inclui-na-grade-curricular-das-escolas-de-ensino-fundamental-da-rede-publica-municipal-a-disciplina-filosofia-e-da-outras-providencias>. Acesso em 16 nov.2023.

SÃO LUÍS. **Lei Nº 4.931, de 7 de abril de 2008**. Dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2008/494/4931/lei-ordinaria-n-4931-2008-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimento-dos-profissionais-do-magisterio-do-sistema-de-ensino-publico-da-prefeitura-de-sao-luis-e-da-outras-providencias>. Acesso em 17.nov.2023.

SÃO LUÍS. **Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís-MA**/ Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA. São Luís, MA: SEMED, 2023. Disponível em: <https://saoluis.ma.gov.br/semmed/conteudo/4040>. Acesso em: 15 set. 2023.

SÃO LUÍS. **Lei nº 7.122, de 12 de abril de 2023**. Altera a Lei nº 4.699 de 11 de outubro de 2006 sobre o Plano Diretor do Município de São Luís e dá outras providências. Disponível em: https://saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/3454_plano_diretor_de_sao_luis_lei_. Acesso em: 30 maio de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUC- Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 11 mar. 2023.

_____. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12.ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SESSA, Patrícia. BNCC e o ensino de Ciências no contexto da sala de aula. 235- 251. IN: CÁSSIO, Roberto; CATELLI Jr. Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação, Trabalho e Currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso João; JÚNIOR, João dos Reis Silva; SALES, Maria Rita N. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, Judinete do Socorro Alves de. **Base Nacional Comum Curricular na Amazônia Amapaense: (im)possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br/handle/123456789/874>. Acesso em: 20 fev.2023.

SOUZA, Neila Nunes de; SILVA, Mauricio Alves da; LUDWIG, Carlos Roberto. Políticas públicas para a Educação Básica em análise: revisita aos governos dos presidentes do Brasil-FHC e Lula. **Revista Humanidades e Inovação**, v.5, n.3- 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/659>. Acesso em: 20 mar.2023.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ ago. 2020. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNADI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Revista do Centro de Educação-Santa Maria**. v.45, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117162553023/117162553023.pdf>. Acesso em: 15 mar.2023.

VIEIRA, Evaldo. **A República Braileira: 1951-2010: de Getúlio a Lula**. São Paulo: Cortez, 2015.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda; GRANDE, Gabriela Claudino. Língua Inglesa na BNCC. 145- 157. IN: CÁSSIO, Roberto; CATELLI Jr. Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44. n.151, p. 190-202, jan/mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar.2023.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a),

Eu, Nelcyleide de Jesus Pedrozo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, orientanda da Prof^a. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, venho por meio deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada **“A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS - MA: implicações no currículo escolar sob a visão dos professores”**. O objetivo deste estudo é analisar as implicações da BNCC na construção do currículo escolar da rede municipal de ensino de São Luís/MA na visão dos professores.

Suas informações serão obtidas através de questionário para levantamento de perfil e entrevista semiestruturada para coleta de suas respostas. A entrevista será gravada através do aplicativo gravador de voz do aparelho celular da pesquisadora. Suas informações serão utilizadas somente para fins científicos e, portanto, serão tratadas com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Sua participação é totalmente voluntária podendo o (a) senhor (a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento. Você receberá uma via deste TCLE.

Assinatura do (a) participante

Nelcyleide de Jesus Pedrozo
Pesquisadora Responsável

São Luís, _____ de _____ de 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B

**QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE PERFIL DOS
PROFESSORES**

1. Qual a sua faixa etária?

- 20 a 30 anos
- 30 a 40 anos
- 40 a 50 anos
- mais de 50 anos

2. Gênero:

- Masculino
- Feminino
- Outro _____

3. Área de formação:

- | | | |
|--|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa | <input type="checkbox"/> Biologia | <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> Língua Inglesa | <input type="checkbox"/> Química | <input type="checkbox"/> Artes |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Física | <input type="checkbox"/> Educação Física |
| <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Filosofia | <input type="checkbox"/> Ensino Religioso |

4. Qual disciplina você ministra ou já ministrou?

5. Nível de formação?

- Graduação
- Pós-graduação (Especialista)
- Pós-graduação (Mestrado)
- Pós-graduação (Doutorado)

6. Há quanto tempo você já é formado (a)?

- Entre 1 a 5 anos
- Entre 5 a 10 anos
- Entre 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos

7. Há quanto tempo você atua como professor(a) da Educação Básica/ ensino fundamental?

- Entre 1 a 5 anos
- Entre 5 a 10 anos
- Entre 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos

8. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

- Entre 1 a 5 anos
- Entre 5 a 10 anos
- Entre 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS
PROFESSORES**

1. Na sua concepção o que é currículo?
2. Como você compreende a relação entre o currículo e a sua prática docente? Explique.
3. Qual a sua visão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?
4. Como ocorreu/ocorre o seu envolvimento com a implementação da BNCC na sua escola? Destaque quais os desafios que ela apresenta?
5. Em relação à sua área de conhecimento, você concorda com os objetos de conhecimento/conteúdos que foram estabelecidos na BNCC? Explique.
6. Em sua visão, quais são as mudanças mais significativas que você identificou na abordagem pedagógica com a implementação da BNCC?
7. Os Estados e Municípios tiveram que (re)elaborar seus currículos pelo que é determinado na BNCC. No estado do Maranhão foram produzidos os documentos específicos do Estado e Municípios, tais como: o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Você conhece esses documentos? Teve algum envolvimento com eles?
8. Se você participou da construção do DCTM, compartilhe a sua experiência e qual foi a sua contribuição?
9. Se você participou da construção da Proposta Curricular de São Luís, compartilhe a sua experiência e qual foi a sua contribuição?
10. Considerando que a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís como um dos documentos orientadores do currículo e da sua prática docente, como você tem incorporado essas orientações na sua prática? Quais são os desafios que você enfrenta nesse processo?